



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

**VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL DESDE EL QUEHACER DOCENTE, EN EL
MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO.**

Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales.

LORETO ACUÑA D.
VERÓNICA ASTORGA N.
DANIELA GONZÁLEZ V.
MARÍA ELENA MONTECINOS R.
CLAUDIA MUÑOZ B.
ANDREA VEAS A.

Profesor Guía: Mónica Llaña Mena.

Santiago de Chile
Diciembre 2006.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a nuestras familias por el apoyo y la confianza que nos brindaron durante nuestra formación profesional, así como a la profesora Mónica LLaña, quien nos guió en la realización de la presente investigación.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1. JUSTIFICACIÓN.....	9
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	10
3. OBJETIVOS.....	10
3.1 Objetivo General.....	10
3.2 Objetivos Específicos.....	10
Capítulo II: ANTECEDENTES TEÓRICOS	
1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	11
1.1 Caracterización de la Modernidad.....	11
1.2 Caracterización de la Posmodernidad.....	14
1.2.1 Diversidad Sociocultural en el mundo de la globalización	18
1.3 Paradojas de la Posmodernidad.....	19
2. CONTEXTO EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE LOS CAMBIOS SOCIOCULTURALES: DE LA MODERNIDAD A LA POSMODERNIDAD.....	29
2.1 Escuela.....	32
2.1.1 Violencia Simbólica y Reproducción Cultural.....	43
2.2 Reforma Educacional.....	48
2.3 Diversidad Sociocultural y Convivencia Escolar: Contradicción entre discurso y práctica.....	58
2.3.1 Diversidad Sociocultural en la Escuela.....	58
2.3.2 Convivencia Escolar.....	62
2.4 Quehacer Docente.....	72
2.5 Tiempo: ¿Calidad o Cantidad?.....	117

Capítulo III: METODOLOGÍA	
1. DISEÑO.....	122
2. UNIVERSO Y MUESTRA.....	122
3. ESTRATEGIAS.....	123
4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	123
5. PLAN DE ANÁLISIS.....	124
6. VALIDACIÓN.....	125
Capítulo IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	
1. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS DE DOCENTES-PROFESIONALES.....	126
2. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS DE DOCENTES-ASISTENTES.....	128
3. DIAGRAMA “PERCEPCIÓN DE LAS DOCENTES-PROFESIONALES”.....	129
4. DIAGRAMA “PERCEPCIÓN DE LAS DOCENTES-ASISTENTES”.....	131
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	133
Capítulo V: REFLEXIONES	155
BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXOS	
ANEXO N° 1: ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.....	165
ANEXO N° 2: MATRICES.....	198
ANEXO N° 3: REGISTRO DE OBSERVACIÓN EXPLORATORIOS.....	204

RESUMEN

La presente investigación, es un estudio de caso, que surge a partir de la necesidad de generar un espacio de discusión crítica, que pueda ser considerado por los/as sujetos docentes en sus práctica educativas, en torno al tema de la diversidad sociocultural en la escuela y como ésta debiera ser valorada por la comunidad educativa en general, a fin de construir una convivencia que implique establecer relaciones interpersonales que vayan más allá de lo institucional y que estén basadas en el respeto y cuidado por los/las otros/as y sus particularidades.

Abordamos este estudio de caso desde el contexto social e institucional en el que hoy se inserta la educación, a fin de comprender ampliamente cuáles son las creencias, valoraciones, percepciones, dificultades, contradicciones y obstáculos, que tienen los/as docentes, tanto profesionales como asistentes, en relación al tema de la diversidad sociocultural en la escuela y su incidencia en la convivencia que ahí se construye, además de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que utilizan y proponen para promover el respeto a la diversidad.

Para indagar sobre el tema ya presentado realizamos entrevistas semiestructuradas y registro de observaciones exploratorios reiterados.

Los sujetos entrevistados y observados, discursivamente, establecen la relación que existe entre diversidad y convivencia, proponen metodologías de acción y definen el rol que debe cumplir la escuela y los/as docentes para que se promueva el respeto a la diversidad sociocultural de los educandos. Asimismo, plantean algunos obstáculos presentes en su quehacer docente que dificultan la concreción de la relación entre diversidad sociocultural y convivencia escolar.

La información que se obtuvo a través de tales instrumentos, fue analizada e interpretada sobre la base de los aportes teóricos de diversos autores como: Andy Hargreaves, Alfonso Arrau, Pierre Bourdieu, José Gimeno Sacristán, José Contreras, Henry Giroux, Alain Touraine, Martín Hoppenhayn, entre otros/as.

INTRODUCCIÓN

Con el paso de la modernidad a la posmodernidad, se generan nuevas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que han llevado a reconceptualizar gran parte del sistema de valores sociales y personales en los que se basaban los grupos humanos. Surge la llamada 'globalización' y una reconstrucción de las identidades nacionales, se da paso a instituciones más inestables, se flexibilizan los mercados, tanto de bienes materiales como del conocimiento y la información, se genera una revolución de las técnicas, lo que se traduce en un nuevo modo de relación entre los procesos de creación de bienes simbólicos y la distribución de bienes materiales. También, con la posmodernidad, se debilitan los vínculos que la sociedad establecía en sus diferentes niveles a través de las instituciones, el idioma y la educación. Asimismo, se pretende, al menos a nivel discursivo, rescatar el valor de las emociones, de la identidad individual, de la autonomía y de las diferencias.

En relación a la diversidad sociocultural, con la globalización se movilizan no sólo la heterogeneidad de los grupos y su readecuación a las presiones de lo global, sino que además permite la co-existencia, al interior de una misma sociedad, por ejemplo un barrio, una ciudad, una institución escolar, etc. de códigos y relatos diversos.

Al respecto, podemos decir, que la diversidad sociocultural es una fuente de desarrollo tanto económico, como intelectual, afectivo, moral y espiritual, que se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades en general.

Dado el cambio en el modo de significar la pluralidad en los modos de ser y hacer de los sujetos que existe en la actualidad, producto de las transformaciones que generó la llamada posmodernidad, este estudio se enfocará en la valoración de la diversidad sociocultural en una organización sociopolítica, como lo es la institución escolar, específicamente en las prácticas docentes en el ámbito de la convivencia escolar, considerando la importancia que dichos cambios presentan en lo cultural y social.

La escuela, como espacio socializador y formador, no sólo debiera estar encargada de la transmisión del conocimiento, sino también de promover y atender la diversidad sociocultural que presentan los/as educandos y profesores/as, así como la comunidad educativa en su totalidad. En este sentido, tendría que ajustar sus prácticas pedagógicas a los intereses, necesidades y capacidades de esta comunidad, considerando sus experiencias y cultura, y tomando en cuenta al contexto más amplio en el que se inserta, a fin de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiera mayor significatividad para los educandos y docentes.

Dentro de la institución educativa, los/as encargados/as de promover los espacios para acoger, respetar y valorar la diversidad son los/las docentes, quienes están en contacto directo y permanente con los/as educandos y la comunidad. Por tal razón, cumplen un rol de agentes gestores de la cultura, mediando entre ésta y los contenidos curriculares del proceso educativo. Bajo este esquema, es necesario que el/la docente en sus prácticas sea autónomo/a, íntegro/a, responsable, crítico/a y reflexivo/a, a fin de que pueda propiciar un clima favorable para el aprendizaje en el aula y las interrelaciones con los educandos, entre éstos/as y sus pares y también con toda la comunidad educativa.

Un aula donde se consideren y respeten las diferentes culturas de los educandos promoverá la convivencia escolar que permita conocer a los/as otros/as más allá de lo institucional. Esto requiere de una institución educativa que sea considerada como un espacio democrático que genere oportunidades para crear nuevas formas de relacionarse en base a valores como la autonomía, el respeto, la justicia, la solidaridad, el cuidado, la libertad, el diálogo, entre otros. Así por ejemplo, el diálogo y la autonomía solidaria, favorecen la construcción de aprendizajes significativos en un marco de interacciones culturales democráticas en donde se reconoce al otro como interlocutor válido, aceptándolo como un igual y diferente a la vez.

En el primer capítulo, se plantea el problema de este estudio de caso y su relevancia en el ámbito escolar, específicamente para el quehacer docente, aportando a la reflexión y comprensión de la diversidad sociocultural que encontramos a diario en

toda práctica pedagógica, cuyo reconocimiento permite una convivencia creando vínculos más allá de lo establecido por lo institucional, como ya se dijo. A partir de esto, surge nuestra pregunta de investigación con sus respectivos objetivos, centrados en la valoración del docente respecto de la diversidad sociocultural en el ámbito de la convivencia escolar, desde su práctica pedagógica.

En el segundo capítulo, se exponen los antecedentes teóricos que sustentan la discusión de esta investigación. Éste se divide en dos, el primero describe un panorama del contexto sociocultural, incluyendo la modernidad, posmodernidad y paradojas de ésta última. El segundo se refiere al contexto educativo, en base a los cambios socioculturales, producto de la posmodernidad y al quehacer pedagógico desde tres modelos de prácticas pedagógicas que caracterizarían diferentes roles docentes.

En el tercer capítulo, se presenta la metodología utilizada en la investigación. Éste es un estudio de caso, en el que los sujetos seleccionados para la muestra fueron docentes, tanto de educación básica como preescolar. Para la recolección de datos, primero se realizaron registros de observación exploratorio y luego se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las docentes, tanto asistentes como profesionales. Una vez recogidos los datos se procedió a realizar un análisis de contenido luego de haber sistematizado los discursos. Posteriormente este análisis implicó la construcción de categorías, las que se interrelacionaron en diagramas, para finalmente, facilitar la interpretación y discusión sobre dichos discursos, lo que se desarrolla en el capítulo cuatro.

De acuerdo al análisis y discusión ya realizados, se construyó un quinto capítulo que da cuenta de nuestras reflexiones respecto de los contenidos tratados en el presente estudio de caso. Las que, tratándose de una investigación cualitativa, no concluyen en sí mismas, sino que abren un espacio para discusiones o reflexiones críticas, tanto para los docentes profesionales, así como para quienes se están formando, además de otros sujetos involucrados con el ámbito educativo y con lo social.

Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. JUSTIFICACIÓN

Dentro del sistema educacional tradicional, percibimos escasos espacios para que la comprensión de la diversidad sociocultural de los educandos sea parte fundamental y transversal del quehacer educativo. La convivencia escolar, entendida como un proceso en que se conoce a un/a otro/a más allá de lo institucional, se ve muchas veces truncada como consecuencia de un trabajo docente homogeneizante. Lo anterior, es de suma importancia, puesto que, si pensamos en una real transformación de la educación, debemos comprender, como educadoras, que nuestra labor va mucho más allá de mejorar las metodologías o procesos de transmisión de contenidos. Es decir, es tanto o más trascendental que lo anterior, resignificar el espacio que se dedica a la reflexión sobre los valores, fortalecer la formación personal en función de una autonomía solidaria, del accionar humano con sentido de lo colectivo y promover el respeto a la diversidad sociocultural. Puesto que ésta, la diversidad, es consustancial al ser humano y contribuye a su desarrollo integral. En este sentido, pensamos que es fundamental integrar en la cotidianeidad educativa, una comprensión crítica respecto de que existen diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir.

Dado lo anterior, consideramos que esta investigación, contribuiría a que nosotras y otros/as educadores/as reflexionemos y comprendamos de mejor manera el tema de la diversidad cultural presente en toda aula escolar, identificando y reconociendo los diferentes modos de vida para lograr convivir. Así mismo, permitiría superar las formas tradicionales de educación, altamente arraigadas en nuestro sistema educativo, a fin de romper con el etnocentrismo y, por lo tanto, con los prejuicios socioculturales, para lograr la igualdad, pero una igualdad que no es enfocada en este estudio desde una asimilación pasiva, sino desde una integración activa. Vale decir, pretendemos con este estudio, aportar para una toma de conciencia de que la cultura de los/as otros/as es tan válida como la propia. Una forma de alcanzar lo anterior, sería el dar cabida a toda manifestación cultural existente en el aula, a través de los/as niños/as y profesores/as que la conforman, integrando en el currículum experiencias que permitan el reconocimiento y validación del otro/a.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo valoran las docentes, tanto profesionales como asistentes de Educación General Básica y Preescolar, en sus prácticas pedagógicas la diversidad sociocultural en el ámbito de la convivencia escolar?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General:

- Indagar cómo valoran las docentes, tanto profesionales como asistentes, en sus prácticas pedagógicas la diversidad sociocultural en el ámbito de la convivencia escolar.

3.2 Objetivos Específicos:

- Describir las estrategias de la práctica docente que valoran la diversidad sociocultural de los y las estudiantes.
- Identificar, desde sus perspectivas, la disposición de las docentes, tanto profesionales como asistentes, para generar espacios educativos que promuevan la diversidad sociocultural.
- Identificar la existencia de espacios educativos que promuevan la valoración de la diversidad sociocultural de los /as estudiantes.
- Identificar rasgos de la docente que contribuyan a valorar la diversidad sociocultural de los/as estudiantes en el marco de la convivencia escolar.

Capítulo II: ANTECEDENTES TEÓRICOS

1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

1.1 Caracterización de la Modernidad

La modernidad “describe una determinada condición social con componentes sociales, políticos y económicos.”¹ Habría una distinción hacia lo que ocurre a finales del siglo XIX, en donde se llama a esta época alta modernidad.

Aun cuando exista una discusión acerca de la duración y permanencia de estos periodo (modernidad y alta modernidad), se manifiesta un acuerdo en definir las características de esta época. En este sentido es posible decir que la modernidad, en sus raíces, se basa en las creencias de la ilustración, en las que se piensa que es posible transformar la naturaleza, desarrollando sistemáticamente el conocimiento científico y la tecnología, a fin de lograr el progreso social. Por otro lado, tenemos que se separa la familia del lugar de trabajo, aparece la industrialización y crecimiento del sistema fabril en los modos de producción, lo que culmina con el consumo en masa ya en épocas de la alta modernidad. Junto con esto, aparece un control y manejo racional del tiempo y la organización económica se define como capitalismo de monopolio por un lado, y socialismo estatal por otro.

El proyecto sociohistórico de la modernidad desarrolló como meta la *emancipación social*² como manera de librar a los seres humanos del particularismo y paternalismo premodernos.

A pesar de que la modernidad ha encerrado el potencial para enaltecer la condición humana, también lo ha hecho para empobrecerla, lo que puede apreciarse mediante su caracterización en los siguientes ámbitos:

- Economía: la eficiencia, productividad y prosperidad aquí son claves. El trabajo humano se divide en manual e intelectual, dando paso a lo que Marx llamó trabajo alienado³: “*ha creado lugares de trabajo y procesos laborales que separan la gestión*

¹ Hargreaves, A. “*Profesorado, cultura y posmodernidad*”. Página 51.

² Habermas, J. (1987). Citado por Hargreaves en Op. Cit. Página 52.

³ La alienación, para K. Marx, se refiere a que el ser humano se anula a sí mismo como consecuencia de la actividad económica que realiza, puesto que le ‘hace salir de sí mismo’ y lo

de los trabajadores, la planificación de la ejecución y la cabeza de las manos. Se ha dicho que estos procesos laborales escinden las tareas de los trabajadores en componentes mensurables, cada vez más pequeños, haciendo que el trabajo de las personas pierda cualificación y sometiéndolo a niveles cada vez mayores de control técnico.”⁴ Bajo el esquema anterior, aparece también la labor de los/as profesores/as, a quienes se les ha sometido en este proceso de trivialización, mediante el control técnico, las pruebas estandarizadas, el currículum y los modelos de enseñanza impuestos ‘desde arriba’ que han definido su quehacer y delimitado su capacidad de criterio.

- Política: se consolida el papel del Estado-Nación y la creación del Estado benefactor. Asimismo, se fortalecen las estructuras del Estado, las que se centralizan e intervienen en políticas de bienestar social, pero *“en nombre de la eficiencia social y tecnológica por una parte, y del perfeccionamiento humano planificado por otra, el Estado moderno protege y, a la vez, vigila a la plebe mediante redes de reglamentación, control e intervención en continua expansión.”⁵ Lo anterior, también es aplicable a los procesos educativos, en tanto se establece la educación de masas que prepara a la futura mano de obra y mantiene el orden y control social: “los sistemas escolares modernos surgieron como sistemas de estilo fabril de educación de masas, diseñados para satisfacer las necesidades de los talleres y de la industria pesada. Procesaban alumnos por lotes, segregándolos por grupos de edad denominados clases o niveles, a los que se impartía un curso o currículum estandarizado a través de unos métodos de conferencias, recitación, preguntas y respuestas y trabajo personal, cuyo protagonista era el maestro”.⁶*

- Organización: desde el punto de vista de la organización, la política y la economía de la modernidad han producido efectos significativos y sistemáticos en la vida de las instituciones, en la que se incluye la escuela. La institución escolar moderna

convierte en algo distinto a lo que es. La alienación o extrañamiento, es aquella circunstancia que vive toda persona que no es dueña de sí misma, ni es la responsable de sus acciones o pensamientos y, que para este autor se da en toda sociedad que admite la propiedad privada como fin y medio de producción. En: www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Marx/Marx-Alienacion.htm

⁴ Hargreaves, A. Op. Cit. Página 53.

⁵ Ibíd. Página 54.

⁶ Ibíd. Página 55.

es de gran tamaño, balcanizada en varios espacios burocráticos conocidos como departamentos, los que escasamente se articulan mediante el horario escolar.

- **Ámbito Personal:** formación y realización de identidades individuales que se ven recompensadas por las organizaciones, las que ofrecían seguridad a largo plazo a cambio de lealtad a la empresa y de tener clara la idea del lugar que ocupaban en la estructura general. Se dice además, que las empresas valoraban más la construcción de personalidades complacientes que la posibilidad de que el yo interno pudiese expresarse: *“las burocracias modernistas alienan el espíritu humano. Vacían de sentido el trabajo. Separan a los trabajadores de sus identidades internas.”*⁷

La modernidad, como época histórica, entra en crisis a finales de los años sesenta, dado la gran magnitud de las dificultades creadas por el colapso económico en el que habría entrado occidente, y gran parte del mundo, desde hacia ya varios años. Se saturan los mercados, la expansión y la posibilidad de obtener beneficios se mantenían pero a costa de aumentar las deudas. De tal manera, para la mayoría de los Estados, los gastos sociales se convierten en lujos que los contribuyentes no podían permitirse. Así, al reducirse los beneficios, el Estado aparecía como ineficaz, lo que llevó a que perdiera su legitimidad con rapidez. Con las crisis financieras y de legitimidad del Estado, aparecieron muchos argumentos para debilitar su papel como regulador social y para reformar los sistemas educativos de las sociedades occidentales, lo que influyó considerablemente en el trabajo de los profesores/as. En cuanto a lo organizacional: *“una parte fundamental de lo que se llama el malestar de la modernidad corresponde al predominio abrumador de la razón instrumental (o lo que Habermas llama ‘racionalidad técnica’) en las organizaciones y en la vida social en general como fundamento del juicio y de la planificación”*.⁸ De este modo, el criterio estrecho, la inflexibilidad de las decisiones, las estructuras poco manejables, el abandono de la emoción en beneficio de la eficacia y la pérdida de sentidos significativos de comunidad se convirtieron en las características cada vez más evidentes de las últimas fases de la modernidad.

⁷ Ibíd. Página 58.

⁸ Ibíd. Página 61.

1.2 Caracterización de la Posmodernidad

Según Hargreaves (1996), gran parte de la bibliografía sociológica, sitúa el origen de la condición posmoderna en la década de los sesenta. Se refiere a una condición social que, a juicio de algunos teóricos, se inicia a partir de la crisis de la modernidad descrita anteriormente, y se organiza en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad. Como tal, comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales: surgen nuevas condiciones sociales, políticas y económicas, que han llevado a reconceptualizar gran parte del sistema de valores sociales y personales en que se basaban los grupos humanos. Como nuevo paradigma, la posmodernidad conlleva nuevas condiciones sociales y culturales que poseen características económicas, políticas, sociales y organizativas bien diferenciadas y definidas.

No obstante, la división entre un período y otro no es absoluta, drástica ni universal. Las luchas y transiciones entre la modernidad y posmodernidad son activas y continuadas. Es decir que, algunos componentes de la posmodernidad son formas radicalizadas o bien, universalizadas de aspectos que constituyen la condición moderna. La modernidad comprime y pliega el tiempo y el espacio; la posmodernidad, lo hace aún más. La modernidad contempla el desarrollo del capitalismo de monopolio; la posmodernidad es testigo de su expansión y reproducción en todo el mundo.⁹ En este sentido, lo que llamamos posmodernidad puede perfectamente, constituir una extensión e intensificación de las condiciones que la precedieron y no algo totalmente nuevo.

Pero igualmente, lo que se entiende como posmodernidad contiene algunas diferencias significativas respecto de la modernidad:

En cuanto a lo político, aparece la globalización y la reconstrucción de las 'identidades nacionales'. La globalización comienza a mostrar algunos rasgos sociales respecto de los cambios que estamos viviendo. Entre ellos, más visible es el paso de una sociedad integral a otra dual. La primera se caracteriza por pretender integrar al conjunto de la población, pues necesita a todos sus integrantes, en tanto trabajadores, y se perfila eminentemente salarial, industrial, regulada, conflictual y negociadora. La

⁹ Hargreaves, en Op. Cit. Página 71.

sociedad dual se caracteriza por contener a grupos excluidos y grupos integrados, y en la que el mercado moviliza nuevas lógicas, que son las de conexión/inclusión y desconexión/exclusión, hasta en el más básico de los niveles de lo social. La sociedad dual es informatizada, desregulada, estructuralmente fracturada y el divorcio entre Estado y sociedad se acentúa.

Lo político y lo organizativo se caracterizan por la toma de decisiones descentralizada y supuestamente menos jerarquizada. Los roles y funciones cambian constantemente por encontrarse dentro de redes dinámicas, las que deberán tener el potencial de capacidad de respuesta cooperativa ante los problemas y las oportunidades.

Somos testigos de una desintegración de la idea de una sociedad construida y manejada por un proyecto político, por instituciones y por agencias de socialización determinadas. Aún más, el Estado sufre por un lado el ataque de la internalización de la economía y, por el otro el de la fragmentación de las identidades culturales.

Se supone que hay una muerte de certidumbres que darían paso a la 'aceptación de la diversidad' en sus más amplias dimensiones. La información se organiza de forma distinta, se procesa con mayor rapidez y, tanto el acceso a la misma como su divulgación están más generalizados. Esto último conlleva enormes consecuencias para las pautas de comunicación y control de la vida económica y de las organizaciones. De modo parecido: *"el predominio de la imagen en la sociedad posmoderna lleva a cambios cualitativos en relación con las fases anteriores. La cultura visual instantánea, con su espectáculo y superficialidad, empieza a suplantar el discurso moral, la reflexión estudiada y el debate público riguroso que caracterizaba a las culturas morales orales."*¹⁰

Otra forma de dar cuenta del paso de la modernidad a la posmodernidad es el tema de la burocratización, la que deja paso a instituciones más flexibles que son capaces de adaptarse a nuevas funciones y los papeles sociales de sus miembros se pretenden flexibles más que estables.

Con respecto a lo económico, se manifiesta en una reconcepción del consumo y la acumulación, se flexibilizan los mercados, tanto de los bienes materiales como del conocimiento y la información. Según Hoppenhayn (2000), *"existe un nuevo paradigma*

¹⁰ Ibíd. Página 72.

*productivo, que se caracteriza por una apertura de la economía mundial, la deslocalización de las empresas y cambios radicales en las prácticas y mercados laborales*¹¹. Además se vincula la aceleración del conocimiento científico y tecnológico a las comunicaciones, microelectrónica, la biotecnología y la creación de nuevos materiales. La globalización pone en marcha un proceso de interconexión a nivel mundial, que vincula todo lo que instrumentalmente vale, ya sea empresas, instituciones e individuos, mientras que desconecta todo lo que no vale para esa razón, es decir, se acentúan las brechas entre países y grupos ricos y pobres. El Estado está hoy mucho más modelado por reglas que ponen el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, y la Organización Mundial del Comercio, que por las demandas y necesidades de la propia sociedad.

Al respecto se plantea que existen dos procesos que están transformando el lugar de la cultura en nuestra sociedad. Por un lado, aparece la revitalización de las identidades alentadas por los procesos de globalización económica e informacional, hasta transformarla en una dimensión protagónica de los conflictos internacionales¹². Por otro lado, la revolución de las tecnicidades introduce en nuestra sociedad, no sólo una gran cantidad de nuevas maquinarias, sino que además, un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos (cultura) y la distribución de los bienes y servicios. Es decir, un nuevo modo de producir que, asociado a una nueva forma de comunicarse, convierte al conocimiento en otra fuerza productiva directa¹³. Coincidiendo con esta idea, Toffler (1990) menciona que el desarrollo y poder económico del siglo XXI ya no será, o es, mediante la explotación de las materias primas y del trabajo manual del hombre, sino que se basará en los recursos de la mente humana¹⁴.

En cuanto al espacio privado o lo personal, la posmodernidad rescata el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y de la autonomía, a

¹¹ Hoppenhayn, Martín. *“El gran eslabón”*. Capítulo I: Nuevos órdenes y nuevas incertidumbres. Página 12.

¹² Nuevos conflictos que se caracterizan por rivalidades étnicas, surgimiento de nacionalismos exacerbados y en fundamentalismos que encarnan confrontaciones en territorios que antes constituían un solo país. Hargreaves, En Op. Cit. 1997.

¹³ Barbero J. “Identidad y Diversidad en la era de la Globalización”. En *“Diversidad Cultural: el valor de la diferencia”*. Mané Nett, 2005. Página 29.

¹⁴ Citado por Hoppenhayn, Martín. En *“El gran eslabón”*. Capítulo I: Nuevos órdenes y nuevas incertidumbres. Página 13.

diferencia de la modernidad, etapa en la que se enfatizaba la formación y creación de identidades personales que se potenciaban en las instituciones y grupos sociales. Esta nueva condición social puede dar lugar a un amplio crecimiento individual, sin embargo, puede también, provocar crisis en las relaciones interpersonales debido a la escasa permanencia y estabilidad en los diferentes ámbitos sociales de las personas, ya que estas relaciones carecen de anclaje fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones que garanticen su seguridad y continuidad. La flexibilidad laboral es una concreción de esto.

En este sentido, se puede decir que la posmodernidad se caracteriza también por el debilitamiento de los vínculos que la sociedad en sus diferentes niveles establecía, mediante las instituciones, el idioma y la educación, entre nuestra memoria y nuestra participación en la sociedad de producción, quedándonos con una ruptura entre el mundo instrumental y el mundo simbólico. Esto provocaría una dificultad progresiva para definir nuestra personalidad o identidad, la que, en lo concreto va perdiendo toda unidad en la medida en que deja de ser un conjunto coherente de roles sociales.

Entonces, el mundo posmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro. Y aun más: *“ya está planteando problemas y retos inmensos a nuestros sistemas escolares modernistas y a los profesores que en ellos trabajan. La compresión del tiempo y del espacio está provocando cambios acelerados, un exceso de innovaciones y la intensificación del trabajo de los profesores. La incertidumbre ideológica (...) y la incertidumbre científica están acabando con las pretensiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada innovación sucesiva parezca cada vez más dogmática, arbitraria y superficial. Y la forma de decisión más cooperativa, está planteando problemas a las normas de aislamiento del docente, en las que se ha basado el trabajo de los profesores, así como a muchos líderes escolares que temen perder su poder, preguntándose hasta donde puede llegar la colaboración. Gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la posmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas”*¹⁵.

¹⁵ Hargreaves, A. En Op. Cit. Página 37.

Todo lo anterior, se enmarca en un ambiente de relativismo e incertidumbre que nos enfrenta a la inseguridad y a la necesidad de tomar decisiones sin la certeza de que podamos derivar la responsabilidad de ellas a otro lugar, sea cual fuere el ámbito de decisión.

1.2.1 Diversidad Sociocultural En El Mundo De La Globalización

Como se mencionó anteriormente, lo que la globalización pone en juego, no es solamente una mayor circulación de productos, sino que plantea una rearticulación de las relaciones que concentra el poder económico y una desterritorialización que mezcla diversas culturas. Así, las dinámicas de la economía y de la diversidad sociocultural movilizan no sólo la heterogeneidad de los grupos y su readecuación a las presiones de lo global, sino que además permiten la co-existencia, al interior de una misma sociedad, (por ejemplo un barrio, una ciudad, una institución escolar, etc.), de códigos y relatos muy diversos, revolucionando así la experiencia que hasta ahora teníamos de identidad.

Si consideramos las conclusiones emanadas desde la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales¹⁶, entenderemos 'cultura' como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad y a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos. Es una fuente de desarrollo, entendido no sólo en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria. La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Toda persona debe poder

¹⁶ Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. UNESCO; 2001.

expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales.

En tiempos de globalización económica, la que tiende a reducir todo elemento cultural a mercancía, surge una tensión en las naciones actuales. Esto porque, por una parte, se pretende recuperar la igualdad entre los grupos sociales, sin que por ello se caiga en una homogeneidad cultural, en una concentración del poder político, o en la uniformidad de los gustos y estilos de vida. Por otra parte, se procura apoyar y promover la diferenciación de identidades, comprendiendo esto como la existencia y valoración de la diversidad cultural que incluye el pluralismo y una mayor autonomía de los sujetos, sin que esto se convierta en una desigualdad y no inclusión justificada.

Esta perspectiva abandona el etnocentrismo por una visión 'etnorrelativa', en donde todas las posiciones tienen cabida y son, además, expresiones de la gran diversidad sociocultural de nuestro contexto histórico-político. Por lo tanto, el gran desafío que aquí se plantea, es desarrollar una valoración y comprensión de la pluralidad de culturas, considerando como demandas esenciales y consustanciales a los sujetos, la tolerancia, respeto, mutua aceptación y nuevas relaciones sociales basadas en la equidad.

1.3 Paradojas de la Posmodernidad

Como ha sido señalado, en el contexto de la posmodernidad está presente la flexibilidad económica, la que, tendiendo hacia la diversificación, puede llevar a la división y al incremento de las desigualdades: *“si la globalización ha roto las fronteras también puede llevar a la resurrección de los currículum etnocéntricos y xenofóbicos. El cuestionamiento de rígidas seguridades científicas y morales ahuyenta el dogmatismo, pero puede dar paso al todo vale, a la superficialidad y a la pérdida de los valores morales y los compromisos ideológicos. La complejidad del conocimiento y la sofisticación tecnológica contribuyen a romper el aislamiento, la auto-suficiencia individual y crean espacios para la cooperación, pero también para la homogeneidad y la colaboración artificial y espuria. La compresión del tiempo y del espacio permite mayor flexibilidad, oportunidades para la comunicación y asunción de*

responsabilidades, pero también las crea para el estrés, la saturación de trabajo, la superficialidad y la pérdida de reflexividad.”¹⁷

Considerando todo lo anterior, podemos decir que existen grandes paradojas a las que debe enfrentarse la enseñanza, que se derivan de la condición social posmoderna, esto es, *“una educación integrada pero especializada, homogeneizadora pero diversificada, local y global, autónoma pero sujeta a rendición de cuentas, que busca un cambio pero que necesita continuidad”*.¹⁸

Una vez más, podemos aludir al contexto social general, en el que funcionan las escuelas, las razones de estos contrasentidos: existe una confrontación entre dos *“fuerzas poderosas”*¹⁹. Esto porque, tenemos el mundo posindustrial y posmoderno, caracterizado por un cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a esto aparece el sistema escolar modernista, macizo, que sigue pretendiendo unos fines profundamente anacrónicos *“en el seno de estructuras opacas e inflexibles”*²⁰. Desde una perspectiva educativa, esta confrontación se presenta de distintas maneras: En primer lugar, está el rol ampliado del profesor/a, quien, con las presiones de la posmodernidad debe hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, eliminándose pocos aspectos del antiguo rol para dar lugar a tales cambios. En segundo lugar, tenemos que se multiplican las innovaciones a medida que se acelera el cambio, lo que conlleva a crear en los profesores/as y directores/as responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga. Se imponen cada vez más cambios enmarcados en tiempos cada vez más cortos. En tercer lugar, a partir de la crisis de las certezas morales, las misiones y objetivos antiguos empiezan a derrumbarse, pero aparecen metas poco claras y evidentes que ocupan sus lugares. Por último, tenemos que los métodos y estrategias que utilizan los/as profesores/as, además de los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos continuamente a críticas a medida que las certezas científicas pierden credibilidad.

¹⁷ Hargreaves, A. En Op. Cit. Página 13.

¹⁸ *Ibíd.* Página 17.

¹⁹ *Ibíd.* Página 25.

²⁰ *Ibíd.* Página 30

La participación de los/as profesores/as en el cambio educativo es fundamental para que éste resulte positivo. Sin embargo, para que esta intervención tenga sentido, no basta con que los/as docentes adquieran nuevos contenidos curriculares o nuevas técnicas pedagógicas, lo anterior se afirma con lo expuesto por Hargreaves (1996), quien postula que los y las educadores/as, no son simplemente aprendices técnicos, sino aprendices sociales: *“una de las paradojas de la reforma educativa contemporánea, es que los defensores de un enfoque de experiencia basada en lo social del aprendizaje de los niños responsabiliza, con frecuencia, a los profesores del respeto al carácter social del aprendizaje de los alumnos, pero no contempla a los docentes como aprendices sociales también.”*²¹.

Entonces, en muchos lugares del mundo se prevé que las escuelas carguen con gran parte del peso de la reconstrucción nacional, como consecuencia a la globalización económica y a la migración multicultural. Con respecto a estas dos últimas tendencias, parece no haber gran claridad y coherencia. Los componentes y consecuencias de la globalización y de la multiculturalidad pueden resultar irónicos, paradójicos y perversos, (Hargreaves, 1996). Esto, porque la globalización puede llevar al etnocentrismo, la descentralización a una mayor centralización, las estructuras uniformes de las organizaciones a un control jerárquico encubierto.

Estas paradojas hacen de la posmodernidad un fenómeno muy difícil de comprender. Una de sus dimensiones más característica es la de las economías flexibles, con un nuevo modelo de producción y consumo. Dimensión que afecta directamente el trabajo humano y, por ende a las escuelas y profesores/as. Buscando mejorar la rentabilidad de las empresas aparece el principio de la acumulación flexible²², ya que ésta reduciría los costos de trabajo, e incrementaría el tiempo de producción y de consumo. La economía posindustrial occidental impone nuevos procesos laborales. Sin embargo, la acumulación flexible no sólo tiene que ver con la producción y el consumo de bienes materiales. En este nuevo escenario, se dice que el conocimiento y la información son productos primordiales: *“la característica primera y*

²¹ *Ibíd.* Página 39.

²² *“Se basa en la flexibilidad con respecto a los procesos de trabajo, los mercados laborales, los productos y las pautas de consumo. Se caracteriza por la aparición de sectores de producción completamente nuevos, formas nuevas de proporcionar servicios financieros, nuevos mercados y, por encima de todo, unas tasas de innovación comercial, tecnológica y de organización muy intensificadas.”* Harvey, 1989. Citado por Hargreaves en *Op. Cit.* Página 74.

*más sencilla de la sociedad posindustrial es que la mayoría de la mano de obra no trabaja en la agricultura no en la fabricación, sino en los servicios, que se definen, residualmente, como comercio, finanzas, transportes, salud, ocio, investigación, educación y administración pública*²³. Así, con las nuevas necesidades posmodernas y, gracias a la tecnología, cosas como la orientación, el asesoramiento, el turismo, las conferencias, los espectáculos y los acontecimientos culturales pueden producirse y consumirse más rápidamente que los productos manufacturados, con sus respectivos beneficios económicos que, propio de la economía liberal, permite lucrar con los servicios como la salud, el ocio constructivo y la educación.

La aparición de esta economía basada en el conocimiento ha supuesto cambios profundos en la estructura social y laboral. La economía flexible, con sus modernas definiciones y distribuciones de tareas exige nuevas calificaciones y destrezas a los futuros trabajadores y a quienes los forman. Así, el tema del profesorado y su formación es complejo y paradójico, puesto que, por un lado se dice que estamos en plena sociedad del conocimiento, lo que es altamente valorado. Pero por otra parte, vemos que el *trabajador de la educación*, es decir, los/as docentes, están progresivamente subvalorados, esto es lo que algunos teóricos llaman la proletarianización del profesorado (Contreras, 1997), cuestión que se analizará más adelante.

Retomando el tema de la acumulación flexible, hay posturas que plantean que las escuelas deberían participar en el 'negocio del saber' y constituir a sus alumnos en 'trabajadores del saber' (Schlely, 1990). Este mismo autor, contempla la necesidad de generar nuevas destrezas y cualidades de la sociedad posindustrial en las estructuras escolares. Se dice que es un objetivo importante de los/as profesores/as y de las escuelas, en una sociedad posindustrial, el educar a las nuevas generaciones en destrezas y cualidades como la adaptabilidad, la responsabilidad, la flexibilidad y la capacidad para trabajar en equipo. Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de crear ambientes escolares que puedan generar el aprendizaje autónomo y significativamente cooperativo. Pero, si miramos fuera de la escuela, vemos que las dinámicas sociales posmodernas tienden a preferir el espacio privado, el individualismo, y el escaso diálogo de unos/as con otros/as. Con frecuencia, se

²³ Bell, D, 1975. Citado por Hargreaves en Op. Cit. Página 75.

muestra a la flexibilidad en forma positiva, como una manera de ejercer un trabajo más significativo y holístico para los sujetos, siendo para muchos un objetivo clave para la educación y su reestructuración. No obstante, esto sería solamente un aspecto de la flexibilidad, *“quizás el que está más de moda es el aspecto que atañe al director de una publicación, al consultor o diseñador, conectado con el mundo a través del ordenador, desde su residencia (...). Sin embargo, la flexibilidad tiene otro aspecto muy diferente como es el de la camarera portuguesa que limpiaba mi habitación de hotel en Vancouver (...) porque le asignaba las habitaciones que tenía que preparar, comprobando la tarea realizada en cada una, en vez de permitirle ejercitar su propio criterio y control sobre cómo y en qué orden limpiar las habitaciones asignadas. Otros aspectos negativos de la flexibilidad son los del taxista en jornada parcial, el trabajador de la gasolinera o de la hamburguesería, que tienen que aceptar trabajos con jornada parcial, de bajo nivel o temporales y, quizá, incluso tienen dos o tres trabajos a la vez para llegar a fin de mes.”*²⁴ Estas realidades de apremio laboral, ya no son exclusivas de los/as que no tienen una profesión, sino que hay muchos profesionales que deben asumir condiciones alienantes de trabajo y, los/as profesores/as y educadores/as son parte de ellos. En este sentido, la flexibilización puede crear ambientes de trabajo y estructuras sociales elitistas y segregadoras, reservando la autonomía, el criterio propio y el trabajo más significativo para pequeñas elites, mientras que la mano de obra restante queda relegada a los trabajos de bajo nivel, de media jornada, temporales, sin seguridad social y asignados de forma arbitraria. La tecnología y la flexibilidad laboral son fuentes creadoras de significado para los sectores laborales más acomodados, pero para operarios, empleados, profesores, y otros sectores ‘proletarizados’ son solamente un elemento de restricción personal y social. A este respecto podemos decir que la flexibilidad *“puede ser necesaria para las futuras elites técnicas y profesionales que trabajen en los niveles alto y medio de la nueva economía posindustrial. Pero, en gran parte de las manufacturas tradicionales, desplazadas a regiones en donde la mano de obra es más barata que en Occidente, la educación para el entretenimiento y el ocio constructivo también es importante, sobre todo para los trabajadores con dedicación parcial, intermitente y de bajo nivel, que tienen menos*

²⁴ Hargreaves, A. En Op. Cit. Página 77.

*oportunidades de acceder a trabajos significativos*²⁵. En este sentido, la educación para la ciudadanía, la participación política y la responsabilidad social se hace necesaria en todo grupo, a fin de que puedan involucrarse activamente en reflexiones, debates y toma de decisiones acerca de, por ejemplo, los usos constructivos y culturalmente valiosos de la tecnología, junto con modelos de empleo asociados a ella en el mundo posmoderno.

En este contexto de flexibilidad económica y libre mercado, se elaboran planes educativos selectivos que están en sintonía con los planes empresariales. Por ejemplo, se habla de respeto, pero no de cuidado (Contreras, 1997), ya sea de otras personas o del medio ambiente, también están ausentes la justicia y la equidad. La productividad está por encima de todo, restringiendo de sobre manera el quehacer de las escuelas y de los/as docentes. En cambio, las destrezas y cualidades deseables que surgen de una base cultural muy diferente a la occidental, incluyen elementos como la sinceridad, la franqueza, la solidaridad, la humildad y la ira frente a la injusticia como objetivos primordiales en los que deben basar su trabajo los/as profesores/as y escuelas.

Entonces, por una parte, las economías flexibles plantean retos importantes y complejos a la enseñanza de conocimientos y destrezas que deberían aprender las nuevas generaciones y, a la creación de estructuras y modelos de organización del trabajo de los/as profesores/as menos rígidos y que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje. No obstante por otra, dichas economías suponen el riesgo de que los objetivos de la escolarización se restrinjan a unos planes *“cuasiempresariales”*²⁶. Bajo este esquema, podemos decir que la flexibilidad puede llevar al enriquecimiento y la explotación, a la diversidad y a la segregación, por lo tanto no tiene sentido destacar algunos elementos positivos de la flexibilidad, sin reconocer y responder también a la presencia de los aspectos negativos. Para reafirmar este planteamiento, podemos citar a Hargreaves una vez más, quien plantea que *“desde el punto de vista educativo, es una locura pasar por alto las necesidades y demandas de flexibilidad de la economía posindustrial, aferrándose a las antiguas asignaturas y las osificadas estructuras departamentales pensadas para satisfacer las necesidades de otra época. Pero tratar de conseguir el objetivo de la flexibilidad sin tener en cuenta sus diversos significados*

²⁵ *Ibíd.* Página 78.

²⁶ *Ibíd.* Página 79.

*para los distintos sexos, clases sociales y razas presentes en el conjunto de la fuerza de trabajo y sin pensar sus consecuencias sobre el desempleo, el subempleo y el empleo de bajo nivel a los que se asigna a muchos trabajadores, supone hacerlo de manera selectiva y acrítica para que beneficie a algunos grupos sociales y a sus intereses más que a otros*²⁷. En este sentido, para que no pierda significado el trabajo docente, no habrá que aceptar la flexibilidad como una obligación corporativa cerrada que exija un sometimiento total.

Otro aspecto paradójico de la posmodernidad que influye directamente en el ámbito educativo es el de las organizaciones. Dice la teoría organizacional que las estructuras convencionales y burocráticas no se *“desenvuelven bien”*²⁸ en las inestables condiciones de la posmodernidad. Así, por ejemplo, las escuelas convencionales que intentan la integración curricular o pretenden establecer relaciones transcurreculares, se enfrentan constantemente con la defensa territorial que plantean sus departamentos de asignaturas.

Las organizaciones posmodernas se caracterizan por ser más flexibles, adaptables al cambio, con relativamente pocos niveles de jerarquía formal y límites difusos entre funciones y unidades, sensibles y con capacidad de respuesta ante el medio, preocupadas por los partícipes de cualquier clase (empleados, clientes, comunidades, accionistas, etc.). Estas organizaciones potencian a las personas para que actúen y sean ‘emprendedoras’ (Kanter, 1992). Además, se dice que: *“los tipos de organizaciones con más probabilidades de prosperar en el mundo posindustrial y posmoderno, son aquellas que se caracterizan por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, la colaboración, el perfeccionamiento continuo, una orientación positiva hacia la resolución de problemas y el compromiso para maximizar su capacidad de aprender sobre su ambiente y sobre ellas mismas.”*²⁹ Desde este punto de vista, la organización posmoderna se caracteriza por redes, alianzas, tareas y proyectos, más que por papeles y responsabilidades relativamente estables que se asignan de acuerdo con funciones y departamentos, regulados a través de la supervisión jerárquica.

²⁷ *Ibíd.* Página 85.

²⁸ *Ibíd.* Página 91.

²⁹ Senge, 1990. Citado por Hargreaves en *Op. Cit.* Página 93.

Toffler (1990) en Hargreaves (1996), hace referencia a lo anterior, usando la metáfora del 'mosaico móvil', el que contribuye de manera muy valiosa a lo que Senge llama 'aprendizaje en la organización', ofreciendo una estructura de organización *"en la que las personas amplíen continuamente sus capacidades para comprender la complejidad, aclarar la visión y perfeccionar modelos mentales compartidos, participando en distintas tareas, adquiriendo diversos tipos de pericia, experimentando y expresando diferentes formas de liderazgo, afrontando verdades incómodas de la organización y buscando juntos soluciones compartidas"*³⁰.

Las escuelas que actúan como mosaicos móviles tienen límites departamentales más permeables, los profesores/as pueden pertenecer a más de un departamento, la posición de liderazgo del director tendría menos relieve, habría más posiciones de liderazgo entre y fuera de los departamentos y las escuelas poseerían estructuras de trabajo más flexibles en la enseñanza. Sin embargo, el mosaico móvil también presenta aspectos problemáticos como los límites que se establecen en los trabajos más cooperativos, ya que se promueve la colaboración entre algunos, pero se sigue manteniendo subordinados a otros. *"En este sentido, este mosaico móvil puede convertirse con facilidad en una manipulación, de manera que los profesores y las escuelas tengan la responsabilidad, pero no el poder sobre los elementos esenciales del currículum y de los exámenes"*.³¹

Ante esto, es necesario enfatizar en el campo ético de la práctica docente y de las instituciones educativas. El campo ético y la reflexión tanto de la práctica docente como de la realidad micropolítica de la escuela son de gran importancia para que la identidad del/la profesor/a sea efectivamente potenciada, y no se transforme en un sujeto 'todopoderoso' en el aula, con respecto a su potencial personal para transformar el mundo. Esto tiene relación con dar prioridad a las cosas tal como son y no como parece que son, como suele hacerse en un mundo posmoderno en el que las imágenes son revueltas, fugaces y superficiales, y técnicamente generadas por la televisión, videos, Internet, etc. El involucramiento de la sociedad por las imágenes hace casi irrelevante el interés por lo social y local, el contacto con otro/a próximo/a se pierde. Es con este mundo virtual que los/as profesores/as tienen que relacionarse, lo

³⁰ *Ibíd.* Página 96.

³¹ *Ibíd.* Página 100.

que les exige un cambio tanto en términos de conciencia tecnológica como de cambio pedagógico. De acuerdo a esto, el desafío radica en comprometerse, realmente, con las imágenes y las tecnologías del mundo posmoderno, sin rechazar el análisis cultural, el juicio moral y la reflexión, a fin de evitar los efectos trivializadores y superficiales de la tecnología.

Cuando estas imágenes se hacen tan profundas y omnipresentes, pasan de las apariencias a la simulación, vale decir que las imágenes van a simular realidades, no sólo para el entretenimiento, sino también para implementar cierto tipo de conductas “simuladas” en las organizaciones y centros de trabajo. Bajo este esquema, Braudillard (1984)³² define simular como la acción de fingir lo que no se tiene³³.

La situación descrita anteriormente se puede ver reflejada en las escuelas, ya sea en las aulas o en las salas de profesores/as. Por un lado, en el aula, los/as profesores/as intentan implementar, como técnica de enseñanza y de mejoramiento, el aprendizaje cooperativo, a fin de complementar destrezas, habilidades sociales y actitudes que supuestamente no fueron desarrollados durante el proceso de socialización en los/as estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos bajos. Sin embargo, se ha demostrado que estos/as niños/as no carecen de dichas destrezas sociales, pues en realidad su cultura/comunidad sí se las proporcionó, sólo que desde el punto de vista de una atmósfera homogenizadora y de calificaciones estandarizadas que caracterizan a la escuela, éstas destrezas no son legitimadas. En este sentido, el aprendizaje cooperativo viene a llenar el vacío y la exclusión creados por la propia institución escolar y sus procesos disciplinarios que han promovido ciertas pautas de comportamiento como legítimas. La escuela simula el desarrollo de ciertas aptitudes supuestamente no tenidas por los educandos, pero está disimulando las falencias del propio sistema educativo.

En cuanto a lo que ocurre en la sala de profesores/as, esta simulación se produce cuando, desde la administración, se desaprueban las formas de colaboración espontánea que existen entre los/as docentes, pues se consideran peligrosas y difíciles

³² Citado por Hargreaves, en Op. Cit. Página 109.

³³ Por ejemplo, la situación de los animales en cautiverio, en donde se simula la naturaleza, bajo conceptos de orden y bondad. El primero, orden, para domesticar conductas llamadas ‘peligrosas’, el segundo, bondad, atribuida a la buena obra de preservar. Pero lo que se está haciendo efectivamente es disimular la captura, el control y la represión sobre conductas espontáneas. Ibíd. Página 110.

de controlar, fomentando así una especie de pauta de interacción. De esta manera, la administración hace ver como propia o determinada por ella la interacción, la colaboración, tornándola artificial, pues se imponen los parámetros que ella manifiesta.

Cabe señalar, que de acuerdo a lo mencionado con anterioridad, a la escuela, los/as profesores/as y la administración les queda el desafío de ser capaces de convivir en aulas realmente cooperativas cargadas de espontaneidad, u optar por simulaciones seguras de la realidad, a fin de no 'perder el control- poder', (Hargreaves, 1996).

Directamente relacionado con la simulación de la realidad, estaría el tiempo-espacio y su comprensión. Ya que la 'falta de tiempo', va impulsando a las personas hacia la elaboración de soluciones cada vez más superficiales y al mantenimiento de las apariencias por sobre los contenidos, y se simula la imposición de pautas de vida con frases como 'no hay tiempo para complicarse con cosas tan complejas'.

La comprensión del tiempo (Giddens, 1988)³⁴ y del espacio, es a la vez causa y consecuencia del cambio acelerado, de la flexibilidad y capacidad de respuesta de las organizaciones, de la obsesión por las apariencias, y de la pérdida de tiempo dedicado al yo.

³⁴ Giddens, (1988). Citado por Hargreaves, en Op. Cit. Página 112.

2. CONTEXTO EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE LOS CAMBIOS SOCIOCULTURALES: DE LA MODERNIDAD A LA POSMODERNIDAD.

Una consecuencia del proceso de globalización es la denominada sociedad del conocimiento³⁵, que surge de la creación de un sistema de comunicación diverso que se construye desde las tecnologías. Al respecto, Hoppenhayn señala que la sociedad del conocimiento “*obliga a formar recursos humanos capaces de participar productivamente en los nuevos modos de producir, trabajar y competir*”³⁶. Es aquí donde la educación adquiere un rol protagónico ya que surge como el medio a través del cual se puede lograr “*un dinamismo productivo con equidad social y una democracia basada en la ciudadanía sin exclusiones*”³⁷. Es necesario considerar que existiría cierto consenso al atribuir a la educación gran importancia, ya que ésta sería un ‘eslabón’ para alcanzar distintos objetivos del supuesto desarrollo social, por ejemplo, acelerar la modernización y el progreso económico, superar sociedades inseguras y violentas y lograr mayor equidad.

En relación a los objetivos de la educación en la actualidad, Hoppenhayn señala tres. El primero de ellos, se refiere a la ‘competitividad’, ya que la educación permitiría decidir sobre el destino futuro de personas y sociedades enteras. En este sentido, entendemos la competitividad, según este autor, como la capacidad para generar y procesar información, y para adaptarse a los cambios en los procesos productivos, es decir, que los sujetos sean capaces de “*insertarse con mejores ingresos en el mundo*

³⁵ “*Con la aparición de la sociedad de la información, las fuentes del saber y de acumulación del conocimiento, se multiplican, se expanden y se difunden. Los libros ya no escasean, sino que pueden multiplicarse por cientos de miles. Los medios audiovisuales difunden la información y la hacen crecer exponencialmente (...) Internet está siendo accesibles a todos, casi sin límites, saberes y documentos en cualquier lugar del globo. El discurso consumista impulsado por la tecnología, potencia la idea de una nueva revalorización del conocimiento, pero de un conocimiento expandido y global que invade todos los tiempos y espacios (...) En este contexto nadie discute que se ha producido una explosión de información y conocimiento que ha desbordado los centros educativos. Las escuelas y universidades ya no son los únicos centros de la racionalidad y del progreso científico o social, ni los únicos que controlan la distribución del saber social*”. José Manuel Pérez Tornero en “*Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información*”, Capítulo I: Las Escuelas y La Enseñanza en la Sociedad de la Información. Página 24.

³⁶ Hoppenhayn, Martín. “*El gran eslabón*”. Capítulo II: La nueva centralidad de la educación. Página 33.

³⁷ *Ibíd.* Página 34.

*laboral, capacidad de gestión y organización, capacidad para discernir información estratégica, capacidad para comunicar en espacios públicos y capacidad para aplicar conocimientos básicos con fines productivos*³⁸.

El segundo se refiere a la 'equidad', pues *"la educación aparece como el principal campo de reducción de desigualdades a futuro, y como la vía privilegiada para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza"*³⁹, vale decir, que la educación sería un medio facilitador de herramientas, las que permitirían al sujeto modificar favorablemente su condición socioeconómica de origen, por lo tanto, ésta actuaría como un mecanismo de movilidad social. La equidad desde la educación, se presenta en un nuevo enfoque donde convive la vocación igualitaria con la atención a las diferencias. Por ende, la escuela tiene la función de lograr mantener el equilibrio entre igualdad y diferencia, asegurando así una cobertura universal progresiva en el ciclo escolar como medio, en la que se transmitan valores igualitarios y de respeto a la diversidad, y en la que exista flexibilidad curricular, que permita lograr una pertinencia de contenidos en relación con el grupo de educandos, sus características, y con las realidades territoriales en que se desenvuelve la escuela, reduciendo de esta forma las brechas en la calidad de la educación según origen socioeconómico, ya que lo que se imparte en las escuelas debe ser igual para todos, en tanto fin último, independiente del nivel socioeconómico de los/as educandos.

El tercero de los objetivos, tiene relación con la 'ciudadanía', ya que vivimos en *"un periodo de profundos cuestionamientos con respecto al funcionamiento de la democracia y sus instituciones, del ejercicio de la libertad individual y de la seguridad ciudadana"*⁴⁰. De acuerdo a esto, se hace necesario que en la sociedad de la información el sujeto sea capaz de ejercer la democracia a través del uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación. Al respecto Hoppenhayn señala que *"para ser ciudadanos en la sociedad de la información (...) deben poder expresar sus demandas y opiniones en los medios de comunicación de masas y aprovechar la creciente flexibilidad de los mismos; manejar los códigos y las destrezas cognoscitivas de la vida moderna para adquirir información estratégica en función de proyectos*

³⁸ *Ibíd.* Capítulo III: La hora de las reformas educativas. Página 77

³⁹ Hoppenhayn, Martín. *"El Gran eslabón"*. Capítulo 2: La nueva centralidad de la educación. Página 37.

⁴⁰ *Ibíd.*

*propios y para recrear dichos proyectos; manejar las posibilidades comunicativas y el ejercicio de derechos para defender sus diferencias culturales y desarrollar sus identidades de grupo o de territorio; y tener la capacidad organizativa y de gestión para adaptarse a situaciones de creciente flexibilización en el trabajo y la vida cotidiana y para hacer respetar socialmente sus proyectos vitales*⁴¹.

Al respecto, podemos señalar que, a nuestro entender, estos tres objetivos no son suficientes para enmarcar o constituir el sentido ético de la educación, el quehacer docente, ni el enfoque de las políticas educativas. Sabemos que existe una condicionante para el devenir de los sistemas educativos. Esto es, que la educación se enmarca dentro de un sistema mayor que sería el socioeconómico, que tiene políticas y ejes de acción determinados, y por lo tanto, no es aislado de la historia. Así, podemos decir que en Chile, desde una crítica al modelo neoliberal fortalecido en los años ochenta, las políticas educativas apuntan hacia una calificación de la pobreza para formar ‘individuos competentes’ dentro y fuera del país, se hacen gestiones de descentralización de la administración de los centros educativos, a la vez que se dictaminan leyes de auto y co-financiamiento de los mismos, aun cuando nominalmente mantengan su carácter público. En definitiva, las políticas sociales se van nutriendo a partir de la oferta de los agentes privados, en desmedro de la gestión pública, la cual va perdiendo la calidad de sus servicios⁴².

Entonces, los tres objetivos planteados anteriormente no serían suficientes a nuestro entender porque, aun cuando las políticas nos hablen de superación de la pobreza, equidad en el acceso a los servicios básicos (educación, salud, vivienda), éstas, han de ajustarse para que las personas sólo puedan desempeñarse eficientemente para el sistema, vale decir, con habilidades para abrir y expandir mercados que puedan competir globalizadamente. En este sentido, cabría decir que, si la educación hoy en día ha de ser el sustento de un desarrollo económico de libre mercado, ¿no estaríamos reduciendo al ser humano a un sujeto netamente funcional a tal sistema? Respondiendo a esta interrogante, planteamos que habría que repensar el

⁴¹ *Ibíd.* Capítulo IV: La educación, eslabón de la equidad, la competitividad y la ciudadanía. Página 99

⁴² Corvalán, Javier. En “*Las Transformaciones Educativas Recientes y los Cambios de la Política Social en Chile y en América Latina. Hipótesis sobre los Discursos Dominantes*”. En <http://www.reduc.cl/reduc/corvalan.pdf>

enfoque de las políticas sociales en nuestra realidad. Una realidad globalizada e informatizada, pero sólo a veces informada y, por lo demás, no la única realidad posible.

Hoy nada nos asegura que el tener acceso al sistema educativo, sea una fuente de movilidad social y superación de las inequidades socioeconómicas. De tal manera, la equidad, la competitividad y la ciudadanía como objetivos de las políticas educativas, no pueden aislarse de otros, como por ejemplo, la construcción de identidades valorando la diversidad sociocultural, las condiciones en las que se realiza la práctica educativa, el acceso y comprensión de los medios de comunicación y producción, la convivencia, etc.

2.1 Escuela

Recurriendo a la historia, podemos mencionar que las escuelas, como centros educativos, nacieron de la modernidad y constituyen en este momento el símbolo de ésta, pues ambas tienen como características la organización burocratizada e inflexible de los espacios-tiempos educativos y la formación y socialización del profesorado que tiene como prioridad las materias o asignaturas y relega a un segundo plano el tema pedagógico o educativo en sí. Estas características de la escuela moderna no dejarían espacio a la valoración transversal y cotidiana de la diversidad sociocultural en pro de una convivencia escolar que permita aprender del otro más allá de lo institucional, a fin de poder desarrollar y fortalecer una educación de lo social, en la que los/as individuos no sólo sean receptores de contenidos, sino que sean sujetos críticos y participativos de su proceso de enseñanza-aprendizaje, basado tanto en valores, normas, pautas de interacción, estilos de convivencia como en la internalización de conocimientos. Capacidades que sí consideramos necesarias dentro del proceso educativo.

Para el contexto de nuestra investigación, entenderemos la escuela como organización e institución a la vez, dado que como plantea Chiavenato (1992) *“las organizaciones hoy son un medio que permite a las personas alcanzar la mayoría de los objetivos necesarios para su realización y cubrir la mayor cantidad posible de sus*

necesidades. En cualquier caso, lo posibilitan más que el esfuerzo individual⁴³. Dada la definición anterior, Senge (1992) define a la escuela como “organización en la que la gente desarrolla continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva se libera, y donde la gente continuamente aprende a aprender en grupo”⁴⁴. La escuela es, según estos planteamientos, una organización en la que se aprende y se educa por excelencia, por lo que es una institución social que forma a sus miembros en sus concepciones, funciones, características y perfiles más propios. En este sentido, debiera ser una institución polisémica e integradora de múltiples elementos y perspectivas.

Por otro lado, cuando se habla de institución, nos estamos refiriendo a “ciertas normas que expresan valores altamente protegidos en una realidad determinada”⁴⁵. O de otra manera, son comportamientos que se formalizan en leyes escritas, o conductas que, por una suerte de tradición ideológica y/o cultural, tienen una marcada vigencia en la cotidianidad de los sujetos. En una institución existe una regularización social, que alude a normas y leyes representantes de ciertos valores sociales que determinan los límites de comportamiento entre las personas, individual o grupalmente, es decir, que determina lo que se considera social y culturalmente aceptable.

Se puede decir entonces que el sistema educativo es una institución, ya que tiene pautas de comportamiento legalizadas como son los Planes y Programas vigentes a enseñar y aprender, la ley de escolaridad primaria y secundaria obligatoria, la normativa que define los requisitos de promoción de los/as estudiantes, entre otras legalidades, o aquella norma no escrita, pero fuertemente arraigada en donde, por ejemplo, se piensa que los/as alumnos/as que se sientan en la última fila son más ‘desordenados/as’ que aquellos/as que se sientan en la primera, así como aquellas en donde se cree que la opinión de los/as más pequeños/as no es tan válida como la de un/a adulto/a (adultocentrismo). En este sentido, lo institucional, como interjuego social, conforma rasgos de la personalidad y crea pautas de comportamiento humano. En

⁴³ Chiavenato (1992). Citado por Manuel Lorenzo Delgado en “La Organización y Gestión del Centro Educativo: Análisis de Casos Prácticos”. Capítulo II: La escuela como organización. Pág. 45.

⁴⁴ Senge (1992). Citado por Delgado, Manuel. En Op. Cit, Página 46.

⁴⁵ Fernández, Lidia. “El análisis de lo institucional en la escuela”. Página 13.

estas pautas de comportamiento, los sujetos podrían pensar que hay un sólo modo de realidad posible, como un 'orden natural' de las cosas. En este caso el grupo humano se identifica absolutamente con la realidad social, sin cuestionar las instituciones existentes.

En el centro educativo aparecen dos tipos de funciones: 'patentes o explícitas' y 'latentes u ocultas'. Las primeras se refieren a *"las que aparecen declaradas y reconocidas individual o socialmente, tales como: formar, socializar, instruir, orientar, desarrollar valores"*.⁴⁶ En cuanto a las segundas, se señala que están encargadas de *"reproducir la cultura dominante, servir a los intereses de grupos de poder, perpetuar las diferencias sociales, dominar ideológicamente, colonizar las mentes menos maduras, introyectar valores que sostienen el orden establecido, perpetuar situaciones de opresión"*⁴⁷.

Bajo este esquema, la escuela es un lugar en el que el/la niño/a estaría descubriendo aquello a lo que los/as adultos y profesores otorgan importancia. Así, los educandos prueban estrategias para entender lo que esos/as adultos/as, 'dotados de autoridad', quieren que aprendan y, a lo que tratan de atribuirle sentido. Igualmente *"aprenden a distinguir entre lo que comprenden y pueden o deben mostrar que saben y aquello que comprenden pero que es preferible callar"*⁴⁸.

En las sociedades avanzadas, la escuela va adquiriendo mayor cantidad de responsabilidades y funciones, ya que debe preservar y aumentar el acervo cultural de las personas; debe transmitir determinadas visiones de la realidad natural, social y cultural, lo que se hace por medio de la selección de ciertos contenidos; socializa a los niños y niñas en las pautas de conductas, valores y criterios de acción, y transmite conocimientos científicos, culturales y artísticos *"propios del mundo adulto"*⁴⁹ que se han dispuesto para que los educandos se integren a la sociedad. El medio por el que la escuela hace efectivas sus funciones es el currículum, que es definido por Delgado (1998) como *"una selección pedagógica de la cultura"*⁵⁰. Dado lo anterior, nuestro modelo actual de escuela, en el contexto de la Reforma Educativa, se supone que

⁴⁶ Delgado, Manuel. En Op. Cit. Página 51

⁴⁷ *Ibíd.*

⁴⁸ Vásquez y Martínez (1996). Citado por Delgado Manuel en Op. Cit. Página 51.

⁴⁹ Delgado, Manuel. en Op. Cit. Página 50.

⁵⁰ *Ibíd.* Página 51.

responde al modelo de sociedad que nos circunda, por lo tanto, lo que se demanda a la institución escolar es que ésta sea participativa, pluralista, liberadora, autónoma, no discriminadora, atenta a la diversidad, flexible, de calidad, orientadora y abierta a la comunidad. De acuerdo a lo anterior, la escuela cumpliría una función fundamental en el desarrollo de la vocación social de las personas, integrando explícita e implícitamente una formación y educación acerca de las relaciones humanas y la convivencia social.

No obstante lo anterior, se puede decir que, en general, la educación formal no ha asumido concientemente la educación de lo social, ya que no existe una planificación acerca de la enseñanza ético-valórica. Si bien, por mucho tiempo la principal tarea de la escuela ha sido la formación académica, resulta imposible pensar en dejar fuera el resto de las dimensiones humanas como la afectiva, la social, la de trascendencia ético-moral, etc., desconsiderándolas de los programas educacionales. El afecto y la cognición están interrelacionados en todo lo que se refiere a la actividad humana, incluyendo las experiencias de aprendizaje escolar y es cuando nos hacemos concientes de esta interacción, que la reconocemos y la aplicamos, promoviendo así, en forma real, la educación social en las escuelas. Debido a esta situación, es que en los últimos años ha surgido el interés de que la escuela asuma responsablemente la educación de lo social y lo considere dentro de su currículum a fin de lograr, como se mencionó anteriormente, un equilibrio entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-afectivo.

El aprendizaje afectivo se relaciona con el desarrollo personal social. Incluye conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes relacionadas a intereses personales, relaciones sociales, y la integración de ambas. No existe la educación libre de valores, todo lo que se haga en la escuela entrega valores, sobre todo las relaciones que se establecen entre los distintos actores que ahí se desenvuelven, ya sean profesores/as, alumnos/as, directivos, personal en general, apoderados, etc.

Para que esta educación en valores, socio-afectiva, sea realmente enriquecedora y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debería complementar con una educación que considerara la cultura, sus diferencias, y el respeto por ellas. Este tema ha sido de constantes críticas hacia las autoridades políticas de la educación por la

falta de interés en promover la cultura en los colegios y en definir con claridad políticas educativas que apunten a su efectivo desarrollo en el aula.

En nuestro país la formación valórica está presente en los Planes y Programas de Estudio, los que incluyen los Objetivos Fundamentales Transversales. Éstos apuntan al desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. El Ministerio de Educación, plantea que los Objetivos Fundamentales Transversales, tienen el propósito de *“fortalecer la formación ética de los estudiantes; orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal, incluyendo dentro de este ámbito el desarrollo de sus habilidades del pensamiento; y orientar las formas de interacción con otros y con el mundo”*⁵¹. Estos objetivos debieran ser trabajados en todos los subsectores del aprendizaje y en todos los niveles de la educación.

Sin embargo, no son desarrollados profundamente, ya que se privilegian los contenidos académicos tales como ciencias, matemáticas, lenguaje, etc., más que la divulgación de la cultura, de los derechos humanos, de las artes y los saberes y valores identitarios y patrimoniales.

Considerando la importancia que tiene la escuela en el desarrollo integral de niños y niñas y para lograr aprendizajes significativos y pertinentes a la realidad sociocultural de los educandos, es necesario que ésta se abra a la comunidad y a la cultura local, actuando así como un puente entre los conocimientos previos de los alumnos/as y los contenidos curriculares que se deben enseñar.

Desde esta perspectiva, la escuela debiera cumplir una función de animadora cultural de la comunidad, impulsando el empoderamiento de ella, es decir que *“debiera convertirse en un agente de desarrollo local, promotor de experiencia de ‘ser capaces de’, e iniciador de un camino de apertura a su propia identidad, generando espacios de acogida y confianza”*⁵². En este sentido, se establece una interrelación entre la escuela y la comunidad, en la que ambas son interdependientes y se influyen mutuamente, siendo una un aporte para la otra y viceversa. La escuela, así entendida motiva y genera interés en los niños y niñas por aprender y permanecer en ella, desarrollando

⁵¹ MINEDUC, 2002. *“Planes y Programas de Estudio NB1, Primero Básico”*. Página 23.

⁵² Arrau, Alfonso (editor). *“Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual”*. Capítulo: Pertinencia cultural para el cambio educativo. Página 81.

un sentido de pertenencia, y por lo tanto obtendrían mejores resultados en el proceso educativo.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se proponen como desafíos al sistema educativo y específicamente a la escuela, la elaboración de políticas y proyectos educativos que incorporen una conceptualización de la cultura y del trabajo intercultural más interactivo que estático, es decir, que se tome conciencia y considere en las escuelas, y en toda la comunidad, la cultura y la diversidad que ésta presenta.

Históricamente se ha arraigado la idea de que para lograr la equidad en la educación, lo que se imparte en las escuelas debe ser igual para todos/as, independiente del contexto y las características propias del educando, a esta visión Hoppenhayn la llama “*simultaneidad sistémica*”⁵³. Y esto, a nuestro entender, se traduciría en una formación homogeneizadora de niños y niñas, puesto que con esto, se les impediría encontrar sentido a su aprender.

A partir de lo anterior, y con las reformas actuales, se pretende abandonar la idea de ‘simultaneidad sistémica’, a fin de lograr mayor pertinencia en los contenidos y en las metodologías para que se vinculen con las realidades socioculturales en que se insertan. Esto porque existen evidencias de que “*la educación homogénea no implica mayor equidad ni democratización en la transmisión de conocimientos sino que tiende a un tipo de racionalización sistémica, en la que se sacrifican las identidades y raíces culturales.*”⁵⁴

Para lograr los desafíos antes propuestos, la escuela debería ser una institución y organización abierta, esto es, conectada con la sociedad y la comunidad inmediata, que permita la transmisión de valores y tradiciones culturales, que considere diferentes enfoques de enseñanza, y por ende, pueda manejar distintos estilos de aprendizaje, cultivar habilidades sociales y el respeto hacia otras culturas, etc. Asimismo, debe considerar que ninguna cultura es estática, sino que por el contrario, son el resultado de la comunicación intensiva entre las comunidades humanas, el intercambio de ideas

⁵³ La ‘simultaneidad sistémica’, supone que todos los educandos son esencialmente iguales, tienen las mismas posibilidades de aprender y encuentran similar utilidad a los mismos contenidos y, por ende, el contenido estandarizado promovería mayor igualdad de oportunidades. Hoppenhayn, M. En Op. Cit. Capítulo VII: El otro eslabón de la educación: entre la racionalidad funcional y el sujeto. Página 114.

⁵⁴ *Ibíd.* Página 115.

y la transmisión de conocimiento. Por lo tanto, la valoración de las raíces debiera ser el elemento común entre la escuela y la comunidad.

Con la integración de la comunidad a la escuela, cambia la cultura de ésta, puesto que *“no sólo se modifica el aprendizaje de los niños/as, sino la misma escuela es la que se modifica con el aporte de los cultores”*⁵⁵, generando así aprendizajes culturalmente pertinentes y más significativos al considerar y valorar lo propio y lo más cercano de cada uno de los educandos, es decir que, no sólo se trata de *“aprender ‘desde’ la cultura, sino también ‘sobre’ la cultura”*⁵⁶.

En la sociedad del conocimiento, según Hoppenhayn (2000), otros desafíos que le quedan por superar a la escuela son: el salir de su posición defensiva frente al fenómeno de comunicación de masas, incorporar la plasticidad propia de dichos medios para difundir y combinar conocimientos, y al mismo tiempo organizar los estímulos mediáticos a fin de evitar la banalización del conocimiento y alimentar en el alumno un espíritu selectivo frente al *“éxtasis comunicacional”*⁵⁷.

En este sentido, para Touraine (1997)⁵⁸, una forma de hacer frente a la disociación existente entre la economía y la cultura de masas, en el contexto de lo que él llama ‘desmodernización’, refiriéndose con este concepto a la posmodernidad, es convirtiendo al ser individual en Sujeto. Esto porque, la personalidad no posee principio de integración, a causa de la crisis por la que atraviesan la escuela y la familia, y por tanto, la socialización y la educación, que se traduce en una crisis de formación de una identidad personal.

Asimismo, el autor afirma que *“lo que hoy amenaza más directamente al Sujeto es esta sociedad de masas en que el individuo escapa de toda referencia a sí mismo, donde es un ser de deseo que rompe con todo principio de realidad, a la búsqueda de una liberación pulsional o, dicho de otra manera, impersonal.”*⁵⁹ El sufrimiento y desgarramiento que esto produce, es el punto de partida para la formación del Sujeto. El individuo sufre al sentir que su mundo está tan descompuesto, ya que por un lado, el

⁵⁵ Arrau, Alfonso (editor). *“Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual”*. Capítulo: Pertinencia cultural para el cambio educativo. Página 76

⁵⁶ *Ibíd.* Página 75

⁵⁷ Hoppenhayn, Martín. En *Op. Cit.* Capítulo 7: Página 132.

⁵⁸ Citado por Hoppenhayn en *Op. Cit.* Página 132.

⁵⁹ Touraine, Alain. *“¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes”*. Capítulo II: El Sujeto. Página 62.

mundo instrumental se degrada en puro mercado y por otro, las identidades culturales se encierran sobre sí misma conduciendo al comunitarismo. Esto provoca que sea imposible la formación de un 'Yo' que no esté sumergido en la cultura de masas o encerrado en comunidades autoritarias.

El Sujeto, entonces, es la búsqueda que realiza el individuo de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia, es decir, poseer un 'proyecto de vida'. La sociedad cumple un rol fundamental en este sentido, ya que tiene la responsabilidad de generar oportunidades para que se produzca la transformación del individuo al Sujeto, apoyando la configuración del proyecto de vida.

Esta búsqueda es gatillada por el sufrimiento que padece el individuo por el desgarramiento y la pérdida de identidad en esta sociedad. Agrega Touraine que *"el sujeto es el deseo del individuo de ser un actor. La subjetivación es el deseo de individuación, y ese proceso sólo puede desarrollarse si existe una interfaz suficiente entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad"*⁶⁰. Según esto, el Sujeto sólo existe cuando el individuo es capaz de articular *"el cálculo y la técnica del mismo modo que la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, al indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. El sujeto, más aún que razón, es libertad, liberación y rechazo"*⁶¹.

La transformación de este mundo desgarrado y desorientado no puede realizarse mientras el individuo no se reconozca y afirme como Sujeto, capaz de crear sentido y cambio y relaciones sociales e instituciones políticas. Cuando se produce la subjetivación, que es la voluntad de individuación, el individuo actúa articulando la instrumentalidad y la identidad y se define por lo que hace, por lo que valora y por las relaciones sociales con las que se compromete. El deseo del individuo de ser actor es lo que provoca que aparezca un Sujeto que puede reconstruir toda la sociedad a partir de las conciencias individuales. Igualmente, el Sujeto no puede constituirse como tal, mientras no reconozca al otro/a como Sujeto. Es por esto que las relaciones entre Sujetos, *"no son relaciones sociales corrientes: se basan en un principio de relación que no es la pertenencia a la misma cultura y la misma sociedad, sino el esfuerzo*

⁶⁰ Ibíd. Página 66.

⁶¹ Ibíd. Página 67.

*común por constituirse como Sujetos*⁶². Sin el reconocimiento del otro, el paso de sujeto a actor social sería imposible. Y esta relación entre sujetos conformaría una ‘contrasociedad’ que es *“la semilla de una sociedad política que ya no será una comunidad de ciudadanos sino una asociación voluntaria de actores sociales resistentes a todas las lógicas impersonales de poder. Es una relación de amistad que respeta la distancia al mismo tiempo que genera la comunicación, no implica la convivencia que supone la pertenencia sino que exige respeto, y consiste en considerar al otro como igual a uno mismo, sin inscribirse en un conjunto englobador de uno y otro”*⁶³

Asimismo, para poder combinar la libertad del Sujeto personal, el reconocimiento de las culturas y las garantías institucionales que protegen esa libertad y esas diferencias, es necesaria una reflexión sobre la educación. Aun cuando la educación es uno de los temas que siempre está en boga para las personas con responsabilidades políticas, muchas veces no hay más que sólo una intención de hacer una reflexión crítica y conciente sobre este tema, perdiéndose así la oportunidad de generar transformaciones profundas en las escuelas. Esto se ve agravado por la constante sensación de las escuelas de verse sobrepasadas por los medios de comunicación y en especial por la televisión, que el autor llama ‘escuela paralela’ (Touraine, 1997).

Desde la modernidad hasta hoy, se ha considerado a la escuela como una agencia de socialización, que se despliega en función de una preparación para la vida activa, la que se regula a partir de las demandas y capacidades del mercado de trabajo. Esto nos lleva a pensar que, no se toman en cuenta las demandas de los educandos, su personalidad, su vida y sus proyectos personales, las relaciones que establecen con sus familias y compañeros y compañeras. Por lo tanto, no se puede hablar de sujeto cuando la persona queda reducida solamente a asumir ciertas funciones, que la sociedad le demanda.

La escuela concebida así, se distancia evidentemente de lo que Touraine propone como la ‘Escuela del Sujeto’ la que está *“orientada hacia la libertad del Sujeto*

⁶² *Ibíd.* Página 89.

⁶³ *Ibíd.* Página 89.

*personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios.*⁶⁴ Esta escuela se basa en tres principios fundamentales:

El primero, indica que la educación debe formar y fortalecer la libertad del Sujeto personal, vale decir, pasar de una educación de la oferta a una educación de la demanda, sea ésta tanto individual como colectiva. La escuela del Sujeto no se satisface con imponer normas a los alumnos/as ni con transmitir poder a los docentes, sino con rescatar el hecho de que cada niño y niña tiene una historia personal y colectiva dotada de rasgos individuales. En este sentido, la escuela debe *“unir las motivaciones y los objetivos, la memoria cultural de las operaciones que permiten participar en un mundo técnico y mercantil. La individualización de la enseñanza significa que la antigua separación entre la esfera privada y la vida pública, y por lo tanto entre la familia y la escuela, debe llegar a su fin”*⁶⁵.

El segundo principio, apunta a que la educación debe atribuirle una gran importancia a la diversidad, tanto histórica como cultural, y al reconocimiento del otro/a para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural. Esto exige *“una escuela social y culturalmente heterogénea, que se aleje lo más posible de la escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional”*⁶⁶. Para el reconocimiento del otro/a, es necesario el conocimiento de uno mismo como Sujeto libre que une una, o varias tradiciones culturales particulares.

El tercer principio, está orientado a corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades, a partir del reconocimiento de la existencia de estas desigualdades, teniendo así, una visión realista de las situaciones individuales y colectivas. Desde esta visión, la escuela puede crear un currículum y adoptar valores contextualizados en situaciones sociales e históricas concretas. Esta concepción de la educación apuntaría a la democratización, pues toma en cuenta las condiciones personales en que los niños y niñas enfrentan los distintos problemas.

Este tipo de educación, muy diferente a la educación clásica, es propuesta en un momento en que la escuela es resistente al cambio, por lo que se encuentra

⁶⁴ *Ibíd.* Página 277.

⁶⁵ *Ibíd.*

⁶⁶ *Ibíd.* Página 278

constantemente a la defensiva, y en la que, tradicionalmente, lo más urgente es luchar contra el fracaso escolar y el mejoramiento de los aprendizajes.

La escuela del Sujeto debiera estar inserta en un sistema público. Por lo que sería necesario, según el autor, fortalecer la educación pública, pues si es pública es laica, por lo tanto buscaría la diversidad y la heterogeneidad (Touraine, 1997). Que la idea de educación laica sea imprescindible, no significa que se deba separar la educación pública de la educación familiar, también se debe evitar la separación de la enseñanza general de la profesional, pues la escuela del Sujeto tiene como objetivo alcanzar *“la combinación más elaborada posible de los proyectos profesionales y las motivaciones personales y culturales. Lo que impone reconocer la pluralidad de las funciones de la escuela. Ésta no tiene únicamente una función de instrucción; también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y afirma su personalidad individual”*⁶⁷.

Las personas somos seres sociales por naturaleza, por lo que no hay persona sin los otros/as, *“sin diálogo con los otros”*⁶⁸. Es por esto que la educación debe reconocer esa característica de la persona y constituirse en una práctica dialógica, pues una *“práctica pedagógica colectiva caracterizada por un diálogo cooperativo, tolerante, democrático, pluralista, basado en razones tendrá más posibilidades, una vez internalizada, de formar a las personas en estos valores.”*⁶⁹

Por lo mismo, una ‘escuela del Sujeto’ es también una ‘Escuela de la Comunicación’, pues una escuela se definiría también por las comunicaciones que se establecen entre educandos y docentes y entre éstos y el resto de la comunidad educativa. Los resultados de la escuela (deserción y fracaso escolar, bajo rendimiento) dependen en gran medida del estado de esas conversaciones. *“Si los docentes no quieren definirse más que por la disciplina que enseñan, si no reflexionan en grupo sobre los problemas de la clase en la que trabajan y sobre los de la escuela en su conjunto, los resultados de los alumnos serán peores que aquéllos que establecen comunicaciones activas entre sí, con sus alumnos y con los responsables*

⁶⁷ Ibíd. Página 281

⁶⁸ Waksman, V. y Kohan, W. *“Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase”*. Capítulo I: Fundamentos de una filosofía en el aula. Página 23.

⁶⁹ Ibíd.

*administrativos*⁷⁰. En este tipo de escuela, de la comunicación y del Sujeto, cambia totalmente la relación profesor/a-educando, puesto que se visualiza el conocimiento como una construcción en el aula y con los/as niños/as y los/as respeta en sus propios conflictos de identidad. En la escuela de la comunicación, se le atribuye una importancia esencial tanto a la capacidad de expresión oral o escrita como a la de comprender los mensajes orales o escritos. Así el/la otro/a no es comprendido/a sólo por 'simpatía', sino que lo es además por la comprensión y valoración de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él/ella.

No obstante, este tipo de escuela genera problemas tanto en los profesores/as como en los padres ya que temen que *"se produzca un desorden en las relaciones afectivas y desaparezca lo que ellos consideran la misión principal de la escuela, que es enseñar y preparar para los exámenes que abren puerta a los empleos"*⁷¹. Sin duda, este es un tema que tiene que ver con las tradiciones altamente arraigadas en nuestra sociedad respecto a los modos de socialización de las personas.

Pero, si la escuela de la comunicación, por una parte, amenaza el orden y la disciplina tradicionales, por otra, es fundamental para enfrentar el desafío del multiculturalismo. Este tipo de escuela se propone frente al riesgo de la fragmentación cultural, ya que *"educar en el respeto a la diversidad, el reconocimiento del otro y el ejercicio de la solidaridad son condiciones para ampliar y enriquecer la propia identidad"*⁷²

2.1.1 Violencia Simbólica y Reproducción Cultural

Parsons (1964) plantea que las funciones más relevantes del sistema escolar *"se pueden resumir en las dos siguientes: socialización, por un lado, y selección y distribución del capital humano, por otro"*⁷³. Se propone que, si bien los agentes de socialización como la familia y el grupo de pares son importantes en el desarrollo del

⁷⁰ Touraine, Alain, En Op. Cit. Página 284

⁷¹ Hoppenhayn, Martín. En Op. Cit. Capítulo VII: El otro eslabón de la educación: entre la racionalidad funcional y el sujeto. Página 124

⁷² Cubiles, Humberto. *"El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la comunicación-educación"* en revista Nómades, N° 9, Santa Fe de Bogotá, Septiembre de 1998.

⁷³ Parsons (1964), Citado por Varela Fernández, Julia. En Sacristán, Gimeno: *"Los retos de la enseñanza pública"*. Página 83

sujeto, el sistema escolar es el “*órgano de socialización fundamental y básico*”⁷⁴, ya que “*la escuela procura a los niños y niñas que pasan por ella una emancipación de su primitiva identificación emotiva con la familia, y les permite asimilar un sistema de valores y normas sociales que se encuentran en un nivel superior, en un espacio más universal que el de los valores particularistas que se adquieren en el seno de la familia*”⁷⁵.

Bajo este esquema, la socialización de la escuela no sólo implica que los educandos adquieran los conocimientos que le permitirán ‘desempeñarse mejor’ en su vida adulta sino que también desarrollaría en cada sujeto “*las actitudes y capacidades necesarias para su futuro funcionamiento profesional*”⁷⁶, que serían desempeñar ‘correctamente’ los roles individuales e insertarse en el mundo laboral. Al respecto Parsons considera relevantes aquellas actitudes que les lleven a “*aceptar el sistema de valores básicos imperantes en la sociedad y a desempeñar una función específica dentro de la sociedad tal y como esta estructurada*”⁷⁷, es decir, perpetúa el modelo social.

Por otra parte, Althusser (1974), plantea que la escuela permite mantener la dominación de clase tanto por su extensión progresiva (cantidad de años de escolaridad obligatoria) como por el tiempo que los/as niños/as y jóvenes pasan en ella (entre 4 y 6 horas diarias como mínimo). En este sentido, la institución educativa sería uno de los medios más eficaces para asegurar la ‘dominación de clase’. Al respecto, el mismo autor afirma que “*el sistema escolar no solamente transmite ideología, y diversas habilidades y destrezas que responden a la división social del trabajo, sino que, además, adoctrina a los que pasan por él, hace que interioricen el sistema de normas y valores de la clase dominante, y favorece el sometimiento ideológico de los estudiantes*”⁷⁸.

De lo anterior, Bourdieu (1981) plantea que “*todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su*

⁷⁴ Varela Fernández, Julia. En Op. Cit. Página 83.

⁷⁵ *Ibíd.*

⁷⁶ Degl’Innocenti, Marta. “*La categoría transmisión como eje del quehacer pedagógico*”. Universidad Nacional Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales.
En: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic8.htm>

⁷⁷ Citado por Fernández, Julia Varela. En “*Los retos de la enseñanza pública*”. Página 84.

⁷⁸ *Ibíd.* Página 87.

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 (auto reproducción 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 productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)”⁷⁹, así es como define su tesis de la escuela como espacio de reproducción cultural.

Asimismo Bourdieu (1981), define la violencia simbólica como *“todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”⁸⁰*. Estas relaciones de fuerza validan los roles de los agentes que forman parte de la sociedad, es decir, generan un sentido de pertenencia en éstos. Sin embargo, esta sensación de ser parte de algo implica una imposición de la cultura dominante sobre las minorías, lo que se traduce en la homogeneización de los sujetos, perpetuando los modelos sociales, ya que las acciones responderían a lo que está arbitrariamente considerado como ‘correcto’ o ‘socialmente validado’.

En este sentido, se puede manifestar que la violencia simbólica es el mecanismo que permite al Estado legitimar el poder que éste ejerce en la sociedad civil. Esta violencia se reproduce entre los sujetos dando legitimidad a un proceso de represión que formaría sujetos sumisos desde la educación en la familia y la escuela, entre otros.

Es así como plantea Bourdieu que, la violencia simbólica y cultural de la escuela reproduce y perpetúa las desigualdades sociales. Los/as estudiantes pertenecientes a minorías, como por ejemplo etnias u otros grupos, son obligados/as a adaptarse a las exigencias y normativas pertenecientes a la cultura dominante que impone la sociedad. A partir de lo anterior, se puede afirmar que en el sistema educativo, específicamente en las escuelas es muy poco, o nulo, el tratamiento o la inclusión de la diversidad, considerando la idea que existe de homogeneizar a los/as estudiantes en lugar de

⁷⁹ *Ibíd.* Página 72.

⁸⁰ Bourdieu, Pierre. *“La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*. Libro 1: Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, Página 18.

tomar aquellos aspectos que les son significativos para utilizarlos en función del aprendizaje y la convivencia escolar.

Entonces, al sistema de enseñanza como agente de socialización, se le atribuye esta capacidad de ejercer poder sobre otros/as. Y así, el mismo autor plantea que *“toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”*⁸¹. Es decir que, toda acción que implique la enseñanza es una relación de poder, ya que se seleccionan los significados de la cultura dominante y eso se traspasa de una generación a otra con el fin de mantener el modelo cultural. En este sentido, el mismo autor, define al sistema de educación como *“el conjunto de mecanismos institucionales por los que se haya asegurada la transmisión entre generaciones de la cultura heredada”*⁸². La acción pedagógica implica, por tanto, un trabajo pedagógico de inculcación duradera de tal forma que se logren interiorizar los principios de una arbitrariedad cultural capaz de reproducirse una vez finalizada la acción pedagógica para así *“perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada”*⁸³.

Bajo esta perspectiva se puede decir entonces que, el rol de la institución educativa es reproducir la cultura y con esto, homogeneizar a los sujetos. Para esto, se han ideado una serie de mecanismos que permiten que esta transmisión sea duradera con el fin de perpetuar el modelo social imperante, así, el/la docente es *“el agente encargado de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes”*⁸⁴. Esto es que, el sistema educativo pone una serie de recursos tales como manuales, comentarios, recursos mnemotécnicas, libros del docente, programas, instrucciones pedagógicas, etc.⁸⁵.

De lo anterior, se genera una tensión entre docentes y educandos en función de los contenidos y los intereses, conocimiento y motivación, lo que influye en la posibilidad de *“comprender que la transmisión de la cultura pueda realizarse a través*

⁸¹ Ibíd. Página 19.

⁸² Ibíd. Página 25.

⁸³ Ibíd. Página 47.

⁸⁴ Ibíd. Página 76.

⁸⁵ En el caso de Chile, el Ministerio de Educación dispone de las Bases curriculares de la Educación Parvularia y los Planes y Programas de estudio para la Educación Básica, ambos documentos son el currículum predominante para las instituciones educativas formales de todo el país.

*de un vínculo pedagógico democrático*⁸⁶, lo que trae como consecuencia la desigualdad ya que, quienes están más ‘aptos’, es decir, con un mayor capital cultural heredado, pueden acceder al conocimiento científico. “*Si bien no se puede adjudicar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la escuela, sería deseable admitir que la responsabilidad de las instituciones educativas, y en consecuencia de la tarea docente, es sustantiva en la construcción de una sociedad diferente. Por tal razón, la educación se entiende como estrategia de adquisición de capital cultural para aquellos individuos o grupos que no tienen la oportunidad de obtener el mismo mediante la herencia familiar*”⁸⁷.

⁸⁶ Degl’Innocenti, Marta. En Op. Cit.

⁸⁷ *Ibíd.*

2.2 Reforma Educacional

A comienzos de los años '90 resultaba clara la necesidad de reformular las tendencias históricamente acumuladas para enfrentar los desafíos educativos del próximo siglo. El problema no lo constituía solamente el sistema escolar propio de la modernidad, ni la solución se encontraba en las organizaciones posmodernas, puesto que sus sociedades estaban cargadas de posibilidades contradictorias. En medio y a través de tales conflictos se efectúa la reestructuración educativa, ya sea como oportunidad para una transformación positiva o bien, como mecanismo de retracción y restricción.

Sin embargo *“las políticas educativas y los movimientos orientados a promover reformas educacionales tienen sus orígenes en las cambiantes exigencias y las estructuras de la economía que sirven a los intereses de la clase capitalista dominante que, de paso, controla y racionaliza el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes requeridas por la economía de libre mercado para su fuerza laboral”*⁸⁸.

En esta época de competitividad global y como en todo momento de crisis económica, se produce un pánico moral ante la manera en que se prepara a las nuevas generaciones en cada nación: *“con tantos baluartes económicos occidentales tradicionales que presentan un aspecto cada vez más precario en el contexto de un mercado global en expansión, se cargan sobre los sistemas escolares y sus profesores onerosas tareas de regeneración económica. Se les empuja a hacer mayor hincapié en las matemáticas, la ciencia y la tecnología, a mejorar la actuación en el ámbito de las destrezas básicas y a restaurar los niveles académicos tradicionales hasta ponerse a la par o superar las economías competidoras”*⁸⁹. Además de la regeneración económica, en muchos países se anuncia que los profesores/as deben aportar a reconstruir las culturas e identidades nacionales.

Asimismo, se supone que las escuelas y educadores/as satisfagan estas demandas ampliadas en contextos de profundas restricciones fiscales, es decir, en Estados en los que se recorta en gran medida el compromiso financiero con la

⁸⁸ Arrau, Alfonso (2003). *“Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual”*. Capítulo: Perspectivas alternativas en torno a la relación Estado-educación, reforma educacional y política educacional: una visión crítica. Página 108.

⁸⁹ Hargreaves, En Op. Cit. Página 31.

educación y donde se espera que las escuelas y sus profesores/as, a través de la competencia mercantil y escueta autogestión dependan más de sí mismos: “*en muchos lugares del planeta, los efectos de estas realidades se hacen patentes en una multiplicidad de reformas e innovaciones que deben afrontar los profesores. Estas son las que configuran la esencia de cambio, las transformaciones reales que deben acometer los docentes.*”⁹⁰

Junto a estas transformaciones radicales, aparece el impacto acumulativo de innovaciones múltiples, complejas e innegociables en lo que tiene relación con el tiempo, la energía, la motivación, los espacios para reflexionar y la misma capacidad de los profesores/as para atender a su propósito. Se menciona además una falta de respeto y de consideración hacia los/as docentes por parte de los reformadores, en el sentido de que se ha prescindido de las voces de los profesores/as, se han pasado por alto sus opiniones y experiencia y desestimado sus preocupaciones. Es decir, los postulados de la reforma “*tienen muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela y sí, en cambio, con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas*”⁹¹ (Popkewitz, 1990). Los cambios se han desarrollado e impuesto en un contexto en donde se concede poca participación y reconocimiento a los/as educadores/as en asuntos que tienen que ver con su propia labor y transformación, tampoco se realiza una constante evaluación de la cultura escolar, de las necesidades de los/as docentes y de los establecimientos en sí y mucho menos, existe una comunicación fluida entre la cultura externa y la que se plantea en el currículum. Podemos mencionar que en Chile, ocurre algo muy similar con respecto a la elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y los planes y programas de estudio oficiales, ya que quienes los crean no son los verdaderos involucrados en el quehacer diario del proceso educativo (profesores/as, alumnos/as y comunidad educativa en general), sino que son agentes externos a las prácticas educativas cotidianas, por lo tanto, no existiría una relación significativa entre lo que se estipula hacer con lo que realmente se puede hacer de acuerdo a los recursos, tanto humanos como materiales, y a la realidad de cada institución y de cada educando.

⁹⁰ *Ibíd.* Página 32.

⁹¹ Citado por Gimeno Sacristán, J. En “*Docencia y cultura escolar*”. Capítulo II: Reformas educativas. Página 28.

Las reformas educativas se han fundado en decisiones públicas dirigidas a generar transformaciones en: *“los contenidos y procesos de enseñanza, el financiamiento del sistema y los mecanismos de asignación de recursos; el papel educativo reservado al Estado y al mercado; la capacitación de los docentes; la modernización y descentralización de la gestión educativa; el monitoreo de la calidad de la oferta educativa; el acercamiento de la oferta educativa a las condiciones socioculturales de los beneficiarios y a la demanda posterior de capacidades en el mundo del trabajo”*⁹². Todos los elementos mencionados anteriormente han sido dirigidos a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje en el sistema educativo, mejorar el uso de recursos para la educación y lograr la equidad en el acceso a una educación de calidad. Refiriéndose a ésta, como la pretensión de mejorar los resultados que puedan obtenerse y de los procesos que ahí se desarrollen, utilizando mejor los recursos de los que se dispone y haciendo tangibles las ideas y principios que los/as docentes puedan aportar, logrando una enseñanza más contextualizada tanto a la realidad de cada uno/a de los/as niños y niñas, como a lo estipulado en los programas oficiales.

En Chile, la reforma de los '80 centró su preocupación por el 'hacia fuera', es decir por el ordenamiento institucional, por lo que *“ha tenido como instrumentos principales la descentralización del sistema, el subsidio a la demanda y la focalización de programas especiales de apoyo”*⁹³. En cambio, la reforma de los '90, se enfocó 'hacia adentro', enfatizando en cambios curriculares, en la evaluación, en la pedagogía y en los insumos, con el fin de cambiar la calidad de los procesos y de los resultados de nuestro sistema educativo. Para esto, se planteó como principal objetivo lograr que todos los niños y niñas sin importar su origen social accedieran a la educación adquiriendo y desarrollando los conocimientos y competencias culturales que demanda la sociedad actual.

De acuerdo a estas dos visiones, se plantea que la reforma debiera enfatizar en la articulación del 'adentro' de la escuela con su 'afuera' (Arrau, 2003), teniendo en consideración las transformaciones culturales que ha implicado la globalización.

⁹² Hopenhayn, Martín. *“El gran eslabón”*. Capítulo III: La hora de las reformas educativas. Página 59.

⁹³ *Ibíd.* Página 60.

La actual reforma educacional en Chile, surge a partir de un diagnóstico realizado al sistema educativo, el cual determinó la *“pobreza de los ambientes de aprendizaje caracterizadas, entre otros, por el predominio de una enseñanza frontal; contenidos atrasados y poco pertinentes; aprendizajes repetitivos y memorísticos; falta de textos y recursos pedagógicos para la docencia y una supervisión sin mayor preocupación de la enseñanza y del aprendizaje en el aula”*⁹⁴. Estos problemas han tenido como consecuencia altas tasas de repetición, deserción y baja calidad de los aprendizajes.

Para mejorar la calidad y equidad de la educación, la reforma pretende abarcar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema, lo que se evidencia en cuatro ámbitos:

- **Programas de mejoramiento e innovación pedagógica:** en el que se pretende en educación prebásica, una ampliación en la cobertura, un mejoramiento de calidad de la oferta educativa (material, bibliotecas, capacitaciones, etc.) y un mejoramiento de resultados. También en educación básica y media se fomenta un mejoramiento de insumos (textos, guías, material didáctico, bibliotecas, reparación de infraestructura, etc.), de los proyectos educativos, de programas enfocados en la equidad (P900, programas para las escuelas rurales Multigrado, programas de asistencialidad, LEM) y en la informática educativa.

- **Desarrollo profesional docente:** hace hincapié en la formación inicial de los profesores/as, en un constante perfeccionamiento, en becas para pasantías, postítulos y postgrados en el extranjero, premios nacionales de excelencia docente y en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones docentes.

- **Extensión de la jornada escolar:** se otorga mayor tiempo para las actividades docentes, para responder a los requerimientos estipulados en 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, asegurar actividades de apoyo (estudio controlado, tareas, ejercicios, etc.), contar con infraestructura adecuada para que los alumnos/as realicen actividades de reforzamiento, talleres o actividades libres, fortalecer la identificación de la comunidad

⁹⁴ Martinic, Sergio. *“La reforma educativa en Chile. Logros y problemas”*. En Revista digital Umbral 2000. N° 8, enero 2002.
En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963192&orden=23361&info=link>

educativa con el establecimiento, aumentar el tiempo de permanencia en la escuela de niños/as que pertenecen a un medio más hostil, resguardándolos de situaciones de riesgo y apoyando a madres que trabajan y generar condiciones para un trabajo docente de calidad, que no sólo responda a la docencia de aula, sino también a actividades de colaboración: selección de materiales, preparación de clases, atención a los alumnos/as y apoderados, corrección de pruebas, entre otras.

• **Transformación curricular:** tiene como fundamentos: la necesidad de contextualizar los objetivos y contenidos presentes en los planes y programas, lograr pertinencia y relevancia en lo que se enseña y aprende, dar cumplimiento a las disposiciones de la LOCE. La Reforma educacional que se genera abarca dos cambios en el currículum: cambio estatal, donde se otorga mayor libertad para que los establecimientos educacionales elaboren sus propios programas y el otro se refiere a los criterios de selección y organización de los objetivos y contenidos. Lo anterior, teniendo presente que la principal función de la enseñanza es desarrollar el pensamiento libre, a través de procesos intelectuales y formativos de un individuo creativo, autónomo, con la capacidad de plantearse críticamente ante las nuevas exigencias de la sociedad y con la capacidad de manejo de las nuevas tecnologías de la información para la construcción del conocimiento.

En relación a la reforma curricular planteada, el currículum actualmente debiera ser más pertinente al contexto cultural de los niños/as, ya que se plantea una mayor integración de la comunidad y un aprendizaje del respeto a la diversidad cultural, lo que ayudaría a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, a que se desarrollen competencias sociales que valoren la propia identidad y la diversidad cultural y que se modifique la manera aislada de trabajar de los docentes, hacia formas más cooperativas y ligadas a la comunidad. Asimismo, los contenidos a enseñar debieran tener un adecuado ordenamiento y graduación, esto es, tener significatividad lógica para que en la estructura cognitiva de los educandos existan elementos que se puedan relacionar con los contenidos, es decir, que tengan significatividad psicológica. En este sentido, los contenidos se deben relacionar a las experiencias previas, a las familias y a la comunidad para que tengan significatividad cultural, (Arrau, 2003).

Al adquirir una participación más activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje, los niños y niñas aprenden que sus experiencias personales y culturales, pensamientos, talentos e intereses, son valorados/as y contribuyen al aprendizaje de la comunidad como un todo. Además de conocer y comprender el entorno que habitan, los motiva a desear transmitírselo a otros/as, es decir, compartir el conocimiento.

El aprendizaje implica, emocionalmente, tanto al profesor/a como al educando, descubriendo al otro/a más allá de su rol institucional, es decir que, cuando descubro a la persona que hay detrás de cada estamento, se genera más entusiasmo y un clima de amistad. Hay ganas de aprender de otros/as, de la cultura de los pares y de todos los miembros de la comunidad. Se aprende y valora el trabajo colaborativo. Se favorece la confianza y la expresión de ideas⁹⁵.

Dado lo anterior, cabe señalar que *“todo aprendizaje significativo se produce a través del diálogo, en un marco de interacciones culturales en que los sujetos se relacionan entre sí reconociéndose como iguales y diferentes a la vez”*⁹⁶. Es a través del diálogo interpersonal que se comparte la cultura y negocian significados, y donde el aprendizaje se vuelve significativo.

Existe una comprensión educativa aprendida culturalmente, que no se trata de una asignatura más, sino de una posibilidad para integrar contenidos y actividades curriculares, no de forma aislada, teniendo siempre presente la transversalidad, enriqueciendo el currículum con asignaturas sobre la cultura local. Por lo que se debe tener presente que el currículum va más allá de una *“mera especificación en un documento o plan, de los objetivos, áreas, contenidos o grandes temas que hay que tratar en clase”*⁹⁷. Sino que abarca la realidad de la escolarización y de las prácticas cotidianas, siendo la *“consecuencia de vivir una experiencia y un ambiente prolongado que propone-impone todo un sistema de comportamiento y de valores y no sólo de contenidos de conocimiento a asimilar”*⁹⁸, considerando las diferentes perspectivas de los integrantes de la comunidad educativa y las experiencias de interacción entre docente y alumno/a y entre pares.

⁹⁵ Ibíd. Página 49.

⁹⁶ Touraine, Alain. En Op. Cit Página 50.

⁹⁷ Gimeno Sacristán, J. En *“Docencia y cultura escolar”*. Capítulo III: Currículum y Diversidad cultural. Página 44.

⁹⁸ Ibíd. Página 45.

De acuerdo a las experiencias que se llevan a cabo en las instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje, éstas deben incorporar la dimensión afectiva, social y moral. Gracias a esto los niños/as cambian sus actitudes, son más responsables, adquieren valores, mejoran su autoestima, se expresan con mayor seguridad, aprenden a trabajar en equipo, a comunicarse, ceder, preguntar, asumir críticas y ser más tolerantes. Estas dimensiones formativas de lo social y afectivo son incorporadas al desarrollo cognitivo desde los documentos sobre los Objetivos Transversales (autoestima, identidad, socialización, aspectos valóricos) explicitados en los Planes y Programas Oficiales. También, es fundamental en esta nueva visión del currículum, el lenguaje de los/as docentes, la manera de expresarse y explicar los contenidos y sus actitudes hacia las minorías culturales.

En las escuelas se tiende a desconocer la importancia del contexto cultural *“porque se suele confundir aprendizaje con transmisión de conocimientos, lo que provoca una verdadera brecha cognitiva en detrimento de los más pobres, porque es la cultura de los pobres la que no es suficientemente tomada en cuenta en la escuela”*⁹⁹. Es por esto que se hace necesario, para iniciar una mejora en la calidad de los aprendizajes, el considerar tanto el patrimonio cultural tangible como el intangible, como punto de partida de los aprendizajes escolares.

En este contexto, las diferentes culturas se aproximan y personas de distintas razas y credos forman parte de un ‘paisaje virtualmente cercano’. No obstante, la diversidad en la práctica se visualiza como un problema o amenaza. Esto porque algunas personas y grupos de poder creen que el contacto intercultural es perjudicial para las culturas hegemónicas. Pero a nuestro entender, *“es en el reconocimiento de la diversidad donde se aprehende la propia identidad, y es en la aceptación de la alteridad donde se descubre el valor de la propia identidad”*¹⁰⁰. Poseer identidad cultural equivale a valorar la historia propia de la comunidad, pues *“el patrimonio es la memoria del futuro y es responsabilidad social construirlo en diálogo permanente y respetuoso con las demás culturas”*¹⁰¹. Las sociedades respetuosas de su patrimonio

⁹⁹ Hevia, R.; Hirmas, C.; Peñafiel S. *“Pertinencia cultural para el cambio educativo”*. Revista Docencia N° 22. Página 47.

¹⁰⁰ *Ibíd.* Página 49.

¹⁰¹ *Ibíd.*

cultural, pueden ver la diversidad como una posibilidad de mayor innovación, creatividad y adaptación a los cambios sociales y culturales del futuro.

Si en las escuelas se trabaja activa y transversalmente el tema de la identidad cultural, se preparará de mejor forma a los educandos para vivir en un mundo plural y culturalmente diverso, ya que una *“mayor identidad permite conocer, apreciar y convivir mejor en diversidad”*¹⁰². Esto se logra al fortalecer los lazos que unen a la comunidad con la escuela rescatando historias, costumbres y fiestas que forman parte de su cultura.

El currículum debiera ser el medio posibilitador y materializador del encuentro entre cultura y educación. Para esto se postulan las siguientes ideas¹⁰³: Considerar la realidad de los/as estudiantes, sus intereses, su potencial y su acervo cultural-patrimonial, crear un clima de convergencia de intereses, con la participación de todos los miembros de la comunidad, promoviendo el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad, el rol del/la profesor/a debe ser el de un/a agente gestor de cultura, experimentador/a de metodologías pedagógico-didácticas que mediaticen las fuentes y los contenidos culturales a la comunidad escolar. Se debería canalizar el tiempo de los/as estudiantes en un interés permanente en la cultura, a través de la evaluación de las necesidades educativas y culturales de las personas (identidad, convivencia y participación). Por último, la escuela debiese ser un espacio de expresión de los intereses y de la diversidad cultural promoviendo una pedagogía de la cultura, esto es, enseñar desde la cultura integrando al currículum, de modo más pertinente, los conocimientos y conceptos de valor cultural a través de herramientas didácticas más efectivas y acordes a la realidad de los estudiantes, su significación y su cultura etérea.

Desde esta perspectiva, el ideal sería desarrollar un currículum multicultural, como postula G. Sacristán (1997), el que se logra en la experiencia curricular real de los educandos en las aulas, cambiando las formas no sólo de transmitir el conocimiento, sino también el de cómo hacerlo para lograr una aprendizaje más significativo. Esto implica considerar *“el cambio de los métodos pedagógicos y propiciar otra formación docente para fomentar una perspectiva cultural que abarque la*

¹⁰² Ibíd. Página 51.

¹⁰³ Gómez, Alfredo. *“Cultura y Educación: distancias y encuentros”*. Sin Página.

*complejidad de la cultura y la experiencia humana*¹⁰⁴ presente en el aula, ya que aunque los miembros de la institución compartan en cierto modo una tradición cultural común, cada uno tiene una lengua, historia, costumbres, tradiciones, valores, etc. por lo que necesitan conocerse y comprenderse para lograr desarrollar un ambiente y una enseñanza acorde a sus necesidades e intereses. En este aspecto es fundamental considerar los materiales pedagógicos que utilizan los docentes y los niños/as, como *“mediadores decisivos de la cultura en las escuelas, porque son los artífices del qué y del cómo se presenta esa cultura a docentes y alumnos”*¹⁰⁵. Por lo tanto, se deben crear materiales específicos para los objetivos planteados y los contenidos que se quieren transmitir, que representen sustancialmente las perspectivas culturales de los grupos presentes en la institución y respondan a las demandas requeridas.

Una educación multicultural enfatiza los aprendizajes arraigados a la vida cotidiana y las actitudes de la realidad de cada uno de sus educandos, considerando la necesidad de integrar a las minorías en el sistema social, sin eliminar su preocupación por la cultura de procedencia. También enfatiza en una motivación democrática y ética por el respeto a otras culturas, idea que lleva a plantear la necesidad de un cierto relativismo cultural, es decir, puntos de vista donde toda verdad ética es relativa a una cultura específica. De esta manera, se logran reducir los prejuicios hacia las minorías étnicas; desarrollar mayor empatía, comprendiendo la diversidad, las similitudes y las diferencias presentes; valorar el significado de los logros de individuos y grupos distintos; adquirir habilidades prácticas, conocimientos, destrezas y actitudes apropiadas para desenvolverse en una sociedad pluralista y conocer las razones de conflictos entre seres humanos, etc.

Por otra parte, el currículum multicultural rescata la necesidad de reformular los contenidos presentes en los planes oficiales, ya que difícilmente éstos tienen el mismo significado para cada uno de los individuos, a fin de dar cabida a la diversidad presente en una población tan heterogénea, como es la del sistema escolar, logrando así una ‘representatividad cultural’, cuya ausencia repercute en la *“desigualdad de oportunidades y en la incapacidad de la cultura de la escuela para dotar a los alumnos*

¹⁰⁴ Gimeno Sacristán, J. *“Docencia y cultura escolar”*. Capítulo III: Currículum y Diversidad cultural. Página 47.

¹⁰⁵ *Ibíd.*

*de instrumentos que les permitan comprender mejor el mundo y la sociedad que les rodea*¹⁰⁶, ya que generalmente los contenidos escolares y la cultura dominante omiten a la cultura popular, a las subculturas, a las aportaciones de las mujeres, a las formas de vida rurales, a problemas del hambre, a los malos tratos, etc., situación que genera un quiebre entre lo que se dice y lo que realmente los niños y niñas observan y viven en su realidad.

La visión multicultural se relaciona con una educación para la democracia y la tolerancia en un mundo plural, donde exista un currículum común para todos, con unidades específicas de contenidos de países, creencias y sistemas culturales diferentes al propio, que se consideren los derechos humanos individuales y de los pueblos, etc. en el que no se trata de excluir el conocimiento elaborado, sino de utilizarlo de otra forma, integrando las diferentes culturas para favorecer la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, debe plantearse una reforma del currículum que considere como puntos centrales la formación docente, el diseño del currículum, el desarrollo de materiales apropiados, análisis y revisión crítica de las prácticas, etc., sin descuidar la conexión entre la escuela y el medio social en el que se encuentra inserta.

Para lograr diseñar un currículum como el descrito antes, es necesario un cambio del sistema escolar en su conjunto, considerando, según Lawton (1997), nueve invariantes¹⁰⁷: Estructura social- sistema social, estructura que define sus relaciones; el sistema económico, forma de obtener, intercambiar y distribuir recursos; un sistema de comunicación, medios y procedimientos con los que se comunican las sociedades; sistema de racionalidad, puntos de vista sobre lo que es y no es razonable; sistema tecnológico, elaboración de recursos e instrumentos para ser utilizados en la satisfacción de necesidades diversas; sistema moral, códigos éticos que establecen lo que es la conducta aceptable (valores, actitudes); sistema de creencias, éstas marcan las orientaciones básicas de una sociedad; sistema estético, formas de expresión y artes diversas; y por último, un sistema de maduración, costumbre y ritos de la separación-continuidad entre grupos culturales y la transición entre unos y otros. De acuerdo a esto se logra un modelo apropiado para dar conciencia de la multiculturalidad interna y se logra establecer una conexión con aquellas culturas más

¹⁰⁶ *Ibíd.* Página 55.

¹⁰⁷ Citado por Gimeno Sacristán. En *Op. Cit.* Páginas 66 y 67.

alejadas. Por lo tanto, un currículum diseñado de esta manera entregará “a los alumnos contenidos en los que pueden encontrar conexiones con su capital cultural personal de procedencia”¹⁰⁸, generando un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo y cercano a su realidad.

2.3 Diversidad Sociocultural Y Convivencia Escolar: Contradicciones Entre Discurso Y Práctica

2.3.1 Diversidad Sociocultural en la Escuela:

Hemos visto que la reforma dentro de sus planteamientos opta por “*un currículum común y comprensivo como condición imprescindible para dar respuesta a la diversidad del alumnado en la escuela*”¹⁰⁹. Este currículum, debiera ser abierto, flexible y estar sujeto a adaptaciones de acuerdo a las necesidades particulares de cada educando y de cada institución. Todo esto es posible si se genera conciencia sobre la naturaleza del proceso educativo, que es proporcionar “*a la persona las claves culturales que le permitan comprender la sociedad en la que vive e integrarse en ella como un miembro activo, crítico y responsable*”¹¹⁰. Es decir que, debe reconocer la función socializadora que tiene la institución escolar, y que a su vez se adecue e integre las necesidades e intereses de todos/as los miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva, la escuela debiera contribuir a equilibrar las ofertas sociales, otorgando las mismas oportunidades para todos los alumnos/as.

La institución escolar debe enfatizar la relación entre educar para la diferencia y educar para la ciudadanía, (Hoppenhayn, 2000). Sin embargo, cabe destacar que el aprendizaje de la diferencia no debe tomarse como una materia más, sino que se debe pensar desde la alteridad, es decir, “*pensar de modo tal que el propio educando sea ‘traspasado’ por la diferencia, y que el otro implique también una interrogación de si*

¹⁰⁸ *Ibíd.* Página 69.

¹⁰⁹ Aranda, G; Gómez, M; Lorente, C. “*La multiculturalidad como objeto de atención a la Diversidad*”.

En: <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/03/03-articulos/miscelanea/aranda.PDF>

¹¹⁰ *Ibíd.*

*mismo*¹¹¹. Esto convierte el aprendizaje de la diferencia en el aprendizaje de la ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro. La atención a la diversidad constituye un mecanismo de *“ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades del alumnado y, en este sentido, actúa como elemento corrector de posibles desigualdades en las condiciones de acceso al producto cultural básico”*¹¹². Por lo tanto, la escuela debe abrir un diálogo con la cultura circundante y la comunidad debe ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (gestación, desarrollo, final), transformándose en un recurso para la escuela, ya que gracias a sus experiencias, la enseñanza se torna más contextualizada, significativa y se genera mayor aceptación a la diversidad presente. *“La escuela ya no está ‘en’ la comunidad, sino que ‘es’ de la comunidad”*¹¹³, transformándose en un lugar donde todos/as aprenden, donde ambos, escuela y comunidad, se enriquecen y complementan.

En el marco de transformaciones de nuestra sociedad, se demanda a la institución educativa poner énfasis en *“la convivencia escolar democrática, entendida como una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad”*¹¹⁴. La reforma educacional ha incorporado estos valores en el marco curricular, entendiendo que la formación ciudadana es relevante para la construcción de una sociedad democrática y libre.

En relación a lo planteado en la reforma, referido a los Objetivos Fundamentales Transversales, el respeto y valoración de las ideas de los/as demás, la participación solidaria, la ejercitación de grados crecientes de libertad y autonomía, relación entre pares, trabajo cooperativo, etc. que se deben desarrollar a través de un trabajo intencionado desde cada subsector de aprendizaje, son fundamentales en la calidad y logro del objetivo de aprender a vivir juntos/as.

¹¹¹ Hoppenhayn, Martín. *“El gran eslabón”*. Capítulo VII: El otro eslabón de la educación. Entre la racionalidad funcional y el sujeto. Página 118.

¹¹² Aranda, G; Gómez, M; Lorente, C. *“La multiculturalidad como objeto de atención a la Diversidad”*.

En: <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/03/03-articulos/miscelanea/aranda.PDF>

¹¹³ Arrau, Alfonso (editor). *“Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual”*. Capítulo: Pertinencia cultural para el cambio educativo. Página 82.

¹¹⁴ MINEDUC. *“Política de Convivencia Escolar”*. Santiago de Chile, 2002.

Respondiendo a la necesidad de fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el currículum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria, el Ministerio de Educación plantea una 'Política de Convivencia Escolar', la que tiene una función orientadora y articuladora de un conjunto de acciones "*que los actores promoverán a favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad*"¹¹⁵. Es decir, contiene orientaciones éticas, valóricas y operativas que permitirán disponer de un instrumento de planificación sistémico, que contribuirá a instalar en la gestión educativa la responsabilidad de cada uno de sus miembros, concordando las orientaciones valóricas y el conjunto de acciones que deberán llevarse a cabo, definiendo respectivamente los compromisos a realizar.

No obstante estos planteamientos, vemos que en la cotidianidad escolar existe una contradicción entre el discurso y la práctica, esto puede deberse quizás a las paradojas de la posmodernidad, descritas anteriormente, en la que hoy en día se inserta el sistema educativo. Es decir, una ampliación de las funciones de la institución escolar relacionadas con la socialización y la educación en valores, pero, a la vez, mayores mecanismos de control y de regulación en donde los y las docentes, por ejemplo, cada día disponen de menos tiempo para preparar sus clases, lo que conduciría a reproducir prácticas predeterminadas o ya 'probadas' por una necesidad de ser 'eficiente'.

Gimeno Sacristán (2000), plantea que en una sociedad democrática la escuela debe responder a tres retos importantes e interdependientes. El primero, es ser aceptada como institución válida y útil en una sociedad compleja, lo que significa que tiene que satisfacer necesidades diversas de la comunidad. Ésta es una presión constante que ejercen las personas, quienes manifiestan y aspiran a cubrir necesidades sin fin y, en la medida que se van cubriendo unas, van surgiendo otras de más altas exigencias, "*de ahí que sobre la educación recaigan las esperanzas y expectativas distintas e inagotables procedentes de los más diversos grupos*

¹¹⁵ Ibid.

*sociales*¹¹⁶. El discurso sobre la educación ha acumulado y defendido las promesas de elevación cultural, mejora social, socialización de los/as futuros/as ciudadanos/as y preparación para la vida adulta y activa. Habría que destacar entonces, que tan importantes y variadas finalidades no pueden ser satisfechas en su máxima expresión sólo por la escuela ya que necesitan de la colaboración de otros agentes educativos.

En una sociedad dividida social y económicamente, pero que es plural y crecientemente heterogénea desde el punto de vista cultural, las necesidades no sólo aumentan sino que también se diversifican cada vez más. Por tanto, es fundamental que la escuela sea capaz de integrar la diversidad. A esto apunta el segundo reto de la escuela, en donde ésta debe *“organizarse de forma conveniente, considerando la heterogeneidad cultural y psicológica de los individuos que acuden a ella”*¹¹⁷. El tercer reto tiene relación con impartir una educación de calidad. Pero definir que significa una educación de calidad, es un proceso complejo que requiere de la participación de todos los sectores sociales, mientras tanto, podemos mencionar que calidad no es sinónimo de eficiencia.

La diversidad cultural es un gran reto organizativo para las escuelas. Reclama cambios de mentalidad, nuevos modelos de organización interna, replantear la evaluación, estar alerta sobre las prácticas de estigmatización, entre otras. Así, *“cuanto más amplia sea la población escolar a la que alcance la escolarización y cuanto más prolongada sea ésta, con mayor magnitud y evidencia se manifestará la variedad social, cultural y psicológica de las escuelas”*¹¹⁸.

Frente a la diversidad existente en las escuelas, Gimeno Sacristán (2000) plantea la siguiente interrogante: ¿por qué la diversidad, además de ser una condición de la realidad y hasta un valor en la educación, es un problema, especialmente para la enseñanza pública?, ¿Por qué ésta, siendo su misión abrirse a toda población, encuentra dicha en apertura su desventaja? El autor responde que es porque los fines, contenidos y estándares de exigencias dominantes son más fáciles de conseguir con el capital cultural y con los medios que disponen los sujetos que asisten a instituciones

¹¹⁶ Gimeno Sacristán, J. *“Los retos de la enseñanza pública”*, Capítulo I: La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. Página. 41.

¹¹⁷ *Ibíd.* Página 42.

¹¹⁸ *Ibíd.* Página 45.

privadas. Entonces *“la escuela como institución u organización moderna pretende ilustrar universalmente, pero también es ‘normalizadora’ de comportamientos, pensamientos y rendimientos, en cierto modo de manera inevitable, en tanto tiene un proyecto que trata de extender a todos”*¹¹⁹.

2.3.2 Convivencia Escolar.

Uno de los roles que cumple la educación es la socialización de los sujetos, y el significado de este concepto es interpretado de acuerdo a distintos paradigmas. Por ejemplo, para algunos teóricos la socialización es el proceso de acatamiento y adaptación a las normas sociales y culturales vigentes, por otro lado hay quienes definen dicho concepto como el proceso de culturización y de adquisición de valores que orientan y dan sentido a la existencia.

Para la educación, la socialización es *“el resultado de los cambios logrados por las personas que transitan, vivencian, forman parte y se interrelacionan en y por el sistema escolar”*¹²⁰, es decir, la educación, como proceso social de transformación hace un aporte al desarrollo de la personalidad de los niños y niñas.

El desarrollo de la personalidad implica, además de la comprensión holística del medio, su contexto histórico y natural, la formación y desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas que permitan a las personas desenvolverse adecuadamente en su entorno, y la educación, como actividad basada en las interrelaciones sociales y personales que se establecen en el cotidiano vivir junto a otros/as, debe permitir desenterrar la esencia que cada ser humano posee y así contribuir a una cultura para la convivencia.

Se entenderá por convivencia escolar *“la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye*

¹¹⁹ *Ibíd.* Página 46.

¹²⁰ MINEDUC. Comité de Convivencia Escolar Democrática: Marco Conceptual. Santiago de Chile, 2002. En http://webmin.temuco.cl/convivencia/materiales_apoyo.htm

*una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción*¹²¹.

Convivencia y aprendizaje se encuentran vinculados entre sí, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo guiar y transmitir conocimientos, sino que como postula Humberto Maturana, *“educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no aceptará al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social*¹²², por lo que los intercambios entre todos los actores de la comunidad educativa que comparten diariamente la rutina escolar y que conforman una red de vínculos interpersonales deben construirse, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. *“Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje*¹²³, por lo tanto cada uno es condición necesaria para que se dé el otro. De acuerdo a esto, no sólo por conocimientos descontextualizados y clases frontales es que se genera un clima de confusión y malas relaciones, sino que hay una fuerte incidencia proveniente desde el vínculo que se establece entre profesor/a–educando, el que si se ve perturbado, incide negativamente en los aprendizajes y, por ende, en la convivencia.

Es posible que en las instituciones educativas se realice un ejercicio democrático, respetando la diversidad cultural, las diferentes ideas y planteamientos que en ellas circulan, potenciando el ejercicio de la libertad y el discernimiento, la capacidad creativa de iniciativa y crítica, logrando así favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas que son la base del proceso de educación. Gracias a esta función de la escuela es que se aprende a convivir. Una escuela que responde a ser formadora de ciudadanos/as comprometidos crítica y activamente, permite el aprendizaje y la

¹²¹ MINEDUC, 2002. Política de Convivencia Escolar.

¹²² Ibid.

¹²³ Ianni, Norberto. *“La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja”*. En <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

práctica de valores democráticos como, la solidaridad, la justicia, la paz, el respeto, la responsabilidad individual y social, etc.

Si no se respetan dichos valores democráticos, los estilos de interacción se percibirán como obstaculizadores de la atmósfera adecuada. Por ejemplo, un estilo más bien normativo tiende a hacer más rígidas las formas de comunicación que se dan en la comunidad escolar, disminuyendo así las oportunidades de comunicarse entre quienes componen dicha comunidad. Por otro lado, si la aceptación y el respeto es la forma de interrelacionarse e interactuar, sucede que los miembros tienden a desarrollar actitudes más afectuosas, de mayor colaboración e identidad con la comunidad escolar.

En las interrelaciones que se producen en las comunidades educativas se aprecian elementos que tienen una incidencia directa en la convivencia escolar. Estos elementos son los límites, los conflictos, las simetrías y asimetrías, y las vivencias personales y sociales, entre otros.

Los límites instituidos son fronteras imaginarias que existen para identificar hasta donde puede llegar la interrelación entre unos y otros, no son obstaculizadores de por sí para la convivencia, pero sí son rígidos e inamovibles y la entorpecen. Los límites se establecen sobre la base de pautas y normas que determinan el tipo de interacción que se da entre los miembros de una institución.

Los conflictos forman parte de la convivencia. Las interacciones están orientadas por los distintos puntos de vista, las experiencias y vivencias de cada persona y estas subjetividades inevitables pueden ser el punto de partida de los desacuerdos que conllevarían a conflictos, de igual manera inevitables, pero si manejables y solucionables.

En el proceso de resolución de conflictos se adquieren y desarrollan habilidades sociales y cognitivas necesarias para que las personas aprendan a relacionarse adecuadamente unas con otras.

De acuerdo a las experiencias personales, a las formas de pensar, a la forma de relacionarse se configuran las vivencias, que adquieren un significado propio según las distintas características de cada persona, por lo que facilitar los espacios de acogida a estas significaciones es una importante contribución al sistema escolar, ya que se considera la perspectiva de los niños y niñas, su forma de ver las cosas de acuerdo a

las vivencias de cada uno de ellos y ellas, etc. Como plantea Arrau (2003), *“una mejor convivencia en la diversidad se favorece considerando el contexto cultural propio de los estudiantes y llevándolos a conocer y valorar sus propias raíces para que, desde allí, entren en diálogo con otras culturas sin perder su propia identidad”*¹²⁴.

Una de las alternativas para convivir en el quehacer cotidiano es el diálogo, siendo fundamental la labor que cumple el docente al momento de acompañar y escuchar al otro, instancias que implican, según Gomes Da Costa (s. a.)¹²⁵, una receptividad y apertura hacia el niño/a, ya que se genera una disposición a conocerlo y comprenderlo respetando su privacidad. También existe una reciprocidad, ya que no sólo se escucha pasivamente, sino que se responde con actitudes, con palabras, con gestos y finalmente se presenta un compromiso, de acuerdo a la responsabilidad que se asume en relación con el otro. De esta manera se generan vínculos no sólo con quienes comparto gustos e ideas, sino también con aquellas personas que poseen una postura distinta a la mía sobre la vida, pero con quienes debo convivir cotidianamente y muchas veces compartir tareas.

La convivencia consiste en compartir, y a compartir se aprende (tiempos, espacios, logros, dificultades, etc.), es un duro y prolongado aprendizaje, ya que sólo se aprende a partir de la experiencia, si se convierte en una necesidad y si se logran cambios duraderos en la conducta. Para aprender a convivir se deben cumplir determinados procesos¹²⁶ como: interactuar con otros/as, interrelacionarse (establecer vínculos), dialogar (fundamentalmente escuchar), participar, comprometerse, compartir propuestas, discutir (intercambiar ideas y opiniones), disentir aceptando ideas diferentes), acordar, reflexionar. Todas estas condiciones pasan a ser parte de la rutina diaria y responden a las demandas de la institución, se *“aprende a convivir, conviviendo”*¹²⁷, hay que aprender a vivir juntos y junto a otros aprender a vivir, reconociendo al otro como un legítimo otro en la convivencia, considerando a ésta como un espacio singular para el aprendizaje y valoración de la diversidad y pluralidad en las relaciones humanas. Por lo tanto, de acuerdo a lo que plantea Filp, J. *“la mejor*

¹²⁴ Citado por Arrau, Alfonso en: *“Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual”*. Capítulo: Pertinencia cultural para el cambio educativo. Página 46.

¹²⁵ Ianni, Norberto. *“La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja”*.
En <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia02/reflexion02.htm>.

¹²⁶ *Ibíd.*

¹²⁷ *Ibíd.*

*manera de aprender a vivir juntos en un mundo diverso y global es a partir de la valoración de la propia identidad cultural y del respeto por la cultura de los otros*¹²⁸. Por su parte, también, cabe mencionar, que la convivencia enseña, ya que de ella se desprenden contenidos actitudinales y disposiciones frente a la vida y al mundo, las que generan valores básicos de la sociedad, valores que dan sentido y orientan la formación en la escuela.

El lugar que cumple un rol fundamental en el fomento de la convivencia es el aula, primer espacio de vida pública de los niños/as. En este ambiente transcurre la mayor parte del tiempo escolar de los educandos, donde se desarrollan las actividades diarias y constituye la unidad de pertenencia y referencia de los educandos. En este lugar se habla, se escucha, se dialoga, se discute, se reflexiona, se enseña, se aprende, se juega, se participa, se razona, se memoriza, etc., por lo tanto es el lugar donde se construyen las relaciones sociales y donde se vive la realidad de la escuela. Es aquí donde el/la niño/a aprende gestos y rituales, acciones pautadas que regulan la interrelación cotidiana, constituyéndose en elementos de la convivencia que el niño/a debe conocer y comprender su sentido para que *“la convivencia pueda construirse como contenido significativo, considerando que lo que se hace (acciones) prevalece sobre lo que se dice (palabras)”*¹²⁹. El aula es también el ámbito en el que se convive, se habla y se aprende sobre convivencia, construyéndose día a día en las actividades habituales de la institución, en las que se transmite, ejercita e incorporan formas de convivencia ligadas a la práctica de la vida democrática que permiten el aprendizaje y la práctica de valores.

- Conflictos en la Escuela:

Saber qué lugar ocupa el conflicto en una institución educativa y además saber las diferentes visiones de conflicto que existen es algo necesario que nos permitirá entender cuál sería una forma pertinente de enfrentarlos y resolverlos, evitando la connotación negativa que generalmente se le atribuye y que perjudicaría la convivencia dentro de la organización, debida tal vez por su raíz etimológica.

¹²⁸ Citado por Arrau, A. En Op. Cit. Página 38.

¹²⁹ *Ibíd.*

La palabra conflicto viene del latín *co/flagere*, co: unidos, flagere: castigar, flagelar, sufrir. En términos prácticos un conflicto es *“un tipo de situación en la que sus protagonistas, ya sean personas o grupos sociales, buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o poseen intereses divergentes, es en síntesis un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos”*¹³⁰. Por tanto, son esperables en toda organización. Aprender a enfrentarlos y resolverlos en forma pacífica es parte fundamental del *“aprender a convivir”*¹³¹.

El análisis del tratamiento del conflicto se basa en tres grandes paradigmas:

a) Visión tecnocrática-positivista: Predomina la concepción tradicional y conservadora, califica al conflicto como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, como una situación que hay que corregir y sobre todo evitar. *“Se resalta que hay que remediar o dirigir el conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la organización”* (Ball, 1990). Un conflicto, desde esta perspectiva, atenta contra la eficacia de la organización escolar.

b) Visión hermenéutico-interpretativa: En esta perspectiva el conflicto no se niega, por el contrario se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo. Cuando surge un conflicto, esta visión, propone que *“la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace”*¹³² (Carr y Kemmis, 1986), es decir, que modifiquen los factores de la realidad social en vez de considerar las visiones particulares de los individuos.

c) Visión crítica: Se propone que un conflicto es algo natural, inherente a una organización y elemento esencial para el cambio social. *“El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana”*¹³³ (Galtung, 1981). La perspectiva crítica utiliza el conflicto de manera didáctica, es decir, favorece el afrontamiento de distintos conflictos desde un punto de vista democrático, participativo

¹³⁰ Jares, Xesus. *“El lugar del conflicto en la organización escolar”*. Revista Iberoamericana de Educación, número 15, Monográfico: Micropolítica en la Escuela. Septiembre- Diciembre 1997

¹³¹ Artículo extraído de Internet.

En <http://600.mineduc.cl/mensajes/destacados/convivencia.html#01>

¹³² Jares, Xesus. En Op. Cit.

¹³³ *Ibíd.*

y colaborativo, y no violento con el fin de autoevaluar el funcionamiento de la institución.

- Tipos de conflicto:

Según Marta Darina y Mirta Gómez¹³⁴ existen los siguientes tipos de conflictos:

- Conflictos interpersonales e intrapersonales: Los primeros son aquellos en los que dos personas o grupos poseen diferentes intereses y los intrapersonales se refieren al debate personal producido cuando hay que escoger una opción.
- Conflictos latentes y emergentes: Los latentes surgen a partir de la falta de toma de conciencia de la existencia de un conflicto. Se sabe que hay molestia por algo, lo que no se sabe es cuál es la razón de esa molestia. Los conflictos emergentes ven el problema a resolver, si no se resuelve a tiempo puede crecer considerablemente.
- Conflictos manifiestos y subyacentes u ocultos: Los primeros corresponden al enunciamiento del problema que generó el conflicto y los conflictos subyacentes son aquellos en los que el conflicto real está negado, es decir, no es el expuesto y hay otros motivos que inconscientemente desencadenan la disputa.
- Conflictos individuales: Se producen cuando una persona siente sus intereses pasados a llevar por otra persona o por el grupo al que pertenece, por ejemplo, esto se puede ver cuando una autoridad toma una decisión que se contrapone a lo que la persona quiere.
- Conflictos grupales: Un grupo siente lesionado sus intereses frente a otro con mayor poder que no tomó en consideración las necesidades y opiniones de la minoría.
- Conflictos institucionales: Son generados por la estructura organizativa de la institución, se producen, por ejemplo, cuando no hay claridad en el desempeño de roles, por el juego de poder, la toma de decisiones, cuando los miembros de la institución no son escuchados, etc.

¹³⁴ Darina, Marta. Gómez, Mirta (2000). *“Resolución de conflictos en las escuelas: proyectos y ejercitación”*. Página 31.

Existen muchas formas de enfrentar un conflicto, últimamente se ha empezado a utilizar la mediación como método para resolverlos, pero no es el único que se presenta.

<p>Negociación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dos o más personas discuten sobre el asunto. - No se utiliza una tercera persona. - Los disputantes encuentran su propia solución. - Mientras más destrezas de comunicación, mayores serán las posibilidades de éxito.
<p>Mediación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe un mediador, tercera persona que tiene que ser neutral. - Mediador facilita el diálogo y ayuda a que las partes encuentren una solución que considere las necesidades de cada uno. - Las soluciones las definen las partes, no el mediador.
<p>Arbitraje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se utiliza a una tercera persona neutral. - El árbitro tiene el poder de decidir en una solución. - La solución puede ser obligatoria o no.

De acuerdo a esta clasificación, podemos decir que las instituciones escolares utilizan diferentes estrategias de resolución de conflictos que se centran, mayoritariamente, en la suspensión de los niños/as y citación de apoderados, lo que denotaría una aplicación de sanciones más que una utilización de determinados métodos, como los mencionados. Existiría una tendencia de evitar y buscar “apaciar” la incidencia de los conflictos, más que reconocerlos y enfrentarlos desde una lógica participativa y colaborativa.

A las instituciones no sólo les debiera interesar el afrontamiento del conflicto para mejorar su funcionamiento, sino también crear un buen clima organizativo, favoreciendo los procesos colaborativos de la gestión escolar para que *“las escuelas como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo*

de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares”¹³⁵ (Escudero, 1992).

- Diálogo en la Escuela:

El diálogo implica ciertas habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas, además de disposiciones, maneras de enfrentarse, que tienen que ser cultivadas e internalizadas, por lo que en ningún caso se espera que el diálogo sea un asunto simple ya que requiere la articulación de lo que el sujeto cree genuinamente verdadero y de la capacidad de descentrarse del propio punto de vista a fin de tratar razonablemente el de los demás.

El diálogo se ve dificultado cuando se perciben desacuerdos importantes pues el conflicto se profundiza, por lo tanto, es primordial que para establecer las bases sobre las cuales se funda el diálogo, todas las partes involucradas deben tener la capacidad y el deseo de encontrar un terreno común, los supuestos compartidos básicos relacionados al tema del diálogo. Splitter y Sharp (1996), a modo de ejemplo, plantean que *“un docente enfrentado al desafío de coordinar un diálogo entre quienes discuten un asunto racial podría proceder alentando a todas las partes a admitir y reconocer su herencia humana compartida y, por lo tanto, el principio del respeto por las personas”*¹³⁶. Este terreno común es a menudo difícil de encontrar, pero los autores afirman que en el momento que los/as estudiantes descubren el valor de proceder de ese modo, la búsqueda se facilita. Una conversación igualitaria permite la interacción y el cruce de los distintos puntos de vista individuales debido a que el diálogo incorpora la reciprocidad, que es la base de relaciones interpersonales, y estos procedimientos recíprocos, como el respeto por los turnos, el escuchar cuidadosamente a las personas, la construcción a partir de las ideas de otros/as y la modificación de nuestros pensamientos sobre la base de lo que los/as otros/as tienen para decir, son factores fundamentales en el desarrollo moral y ético de los sujetos participantes del diálogo. El tema del diálogo es fundamental en el ámbito educativo ya que en un primer nivel,

¹³⁵ Jares, Xesus. *“El lugar del conflicto en la organización escolar”*. Diciembre 1997. En <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>

¹³⁶ Splitter, L y Sharp, A. *“La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación”*. Capítulo II: La dinámica de la comunidad de indagación. Página 72.

permite conocer los intereses y contextos de cada uno de los participantes del proceso educativo, y de una manera más profunda ayudaría, en un principio, a tener un conocimiento más acabado de los educandos. En la medida que pasa el tiempo, el diálogo se va desarrollando y enriqueciendo, por lo que es posible lograr que los/as niños/as se reconozcan y respeten como iguales dentro del aula, alcanzando así un aula democratizada. Este es el lugar en donde todos los participantes se encuentran en igualdad de condiciones, en donde prima la horizontalidad y en donde el/la docente no es agente de autoridad por el simple hecho de ser el supuesto dueño/a del conocimiento y transmisor del mismo, ya que como sabemos, mediante la interacción se construyen los saberes y tanto el educador como los educandos aprenden en esta relación.

El diálogo facilita que en el aula se genere un ambiente democrático, al reconocer a cada uno/a de los/as integrantes de la misma como interlocutor/a válido/a y como conocedor/a y experimentador del entorno. En este aspecto es de fundamental importancia el acto de escuchar, ya que es esta instancia en la cual se juzga realmente 'que tan válido' es nuestro interlocutor, de acuerdo al reconocimiento que le otorgamos como sujeto capaz de emitir opiniones fundadas.

Cuando participamos en un diálogo, no sólo usamos nuestro pensamiento lógico sino que implicamos al ego, por lo que dialogar no es lo mismo que conversar, discutir o debatir, pues sólo conversando, no se cumpliría el principio elemental de la comunicación que es la construcción en común o la creación conjunta. La idea de diálogo propone estar dispuesto a escuchar al otro para descubrir juntos 'la verdad'¹³⁷.

Esto da a los participantes del diálogo la real capacidad de intervenir el mundo en todos los ámbitos, principalmente en la medida que logramos una comunicación más sana y verdadera que nos lleve a la construcción de un futuro mejor para todos, un futuro en el que podamos vivir juntos en cooperación e igualdad de condiciones. En relación a lo anterior Paulo Freire (2001) define el diálogo como *"el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose por lo tanto en la relación yo-tú. El diálogo es una exigencia existencial y, siendo el encuentro que*

¹³⁷ Nos referimos a 'la verdad' como un conjunto de ideas consensuadas, la que se construye a partir de la interrelación de los puntos de vista individuales de los participantes del diálogo, y no a la verdad como una idea absoluta e incuestionable.

*solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.*¹³⁸ Este encuentro implica el acto de decir la palabra referida al mundo con el fin de transformarlo, y esta praxis no es privilegio de algunas personas, sino que es un derecho de todos los sujetos.

2.4 Quehacer Docente.

La educación, representa un espacio sobre el que se proyectan, de forma contradictoria y conflictiva distintas pretensiones y aspiraciones, tanto culturales, como económicas y sociales. El oficio docente no puede entenderse, por tanto, al margen de las condiciones sociopolíticas que componen y se desprenden de las propias instituciones escolares. La educación parece siempre estar en una situación paradójica y contradictoria, como un procedimiento con capacidad de regulación y control social, pero a la vez, tiene una capacidad potencial de redefinición social, lo que la traduce en un campo altamente complejo de intervención laboral.

Dados los cambios descritos anteriormente, a los que se ha visto afectada nuestra sociedad, se han suscitado una serie de demandas hacia el sistema educativo y más específicamente hacia los/as docentes, quienes deben ser capaces con su trabajo y metodologías, de desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje.

Las sociedades contemporáneas necesitan de prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico, la flexibilidad y un cierto escepticismo ante las pautas sociales (Gimeno Sacristán, 1997), que son necesidades que se relacionan con el grado de autonomía y las atribuciones del profesorado. Así, en el terreno de los principios generales, habría que estar de acuerdo con que el profesorado debe desempeñar su trabajo con autonomía, integridad y responsabilidad.

Sin embargo, respecto del quehacer docente, existen muchos discursos y planteamientos que se enfocan como deberes. Por ejemplo, se dice que el profesor o profesora es un miembro de la comunidad educativa que cumple un rol fundamental en

¹³⁸ Freire, Paulo. “*Pedagogía del Oprimido*”, Página 101.

la integración y aceptación de las distintas culturas. Además, que éste/a es el/la encargado/a de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado no sólo en los conocimientos cognitivos formales, sino también en lo valórico, afectivo y social, para lo que, dado los cambios en la actualidad, debe generar modificaciones en sus modalidades de trabajo y tomar conciencia de que su intervención no es aislada, sino que se da en conjunto con todos los actores de la escuela (padres, docentes, estudiantes, etc.), considerando en su labor el entorno cultural y las diferencias, con el fin de mejorar la calidad de la educación. Así, el profesor/a debe valorar y predisponerse para hacer de “*caja de resonancia de la cultura*”¹³⁹, para que los niños/as valoricen y conozcan en primer lugar su entorno, su cultura y luego, lo más lejano. De acuerdo a esto, el profesor/a debe ser capaz de acortar las distancias entre educación y cultura, ya que las necesidades educativas y curriculares exigen el encuentro integral entre éstas, en el sistema escolar. El camino para unir cultura y educación es tanto valórico (querer hacerlo) como metodológico (hacerlo pertinentemente).

De acuerdo a lo planteado entonces, el rol del profesor/a pasaría de ser un agente receptivo al de ser agente mediatizador de múltiples expresiones culturales, transformándose en un gestor cultural, capaz de comunicar valores y contenidos de la cultura en el aula, generando “*instancias para que la comunidad se exprese y exprese su cultura*”¹⁴⁰.

También se plantea que los/as docentes deben aprender a trabajar en equipo, mirando los problemas y particularidades de sus estudiantes y del lugar donde trabajan, aprendiendo con ello a pensar juntos en cómo solucionarlos. Asimismo, deben ser capaces de aceptar críticas, sugerencias, aportes, etc., utilizándolos en beneficio para su trabajo dentro y fuera del aula.

Además los/as profesores/as deben estar concientes que requieren desarrollar nuevas competencias, para generar innovación pedagógica y metodológica, en las áreas de planificación, gestión, pedagogía y didáctica. Para ello, deben estar constantemente perfeccionándose y adquiriendo nuevas herramientas que le permitan

¹³⁹ Arrau, Alfonso (editor). “*Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual*”. Capítulo: Pertinencia cultural para el cambio educativo. Página 90.

¹⁴⁰ *Ibíd.* Página 91

mejorar su quehacer pedagógico. En relación al quehacer cotidiano, se plantea que el profesor/a ha tener un rol de mediador en el aprendizaje, creando condiciones para que los/as estudiantes puedan acceder a los contenidos culturales necesarios para vivir en sociedad. No debe ser un técnico ejecutante de planes y programas, sino un profesional reflexivo, crítico y transformador, que atienda a las necesidades particulares de los niños/as y dé cabida a la diversidad. Es decir, el profesor/a no sólo debe centrarse en transmitir los Contenidos Mínimos Obligatorios, sino que debe considerar los valores culturales de cada uno/a de sus miembros para hacer de la educación un espacio transversal, donde se relacionen ambas cosas, es decir, los contenidos o saberes y los valores.

Entonces, para comprender el quehacer docente, las características y cualidades del oficio de enseñar, tenemos que plantear el análisis desde lo que se dice que es o lo que se pretende que sea.

Muchas veces, sino la gran mayoría, la teoría y la práctica acerca del quehacer docente, se contradicen, provocando una confusión en el posicionamiento de los sujetos docentes. Por ejemplo, en la reforma educacional actual, se plantea que en el quehacer educativo se debe valorar la diversidad sociocultural de los y las estudiantes. Pero ante las nuevas demandas del rol docente, la estructura moderna tradicional de la escuela y las condiciones laborales posmodernas, en la práctica pedagógica real, esta valoración queda muchas veces olvidada o relegada a momentos 'especiales', es decir, que no se transforma en una práctica constante, que identifique el trabajo docente en el ámbito de la convivencia escolar.

- Tesis de la Proletarización del Profesorado:

Para profundizar en el contexto teórico sobre lo que se dice que es, o como está el quehacer docente, hablaremos de la 'proletarización del profesorado'. Ésta noción plantea que el trabajo docente ha sufrido progresivamente una disminución de cualidades, provocando en los/as profesores una pérdida de control y sentido sobre el propio quehacer, aminorando sustancialmente su autonomía. Reafirmando esta idea, citamos a Contreras (1997) cuando plantea que: *"otro de los temas controvertidos es el de la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquellas cualidades que hacían*

de ellos unos profesionales, o bien, el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que cifraban sus esperanzas de alcanzar dicho status. Es éste el fenómeno que se ha dado en llamar proceso de proletarización.¹⁴¹ En este sentido, se considera que los/as docentes, como colectivo, han sobrellevado o están sobrellevando una transformación en las características de sus condiciones de trabajo, en las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a los intereses de la clase obrera.¹⁴² Bajo el esquema anterior, podemos relacionar tales condiciones con la administración científica de F. Taylor: con el objetivo de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste se subdividió en pasos cada vez más simples. La acción se somete a la planificación previa. Es lo que se llama racionalización del trabajo, según la cual, se determinan reglas y procedimientos lógicos de decisión, así como los objetivos que deben alcanzarse. El énfasis está puesto en las lógicas de las formas y procedimientos de organización y decisión, más que en el contenido de las mismas. En este sentido: *“la racionalización hace referencia al predominio de la racionalidad formal, por encima de la sustantiva, y a la lógica, más que a la dialéctica”*¹⁴³.

Si relacionamos lo anterior con la enseñanza, con la introducción del espíritu de gestión científica se atendieron las necesidades de la racionalización del trabajo. Esto, tanto en lo que se refiere al contenido de la práctica educativa como en el modo de organización y control del trabajo docente. De tal manera, el currículum se empezó a concebir como un proceso más de la producción descompuesta, organizado en elementos mínimos de realización, que serían los objetivos y contenidos.

La tecnologización de la enseñanza, ha significado precisamente una separación entre la fase de concepción de la de ejecución, en la que a los/as docentes: *“se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza –al menos de la que entraba en el ámbito más directo de su competencia:*

¹⁴¹ Contreras, J. *“La autonomía del profesorado”*. Pagina 18.

¹⁴² El trabajo obrero se especializa en aspectos cada vez más reducidos de la cadena productiva, perdiendo la perspectiva de conjunto y las habilidades que antes necesitaba para realizar su trabajo, lo que tuvo como consecuencia la descalificación del obrero, ya que éste ve reducido su trabajo al desempeño de tareas aisladas y rutinizadas, no pudiendo comprender el significado del proceso, sin poder de decisión para decidir sobre esa fase de la producción y, habilidades que anteriormente poseía. Así, el trabajador pasa a depender enteramente de los procesos de racionalización y control de la gestión administrativa de la empresa y del conocimiento científico y tecnológico de los ‘expertos’. Contreras, J, en Op. Cit, (1997).

¹⁴³ *Ibíd.* Página 20.

lo que debería ocurrir en el aula- quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares”¹⁴⁴. Bajo el esquema anterior, podemos mencionar una serie de componentes que reflejan un espíritu de racionalización tecnológica de la enseñanza, por ejemplo un currículum cada vez más detallado, técnicas de diagnóstico y evaluación extendidas, técnicas de determinación de objetivos de regulación de conductas de los/as estudiantes, proyectos curriculares en los que se estipula todo lo que debe hacer el/la profesor/a paso a paso, etc., en las que los/as docentes ven reducida sus funciones al mero cumplimiento de prescripciones determinadas externa y ajenamente a él/ella y pierde, por lo tanto, la perspectiva integral y dominio de su labor.

En relación con lo anterior, dice este mismo autor que: *“la forma en que el Estado desarrolla sus procesos de racionalización está en relación directa con el aumento de las formas burocráticas de control sobre el trabajador y sus tareas”¹⁴⁵. Y es esta burocratización la que comúnmente da lugar a otro fenómeno vinculado al proceso de proletarianización del profesorado, esto es la intensificación del trabajo. En este contexto de aumento de controles de burocratización y de planificación externa, la educación parece ser, cada vez más, un trabajo totalmente regulado y lleno de tareas sin sentido, puesto que favorece la rutinización e impide el ejercicio reflexivo del trabajo docente, además facilita el aislamiento de los/as compañeros/as de trabajo que poco tiempo tienen para el encuentro con otros/as en donde discutir e intercambiar experiencias profesionales, fomentándose de esta forma el individualismo.*

De tal manera, podemos relacionar la intensificación del trabajo docente con un proceso de descualificación intelectual, en términos de una degradación de las habilidades y competencias profesionales de los/as docentes, reduciendo su oficio a la diaria supervivencia de dar cuenta de todas las tareas que han de realizar. En este sentido, Contreras cita a Apple (1990) diciendo que: *“la intensificación hace que la gente tome atajos, economice esfuerzos, de manera que sólo termina lo que es esencial para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los ‘especialistas’, a esperar que ellos les digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con*

¹⁴⁴ Contreras, J. Página 21.

¹⁴⁵ *Ibíd.*

los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. El 'trabajo hecho' se convierte en el sustituto del 'trabajo bien hecho'¹⁴⁶.

- Proletarización Técnica e Intelectual del Trabajo Docente:

Aunque haya aumentado su dependencia con los 'expertos' y administradores en la determinación del currículum, los/as profesores/as han debido dominar un nuevo y más amplio abanico de habilidades técnicas, las que les proporcionan una legitimidad especial a su trabajo por estar fundamentadas en 'conocimiento científico' o en procedimientos 'racionales', concentrando su responsabilidad en tales tareas y aceptando que ello exija una mayor dedicación. Según Densmore (1987), la interpretación de este profesionalismo, significa una respuesta defensiva ante un trabajo cada vez más alienante. No obstante, esto plantea un problema: lo que por una parte es una reacción defensiva, también es una creencia de que existe una autonomía profesional, la que en realidad sólo funciona como mecanismo de legitimación de las restricciones existentes en el trabajo de los profesores. En este sentido, la ideología del profesionalismo acaba convirtiéndose en una forma de control. Y Contreras (1997) agrega: *"Es esta ideología del profesionalismo como apariencia de autonomía una de las estrategias de las que se ha valido en ocasiones el Estado para contrarrestar los posibles movimientos de oposición, así como para provocar la colaboración de los docentes ante las reformas educativas"*¹⁴⁷.

En el caso de los trabajos que tienen algún componente intelectual, Dereber (1982)¹⁴⁸ ha diferenciado entre dos tipos de procesos de proletarización: uno es la proletarización técnica, en la que se produce un detrimento del control en la formas de realización del propio trabajo y/o sobre las decisiones técnicas acerca del mismo; el otro tipo de proceso es la proletarización ideológica, que se relaciona con la pérdida de control sobre los fines o propósitos sociales a los que se dirige el trabajo. Bajo este análisis, cabe decir que ambas formas de proletarización se han dado en el caso de los trabajadores industriales, pero no en el caso de los profesionales. Puesto que estos últimos, han sufrido la pérdida de sus valores o el sentido y trascendencia de sus

¹⁴⁶ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 22.

¹⁴⁷ Contreras, J. Op. Cit. Página 25.

¹⁴⁸ Citado por Contreras, 1997. En Op. Cit. Página 26.

acciones, mas no sus habilidades técnicas. Para caracterizar esta 'proletarización ideológica', podemos decir que no se le reconocería importancia a la pérdida de manejo del contenido valorativo y a los fines sociales de su trabajo, en cambio, la valoración racional y técnica de su labor sí es rescatada, de lo que se deduce, que lo importante no sería el contenido valórico de sus trabajos, sino llevarlos a cabo 'científicamente'. En relación a esto, podríamos señalar que los/as profesores/as asumen su profesión siendo competentes con las habilidades técnicas que componen el sistema educativo, pero sufren un proceso de proletarización ideológica, ya que existiría una reformulación de los fines y objetivos morales de los/as docentes, de forma que acaban siendo compatibles con los que pretendan las instituciones en las que trabajan.

En este sentido, el análisis que hace Dereber (1982), permite comprender la proletarización como un fenómeno más complejo que la simple pérdida de cualificación técnica, y así, la profesionalización de los/as docentes se enajena del sentido ideológico y moral de su trabajo. Y Contreras agrega que *"este proceso de proletarización estaría en plena consonancia con la dinámica de racionalización creciente, si bien no sitúa a los profesionales exactamente en el papel de víctimas, sino también en el de los sustentadores, en parte, del proceso racionalizador y de las ideologías de las organizaciones para las que trabajan. Esto también permitiría entender fenómenos como el que expone Apple y Jungck (1990), según el cual, en ocasiones los enseñantes se comprometen con las políticas de legitimación del Estado a través de sus sistemas educativos, convencidos de su valor, lo cual tiene el efecto sobre ellos de acabar siendo víctimas de los procesos de proletarización que estas políticas ponen en marcha."*¹⁴⁹

Ante esto, cabe agregar que muchos/as docentes se comprometen con las políticas reformistas al creer que vale la pena alcanzarlas e invertir la gran cantidad de tiempo que éstas requieren para su implementación, asumiendo con seriedad estas nuevas demandas. No obstante, estos/as profesores/as se estarán explotando a sí mismos/as en su quehacer, y a otros/as, trabajando incluso más duramente, con bajas remuneraciones y en condiciones adversas, a fin de superar las exigencias a las que están sometidos. Sin embargo, esa misma carga adicional de trabajo creará una

¹⁴⁹ Contreras, J. Ibíd. Página 26.

situación en la que a estos/as docentes les será muy difícil, si no imposible, alcanzar plenamente las metas propuestas en tales reformas.

Sea como fuere, la enseñanza como trabajo, vincula al/la docente a una responsabilidad y a un compromiso en el valor y el sentido de su propio trabajo. Las reformas pueden llegar a controlar ideológicamente el trabajo de los docentes, asegurando la colaboración del profesorado hacia los fines, establecidos por el Estado o por el mercado, para la educación, pero no permite neutralizar el hecho de que los/as docentes incorporan al trabajo de enseñanza su compromiso con significados y pretensiones específicos.¹⁵⁰ Esto es lo que ha destacado Hargreaves (1992) en su análisis sobre la intensificación del trabajo de los/as educadores/as, en donde expresa que señalar este aumento sólo como un exceso de trabajo impuesto externamente, no permitiría entender adecuadamente que hay sobrecargas de labores que obedecen a implicaciones y compromisos de docentes con determinados valores pedagógicos y sociales en su enseñanza. Ante esto, este autor afirma que *“es grosero, y quizá también teóricamente imperialista, desconsiderar estos compromisos profundamente sostenidos y sus consecuencias como si sólo pertenecieran a una pauta de ‘profesionalismo’ que confunde y legitima la intensificación del trabajo del profesorado”*¹⁵¹.

Lo anterior, se relaciona directamente con el hecho de que la educación es un trabajo que se realiza con seres humanos, por lo tanto, es imposible fijar de antemano la práctica de la enseñanza, en el sentido de que la realidad, es decir, las situaciones humanas, cambia en relación con lo variable que ésta es y en consecuencia, se necesita en este quehacer, la adaptación a las distintas circunstancias y contextos socioculturales. Esto quiere decir que no se puede separar de raíz la concepción (ideología) de la ejecución (técnica) en la enseñanza¹⁵².

¹⁵⁰ Por ejemplo, en España a partir de los años sesenta, se fueron realizando una serie de reformas educativas, las que tienen su momento cúlmine en la Ley General de Educación de 1970. Esta reforma representó el tránsito del control ideológico al control tecnocrático. Así la tecnificación de la enseñanza está más asociada a una recualificación que a la descalificación y a la pérdida de autonomía en el profesorado. Esta recualificación permite transformar y ocultar las formas de control ideológico, que se justificaría en su valor técnico para la eficacia educativa. Contreras, J. En Op. Cit. Página 29.

¹⁵¹ Hargreaves, 1992. Citado por Contreras, J. En Op. Cit. Página 27.

¹⁵² No obstante, durante la década de los setenta y, sobre todo, de los ochenta, hemos visto crecer de forma progresiva las regulaciones burocráticas sobre educación y enseñanza, de tal

Al respecto, agrega Contreras (1997): *“es precisamente esta imposibilidad de separar radicalmente la concepción de la ejecución lo que lleva a los intentos de desarrollar modos de racionalización del propio proceso de planificación o concepción que han de desarrollar los profesores, de modo que queden atrapados en la lógica del control por el proceso de tecnificación, abandonando la reflexión sobre los fines y asumiendo los de la institución”*¹⁵³. Todo esto ocurre dentro de un marco cultural determinado, y en un clima sociopolítico concreto, los cuales ayudan a comprender las transformaciones que se han producido entre los/as docentes. Uno de estos cambios que se ha dado en el profesorado, es que el tener la convicción de que la enseñanza es un problema técnico y, que por consiguiente, se requiere de un conocimiento aplicado para poder resolver los conflictos que puedan gestarse dentro de las instituciones escolares o de las salas de clases, refuerza la idea de que un buen profesional de la enseñanza será aquel o aquella que domine un amplio repertorio técnico.

Pero la enseñanza, al ser un oficio vinculado a la cultura y a lo social, es además un espacio específico que permite la identificación con perspectivas, pretensiones y finalidades para el desarrollo del quehacer docente, y además, posibilita el acceso a distintas concepciones culturales e ideológicas sobre el mundo y la vida. Esto la convierte en un lugar privilegiado, puesto que dentro de su propia característica como trabajo, se encuentra, al menos en potencia, una crítica a las imposiciones valóricas y políticas y el acceso a visiones alternativas sobre la vida.

Entonces, hasta aquí, podemos decir que, si bien el análisis de los procesos de proletarianización suele hacer referencia fundamentalmente a la pérdida de competencias técnicas, dentro del contexto educativo existe otro tipo de descualificación y que es

manera que se ha instalado dentro de las instituciones educativas y del profesorado, un cúmulo de especificaciones sobre sus tareas docentes. La consecuencia de esto, ha sido el que se disminuya el tiempo y los esfuerzos para preocuparse de aquellos aspectos valorativos o ideológicos en la tarea educativa, los que, a nuestro entender son los auténticamente sustanciales, y el quehacer docente se reduce a los elementos que son sólo formales y previamente reglamentados, impidiendo que éstos discutan aspectos sustantivos y políticos sobre la reforma, para reflexionar y criticar problemas como la autonomía educativa, la descentralización, la pertinencia de los contenidos seleccionados, la convivencia escolar, entre otros. Por lo tanto, el quehacer docente se reduciría bajo este esquema, a ser técnicos o ejecutores de las ideas de otros. Contreras, 1997.

¹⁵³ Contreras, J. En Op. Cit. Página 27.

más bien de naturaleza ideológica, el que, por cierto, es mucho más importante que el aspecto técnico. Al respecto cabe señalar que *“en el contexto educativo, la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente”*¹⁵⁴. En este sentido, para el profesorado, la falta de control sobre su propio trabajo, que puede significar la separación entre concepción y ejecución, trae como consecuencia una desorientación ideológica, tanto a nivel personal, como también en el colectivo profesional.

- Trabajo Docente: Profesionalismo o Profesionalidad:

Las profesiones se cierran en sí mismas a causa de un lenguaje propio, creando ‘comunidades de discurso’ (Contreras, 1997). Este mismo autor plantea que el lenguaje profesional se ha valido históricamente de la fe en la ciencia como motor del progreso humano y agrega que *“ello ha justificado los intentos de racionalización de la sociedad como un proceso de aplicación de conocimientos especializados y científicos al servicio de intereses que se presentaban a la vez como neutrales y absolutos. La ciencia se justificaba por su método y no cuestionaba sus visiones de mundo”*¹⁵⁵. En el caso de la educación, el profesionalismo se ha manifestado en la enseñanza basada en tópicos de la psicología, la cual permitía disponer de un método que dotaba de recursos directos para la intervención en el aula ya legitimados en su argumentación científica, y que transformaba, o disolvía, los problemas sociales y éticos en técnicos, individuales y actitudinales. De igual manera, el profesionalismo, como asesoramiento de expertos a la planificación y regulación escolar, convertía la administración y las políticas educativas en un asunto meramente racional, resoluble a través de destrezas técnicas que poseen los especialistas gracias al carácter científico de su conocimiento, (Contreras, 1997).

Volviendo a las ‘comunidades de discurso’ que constituyen los/as profesionales, cabe destacar que éstas no son entidades homogéneas. Esto porque, aunque determinados grupos puedan formar parte de un mismo campo cognoscitivo especializado, no todos sus miembros tienen el mismo dominio, ni el mismo status en relación a ese conocimiento que comparten, trayendo como consecuencia una división,

¹⁵⁴ Ibíd. Página 32.

¹⁵⁵ Ibíd. Página 40.

estratificación y jerarquías dentro de los/as profesionales. Y en la enseñanza específicamente, parece darse una fractura entre los/as que poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia en cuanto que campo discursivo por una parte, y los/as profesores/as del sistema escolar por otras. Como explicación a esto, podemos remitirnos a la propia historia de los sistemas educativos: mientras se fueron desarrollando las prácticas institucionalizadas de la educación, surgieron cuerpos administrativos de control sobre la actuación de los/as enseñantes y se institucionalizó su formación para controlar las características bajo las cuales ejercerían su trabajo, (Contreras, 1997). Por lo tanto, podemos decir que la formación de los/as docentes no surgió como un proceso y dominio interno que estableció el propio grupo, sino que como un control que establece el Estado. En este sentido, dice Popkewitz (1987) que *“la formación del profesorado existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme ésta evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló un grupo ocupacional especializado en elaborar el plan de su vida diaria. Este grupo desarrolló ciertos cuerpos especializados de imágenes, alegorías y rituales que explican la ‘naturaleza’ de la enseñanza y su división del trabajo. La formación del profesorado puede entenderse, en parte, como un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales de trabajo para los futuros enseñantes”*¹⁵⁶.

Como resultado de lo anterior, tenemos que los/as profesores/as ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Es decir que, su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es el de consumidores o ejecutores, pero no de creadores. Así, los/as profesores/as se encuentran en una relación de dependencia respecto de su especialización, ligados por su pertenencia a la comunidad de discurso como definición de su especialidad, pero al mismo tiempo, carecen de la capacidad de jugar un papel determinante en el desarrollo y evolución de ese saber.

No obstante, los/as docentes necesitan revisar y renovar constantemente los objetivos y valores que se plantean, con el fin de poder repensar la educación. En este sentido, cabe destacar que la reestructuración de las escuelas, la conformación de los currículum, las evaluaciones que sirven como puntos de referencia, adquieren poco

¹⁵⁶ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 42.

valor si es que no se tienen en cuenta a los profesores/as, ya que éstos, no sólo debieran transmitir los contenidos del currículum, sino que además tener una participación activa en la elaboración y definición de éste, puesto que es el/la profesor/a quien posee mayor contacto con la realidad de la sala por lo tanto lo que él/ella piensa, cree, y hace en el nivel del aula, configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los/as educandos.

La forma en que el profesionalismo del profesorado se está redefiniendo y utilizando como factor de legitimación en las nuevas políticas de reforma, se caracteriza por una combinación entre las decisiones centralizadas y las metas curriculares definidas y fijadas desde el Estado, por una parte, y la participación local y la decisión colegial en los centros escolares, por otra.¹⁵⁷ Vale decir que, lo que está emergiendo son discursos que dicen proporcionar maneras de desarrollo profesional en el trabajo para el profesorado, pero dentro de un contexto en el que la conducción y la orientación de estas políticas están incuestionablemente estructuradas y organizadas desde fuera de las escuelas, y en el que los y las docentes son incorporados/as para desarrollar los detalles de su implementación.

Bajo el esquema anterior, tenemos que en el asunto de los discursos acerca del quehacer del profesorado, se pasa de la imposición a la participación; de un currículum cerrado como mandato a un currículum abierto, sólo como guía y posible de interpretar según el contexto educativo; de la obediencia a la autonomía y del entrenamiento al desarrollo profesional. Sin embargo, todo ello ocurre dentro de estructuras de racionalización que no se pueden eludir, con sistemas de control de resultados perfectamente delimitados y definidos con formas de alentar el trabajo de colaboración en los centros que incorporan al profesorado a propósitos y estructuras burocráticamente determinadas en otro lugar, y considerándose sólo como relevantes aquellas necesidades de desarrollo profesional que encajan en las metas educativas nacionales y en los objetivos organizativos, (Hargreaves, 1990).

Concordamos con algunos autores en que, en el término 'profesionalismo' acaba mezclándose una descripción, ideológicamente afectada, del status y los privilegios

¹⁵⁷ En palabras de J. Contreras, estas políticas educativas son cada vez más homogéneas internacionalmente. Y agrega que *"aunque unos países llegan a ellas desde tradiciones curriculares y administrativas centralizadas y otros desde tradiciones descentralizadas, todos parecen estar encontrándose en el medio"*. En Op. Cit. Página 44.

sociales y laborales a los que se aspira. Dice Contreras (1997), que esta mezcla, *“en la pretensión de diferenciarse de otras ocupaciones y de identificarse con aquellas profesiones liberales clásicas que han gozado de un mayor reconocimiento y prestigio en nuestra sociedad, se presta a la prevención de aquellos valores, en beneficio de intereses corporativistas”*¹⁵⁸. Entonces, en lugar de hablar de profesionalismo, recurriremos al término ‘profesionalidad’, a fin de rescatar lo que de positivo, tiene la idea de profesional en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia. Así, la profesionalidad docente se refiere a *“las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo”*¹⁵⁹. Esta forma de expresar el contenido del concepto, permite prestar atención a dos polos que se conjugan en el mismo, a saber, la dimensión descriptiva de lo que es el oficio docente y la actitud del profesor o profesora hacia la práctica profesional. Hablar de profesionalidad significa, bajo esta perspectiva, no solamente describir el desempeño del oficio de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que serían deseables de alcanzar y desarrollar en esta profesión. Cabe destacar, que las cualidades a las que hace referencia la profesionalidad docente, no son una descripción de ‘la buena enseñanza’, o una exposición de lo que ‘debe’ hacer un/a docente, puesto que al entender así la profesionalidad, se corre el riesgo de convertir otra vez la educación en un catálogo de actuaciones externamente impuestas. Más bien, las cualidades de la profesionalidad hacen referencia a aquellas que sitúan al profesor o profesora en condiciones de dar dirección adecuada a su preocupación por realizar una buena enseñanza. Son por consiguiente, dimensiones de su práctica profesional en donde se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir el oficio docente. Por ende, el contenido, significado y realización de estas cualidades no se fijan o determinan previamente, si no que son interpretadas de manera distinta según los contextos. Es decir que, las cualidades profesionales que ‘requiere’ la educación están en función de la forma en que se interpreta lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades o el sentido de ésta, lo que, obviamente abre un abanico de posibilidades en cuanto a posiciones y análisis. Sea como fuere, se observa una tensión entre lo que los/as enseñantes son como profesionales, lo que la enseñanza es

¹⁵⁸ *Ibíd.* Página 50.

¹⁵⁹ *Ibíd.*

como práctica real y concreta y lo que sería una aspiración educativa en ambos aspectos. Es una dialéctica de condicionantes e influencias mutuas.

Puesto que la actuación docente no es un asunto de decisión unilateral del profesor o profesora nada más, no se puede entender la enseñanza atendiendo solamente a los factores visibles en el aula. La educación es un 'juego' de prácticas enlazadas entre factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales, que toman parte junto con los elementos individuales. Desde este punto de vista, según Contreras (1997), los docentes *“son simultáneamente vehículos a través de los cuales se concretan los influjos que generan todos estos factores, y creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a esos mismos factores.”*¹⁶⁰ Así, el docente no define la práctica, sino, en todo caso, su papel en la misma y, es a través de su actuación como se difunden y concretan la multitud de determinaciones provenientes de los contextos en los que participa.

Para este mismo autor, la profesionalidad docente tiene dimensiones en donde ésta se concreta. Entre estas dimensiones está la 'obligación moral', 'el compromiso con la comunidad' y la 'competencia profesional'.

La dimensión de la **Obligación Moral**, se deriva del hecho de que la enseñanza supone un compromiso de carácter moral para quien la realiza, que confiere a la práctica educativa un carácter que se sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. Esto porque, a nuestro entender, la finalidad de la educación incorpora la noción de persona humana libre, lo que es simultáneamente un logro al que se aspira y, una ética bajo la que se debería realizar la práctica educativa. Al respecto, coincidimos con Contreras en que *“por encima de los logros académicos, el profesor está obligado con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas, aun a sabiendas de que eso le suele ocasionar tensiones y dilemas: ha de atender al avance en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como personas le merece todo el alumnado”*¹⁶¹. La ética aquí presente y en el contexto de nuestra investigación, ha de ser coherente con la valoración de la

¹⁶⁰ *Ibíd.* Página 51.

¹⁶¹ *Ibíd.*

diversidad sociocultural de los educandos, en el sentido de que si se actúa en relación de 'desigualdad' con los/as estudiantes, esta diferencia no se ha de usar en contra de las debilidades de los implicados en esta relación, sino, todo lo contrario, para que los educandos puedan desarrollar recursos y capacidades propias que les hagan más libres y autónomos.

Aun cuando los educadores y educadoras no tuvieran una intención moral consciente respecto a su trabajo, lo cierto es que casi todo lo que hacen trae consecuencias que son morales, tanto en lo relativo al currículum oficial como al oculto, lo que tiene que ver con los aspectos más intelectuales, como los relacionales. Todo supone una posición ética y valórica.

Este aspecto moral de la enseñanza está muy ligado a la dimensión emocional presente en toda relación educativa. El cuidado y la preocupación por el bienestar de los educandos, o por tener buena relación con colegas y familiares, se debe a un compromiso con la ética de la profesión que sólo puede resolverse en el establecimiento de vínculos que implican la emotividad y las relaciones afectivas. Igualmente, el deseo de una buena enseñanza, o sentirse comprometido con ciertos valores y aspiraciones educativas, como la indignación ante situaciones de enseñanza reprobables, demuestra que el compromiso moral es también un impulso emotivo, un sentimiento e incluso una pasión, (Contreras, 1997). Al respecto, Gimeno (1992) agrega que los condicionamientos y los controles existen, pero nunca evitan la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las opciones para una práctica pedagógica mejorada, al permitir márgenes en su interpretación y posibilidades de resistencia ante los mismos. Entonces, el profesor o profesora, ha de enfrentarse inevitablemente a sus propias decisiones sobre la práctica que realiza, porque *“al ser ella o él quien personalmente se proyecta en su relación con sus alumnos y alumnas, tratando de generar una influencia, ha de decidir o asumir el grado de identificación o de compromiso con la prácticas educativas que desarrolla, sus niveles de transformación de la realidad ante la que se enfrenta, etc. esta conciencia moral sobre su trabajo lleva emparejada la autonomía como valor profesional.”*¹⁶². Así, solamente desde la asunción autónoma de sus valores educativos y de su forma de realizarlos en la práctica puede entenderse la obligación moral, es

¹⁶² Ibíd. Página 52.

decir que, no podríamos hablar, si no, de una obligación con una ética profesional que no fuera la suya. Este compromiso con la práctica de una ética, requiere juicios profesionales continuos sobre lo apropiado de las acciones en los casos concretos con los que se encuentra y ha de resolver. Claramente, dichos juicios son cambiantes y adaptados porque las situaciones y circunstancias, así como los educandos también varían, y son igualmente autónomos porque nadie puede reemplazar al/la docente en su búsqueda de la forma para realizar el sentido de sus valores educativos en su propia práctica. Además, hay una necesidad de mejorar continuamente, de adaptarse críticamente a las nuevas circunstancias, y de buscar formas óptimas para concretar el sentido de los valores educativos (Contreras, 1997).

El compromiso con la comunidad social es la segunda dimensión de la profesionalidad docente. Si la moralidad no es solamente un asunto personal o individual (Contreras, 1997), sino que es además un asunto político, la educación es también una actividad que la sociedad encomienda al profesorado y que, por lo tanto, le responsabiliza públicamente. Pero asimismo, se requiere comprender que la responsabilidad pública *“compromete a la comunidad en la participación en las decisiones sobre la enseñanza”*¹⁶³. Sin embargo, coincidimos con este autor en que el profesorado sólo puede asumir su compromiso moral no desde una obediencia, sino desde la autonomía, ya que como él mismo agrega *“no es posible resolver los conflictos y dilemas sino desde la asunción autónoma de los mismos”*¹⁶⁴. Bajo este esquema, se presentaría una doble conciencia en donde los/as educadores/as deben, por un lado, ser necesariamente autónomos en sus responsabilidades profesionales, pero a la vez, públicamente responsables. Lo anterior se traduciría en una fuente de tensiones y contradicciones como conflicto entre la *“autoridad de los profesionales y la de la sociedad”*¹⁶⁵.

Por una parte, se menciona que la participación de la sociedad respecto de la configuración del currículum es reducida y pasiva debido a la estipulación de éste sólo en los aparatos administrativos del sistema escolar, forzando al profesorado al papel de funcionario obediente (Contreras, 1997). Por otra, el mismo autor plantea que *“la*

¹⁶³ Contreras, J. En Op. Cit. Página 54.

¹⁶⁴ *Ibíd.*

¹⁶⁵ Zeichner, 1991. Citado por Contreras en Op. Cit. Página 55.

profesionalidad del profesorado ante el legítimo derecho de la comunidad a intervenir en la educación consiste en interpretar las expectativas sociales como parte de su trabajo en la determinación del currículum. Los docentes no deben ser, sin más, una parte en un conflicto entre pretensiones y finalidades educativas. Parte de su profesión debe consistir en mediar entre estos conflictos de manera que pueda entenderse el sentido y el valor de cada posición, y encontrar la forma en que la escuela pueda realizar su misión sin limitarse a ser el estallido de las contradicciones ni a seguir irreflexivamente las directrices, mandatos, corrientes o presiones del exterior”¹⁶⁶.

Quando los/as docentes comprenden que su quehacer cotidiano forma parte de un juego político (Kogan, 1980)¹⁶⁷ y, por lo tanto de significaciones, entenderán que la educación no es solamente un asunto reducido a las aulas. En este sentido, la profesionalidad permitiría un análisis y un camino para intervenir en los problemas sociopolíticos que se presentan en la labor educativa. En relación con esto, parece pertinente cuestionarse acerca de la forma en que las escuelas, en lo concreto o en términos ideales, promueven las prácticas que tienen un claro significado social, por ejemplo, si se favorece o se resiste a que la educación sea un espacio en el que se reproduce y legitima la desigualdad e injusticia social, y de qué manera lo hace. Ya sea de una u otra forma, sabemos que las escuelas son lugares en los que los/as estudiantes *“se introducen en formas particulares de vida que, a su vez, suponen una preparación para sus vidas futuras”¹⁶⁸.* Asimismo, estas experiencias no tienen únicamente un significado individual, personal, sino que representan enfoques o perspectivas respecto del sentido público y privado de las sociedades. Por este motivo, los/as docentes asumen y llevan a la práctica contenidos políticos que componen el propio acto de enseñar. Las instituciones educativas desempeñan también funciones de regulación social y de selección cultural, insertas en una sociedad en que el tratamiento de materias como la igualdad, la diferencia, la libertad, la justicia, entre otros, son claramente discutibles desde una perspectiva crítica, entonces la práctica docente puede (y debe) incluir dentro de su propia reflexión y acción la forma en que estos valores políticos se realizan. La escuela es también justificada, como una

¹⁶⁶ Contreras, J. *Ibid.* Página 55.

¹⁶⁷ Citado por Contreras en *Op. Cit.* Página 55.

¹⁶⁸ Giroux, H. 1989. Citado por Contreras en *Op. Cit.* Página 56.

institución encargada de propiciar las oportunidades sociales a través de medios educativos (lo que se aprende y el cómo se aprende), por lo que, dice Pérez Gómez, (1992), *“puede tener pleno sentido plantearse la práctica profesional de la enseñanza desde el valor real que ésta tiene para el alumnado como oportunidad educativa, así como la función real que tiene como compensación radical de diferencias sociales”*¹⁶⁹.

Todo lo anterior, son campos de compromiso social de la práctica docente que caen en crisis ante las tradiciones de las instituciones educativas, o como afirma este mismo autor: *“todos estos compromisos (...) suponen en muchas ocasiones para los enseñantes un conflicto con las definiciones institucionales de la escuela, la regulación de sus funciones y las inercias y tradiciones asentadas. Por lo que el reconocimiento de la significación social y política de la intervención educativa se convierte en ocasiones en prácticas de oposición y en acciones estratégicas que amplían el significado de la práctica social de la enseñanza”*¹⁷⁰. Por ende, se superaría la visión del profesor y profesora aislados/as en sus aulas como definición del lugar de su quehacer profesional, y se hablaría de una acción colectiva y organizada que intervendría en aquellos lugares en donde se restringe el reconocimiento de las consecuencias sociales y políticas del ejercicio profesional de la educación.

Las dos dimensiones de la profesionalidad docente ya descritas, requieren de una tercera, llamada **competencia profesional**, que sea coherente con las dos primeras. Sabido es que la realización de la enseñanza, así como de cualquier otra labor, requiere de un cierto dominio de habilidades y técnicas, o en general, de recursos para la acción didáctica, e igualmente, que debe conocer y comprender aquellos aspectos de la cultura y del conocimiento que constituyen el ámbito y el sentido de lo que se enseña. Sin embargo, lo que se extrae de las dos dimensiones anteriores de la profesionalidad docente, es que la competencia profesional trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Esto porque sería difícil asumir una obligación moral o un compromiso con la comunidad sino se dispone de una competencia profesional compleja, entendiendo esta complejidad como la combinación de habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las

¹⁶⁹ Citado por Contreras, J. En Op. Cit. Página 56.

¹⁷⁰ *Ibíd.* Página 57.

prácticas pedagógicas, (Contreras, 1997). El mismo autor agrega que no se puede tener un criterio sobre el valor moral o político respecto de alguna situación, si es que no se dispone de una buena base para el análisis y la valoración de éstas. Asimismo, plantea que no se puede actuar coherentemente con los propios valores o necesidades si hay carencia de recursos y habilidades pertinentes, ya sea para actuar pedagógicamente en el aula o para hacerlo en otros contextos como el de planificación o de negociación. A nuestro entender, esta base de recursos se debiera construir durante los procesos de formación docente, ya sea iniciales como de especialización o profundización. Al respecto, citamos a Contreras diciendo que *“sólo es posible realizar juicios y decisiones profesionales si se dispone de un conocimiento profesional del cual extraer reflexiones, ideas y experiencias con los que poder elaborar dichas reflexiones. Esto no implica necesariamente un corpus único y establecido de conocimiento, ni compartido por todos los docentes (...) consistiría más bien en un saber que aunque se nutre de diversas fuentes y experiencias, adquiere una dimensión fundamentalmente práctica, es decir, que tiene a la acción como el principal referente y se expresa más a menudo como implícito en la acción e intuitivo”*¹⁷¹. Se trataría entonces, de un conocimiento que es, por una parte individual, producto de las constantes reelaboraciones de los docentes a partir de su experiencia, por otra parte compartido, dado los intercambios y socialización entre ellos/as, y también en parte es diversificado, fruto de las diferentes tradiciones y posiciones pedagógicas, lo que supone formas diferentes de interpretar la realidad escolar, la acción docente y los anhelos educativos.

A continuación, se describirán tres modelos de comprensión de la práctica profesional, que esbozan las tendencias básicas que se han elaborado desde una aproximación teórica y que normalmente se han justificado desde una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica, (Contreras, 1997). Pero que no se entienden como las únicas, ni aisladas unas de otras, en cuanto a definir o proyectar un rol docente.

¹⁷¹ *Ibíd.* Página 57.

a) La práctica profesional de la enseñanza desde la racionalidad técnica.

La idea básica que describe a este modelo sería que la práctica profesional tiene que ver con la solución instrumental de problemas a través de la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, disponible con anterioridad ya que procedería de una investigación científica. La instrumentalidad de los procesos de la racionalidad técnica emana de la aplicación de técnicas y procedimientos que se justificarían por su capacidad de conseguir los resultados o efectos deseados. La característica o aspecto fundamental de las prácticas profesionales técnicas la define la disponibilidad de una ciencia aplicada que permitiría *“el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas y para el tratamiento de los mismos”*¹⁷². Según esta perspectiva, el mismo autor cita a Schein (1983) para distinguir en el conocimiento profesional tres componentes esenciales: un componente de ciencia o disciplina básica (sobre el que se asienta la práctica y desde donde se desarrolla); un componente de ciencia aplicada o de ingeniería (a partir del cual se derivan la mayoría de los procedimientos cotidianos de diagnóstico y de solución de problemas); y un componente de habilidad y actitudinal (relacionado con la actuación concreta ‘al servicio del cliente’ utilizando para ello los dos componentes anteriores)¹⁷³.

La concepción de ‘ciencia aplicada’ identificaría los procedimientos fundamentales y la mentalidad bajo la que opera la práctica profesional, en cuanto que supone desarrollo de estrategias y procedimientos tanto de diagnóstico, como de tratamiento y solución de problemas. Sin embargo, plantea Contreras (1997) que este componente afecta al desempeño profesional, y esto se manifiesta a través de tres características:

La primera de ellas es que *“la relación que se establece entre la práctica y el conocimiento es jerárquica”*¹⁷⁴. Esto es que las destrezas prácticas son las requeridas para la concreción de técnicas, las que se derivan del repertorio disponible por la ciencia aplicada, que a su vez se fundamenta en los aportes que realiza la ciencia básica. De lo anterior, se puede decir que es un orden derivado y dependiente, ya que la actuación necesita de la elaboración previa de recursos técnicos y de conocimientos

¹⁷² *Ibíd.* Página 64.

¹⁷³ Citado por Contreras en *Op. Cit.* Página 65.

¹⁷⁴ *Ibíd.*

básicos que, por lo demás, se producen en otro contexto institucional. Al respecto, podemos ejemplificar con las elaboraciones curriculares: no son los/as profesores/as que trabajan en las salas de clases quienes definen los currículum oficiales, éstos/as solamente, de una u otra manera, lo transmiten a los/as estudiantes. Esta separación personal e institucional entre la construcción del conocimiento y su aplicación es también jerárquica en su sentido simbólico y social, puesto que representan desigual reconocimiento y status académico y social para quienes producen los diferentes tipos de conocimiento y para quienes lo aplican, provocando entonces una clara división del trabajo. En este sentido, expone Pérez Gómez (1992) que *“la racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y su confrontación gremial.”*¹⁷⁵ Así, el esquema bajo el que se concibe el currículum profesional es un reflejo de la jerarquía de subordinación de los aprendizajes prácticos a los teóricos, puesto que, por ejemplo, el periodo de prácticas no solamente se encuentra al final de las carreras, sino que además suele estar peor definido su estatuto formativo, dejado muchas veces a la mera experiencia, dado su carácter ambiguo y de segundo orden, (Contreras, 1987)¹⁷⁶.

La segunda característica que afectaría el desempeño profesional es *“entender la ciencia aplicada como la formulación de reglas tecnológicas”*¹⁷⁷, según las cuales se establecerían aquellos procedimientos de actuación que darían lugar a determinados resultados previamente deseados. Para la elaboración de estas reglas técnicas se requiere de un conocimiento anterior que establezca relaciones entre antecedentes y consecuencias. Es decir *“un conocimiento que establezca leyes o regularidades entre fenómenos que sean interpretadas como relaciones causa-efecto. Son estas leyes o regularidades las que confieren al conocimiento un valor predictivo que permite anticipar las consecuencias de determinados tratamientos o actuaciones.”*¹⁷⁸ El modelo de racionalidad técnica plantea que en la medida en que se posee tal tipo de conocimiento, sería posible desarrollar las derivaciones técnicas. Y agrega Contreras

¹⁷⁵ Citado por Contreras, en Op. Cit. Página 65.

¹⁷⁶ En Contreras 1997. Op. Cit. Página 66.

¹⁷⁷ *Ibíd.* Página 66.

¹⁷⁸ *Ibíd.*

(1997) que, según Habermas (1984) y McCarthy (1987) éste sería un conocimiento empírico-analítico, propio de las ciencias físico-naturales, cuyo interés constitutivo es el técnico, esto es, la acción sobre los objetos para obtener de ellos los resultados deseados. Pero el problema con este tipo de conocimiento surge cuando su uso se extiende más allá del dominio de la acción sobre la naturaleza, alcanzando además al de la acción humana, es decir que *“al querer valer de la misma concepción de acción instrumental sobre objetos y del uso de un conocimiento predictivo, se está suponiendo que la práctica profesional en el ámbito de lo social debe conducirse como una ingeniería”*¹⁷⁹. Y además, que la acción profesional puede entenderse como si sólo se establecieran acciones técnicas, independientemente de la decisión sobre las finalidades que se pretenden con ellas, o al margen de los contextos humanos y sociales en los que tales prácticas acontecen y de las consecuencias que tienen sobre los mismos. En definitiva, según Schön (1983)¹⁸⁰, es la concepción positivista del conocimiento científico la que sustenta este modelo de racionalidad técnica.

En tercer lugar, tenemos que *“los fines que se pretenden son fijos y bien definidos”*¹⁸¹. Esto quiere decir que sólo es posible establecer correspondencias entre actuaciones y logros que puedan estar fundamentados en la regularidad si los logros buscados son claros y estables. Por lo mismo, se requeriría además que los contextos en los que esta aplicación de medios se lleva a cabo sean también estables. En este sentido, sería posible interpretar las situaciones en las que se actúa profesionalmente como ejemplos de situaciones generales e invariables, para las cuales pueden ser válidos tanto las técnicas de diagnóstico de los escenarios educativos, así como los medios para lograr los fines fijados. No obstante, sabemos que los procesos educativos, como contexto de acción profesional, no son estables, sino diversos y complejos.

El reconocimiento social que bajo esta concepción o modelo, tienen los/as docentes, se relaciona con el dominio técnico que demuestren en su práctica, es decir, en *“el conocimiento de los procedimientos adecuados de enseñanza y en su aplicación*

¹⁷⁹ *Ibíd.*

¹⁸⁰ Citado por Contreras, en *Op. Cit.* Página 67.

¹⁸¹ Contreras, en *Op. Cit.* Página 67.

*inteligente*¹⁸² y su experticia se encuentra en el conocimiento de métodos para la enseñanza, en el dominio de procedimientos de gestión y funcionamiento del grupo de clase y en el manejo de técnicas de evaluación de aprendizajes. Entonces, bajo la racionalidad técnica, los/as profesores/as sólo serían profesionales competentes cuando aplican el conocimiento adquirido en la academia en forma eficiente en sus prácticas. Y agrega Contreras (1997), que es la formación inicial y permanente del profesorado la que, supuestamente, le facilitaría el acceso a métodos de enseñanza, materias curriculares, técnicas de organización de la clase y manejo de los problemas de disciplina, técnicas de evaluación, etc. que otros/as, diferentes a los/as docentes, es decir los especialistas, elaboran

En cuanto al conocimiento pedagógico que sería relevante desde el modelo racional técnico, es principalmente aquél que determina cuáles son los medios más eficientes para llevar a cabo alguna finalidad predeterminada, vale decir, aquel que se presenta como técnicas o métodos de enseñanza. Así, los/as docentes, en tanto 'expertos en enseñanza' no dispondrían en principio de las destrezas para la elaboración de las técnicas, solamente para su aplicación. Entonces, en la separación jerarquizada entre investigadores y técnicos, habría una dependencia de los segundos respecto de los primeros, así como una subordinación a las condiciones implícitas del conocimiento técnico. De hecho, los procedimientos técnicos, en cuanto que medios para conseguir determinados fines, no se abren a la discusión sobre los fines pretendidos, ni sobre el sentido sociopolítico de éstos, sino que solamente a la aceptación de aquellos objetivos para los cuales están concebidas las técnicas. En este sentido, el profesorado, no solamente asume una posición de dependencia respecto de un conocimiento previo del que no fue partícipe en su elaboración, sino también de las finalidades a las que éste se dirige.

Bajo el esquema anterior, podemos decir que la defensa del modelo de racionalidad técnica como estructura de profesionalidad, significa asumir una concepción productiva de la educación, tecnocrática si se quiere, es decir, comprender la enseñanza y el currículum como actividad enfocada al logro de resultados o productos predeterminados. Al respecto, agrega Grundy (1987) que esto significa, entre otras cosas, poseer por anticipado una imagen sobre cuál es el comportamiento

¹⁸² *Ibíd.* Página 68.

de una persona educada, comprender el contenido curricular como un conjunto de conocimientos despersonalizados y estáticos que deben poseerse, y separar tajantemente la función y el momento del diseño del tiempo de la realización y del de evaluación¹⁸³. Entonces, tenemos que la concepción técnica de la práctica supone que se actúa aplicando soluciones disponibles a problemas ya formulados, eligiendo de entre los medios utilizables el que mejor se adecua a los fines previstos. Sin embargo, podemos criticar estos planteamientos diciendo que olvida precisamente la formulación de los problemas, vale decir, *“la configuración de cuál es el problema al que nos enfrentamos, cuál es su naturaleza y sus características, qué esperar hacer dada la situación, que decisiones tomar, etc.”*¹⁸⁴, ya que como sabemos, la práctica docente es, en gran medida, un enfrentamiento con situaciones problemáticas intervenidas por una gran diversidad de factores. En este sentido, definir el problema sería, en forma simultánea, comprender el contexto en el que ocurre, la complejidad de los factores que coinciden y la particularidad del caso al que se enfrenta el/la docente.

Por todo esto, se puede afirmar que el modelo de racionalidad técnica en la práctica docente, deviene de una concepción científica que subyace a la epistemología positivista. Así, plantea Schön (1983) que los/as docentes que son fieles a esta perspectiva de la práctica, se encuentran atrapados en un dilema, puesto que *“su definición de conocimiento profesional riguroso excluye fenómenos que han aprendido a ver como centrales para su práctica. Y los procedimientos artísticos¹⁸⁵ de afrontar esos fenómenos no se pueden valorar, para ellos como conocimiento profesional riguroso”*¹⁸⁶, este es un dilema que el autor ha denominado de “rigor o relevancia”. Este rigor, exige a quienes conciben la enseñanza como un ejercicio técnico, no considerar aquellos datos que caen fuera de sus categorías, de manera tal que son estas categorías previamente establecidas las que se imponen al diagnóstico de los casos,

¹⁸³ Citada por Contreras en Op. Cit. Página 69.

¹⁸⁴ Contreras, J. Ibíd.

¹⁸⁵ *“Gage en su libro The Scientific Base of the Art of Teaching, reconoce la enseñanza como un arte práctico, el cual requiere la creatividad, la intuición y la improvisación del docente para resolver satisfactoriamente las situaciones ante las que se enfrenta. Pero una vez identificado este aspecto, su propuesta se dirige a la necesidad de un componente científico en el que el profesorado apoye su hacer artístico, un conocimiento de las relaciones regulares y estables entre eventos y variables que se suceden en la práctica docente”* Contreras, J. En Op. Cit. Página 70.

¹⁸⁶ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 71.

forzando incluso la comprensión de las situaciones para que encajen en ellas. Por esta razón, *“las situaciones se entienden limitadas por el contexto que define la propia actividad técnica, sin tener en cuenta el contexto más amplio en el que la enseñanza ocurre y en el que cobra sentido”*¹⁸⁷, esto quiere decir que aquellos/as profesores/as que piensan que su quehacer consiste en la aplicación de destrezas para alcanzar determinados objetivos, tienden a resistir los análisis de circunstancias que sobrepasen la forma en que ya han dado por entendido su labor. Por ende, agrega Contreras (1997), no aceptarán como parte de su compromiso profesional lo que supere los límites de la acción instructiva, puesto que es en la limitación de ese contexto en donde tienen más oportunidades de definir de una forma rigurosa y concreta la situación. Asimismo, al limitar este contexto evitan enfrentarse al conflicto social respecto de los fines de enseñanza y de las consecuencias sociopolíticas de los aprendizajes que se llevan a acabo en el aula.

Podemos relacionar el rigor mencionado antes con lo que expone Elliott (1991)¹⁸⁸ en cuanto se perciben ‘expertos infalibles’ dentro del universo docente. Estos/as serían aquellos/as quienes demostrarían una mayor preocupación por el rigor que por la relevancia. Se menciona además que los/as expertos/as infalibles no manifiestan preocupación por desarrollar una perspectiva integral de los escenarios en que actúan y construyen su práctica, más bien, *“la percibe o comprende en función de las categorías que extrae del conocimiento especializado que posee”*¹⁸⁹. Dada la caracterización anterior, se podría estar hablando quizás del reflejo de una tendencia y una actitud respecto de la forma de comprender la práctica profesional, ya que la experticia infalible vendría determinada por el punto de vista ya establecido por el docente, careciendo de la flexibilidad y sensibilidad necesarias para adaptar y transformar su conocimiento a las características de las situaciones vividas, y por ende, una posición poco dada a la autoevaluación de sus propios prejuicios y puntos de vista. Señalando nuevamente a Grundy (1987), la educación desde el rol docente técnico sería entendida como aplicación técnica, como práctica dirigida a reproducir en los educandos los objetivos que guían su trabajo, a la obtención de resultados o productos

¹⁸⁷ Contreras, J. *Ibíd.*

¹⁸⁸ *Ibíd.* Página 72.

¹⁸⁹ *Ibíd.*

previamente definidos. Así, podríamos agregar que no sería una práctica creativa y que entonces, las capacidades que se asocian a la acción autónoma, como la deliberación y el juicio *“quedan aquí reducidas a un conjunto de destrezas y reglas que se han de seguir”*¹⁹⁰. ¿Qué relevancia puede tener entonces para el experto infalible la diversidad sociocultural y la convivencia escolar?, ¿es posible de esta manera, en la racionalidad técnica, una valoración de la diversidad y de la convivencia en la práctica docente que plantee un sentido y una significación libertaria, justa, solidaria?

La perspectiva de los/as docentes técnicos/as no consideraría la importancia de la cualidad moral y educativa de las acciones llevadas a cabo, puesto que reduce su valor a lo netamente instrumental y además, interiorizaría de forma no reflexiva los estereotipos y valores vigentes en la cultura profesional. Además *“el técnico docente es el que asume la función de la aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia y eficiencia en esta aplicación y logro”*¹⁹¹. Por lo tanto, no formaría parte de su labor profesional el cuestionamiento de las aspiraciones de la educación, sino que solamente, su cumplimiento eficaz. Por ejemplo: discusiones sobre si la jornada escolar dura cuatro u ocho horas y no en el qué o para qué se ocuparía ese tiempo.

Como sabemos, dentro de una sala de clases ocurren muchas cosas más de las que pueden ser previstas y controladas en un marco de relación entre acciones instructivas y efectos pretendidos. La gran mayoría, si no todas, de estas clases necesitan de una actuación docente pertinente a las características socioculturales de quienes la integran. Características que hacen imposible o equivocado un enfoque predictivo, ya que como mencionan diversos autores (Berlack 1981; Jackson 1986; Lampert, 1985; Lyons, 1990)¹⁹² la imposibilidad de predicción, los dilemas y la incertidumbre, son elementos constantes de la práctica docente. Es por esto que cada docente precisa interpretar el significado especial y singular de cada situación, así como la oportunidad educativa que representa. En este sentido, podemos citar a Contreras nuevamente al decir que el componente artístico antes mencionado *“no es sólo una faceta de creatividad y espontaneísmo sin criterio. Es justo la expresión de la*

¹⁹⁰ *Ibíd.*

¹⁹¹ *Ibíd.*

¹⁹² Citados por Contreras en Op. Cit. Página 74.

*forma en que los docentes buscan respuestas singulares a situaciones inciertas y valóricas de la práctica personalmente asumida*¹⁹³. Esto último significaría tal vez, una forma no alienada de asumir el quehacer docente. En este sentido, se puede decir que los/as educadores/as debiesen elaborar sus propios juicios sobre qué hacer y qué no. Juicios, por lo demás, que no pueden delegarse a otros/as para elaborarse y después entregárselas a los/as docentes como reglas invariables. Esto puede complementarse con la idea de Pearson (1989) de que *“todos los educadores deben responder las cuestiones normativas por ellos mismos (...) No podemos pensar que porque le proporcionemos a una persona una teoría educativa científica le hemos proporcionado a la vez los fundamentos para guiar su práctica educativa”*¹⁹⁴.

Entonces, tenemos que la práctica concreta de la educación excede la delimitación oficial de objetivos, para enfrentar, vincular y comprometer a los y las docentes ante y con los intereses, necesidades y experiencias de aquellos/as con quienes trabaja.

b) El/la docente como profesional reflexivo/a.

La incapacidad para atender a todo proceso de actuación que no puede plantearse como la aplicación de reglas definidas para el logro de resultados ya previstos, definiría la rigidez con que se entiende la razón bajo el positivismo, (Contreras, 1997). O como ha dicho Habermas (1990) *“el negar la reflexión, eso es positivismo”*¹⁹⁵. Es por esto que es necesario rescatar y poner en acción el elemento reflexivo del quehacer profesional de los/as docentes.

Los planteamientos del ‘profesional reflexivo’, desarrollados por Schön (1983; 1992) tienen que ver precisamente con el dar cuenta de la forma en que los y las profesores/as se enfrentan a aquellas situaciones que no se resuelven con el repertorio técnico disponible, puesto que, como ya se ha dicho, son contextos de acción inciertos, inestables singulares y en los que existen conflictos de valor. Asimismo, es normal, dice Contreras (1997), que *“en muchas ocasiones, provocado por alguna sorpresa que nos saca de la situación habitual, pensemos sobre lo que hacemos, o incluso que*

¹⁹³ Contreras en Op. Cit. Página 74 y 75.

¹⁹⁴ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 75.

¹⁹⁵ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 77.

*pensemos mientras estamos haciendo algo. Es a esto último a lo que Schön llama 'reflexión en la acción'*¹⁹⁶. Esta perspectiva supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos, que en este caso emerge para poder analizarla en relación a la situación en la que nos encontramos y reconducirla adecuadamente.

A medida en que el quehacer profesional es estable y repetitivo, su conocimiento en la práctica se vuelve más tácito y espontáneo, permitiéndole a los/as profesionales confiar en su especialización. Sin embargo, cuando las situaciones reflejan diferencias, o crean dudas respecto al sentido de llevarlas a cabo, o plantean situaciones conflictivas que no habían aparecido antes, las y los docentes se hayan en la necesidad de entender y solucionar el nuevo caso, en función de las nuevas características que éste presenta. Esto quiere decir que necesita reflexionar, confrontando su conocimiento práctico con la nueva situación, ante la cual *"el repertorio de casos disponible no le proporciona una respuesta satisfactoria. Así, aunque un profesional siempre puede reflexionar sobre su conocimiento implícito en la práctica (...) hay, sin embargo, ocasiones en las que puede estar reflexionando sobre su práctica mientras se encuentra en medio de ella"*¹⁹⁷. Es aquí, continúa el mismo autor, cuando supuestamente se evidenciaría mejor la puesta en funcionamiento de recursos profesionales que no se definirían por el dominio de un repertorio técnico o de determinadas reglas para la toma de decisiones. Aun más, requiere de los/as docentes su capacidad de crear nuevas visiones, de entender los problemas desde diferentes ángulos y de maneras no previstas en su conocimiento de casos anteriores. Cabe decir que esta reflexión en la acción de los/as docentes, no sería algo puntual y rápido. Más bien estos procesos pueden ser muy prolongados, pudiendo incluso durar todo un año, o más, cuando los y las profesores/as intentan, por ejemplo, promover y mejorar la integración de algún niño o niña recién llegado/a al curso, o cuando se realizan proyectos de mejorar la convivencia escolar, o cuando se encuentran con dificultades respecto de los efectos que genera determinada estrategia metodológica.

Es importante decir que, plantearse los problemas de una nueva forma no significa que la solución es otra distinta, sino que el problema es otro, que han de

¹⁹⁶ Contreras, J. En Op. Cit. Página 77.

¹⁹⁷ *Ibíd.* Página 78.

mirarse las situaciones de una manera diferente. Esto quiere decir que para hacer transformaciones educativas significativas se deben replantear los problemas y no dar por sentado que determinada situación, es algo ya predefinido que requiere de nuevas técnicas para solucionarse. En este sentido agrega Contreras (1997), que ante conflictos de valor, incertidumbres de las consecuencias de ciertos acontecimientos, no es sólo un tema de técnicas lo que debe resolverse, sino de qué es lo que está en juego en estas reflexiones. Para esto el o la docente, agrega el mismo autor, *“ha de construir una comprensión del caso que es simultáneamente una construcción de qué es lo que debe pretender, y no sólo de qué es lo que debe hacer”*¹⁹⁸. De tal manera, la práctica profesional docente, se constituiría como un proceso que se enfocará no solamente a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles debiesen ser los fines, cuál sería su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas. Por consiguiente, esto puede llevar al análisis de las normas y criterios tácitos de valoración que se utilizan, o a la forma en que se comprende y construye el rol profesional dentro del contexto institucional y social más amplio en el que actúa, (Schön, 1983)¹⁹⁹.

Se puede decir que por lo general, los problemas que demandan actitudes reflexivas a los profesionales son aquellos para los que no son válidas las soluciones ya acumuladas en su repertorio de casos, no se tiene, en principio, ni siquiera una forma de interpretarlas adecuadamente, de manera que sería necesario, paralelamente, entender la situación y transformarla, o como plantea Schön (1983) *“un profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado. Y al cuestionar estas cosas, también cuestiona elementos de la estructura del conocimiento organizacional en la que están insertas sus funciones (...) La reflexión en la acción tiende a hacer emerger no sólo los presupuestos y las técnicas sino también los valores y propósitos presentes en el conocimiento organizacional”*²⁰⁰. Bajo este esquema, la práctica sería en sí misma un modo de investigar, de experimentar con la situación para elaborar nuevas comprensiones adecuadas a los

¹⁹⁸ *Ibíd.* Página 79.

¹⁹⁹ Citado por Contreras en *Op. Cit.* Página 79.

²⁰⁰ Citado por Contreras en *Op. Cit.* Página 80.

casos vividos, a la vez que sus transformaciones. Por tanto, no nos encontraríamos ante una separación entre pensar y hacer, puesto que la acción en este caso no sería una realización de decisiones técnicas. Es decir que, el pensar y el hacer se van entrelazando en el diálogo que se gesta entre la acción y sus consecuencias, las cuales llevarían a una nueva apreciación del caso, (Contreras, 1997). A diferencia del modelo de racionalidad técnica, en el que se comprendía la labor profesional como una acción externa sobre una realidad ajena, los/as docentes que enmarcan su rol desde una reflexividad, comprenden que ellos/as forman parte de las situaciones.

En este sentido, el quehacer docente supone, no solamente el dominio de un conocimiento profesional que se manifiesta cuando se encuentra con situaciones inesperadas, ambiguas o inciertas, sino que también supone un dominio de un sistema de valores que igualmente comienza a explicitarse, a desarrollar su significación y a redefinir sus límites cuando se deben tomar decisiones que superan los márgenes de los que se consideraría aceptable, o cuando se analiza el alcance social de sus propias acciones, o cuando se está en medio de dilemas o de conflictos de valor para los que los criterios que antes se poseían, aparecen como insuficientes. En estos casos, parece ser patente el hecho de que la práctica profesional reflexiva está guiada por valores profesionales que cobran un significado auténtico, no como objetivos finales que deben conseguirse como productos del quehacer, sino como criterios orientadores que deben estar presentes y realizarse en el propio desempeño profesional, es decir, como parte de los procesos educativos.

Agrega Contreras (1997) al hablar de la obra de Schön (1983) que éste *“al reconstruir la dimensión reflexiva de la práctica, ha conseguido legitimar otra forma de entenderla que puede presentarse como racional, aunque no sea técnica, sino ‘artística’. De este modo, el conocimiento práctico, tácito, es considerado como conocimiento inteligente, aunque no tenga formato lógico-proposicional y aunque no siempre sea ni siquiera formulable”*²⁰¹. Entonces, podemos decir que la actuación artística de la práctica docente es a la vez manifestación y búsqueda, la

²⁰¹ Continúa este autor diciendo que *“no me refiero aquí al tópico durante muchos años sostenido de la educación como ciencia y arte (...). No es la idea de que la educación es en parte un arte, queriendo decir con ello que hay una parte incomprensible e inexplicable de la práctica docente que es dependiente de la genialidad de algunos educadores, o bien la idea de una cierta espiritualidad y misticismo que a veces ha rodeado esta metáfora.”* Contreras, J. en Op. Cit. Páginas 82 y 83.

experimentación y el logro, la obra en sí y los valores que mediante ella se realizan y se hacen presentes, esto es, la capacidad que tienen los y las profesores/as de poner en juego simultáneamente todas estas cualidades sin que por ello *“tengamos que remitirnos a lo inexplicable o a lo irracional del ‘genio creador’”*²⁰². También para Stenhouse (1985), la enseñanza constituye un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y de determinada búsqueda que se realiza en la práctica educativa y piensa que los y las docentes son como artistas que mejoran su arte experimentando con él y examinándolo críticamente. Dice Contreras (1997), que una de las ideas básicas en el pensamiento de Stenhouse (1987) ha sido la singularidad de las situaciones educativas, ya que como sabemos, cada clase, cada alumno/a, cada situación de enseñanza, refleja características únicas y singulares, por lo tanto no es posible saber lo que es o será una situación de enseñanza hasta que ésta no se realiza. Asimismo, plantea que no es posible aceptar la idea de que hay acciones cuyo significado se establece al margen de quienes se lo atribuyen, ni tampoco depender de generalizaciones sobre tratamientos, puesto que *“lo importante en la educación es atender a las circunstancias que cada caso presenta, y no pretender la uniformización de los procesos educativos o de los niños y niñas”*²⁰³. Es esta relevancia otorgada a la valoración de los casos con los que se deben enfrentar los y las docentes, lo que lleva a este mismo autor a rechazar toda pretensión teórica en educación que se comprenda como la determinación de técnicas para aplicar en el aula.

Lo anterior es básico para pretender, en el rol docente y su práctica, una valoración de la diversidad sociocultural de los educandos, ya que la actitud investigadora que promueve este modelo de profesionalidad reflexiva, generaría una disposición para revisar con sentido crítico y sistemático la propia actividad docente. Y entonces, se facilitaría por ejemplo, una comprensión del entorno en los niños y niñas, al estimular y desarrollar el pensamiento crítico aceptando y construyendo diferentes puntos de vista que enriquecerían el diálogo y la convivencia en el aula.

Ya que la idea recién mencionada apunta a ser parte de los procesos educativos y no productos o resultados finales a los que se aspira, es importante mencionar que el currículum, al reflejar el contenido de la enseñanza, no debiera ser una especificación

²⁰² *Ibíd.* Página 82.

²⁰³ Citado por Contreras en *Op. Cit.* Página 84.

que se limite a ser implementada técnicamente en el aula. Sino que éste debiera ser constantemente reinterpretado, transformado, e incluso recreado. Dicho de otra manera según Elliot (1990), en una práctica reflexiva *“el currículum está siempre en proceso de construcción y transformación”*²⁰⁴, y en cuanto que manifestación de una intencionalidad educativa para ser concretizada, se vincula irreductiblemente a la propia acción docente en la que se realiza y se reconstruye. El currículum actúa por ende, como mediador en la relación entre ideas y acción en los procesos de enseñanza. Y, dado que las situaciones concretas de enseñanza varían entre unas y otras, los y las docentes debieran, constantemente traducir los principios que derivan de lo que se considera educativo para los educandos, pero de manera reflexiva, es decir, que debieran valorar la situación ante la que se encuentran y juzgar de acuerdo a esos contextos cuales son las formas de actuación más apropiadas para cada caso. Asimismo agrega Elliot (1982) que *“identificando ejemplos negativos y positivos de una buena práctica, los participantes clarifican los ideales que la constituyen. Por tanto, la mejora de la práctica procede interactivamente con el desarrollo de la comprensión de los ideales que la guían; los medios y los fines son objeto conjunto de reflexión”*²⁰⁵. Es decir que, la práctica reflexiva de la educación constituye un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Sin embargo, se hace necesario aclarar que no es solamente sobre las situaciones que presentan características de sorpresa o incertidumbre cuando hay que reflexionar e investigar en la práctica docente. Sino que también habrá que reflexionar sobre lo que ya no parece ser sorprendente o inseguro, esto es, sobre lo que se vuelve rutinario y certero, a fin de no perder el sentido del quehacer educativo. Así, los y las docentes debieran implicarse en los debates y en las decisiones sobre el qué y el cómo enseñar. Esto quiere decir que la comprensión, el sentido de responsabilidad de éstos/as, así como su compromiso para proporcionar a los educandos experiencias educativas significativas, aumenta considerablemente cuando son los/as mismos/as docentes los/as autores de las ideas y de los medios por los que esas ideas se concretan en las aulas. Entonces, es necesario destacar que la práctica educativa, no es un quehacer que pueda abstraerse del contexto social en el que ocurre, el que

²⁰⁴ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 86.

²⁰⁵ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 89.

representa diferentes intereses y valores. Por lo tanto, se reafirma la idea de que los y las educadores/as no debieran estar al margen de la discusión pública sobre las finalidades de la enseñanza y su organización. En este sentido, se puede decir que *“los enseñantes, en razón de su oficio, tienen la responsabilidad de tener opiniones informadas y criterios de valor argumentables, así como de defenderlos públicamente. De lo contrario, se estaría privando a la comunidad de las perspectivas que se supone debieran ser más elaboradas, en razón de su experiencia y de su formación”*²⁰⁶.

Al reconocer que la práctica profesional se mueve constantemente entre incertidumbres y dilemas valorativos, quizás se estaría aceptando la idea de que la práctica docente no puede desligarse de los presupuestos interpretativos y valorativos del profesorado sobre la educación y sus circunstancias. Pero paralelamente se estaría reconociendo que las opciones, intereses y pretensiones en educación son variadas y que vivimos en un mundo plural, en donde conviven distintas opciones valorativas y, que esta pluralidad no se simplifica técnicamente en función del mérito o de la eficacia de una estrategia pedagógica por sobre otra, ya que lo que debieran representar las diferentes opciones son diversas pretensiones y sentidos de la educación, y no diferentes caminos para un mismo fin.

c) ¿La reflexividad por sí sola es suficiente? Aportes del/la Docente como Intelectual Crítico a la Reflexión.

La pluralidad de pensamientos existe, eso no tiene duda. Sin embargo, nuestra sociedad no es simplemente pluralista, sino que es estratificada y dividida en grupos con status, poder y acceso a recursos materiales y simbólicos desiguales, (Contreras 1997). Entonces, los y las docentes en un mundo no sólo plural o diverso, sino también desigual e injusto aparecen sometidos a presiones, contradicciones y contrariedades. Ante esto, se cuestiona Contreras (1997) el cómo poder reconocer la diferencia entre pluralidad y desigualdad, o si será suficiente la reflexión para reconocer esta diferencia, o si la reflexión docente, por sí misma, conduciría a la búsqueda de una práctica educativa más igualitaria y liberadora y no a la realización y al perfeccionamiento de exigencias institucionales y sociales que podrían ser injustas y alienantes. Éstos, continúa, *“son cuestionamientos que dan cuanta de cierta debilidad o insuficiencia del*

²⁰⁶ Eisner, 1987. Citado por Contreras en Op. Cit. Página 97.

*argumento del profesional reflexivo, lo que conduce a buscar una concepción que sin renunciar a lo que anuncia la pretensión reflexiva (una práctica consciente y deliberativa, guiada por la búsqueda de la coherencia personal entre las actuaciones y las convicciones), dé cuenta de estas preocupaciones respecto a cuál debería ser la orientación para la reflexión docente*²⁰⁷. Esto tiene relación con el hecho de que la idea como profesional reflexivo “*ha pasado a ser moneda corriente en la literatura pedagógica (...) un eslogan que ha quedado vacío de contenido*”²⁰⁸. Esto es, que más parece haber progresado la difusión del término ‘reflexión’ que una concepción concreta sobre la misma, por lo que ahora, ha sido el uso del término lo que ha dominado la literatura sobre la práctica docente, la que, por lo tanto, “*está lejos de mantener una convergencia de planteamientos y enfoques más allá del uso del término*”²⁰⁹. Así, han emergido autores como por ejemplo Zeichner (1993), mencionado en Contreras (1997), quien en un intento de clarificar el campo de la reflexión, ha identificado en la literatura pedagógica cinco variedades de la práctica reflexiva:

- Una versión académica que promueve la reflexión sobre las asignaturas y la representación y traducción del conocimiento disciplinar en materias.

- Una versión de eficiencia social, que resalta la aplicación detallada de estrategias particulares de enseñanza que vienen sugeridas por un ‘conocimiento base’ ajeno a la práctica que se deduce de la investigación educativa. Esta aplicación de conocimiento externo puede encontrarse en su modalidad más puramente tecnológica, de uso de destrezas y estrategias concretas, o como proceso más cercano a la solución de problemas.

- Una versión evolutiva, que prioriza una enseñanza sensible al pensamiento, los intereses y las pautas del desarrollo evolutivo de los y las estudiantes, así como de la propia evolución de los/as docentes.

- Una versión de reconstrucción social, que acentúa la reflexión sobre los contextos institucional, social y político, así como la valoración de las prácticas en el aula en relación a su capacidad para contribuir hacia una mayor igualdad y justicia en las condiciones humanas, tanto en la educación como en la sociedad.

²⁰⁷ Contreras, J. En Op. Cit. Página 99.

²⁰⁸ *Ibíd.*

²⁰⁹ *Ibíd.*

- Una versión genérica, en la cual se defiende la reflexión en general, sin especificar gran cosa respecto a los propósitos deseados o al contenido de la reflexión.

Cabría decir que es la versión de la reflexión como reconstrucción social la que nos motiva, o defendemos, o pretendemos alcanzar en nuestra práctica educativa.

Según Smyth (1992)²¹⁰, este uso indiscriminado de la concepción de los docentes como profesionales reflexivos no obedece a una simple moda pasajera, sino que cumple una función clara de legitimación en las actuales reformas educativas. Esto porque *“dado que la consideración de la enseñanza como una práctica reflexiva goza de gran aceptación en el mundo académico y genera una visión positiva de los enseñantes, mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado una nueva forma de aceptación, escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal, del lenguaje de la reflexión”*²¹¹. Lo anterior, permitiría que se le reconozcan a los y las docentes nuevas habilidades, pero no necesariamente significaría una conquista de mayor capacidad de decisión e intervención en los contextos institucionales y políticos de la educación.

Para este mismo autor, en la extensión de la noción de ‘reflexión’ y su defensa como un nuevo modelo de práctica docente, se corre el peligro de responsabilizar a los docentes de los problemas estructurales de la educación. Asimismo, la imagen constante de la reflexión como una práctica individual y la demanda de que los/as educadores/as debieran reflexionar más sobre su práctica, puede llevar a suponer que es en los y las docentes en quienes recae la absoluta responsabilidad de resolver los problemas educativos. Y agrega que *“retratar los problemas a los que se enfrentan las escuelas como si se debieran en alguna medida a una falta de competencia por parte de los docentes y de las escuelas y como si fueran resolubles por individuos (o grupos de profesores), es desviar eficazmente la atención de los problemas estructurales reales que están profundamente incrustados en las desigualdades sociales, económicas y políticas”*²¹². En este sentido, de lo que se trataría una perspectiva crítica de la educación y del rol docente, sería el cuestionarse acerca de qué tipo de reflexiones se quieren promover y qué contenido construiría esa reflexión. Es decir, de

²¹⁰ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 101.

²¹¹ Contreras, J. En Op. Cit. Página 101.

²¹² Citado por Contreras en Op. Cit. Página 102.

preguntarse si sería posible concebir la reflexión como un proceso que incorpore la conciencia sobre las implicaciones sociales, económicas y políticas de la práctica docente.

Una práctica reflexiva transformadora se orientaría a innovar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias, esto lo argumentan Liston y Zeichner (1991) cuando plantean que *“para poder hablar de una práctica reflexiva competente en las escuelas las condiciones de la enseñanza tendrían que ser examinadas y, en definitiva, cambiadas”*²¹³. Sería entonces necesaria una reflexión que vaya más allá de la experiencia directa de su práctica inmediata, inclusive que los y las docentes superen una reflexión autolimitada, pero para esto, se requeriría atender aquellos elementos que por lo general se mantienen incuestionados, como por ejemplo los lenguajes, los sistemas de valores, la forma en que definen su rol, y por supuesto, las condiciones estructurales que definen las políticas educativas en todos sus ámbitos, (Contreras, 1997). En este sentido, la práctica reflexiva debe asumirse desde una posición política y con argumentos críticos para poder llevar a cabo una verdadera transformación educativa y, el mismo autor agrega que *“sin analizar cuáles son los efectos que genera la institucionalización respecto a las posiciones y las prácticas que adoptan los enseñantes, el proceso de reflexión está limitado desde su origen”*²¹⁴. Esto quiere decir que al no establecerse un contenido específico respecto a cuáles debieran ser las preocupaciones sociales y políticas de la práctica educativa, se estaría evitando el construir un criterio de contraste respecto a las constantes que suelen actuar en la reflexión en la acción.

Por otro lado, la concreción del currículum y su desarrollo, entendido como investigación de los y las docentes en sus casos prácticos, está afectados por factores que son externos a la sala de clases, por lo tanto, no tendría sentido el reducir el ámbito de investigación de los y las docentes sobre sus propias prácticas a un aspecto que, si bien es crucial, refleja solamente una mirada restrictiva de lo que constituye verdaderamente su trabajo. Es decir, una cosa es identificar el lugar en donde las y los profesoras/es realizan sus labores, y otra, reducir el problema educativo a lo que

²¹³ Citados por Contreras en Op. Cit. Página 103.

²¹⁴ Contreras, J. en Op. Cit. Página 105.

ocurre dentro de la sala de clases. Bajo este esquema, se hace necesario expresar una distinción entre acción y práctica social. La primera, se referiría a tareas aisladas sin conexión entre éstas y los contextos en que ocurren. En cambio, las prácticas sociales sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el que adquieren significación, *“hablar de prácticas es hablar de procesos públicos donde determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. En el caso de la enseñanza, significa su reconocimiento como acción institucionalizada”*²¹⁵, con un significado históricamente construido y, por lo demás, públicamente debatido. Así, al reducir la investigación solamente a una exploración sobre los problemas pedagógicos de intentar realizar ciertas ideas educativas en la práctica, sin reflexionar sobre las características institucionales en las que se despliega su trabajo y la forma en que el contexto condiciona su propia manera de ver las cosas, se estaría limitando profundamente el sentido transformador y emancipador que propugna la práctica reflexiva, (Contreras, 1997). No obstante, como sabemos y hemos sido testigos, los intentos y pretensiones de desarrollar transformaciones en la práctica para la realización de valores educativos, (como por ejemplo solidaridad, equidad, justicia, libertad, etc.), entran constantemente en conflicto con el sistema educativo que, de acuerdo a lo que señala Grundy (1987), *“actúa para obstaculizar al profesorado, a veces por procedimientos no reconocidos, en la consecución de dichos fines (...) es necesario desarrollar una conciencia crítica a partir de la cual poder detectar aquellos límites que en nuestra conciencia no se dirigen a la posibilidad de emancipación y reconocer las prácticas escolares que están guiadas por intereses de dominación”*²¹⁶. Entonces, confiar en que la reflexión por sí misma dará lugar a la expresión de contradicciones con las pretensiones de mayor igualdad o justicia es suponer que estas finalidades vienen desde antes representadas en la cultura profesional o que la experiencia docente reflexiva ayudará a construirlas. Esto porque las culturas profesionales son también tradiciones variadas que representan diversos puntos de vista respecto a la educación y a su función en la sociedad y, dentro de esta diversidad de miradas, no necesariamente aparecen las que se contraponen con las que representan tradiciones de dominación y reproducción (Contreras, 1997).

²¹⁵ *Ibíd.* Página 106.

²¹⁶ Citada por Contreras en *Op. Cit.* Página 108.

En definitiva, cuando se habla de la idea del ‘profesor como investigador’ (Stenhouse, 1985) o ‘como artista’ (Gage, 1985), así como cuando se defiende la idea del ‘profesional reflexivo’ (Schön, 1983, 1992), nos encontramos ante lo mismo descrito antes, esto es, que se define una configuración de las relaciones entre unos objetivos y las prácticas profesionales en un contexto de actuación, sin embargo, no se está manifestando ningún contenido para dicha reflexión, por lo tanto, *“no se está proponiendo cuál debe ser el campo de reflexión y dónde tiene ésta sus límites (...) lo que está aquí en duda es si los procesos reflexivos, por sus propias cualidades, se dirigen a la conciencia y realización de los ideales de emancipación, igualdad o justicia, o si, de la misma manera, al no definirse respecto al compromiso con determinados valores, podrían estar al servicio de la justificación de otras normas y principios vigentes en nuestra sociedad, como la meritocracia, el individualismo, la tecnocracia y el control social”*²¹⁷, es decir, que la reflexión sin mayor contenido de crítica bien podría ser una herramienta de reproducción social. Por lo tanto, es dotar de un contenido de transformación, lo que pretende el aporte de la reflexión crítica a la práctica de los y las docentes.

Por otro lado, la misma socialización del profesorado actuaría también como un obstáculo para las potenciales prácticas críticas y transformadoras. La práctica social educativa no la definen únicamente los y las docentes, ya que éste quehacer se enmarca dentro de una institución escolar, la que por definición, debe responder a unos objetivos, una historia, unas rutinas y estilos establecidos, (Contreras, 1997). El mismo autor agrega que, desde los estudios de Lortie (1975), se viene afirmando que, como producto de su socialización en las instituciones educativas, los y las educadores/as despliegan unas orientaciones hacia su trabajo que pueden *“caracterizarse como ‘presentismo’ (concentración de sus esfuerzos en los planes a corto plazo de sus propias clases, que es donde esperan conseguir algo), ‘conservadurismo’ (evitación de toda discusión, reflexión o compromiso con cambios que pudieran afectar el contexto de lo que hace, o plantear alguna cuestión sustancial sobre lo que enseñan o cómo lo hacen) e ‘individualismo’ (rechazo a colaborar con los colegas y miedo a los juicios y críticas que pudieran darse como consecuencia)”*²¹⁸.

²¹⁷ Contreras, J. En Op. Cit. Página 110.

²¹⁸ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 111.

Bajo este esquema, podría decirse que los y las docentes se encuentran con escasas facilidades para, por sí mismos/as, desarrollar perspectivas críticas respecto a la institución y a sus labores en ella. Entonces, difícilmente se puede esperar que trasciendan en su reflexión los valores y las prácticas que la escuela y el sistema escolar legitiman, si la manera en que comprenden su trabajo se reduce a plantearse problemas que se limitan al aquí y ahora del aula, sin poner en cuestionamiento los puntos de vista tradicionales, instituidos y vigentes de la organización escolar.

No obstante, estudios más recientes de socialización y cultura del profesorado (Nias, 1986; Staton y Hunt, 1992; Zeichner y Gore, 1990, etc.), han cuestionado la interpretación sobre la supuesta pasividad del proceso de incorporación del profesorado a la cultura escolar antes descrita, puesto que plantean que los/as enseñantes no son seres pasivos que interiorizan las tradiciones y las prácticas escolares sin más capacidad de respuesta, sino que se debiera hablar de un proceso de interacción y discusión entre los intereses y valores personales y los de los contextos institucional y social, (Contreras, 1997). Así, sería necesario entender de qué manera los/as docentes pueden manejar estos procesos de interacción entre sus intereses y posiciones valóricas y los conflictos que la escuela representa, a fin de comprender mejor qué posibilidades de reflexión crítica pueden emanar al pertenecer a cierta institución educativa. Pues, como ya se ha dicho, la escuela no es un espacio homogéneo que represente valores e intereses siempre coherentes en su interior. Además, diversos autores (Blanco, 1993; Bullough, 1987; Smyth, 1987)²¹⁹, están de acuerdo en señalar la importancia de dos conjuntos de valores que emergen de la cultura de la institución escolar debido a su gran influencia en la manera que tienen los y las docentes en comprender y construir su rol. Estos valores serían por una parte, el de servicio público concedido a la enseñanza que se vincula con la idea de la educación como una misión de gran responsabilidad encomendada por la sociedad al profesorado, *“bajo la representación del Estado y según la cual los enseñantes deben velar por el desarrollo moral e intelectual de los más jóvenes (...) por lo que se espera que realicen su trabajo de acuerdo con las metas de la institución escolar y que vienen fijadas a partir de la regulación y el control administrativo”*²²⁰. Por otra, aparece la

²¹⁹ Citados por Contreras en Op. Cit. Página 111.

²²⁰ Contreras, J. En Op. Cit. Página 112.

mentalidad tecnocrática, que según ya hemos descrito anteriormente, viene fijada a partir de las formas burocráticas por las cuales se establece la regulación de lo escolar, de sus metas y procedimientos *“legitimada en modos de racionalización que se presentan con un aval científico”*²²¹. Sin embargo, estos conjuntos de valores originarían conflictos internos cuando se ponen en relación en el momento en que los valores de lo que representa el ideal de servicio público se expresan en los términos de la racionalidad burocrática.

Lo anterior, en palabras de Jackson (1991), daría lugar a una ambigüedad en el rol de los/as profesores/as ya que *“en cierto sentido trabaja a favor y al mismo tiempo en contra de la escuela. Posee una lealtad doble para preservar tanto la institución como los individuos que la ocupan”*²²², ante esto nos preguntamos ¿Qué debiera ser más importante para comprender el rol docente, las tradiciones y normas institucionales o los sujetos que interactúan en ellas?

Asimismo, cada vez son más las funciones que se le atribuyen a la enseñanza puesto que se espera que la educación responda y solucione, por sí misma, los complejos problemas emergidos de las crisis económicas, sociales y culturales de nuestra sociedad. Esto, podríamos decir, hace que los y las profesores/as asuman responsabilidades que son, en el fondo, tareas de orden institucional y social, (Smyth, 1987). Dado este panorama, la racionalidad instrumental tendría la ventaja de evitar la formulación de los grandes problemas, que serían imposibles de resolver únicamente desde el quehacer docente. Pero ante esto, podemos decir que *“asumir la legitimación técnica de su trabajo, si bien supone una reacción de defensa ante responsabilidades excesivas, significa abandonar las preocupaciones por el sentido de lo que hacen y por la función de la enseñanza, concentrándose en las exigencias técnicas del trabajo en aula”*²²³ y no pondrían en cuestión las bases sociopolíticas sobre las que sostienen su enseñanza.

Así, mientras que por un lado se formulan las finalidades educativas como formas de preparación para una vida adulta con capacidad crítica en una sociedad plural, por otro lado, el trabajo docente y la vida en la escuela se estructuran negando esos

²²¹ Ibid.

²²² Citado por Contreras en Op. Cit. Página 112.

²²³ Contreras, J. En Op. Cit. Página 113.

propósitos. Este tipo de contradicciones²²⁴, se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Se dice que la educación es un sistema que sostiene que cuestionar, debatir, asumir riesgos y errores desarrolla la capacidad de pensamiento de las personas. Pero las situaciones de aprendizaje se estructuran a fin de alcanzar una 'respuesta correcta' y, tanto los y las docentes como los educandos, son evaluados/as según formas que sólo enfatizan los resultados cuantificables.

- Se plantea que las escuelas tienen la responsabilidad de desarrollar al niño y a la niña en forma íntegra. Sin embargo, las estructuras institucionales restringen las conductas en el profesorado y estudiantado.

- Por una parte se dice que la educación está encargada de la tarea social de proporcionar oportunidades iguales para todas las personas de una sociedad pluralista y diversa. No obstante, la estructura escolar enfatiza la comparación y la competitividad, no sólo entre los educandos, sino que también entre los padres, apoderados, docentes y administrativos.

Ante tales contradicciones, que no son todas, podríamos agregar que reflejan el pensamiento no expresado, sino privado, de algunos/a docentes, es decir que habrían diferencias entre lo que públicamente se reconoce y se dice y lo que se percibe, pero que no es 'aceptable o conveniente' expresar. Pero asimismo, *"las contradicciones se interiorizan en muchas ocasiones como incapacidades personales para realizar las tareas de la enseñanza"*²²⁵ y, públicamente también se percibiría así, esto es, que los administrativos y algunos sectores sociales pueden creer que los y las docentes son incapaces de realizar 'correctamente' (y por sí mismos/as), la complejidad que caracteriza su trabajo. Lo anterior, podría ser una razón del por qué el quehacer docente es sometido a mayores procesos de racionalización y control, ya sea justificado en términos de ayuda ante su 'incapacidad' o en términos de vigilancia para su 'cumplimiento profesional' (Smyth, 1987 en Contreras, 1997). Así, al quedar los y las docentes excluidos de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza, que se relacionan por supuesto con las contradicciones antes descritas entre las finalidades

²²⁴ Estas contradicciones fueron elaboradas por un grupo de profesoras de la ciudad de Boston en su libro *"The Boston Women's Teacher's Group"* (1983) a partir de la reflexión sobre las condiciones de su trabajo. Citado en Contreras, J. en Op. Cit. Página 113.

²²⁵ Contreras, J. En Op. Cit. Página 114.

educativas y la forma en que encuentran definido su trabajo, no les quedaría a los y las educadores/as mayor espacio de decisión y actuación que el aula. Pero la burocratización y los modos de control pueden llevar también a valorar el aislamiento del aula como aquel lugar privado en el que podrían sentirse seguros/as de los riesgos de reconocer públicamente las contradicciones, o como señala Hargreaves (1994), el aislamiento en el aula es la única manera de poder llevar a cabo prácticas alternativas, en Contreras (1997).

De una u otra manera, lo que vemos es que la cultura de la enseñanza está centrada en el aula o sala de clases, ya que según Blanco (1993) *“ésta es su característica central, de la que derivan una serie de rasgos (conservadurismo, individualismo), que surgen y son realimentados por la experiencia cotidiana de aislamiento en el aula, de tal manera que esta cultura se reproduce a sí misma. Centrarse en el ámbito privado de las cuatro paredes de la clase, genera la preocupación por los temas relacionados sólo con ella y, es el único lugar donde el docente tiene -cree tener- amplio control y que le ocupa la mayor parte de sus energías y su tiempo en la escuela”*²²⁶.

Sin embargo, creemos importante destacar que es difícil que estas tradiciones cambien apelando simplemente a una transformación de estas condiciones, como si se tratara de un ejercicio de voluntad personal por parte de los y las docentes. En este sentido, la mera reflexión sobre el trabajo docente en el aula puede resultar insuficiente para elaborar una comprensión teórica y crítica sobre aquellos elementos que condicionan su práctica profesional, pero de los que puede no tener conciencia. O en palabras de Giroux (1987) *“el enfoque reflexivo queda atrapado en lo que ignora”*²²⁷ (Contreras, 1997).

Bajo estas condiciones Blanco, 1993 de aislamiento, la reflexión de los y las docentes, dejada a su propio despliegue, puede encontrarse impedida para ir más allá de sus propios límites, es decir, para ir más allá de la experiencia de aula, puesto que no podrían analizar sus experiencias como condicionada por factores estructurales, o su mentalidad como condicionada por el contexto de la propia cultura y socialización profesionales. Es por esto que algunos autores (Contreras, 1997), han justificado la

²²⁶ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 115.

²²⁷ En Contreras, Ibíd.

necesidad de disponer de un análisis teórico, o de una teoría crítica que pueda permitir a los y las profesores/as el darse cuenta de cuál es su situación. En este sentido, podemos citar a Giroux (1991) quien plantea que *“los profesores pueden no ser concientes de la naturaleza de su propia alienación, o pueden no reconocer el problema como tal... ésta es precisamente la idea de la teoría crítica: ayudar a los profesores a desarrollar una apreciación crítica de la situación en la que se encuentran”*²²⁸. Dado que la propia comprensión que los y las docentes tienen de sí mismos/as y las categorías que utilizan para explicarse los acontecimientos que les afectan están mediatizadas por las estructuras institucionales y por las restricciones políticas, una reflexión instalada en y desde esas categorías, no puede ser suficiente. Un planteamiento de éstas características, supone que cada docente debiera analizar, por ejemplo, el sentido político, cultural y económico que cumple la escuela, el cómo ese sentido determina o condiciona la forma en que suceden las cosas en la educación, o el modo en que se comprende la propia labor profesional, el cómo se han interiorizado los patrones ideológicos bajo los que se sostiene tal estructura educativa, entre otros. Pero además supone, como motivo y consecuencia de este análisis, plantearse el sentido político con el que reorientar su quehacer. Dicho de otra manera *“empezar a preguntarse sobre qué debiera ser una enseñanza que fuera valiosa y por qué, y no limitarse sólo a las preguntas sobre el cómo. De esta forma, al aumentar el compromiso por el valor que tiene la educación para sus alumnos y alumnas, el profesorado empezará a preguntarse sobre el sentido de lo que hace y a construir su propio conocimiento crítico, emancipándose de tuteladas externas y mostrando su capacidad de usar su inteligencia para la comprensión y la transformación social”*²²⁹.

La perspectiva del docente como intelectual crítico, supone también un posicionamiento transformador, ya que su compromiso no sería únicamente con la transmisión de un saber crítico, sino con la propia transformación social, construyendo una enseñanza dirigida a la formación de ciudadanos críticos y activos. Para esto, dice Giroux (1991), los y las docentes debieran ayudar a los educandos a elaborar un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas, tales como el Estado, la economía, el sistema laboral y la cultura de masas *“de modo que estas instituciones*

²²⁸ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 116.

²²⁹ Contreras, J. En Op. Cit. Página 117.

*puedan abrirse a una potencial transformación (...) dirigida en este caso a la progresiva humanización del orden social*²³⁰ y en esa humanización, la convivencia tendría mucha más posibilidad de ser transversal a toda relación y acción de las personas.

Pero lo anterior, continua este mismo autor, exigiría a los y las docentes *“tener claro los referentes políticos y morales bajo los cuales constituyen su autoridad en la enseñanza”*²³¹. Asimismo, el profesorado tendría que abrir la práctica educativa a otros grupos y prácticas sociales comprometidas con la transformación social, así como a todos aquellos sectores sociales y culturales que debieran tener una voz en la comunidad. Esto, podemos relacionarlo con una de las dimensiones del quehacer docente descrita anteriormente, esta es, el compromiso con la comunidad. En opinión del mismo autor esto debe ser así porque no es posible defender la idea de una escuela como una esfera democrática si no se consideran aquellos grupos y sectores de la comunidad que tienen algo que decir sobre los problemas educativos, (Giroux, 1991). Entonces, *“los enseñantes deben tomar un papel activo, organizándose con los padres y madres y otros sectores de la comunidad, con objeto de excluir del poder a aquellas instituciones y grupos políticos y económicos que ejercen una influencia excesiva y perjudicial sobre el currículum y la política escolar”*²³². Al considerar diferentes voces, se estaría valorando la diversidad sociocultural.

La reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación, al contrario, se comprende con un propósito muy claro para los y las docentes de posicionarse o definirse éticamente ante los problemas educativos cotidianos, los límites de su quehacer, las estructuras institucionales en las que trabajan, así como frente al sentido social y político que guiaría su práctica. El reflexionar críticamente significa *“colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante los problemas. Significa explorar la naturaleza social e histórica, tanto de nuestra relación como actores en las prácticas institucionalizadas de la educación, como de la relación entre nuestro pensamiento y nuestra acción educativa”*²³³. En este sentido, la reflexión crítica puede ser concebida como una actividad pública, ya que tal manera de actuar tiene

²³⁰ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 118.

²³¹ *Ibíd.*

²³² Contreras, J. En Op. Cit. Página 119.

²³³ *Ibíd.* Página 121.

consecuencias también públicas, por lo que además, demanda una organización de personas involucradas en función de la elaboración de procesos sistemáticos de crítica que permitirían la reformulación de sus pensamientos, de sus prácticas sociales y por ende, de las condiciones de su trabajo, (Contreras, 1997). Asimismo, la práctica reflexiva, desde un enfoque crítico, no puede considerarse un proceso imparcial de análisis, ya que como lo expone Kemmis (1985)²³⁴: la reflexión no está ni biológica, ni psicológicamente determinada, no es un pensamiento puro ya que expresa una orientación a la acción y tiene que ver con la relación entre pensamiento y acción en los contextos históricos en los que nos encontramos. No está libre de valores ni es neutral, puesto que expresa y sirve a determinados intereses humanos, sociales, culturales y políticos. No es indiferente o pasiva respecto al orden social, sino que activamente, reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base de las sociedades. Por ende, la reflexión crítica pretende analizar las condiciones sociales e históricas en las que se han formado nuestros modos de entender y valorar la práctica educativa, problematizando así su carácter político, ya que, la educación, en cuanto que práctica institucionalizada, se encontraría sometida a la influencia de grupos hegemónicos que defienden intereses que podrían estar en oposición a los valores educativos como la autonomía, la solidaridad, la justicia, la valoración de la diversidad, la convivencia, etc.

Así, la reflexión crítica como posicionamiento político de la práctica docente, pone en cuestionamiento la reflexividad antes descrita desde los enfoques de Schön, esto es, *“que es necesario enfrentarse a las situaciones inciertas y buscar una respuesta de acuerdo a lo que se considera ‘correcto’ para el caso, por lo que para su defensa sólo tendría que apelar al fenómeno de la moralidad, mas no a un contenido moral”*²³⁵. Es decir, cuestiona que este modelo de reflexión tenga la capacidad de oponerse, por sí solo a las prácticas y valores que reproducen y legitiman las estructuras dominantes que generan inequidad, injusticia social, discriminación, prejuicios, etc. Sin embargo, al defenderse una opción moral concreta, articulada desde la reflexión crítica, no se tratará solamente de plantear una actitud reflexiva, sino de una manera de construir un nuevo significado para la educación que se comprometa con la perspectiva de

²³⁴ Citado en Contreras, J. En Op. Cit. Página 122.

²³⁵ *Ibíd.* Página 124.

transformación liberadora de los sujetos y de las sociedades. En otras palabras, la concepción del rol docente desde la perspectiva del intelectual transformador, según Giroux (1987), permitiría elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad “*que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a las personas como ciudadanos/as críticos/as y activos/as, comprometidos/as en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida*”²³⁶, guiados/as por los principios o contenidos morales de autonomía, solidaridad y esperanza.

Sin embargo, será necesario considerar la diversidad de pensamientos para que en los procesos de reflexión crítica, exista también un diálogo por medio del cual se compartan los intereses e inquietudes de los y las docentes, y así, los contenidos morales de la reflexión crítica no se traducirían en imposiciones ideológicas.

2.5 Tiempo: ¿Calidad o cantidad?

En educación, el tiempo es percibido por los/as docentes como “*el enemigo de la libertad*”²³⁷, ya que presiona a los/as profesores/as al cumplimiento de ciertas tareas que les son impuestas para ser realizadas en un breve lapso de tiempo. Esta situación complica el llevar a cabo la innovación y la implementación del cambio y el cumplimiento de los propios deseos y necesidades de los/as profesores/as. En este sentido, el tiempo se torna un elemento que condiciona y encauza el trabajo de los docentes, vale decir, estructura el quehacer pedagógico. Por lo que podemos decir que, mediante él, los/as profesores/as van construyendo la naturaleza de su trabajo, a la vez que los va limitando.

Según Hargreaves (1996) existen cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo y que se aplican al trabajo docente, estas son:

- Tiempo técnico racional.

En esta dimensión, el tiempo es un recurso establecido que puede aumentar, disminuir, manipularse, gestionarse, organizarse y reorganizarse con el fin de adaptar

²³⁶ Citado por Contreras en Op. Cit. Página 120.

²³⁷ Hargreaves, en Op. Cit. Página 123.

al currículum y al horario de clases ciertos fines educativos previamente seleccionados. A este respecto, cabe señalar que una vez que se escogen los fines, el tiempo se convierte en una condición instrumental de organización, que se manipula desde arriba, es decir, desde quienes tienen una mayor jerarquía, y por lo tanto, mayor poder para favorecer la implementación del cambio dentro del sistema educativo. En definitiva, se identifican e imponen distribuciones y usos del tiempo de los/as profesores/as, a fin de facilitar la realización de los objetivos pedagógicos que se pretenden, así, al presentarse algún problema, se ajusta y redistribuye el tiempo.

Este mismo autor define cuatro maneras de utilizar o distribuir el tiempo para realizar y apoyar el desarrollo curricular: *tiempo de trabajo en grupo para la planificación cooperativa*, se lleva a cabo a continuación del trabajo escolar, que es percibido como un compromiso moral y voluntario; *tiempo robado a la clase* para consultas con otros docentes durante la jornada escolar; *tiempo de dedicación personal* dado fuera de la escuela, y *tiempo de contacto programado*, que es el que se dedica a la preparación de la clase. En todos los casos mencionados, se considera que un aumento en la cantidad de tiempo a disposición de los/as profesores/as, fuera de las clases y fijado de manera oficial, sería una condición para la colegialidad del profesorado y el desarrollo curricular. El tiempo es un recurso escaso que se facilita en mayor medida para garantizar el perfeccionamiento de la escuela, aunque en la práctica no sea así efectivamente, ya que cuando se tiene más tiempo, éste es utilizado para la corrección de trabajos, planificar actividades, etc.

En consecuencia, considerar el tiempo como un medio técnico para llevar a cabo los objetivos educativos y el desarrollo curricular tiene sus limitaciones, pues el tiempo adicional no garantiza el cambio educativo, ya que no es sólo un tema de cantidad, sino que también es importante el para qué será utilizado, comprendido o interpretado.

- Tiempo micropolítico.

La micropolítica de una institución, en este caso la escuela, está relacionada con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones, los objetivos y significados de dicha organización. Las instituciones educativas, por lo tanto, son espacios que propician la actividad micropolítica porque son organizaciones débilmente articuladas, en cuyos

espacios coexisten una suma de diversas actividades que compiten entre sí para ser legitimadas dentro de la toma de decisiones.²³⁸

Dado lo anterior, cuando se implantan en las escuelas, las distribuciones de tiempo programadas entre los/as profesores/as y asignaturas, son más que simples guías informativas y organizaciones azarosas, pues la configuración del tiempo refleja las estructuraciones dominantes de poder, vale decir, que la distribución tiene una significación micropolítica. Por ejemplo: existen asignaturas, que son las, mal llamadas, de 'mayor categoría' (como Lenguaje y Comunicación, Ciencias y Matemáticas) o asignaturas académicas que reciben una asignación de tiempo mayor y se les garantiza un horario favorable y adecuado para hacerlas obligatorias, en desmedro de aquellas asignaturas de 'categoría inferior' (como Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física). Esta distribución pone de manifiesto que la concepción dominante del trabajo de los/as docentes está presidida por el tiempo de trabajo en el aula.

En la medida que se asciende en la jerarquía de poder y prestigio dentro de la escuela, nos apartamos del aula, y con ello podemos ver que la distribución del tiempo y el cumplimiento obligatorio de ella cambia, ya que, por ejemplo los/as directores/as pueden permanecer más tiempo fuera de su lugar de trabajo que los vicedirectores, éstos a su vez disponen de un horario no lectivo más amplio que el de los/as profesores/as, quienes además de cumplir con un horario riguroso, no pueden dejar su lugar de trabajo ni mucho menos transar tiempos. Estas desigualdades reflejan las diferencias de categoría y poder que existen en la estructuración de las escuelas.

- Tiempo fenomenológico.

En los horarios y calendarios, el tiempo parece un elemento externo al/la profesor/a, como si tuviera una existencia independiente o 'naturalmente dada', sin embargo, tiene también una importante dimensión subjetiva, pues lo que llega a considerarse como tiempo objetivo (horarios y calendarios), no es más que una convención pactada de manera intersubjetiva. Este es el principio de la estructuración del tiempo, *"el que nos lleva a cuestionar la aparente naturalidad de las asignaciones y*

²³⁸ Micropolítica en la Escuela. *"Teoría y práctica de la Micropolítica en las organizaciones escolares"*. Teresa Bardisa Ruiz. Septiembre- Diciembre 1997. Revista iberoamericana de educación.

*distribuciones temporales vigentes y a investigar sus orígenes e interpretación sociales*²³⁹.

Pero existe, además, una dimensión fenomenológica del tiempo que no concuerda con las distribuciones ordenadas y lineales, ya que en ella el tiempo tiene una duración interna que varía entre las personas. Estas variaciones subjetivas se basan en nuestros proyectos, intereses, actividades, ocupaciones, preocupaciones, etc. De modo que nuestra percepción del tiempo varía de acuerdo al tipo de trabajo que efectuamos, a la clase de roles que desempeñemos en la vida y cuan satisfechos estemos con ello.

En cuanto a la perspectiva del tiempo y su importancia para el proceso de implementación del currículum, los/as profesores/as la perciben de manera distinta al resto de la comunidad educativa. En el contexto de la innovación, los/as profesores/as sienten, por un lado, presión y ansiedad a causa de las excesivas exigencias temporales que reciben, y por otro lado, sienten culpa, miedo y frustración al no cumplir con lo que de ellos se espera. Lo anterior, es percibido por los/as docentes, como exigencias de los nuevos programas que se imponen sin tener en cuenta las presiones y demandas que se ejercen sobre ellos/as.

- Tiempo sociopolítico.

De acuerdo al tema mencionado con anterioridad, el tiempo tal como la realidad, está definido por quienes tienen más poder socioeconómico. Esta dimensión sociopolítica, vale decir, la manera de convertir el tiempo en un dominante en el ámbito administrativo, constituye un elemento de control sobre el trabajo de los/as profesores/as y el proceso de implementación del currículum.

A este respecto, hay dos elementos complementarios de gran importancia: uno de ellos es **la separación** entre el interés, la responsabilidad y la perspectiva temporal que tienen el administrador por un lado y los docentes por otro, ya que el trabajo, cuanto más alejado esté del aula, genera la sensación de que el tiempo transcurre con lentitud o que es mayor. Este principio explica la 'impaciencia' de los administradores ante el cambio en las escuelas, mientras que los/as profesores/as tienen la sensación de que el ritmo de cambio es mucho más rápido.

²³⁹ *Ibíd.* Página 125.

Del choque entre las perspectivas temporales surgen dos hechos: uno de ellos es que entre más exigencias y menos tiempo se le entrega a los/as docentes, más se tardan en concretizar las metas propuestas o impuestas; y el otro, que cuanto más lento realiza el trabajo el/la profesor/a, más impaciente estará el administrador y forzará el ritmo, imponiendo tareas e innovaciones. Por un lado u otro, el resultado es la intensificación del trabajo de los/as profesores/as y con ello, las presiones, expectativas y controles en relación con el quehacer docente. Además, el proceso de separación da lugar a diferencias entre profesores/as y administradores respecto a la cuestión del tiempo y del trabajo, a problemas de interpretación o falta de comunicación. Pero lo que está en juego en el tiempo, en su dimensión sociopolítica, no son sólo cuestiones técnicas, sino que también se involucran estructuras fundamentales de la responsabilidad para el desarrollo del currículum y del lugar que los/as profesores/as deben ocupar en esas estructuras.

El otro elemento es la **colonización**, que se refiere al *“proceso por el que los administradores hacen suyo el tiempo de los profesores para sus propios fines”*²⁴⁰. En este sentido, la colonización administrativa del trabajo de los/as docentes se hace patente por ejemplo, cuando los administradores se apropian de las ‘áreas cerradas al público’, es decir, aquellas que son privadas, y las convierten en ‘áreas abiertas’. De esta manera, los espacios para el descanso son de dominio público, por lo que están sujetos a supervisión, teniendo, los/as profesores/as, que controlar y regular su conducta ‘guardando las apariencias’.

Dado lo anterior, Hargreaves (1996) señala que es importante que las áreas cerradas, como la sala de profesores, permanezcan así, puesto que facilitan y contribuyen a la eliminación del estrés, ya que en ellas los/as docentes se pueden relajar; permite también el fomento en las relaciones interpersonales de aspecto informal entre colegas, fortaleciendo así la confianza, la solidaridad y el compañerismo, y por ende el trabajo en grupo; además, al ser, o deber ser un área flexible, promueve la sensación de libertad.

²⁴⁰ *Ibíd.* Página 135.

Capítulo III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

1. DISEÑO.

Para abordar, en este estudio, el tema de la valoración que poseen los/ las docentes, en su práctica pedagógica, de la diversidad sociocultural en el ámbito de la convivencia escolar se implementó un diseño cualitativo exploratorio, es decir, no experimental, pues pretendía conocer la construcción simbólica que poseen los/ as docentes en torno al tema de la diversidad y convivencia escolar, a través de un Estudio de Caso.

El estudio de caso resulta pertinente para los objetivos de la investigación, ya que reconoce en la singularidad individual, el espacio privilegiado donde la cultura y la historia se depositan y constituyen un ser hablante. *“El estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”.* (García Jiménez, 1991).²⁴¹

2. UNIVERSO Y MUESTRA.

Los sujetos seleccionados para este estudio fueron docentes, tanto asistentes como profesionales, que pertenecen a nuestros centros de práctica profesional y fueron nuestras profesoras guías. De cuatro instituciones educativas, dos son establecimientos particulares pagados de educación básica y dos son jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Dichas instituciones son: el Liceo Experimental Manuel de Salas de la comuna de Ñuñoa, Colegio Altamira de la comuna de Peñalolén, Jardín Infantil La Pradera de la comuna de Lo Prado y Jardín Infantil Heidi de la comuna de Cerro Navia.

En un comienzo nuestro estudio se centraría en el discurso construido por las docentes profesionales acerca de la diversidad en el ámbito de la convivencia escolar, sin embargo, debido a la ausencia de educadoras en aula se incluyeron las asistentes, por lo tanto las informantes que participaron de este estudio fueron:

²⁴¹ Citado por Rodríguez, Gregorio en *“Metodología de la investigación cualitativa”*. Página 92

- Profesora de 1º año Básico del Liceo Manuel de Salas: (P1).
- Profesora de 2º año Básico del Liceo Manuel de Salas: (P2).
- Profesora de 3º Básico del Colegio Altamira: (P3).
- Educadora de Párvulos Jardín Infantil La Pradera: (P4).
- Educadora de Párvulos Jardín Infantil Heidi: (P5).
- Auxiliar Nivel Medio Menor Jardín infantil Heidi: (A1).
- Auxiliar 3º Básico Colegio Altamira: (A2).
- Auxiliar Nivel Transición Jardín Infantil La Pradera: (A3).

3. ESTRATEGIAS

El estudio se llevo a cabo en el año 2006 y el ciclo de observaciones y entrevistas se realizó en el primer semestre del mismo. En una primera instancia se realizaron observaciones exploratorias en aula, enfocando la atención en las prácticas pedagógicas de las docentes seleccionadas para la muestra.

Posteriormente se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a las sujetos observadas con el propósito de indagar sobre sus percepciones, valoraciones y significaciones acerca de la diversidad, la convivencia y otros temas vinculados a estos constructos. A continuación se transcribió y analizó la información recolectada. Luego ésta se contrastó e interpretó de acuerdo a los antecedentes teóricos seleccionados.

4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Al comienzo del estudio se realizó un proceso de registro de observación exploratorio con el fin de identificar algunas situaciones de la práctica pedagógica que se relacionaran con el tema en estudio. Esta observación fue participante, la que es entendida como *“un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”*²⁴². Esta implicación supone participar y compartir en las actividades fundamentales que realizan los sujetos que forman parte del estudio.

²⁴² Rodríguez, Gregorio. *“Metodología de la investigación cualitativa”*. Capítulo IX: La entrevista. Página 165.

Otra de las técnicas utilizadas fue la entrevista semi-estructurada, la que se caracteriza por tener una pauta de temas predefinidos, preguntas a modo de conversación de carácter informal y nos permite obtener información nueva y contrastar lo que se está viendo. Esta consistió en la proposición de un diálogo abierto con muy pocas pautas, donde las entrevistadoras estimularon a las entrevistadas para que proporcionaran formulaciones claras y precisas, para que lograsen explicar ampliamente sus percepciones, valoraciones y significaciones en relación a la diversidad y la convivencia.

La utilización de este tipo de técnica para recolectar datos permite obtener el conocimiento desde el punto de vista y experiencia de los sujetos en estudio, como plantea Rodríguez (1999) la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Estas entrevistas generalmente son informales puesto que se pueden realizar en diversas situaciones y además el entrevistador adopta un rol flexible.

Con estas entrevistas recopilamos, de la mejor forma posible, datos que permitieron dar cuenta de la construcción simbólica que poseen las docentes acerca del tema, con el fin de responder a los objetivos de nuestro estudio.

5. PLAN DE ANÁLISIS

Rodríguez, G (1999) define el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer el significado relevante en relación al problema de investigación.

En este estudio se realizó un análisis de contenido²⁴³, que es una técnica utilizada para estudiar y analizar los discursos de los sujetos de una manera objetiva y sistemática (Berelson, 1952). Este tipo de análisis permite hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto (Krippendorff, 1982). También reflejar actitudes, valores, creencias de grupos, además de identificar intenciones y

²⁴³Citado por Hernández Sampieri, Roberto. *“Metodología de la Investigación”* (1998). Capítulo IX. Página 293.

características de los sujetos en estudio. El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, que es el proceso por el cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permiten su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se transforma en algo susceptible de describir y analizar.

El proceso de análisis en este estudio de caso se inició con la reducción de datos, mediante la construcción de una matriz, es decir se *“seleccionó la información para hacerla manejable y abarcable”*²⁴⁴. A partir de estos datos se construyeron categorías de análisis para clasificar conceptualmente los datos de un mismo tema. Posteriormente se agruparon los datos en diagramas, lo que permitió visualizar la relación entre los conceptos construidos en la categorización, *“a través de este tipo de procedimientos podrán ser presentados los sistemas de categorías, mostrando la interconexiones existentes entre categorías, o incluso algunos aspectos de su contenido* (Rodríguez, 1999)²⁴⁵. Finalmente se realizó la interpretación de la información recolectada.

6. VALIDACIÓN

La validación de la investigación estuvo dada por la triangulación²⁴⁶.

- La triangulación por medio de diferentes fuentes teóricas que sustentaron la investigación y permitieron comprender y dar sentido a los datos obtenidos a través de las distintas técnicas, presentándose de forma coherente y coincidente.

- La triangulación en las técnicas de recolección de información esta dada por la contrastación de la observación participante de distintas prácticas pedagógicas y las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes.

- La triangulación vía sujetos permitió comprender la realidad desde diferentes perspectivas de las profesionales y asistentes.

²⁴⁴ Rodríguez, Gregorio. En *“Metodología de la investigación cualitativa”*, Página 205.

²⁴⁵ *Ibíd.* Página. 213.

²⁴⁶ Se entiende por triangulación, según Danzin (1978), la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno. Implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo problema, que revelaría diferentes aspectos de una misma realidad empírica. En Pérez, G.: *“Modelos de Investigación Cualitativa”*. Página 272.

Capítulo IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

A continuación, se dará cuenta del proceso de reducción de datos realizado a partir de la elaboración de matrices²⁴⁷ y expresado en las siguientes categorías de análisis. Más adelante se presentan los diagramas de análisis con sus respectivas descripciones.

1. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS DE DOCENTES-PROFESIONALES

Categoría	Propiedades
CARACTERÍSTICAS QUE ASUME LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL.	<ul style="list-style-type: none">-Puente de unión entre culturas.-Inclusión y aceptación.-Reconocer diferentes formas de socialización (crianza, tipos de familia, normas, gustos, necesidades, tiempos, formas de aprender, posturas frente al mundo)
CARACTERÍSTICAS QUE ASUME LA CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none">-Dependencia de las experiencias de cada sujeto.-Fundamental en la escuela.-Transversal en la escuela, vivir a diario.-Buen trato y gentileza para buenas relaciones.-Respeto hacia el otro.-Interrelación entre niños plasmada de valores positivos.-Compartir.
RELACIÓN ENTRE DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none">-La diversidad se debe acoger y enseñar para la convivencia.-Relación permanente para bien o para mal.-Interrelación entre diversidad y convivencia.-Respeto a la diversidad para que exista convivencia.-La diversidad no debiera influir en el clima del aula.

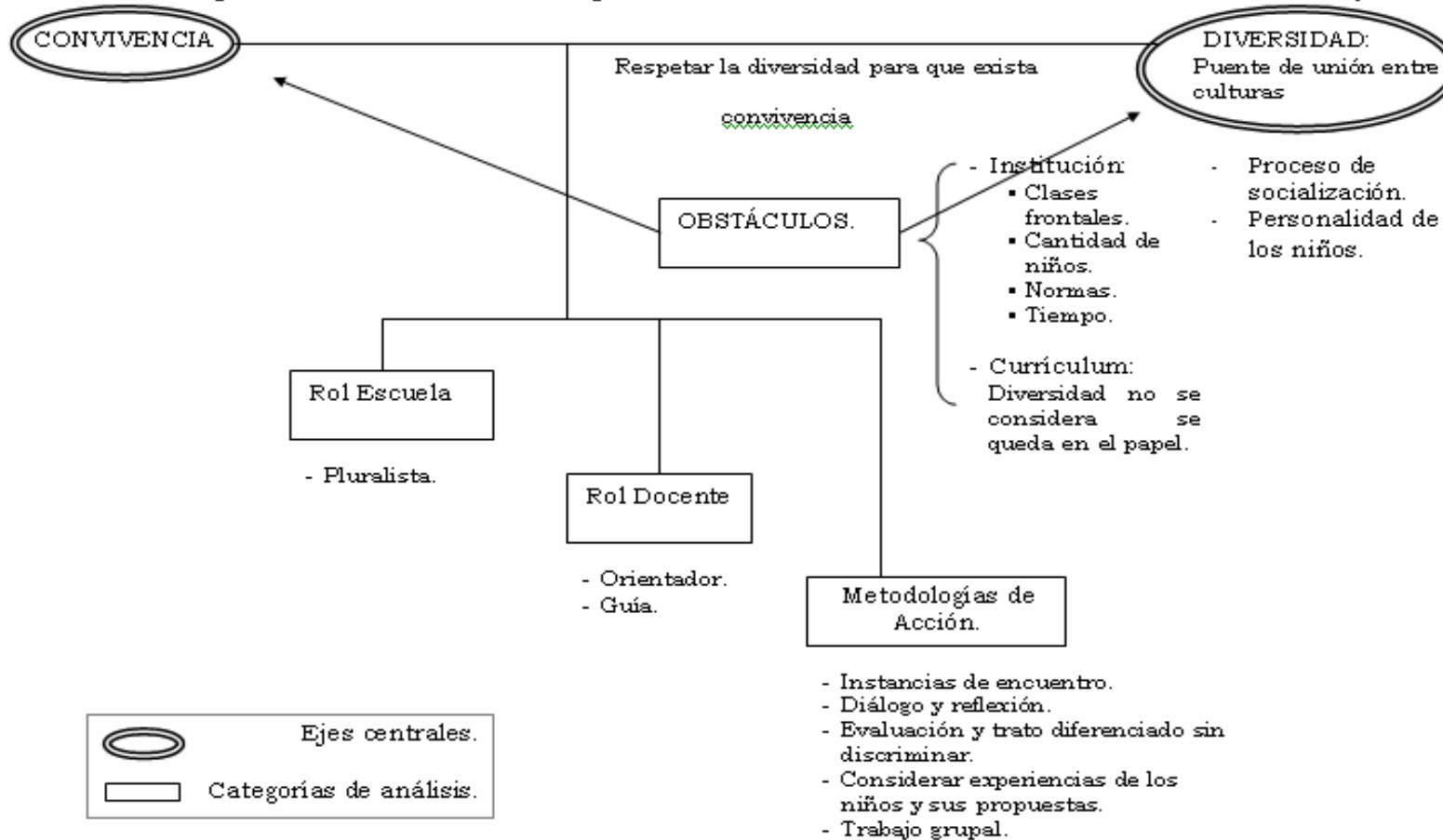
²⁴⁷ Ver Anexo nº 2.

<p>OBSTÁCULOS QUE DIFICULTAN LA RELACIÓN ENTRE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cantidad de niños. -Normas institucionales rígidas. -Clases frontales. -Exigencias de los Padres. -Insuficiente Tiempo. -Falta de personal. - La diversidad no se considera, sólo se queda en el papel. (Currículum).
<p>ROL DOCENTE IDEAL EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía, orientador.
<p>ROL DE LA ESCUELA EN FUNCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Visión pluralista.
<p>METODOLOGÍAS QUE PERMITEN EL RESPETO A LAS DIFERENCIAS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación y trato diferenciado sin discriminar. -Reflexión y dialogo considerando temas que surgen de la convivencia en el aula. -Considerar experiencias de los niños y sus propuestas al momento de planificar. -Trabajo grupal. -Generar instancias de encuentro dentro y fuera del colegio.

2. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS DE DOCENTES-ASISTENTES

Categorías	Propiedades
CARACTERÍSTICAS QUE ASUME LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL.	<ul style="list-style-type: none"> -“Cada uno tiene sus mañas, comportamientos, hay unos más tranquilos otros más inquietos”. -Se refleja en características físicas y emocionales
OBSTÁCULOS QUE DIFICULTAN LA RELACIÓN ENTRE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> -Excesiva cantidad de niños por profesor -Características de los niños, hay poca tolerancia hacia los otros.
ROL IDEAL DEL PROFESOR PARA EL RESPETO DE LA DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -Orientador, flexible, facilitador
CARACTERÍSTICAS QUE ASUME LA CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> -Respeto entre los niños y que ellos aprendan a compartir. -Compartir con mucho respeto. -Convivir.
RELACIÓN ENTRE DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> -“Es estar bien con el otro, convivir con el otro que es distinto, aceptar al otro” -“Tienen en común el respeto”
METODOLOGÍAS QUE PERMITEN EL RESPETO A LAS DIFERENCIAS.	<ul style="list-style-type: none"> -Dialogar acerca de los conflictos -Considerar propuestas de los niños -Participación de apoderados y de la familia. -Respetar y realizar actividades de acuerdo a intereses de los niños. -Integrar a los niños y ayudarlos en sus debilidades, resaltar fortalezas de cada niño y contenerlos al momento de presentar dificultades.

Percepción de las Profesionales respecto a la diversidad en el ámbito de la convivencia escolar

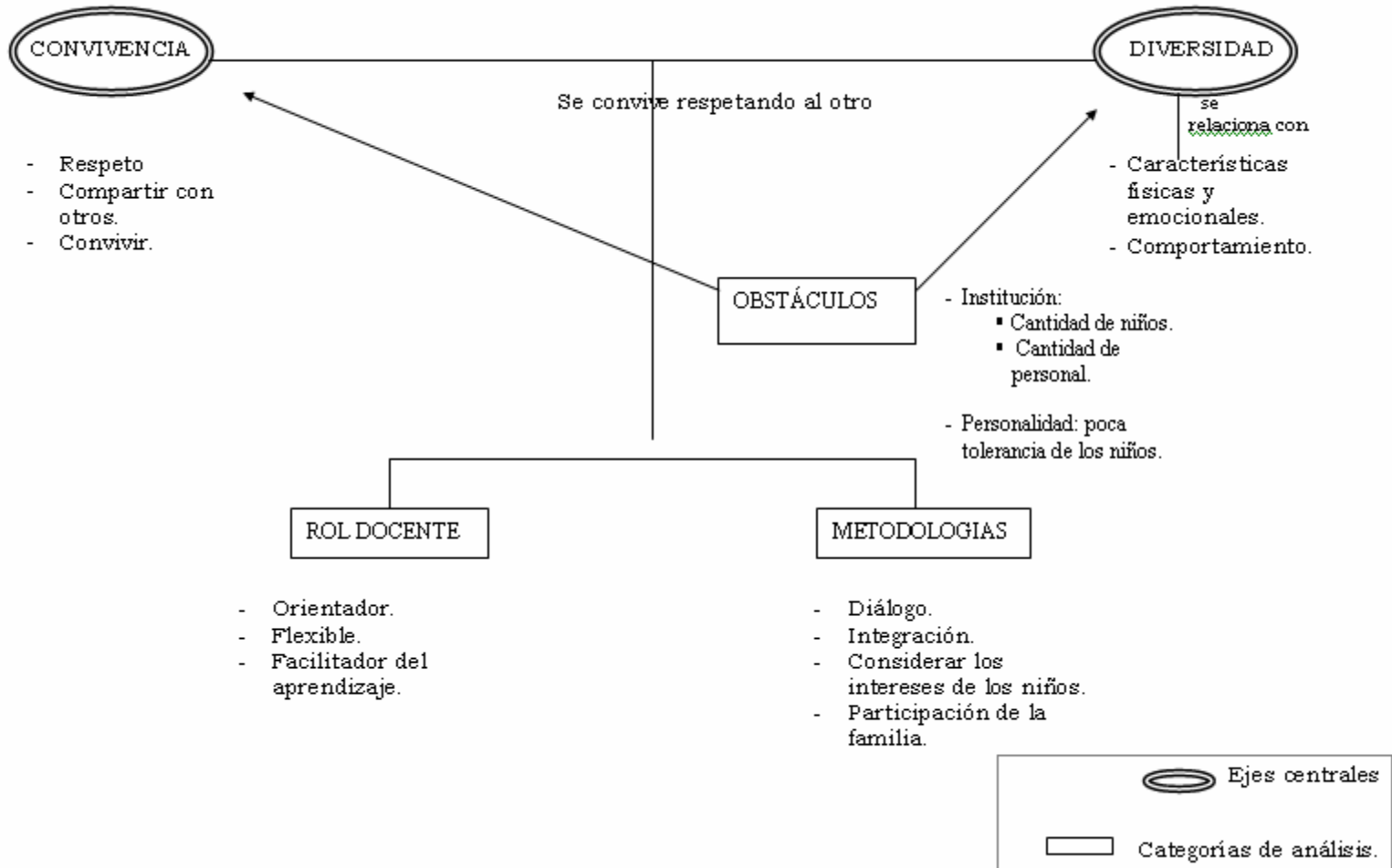


Respecto a lo que se infiere de la construcción del diagrama “docentes-profesionales”, tenemos por un lado que la convivencia escolar asume formas ideales que se presentan como un deber ser, tales como: mantener buenas relaciones, compartir con otros/as, y bajo un contexto de interrelaciones plasmada de valores. Sin embargo, para que exista la convivencia la relación se debe dar respetando la diversidad, la cual es entendida, por este grupo de personas, como un puente de unión entre culturas, que se construye desde la socialización y se manifiesta en las personalidades de los niños y niñas.

Para lograr tal relación entre diversidad y convivencia, las docentes-profesionales proponen que el rol de la escuela sea pluralista y que el docente asuma un rol de orientador y guía tanto de los contenidos como de la formación valórica. En este sentido, el docente debiera recurrir a metodologías de acción que sean coherentes con la relación entre diversidad y convivencia, generando instancias de encuentro, espacios de diálogo y reflexión; empleando evaluación y trato diferenciado sin discriminar; además de considerar las experiencias de los niños/as y sus propuestas, y potenciando el trabajo grupal.

No obstante, las docentes-profesionales plantean que existen obstáculos para que estas proposiciones sean llevadas a cabo, en función del respeto a la diversidad y las formas ideales que asume la convivencia. Tales obstáculos tienen que ver por un lado, con el currículum (a nivel macro) por cuanto la diversidad no se considera y queda sólo en el papel; por otro lado guarda relación con la institución escolar con sus normas y estructura, por ejemplo: la cantidad de niños, el tiempo y las clases frontales. Estos obstáculos requieren de una interpretación profunda, ya que darían cuenta de una de las tantas contradicciones, entre lo que se dice y se hace, en los espacios educativos.

Percepción de las Asistentes respecto a la diversidad en el ámbito de la convivencia escolar



En cuanto a lo que se infiere de la construcción del diagrama “docentes-asistentes”, existe una relación entre diversidad y convivencia escolar que se define básicamente por el respeto al otro. La convivencia por un lado, para éstas, asume formas ideales que se presentan como el respeto, el compartir con los otros y el convivir. Por otro lado, la diversidad es conceptualizada como el respeto a los intereses y procesos de un grupo de niños/as. Se manifiesta a través del comportamiento y las características físicas y emocionales de los niños/as, y es considerada en la planificación curricular.

Para lograr tal relación, las docentes-asistentes plantean que el rol docente debe ser orientador, flexible y facilitador de aprendizajes. Para ello, también, se proponen metodologías de acción como el dialogo, la integración, el trabajo grupal, la participación de la familia y el considerar los intereses de los niños/as.

Sin embargo, las docentes-asistentes plantean que existen ciertos obstáculos: a nivel institucional se menciona la cantidad de niños/as y la cantidad de personal, vale decir, que la gran cantidad de niños/as no es proporcional al personal disponible en los centros educativos; otro obstáculo al que se hace referencia es a la personalidad de los niños/as, el que apunta a la poca tolerancia de éstos con sus pares. Al igual que en el análisis anterior del discurso de las docentes-profesionales, estos obstáculos se deben interpretar profundamente, porque impiden que se genere la relación entre diversidad y convivencia y además, como se dijo anteriormente, darían cuenta de una de las contradicciones entre la teoría y la práctica en las instituciones educativas.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

A continuación, se dará cuenta de la interpretación realizada a partir de la información recolectada en las entrevistas, a fin de responder a los objetivos planteados en esta investigación.

Posterior al proceso de reducción de datos, que fue en base a temáticas que nosotras, como equipo de tesis, consideramos relevantes para la investigación, además de los temas que emergieron de las entrevistas, definimos dos ejes centrales de discusión que fueron ‘Características que asume la Diversidad Sociocultural’ y ‘Características que asume la Convivencia Escolar’. A partir de estos ejes se construyeron categorías de análisis pertinentes al tema de la investigación, a saber: **Rol de Escuela, Rol Docente, Metodologías de Acción y Obstáculos que dificultan la Relación entre diversidad y convivencia**, las que se interrelacionan y responden a los objetivos planteados.

En el contexto actual, de posmodernidad y de reformas educativas, se hace necesario indagar en los discursos que construyen los y las docentes en relación a los temas de diversidad sociocultural y convivencia escolar, a fin descubrir la valoración que tienen de estos constructos en sus prácticas pedagógicas.

Para comenzar, abordaremos la visión que plantean las entrevistadas acerca del constructo de **Diversidad Sociocultural**. Para las docentes-asistentes este concepto “se basa en el respeto a los intereses y procesos de un grupo de niños y niñas y se manifiesta a través del comportamiento y las características físicas y emocionales de los niños/as”²⁴⁸. Por otro lado, para las docentes-profesionales, el concepto de diversidad sociocultural se define como un “puente de unión entre culturas y se expresa en las características de los niños/as y en la socialización”²⁴⁹.

En cuanto a lo planteado en los antecedentes teóricos, tenemos que la *“diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos sociales, amplía las posibilidades de elección que se brindan a las personas y actúa como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva,*

²⁴⁸ Ver Anexo n° 1: Entrevistas Semiestructuradas. Página 192.

²⁴⁹ *Ibíd.* Página 172.

*moral y espiritual satisfactoria. La valoración de la diversidad es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona. Supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades, en particular, los derechos de las minorías y etnias*²⁵⁰.

De acuerdo a ambas definiciones, vemos que la visión que tienen las docentes con respecto a la diversidad se puede incluir en los planteamientos de la teoría (UNESCO). Aunque el discurso de éstas se muestra acotado, la idea del respeto a los intereses y características de los niños/as, es similar a la manifestación de la pluralidad y originalidad de las identidades, ya que dentro de un grupo de personas coexiste un abanico de modos de ser y hacer que debiesen ser valorados en función de la aceptación y promoción de la diversidad sociocultural, dada también por las agencias de socialización. Sin embargo, se omite en el discurso de las entrevistadas elementos que consideramos relevante al hablar de diversidad sociocultural, como el ampliar las posibilidades de elección que se brindan a las personas en función de su desarrollo íntegro. Por ejemplo, en la escuela, no es extraño encontrarse con prácticas docentes que manifiesten discriminación por género a la hora de los juegos, lo que nos lleva a mencionar que el imperativo ético, otro elemento importante que caracteriza la diversidad en la teoría expuesta, no se estaría considerando, y por ende la dignidad no se respetaría.

Un elemento que destacamos dentro de la definición de diversidad sociocultural que nos entrega el discurso de las docentes, es el que se refiere al “puente de unión entre culturas”, puesto que esto nos dice que la diversidad permitiría un encuentro de identidades y/o cosmovisiones diferentes que contribuirían a enriquecer la convivencia.

En relación a este concepto, la **convivencia escolar** para las docentes-asistentes se manifiesta “a través del respeto, del compartir con otros y el convivir” y para las docentes-profesionales, la convivencia escolar asume formas ideales como “tener buenas relaciones, compartir y relacionarse con otros en base a valores”.

Según la Política de Convivencia Escolar, planteado por el MINEDUC (2002), Convivencia es entendida como la “*interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos/as.(...) Esta concepción no se limita a la relación entre*

²⁵⁰ Ver Capítulo II, “Antecedentes Teóricos”. Página 18.

personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción²⁵¹. Al respecto, ambos grupos de entrevistadas, no mencionan un factor clave de la convivencia que es, a nuestro entender, la incidencia que tiene en el desarrollo integral de los educandos/as, lo ético, lo socio-afectivo e intelectual. Tampoco queda claro si las entrevistadas, al decir “compartir con otros (...), tener buenas relaciones (...)”, se refieren sólo a una dinámica entre niños/as o entre éstos y otros estamentos de la comunidad educativa, como sí lo explicitan los documentos del MINEDUC. Asimismo, se plantea que para la convivencia es necesario “relacionarse con otros/as en base a valores”, no obstante, no se especifica qué valores son éstos. Pensamos que sí es significativo dar cuenta de qué valores son necesarios para construir una convivencia escolar. Al no saber cuáles son estos valores para ellas²⁵², sólo nos queda mencionar los que nosotras consideramos más importantes y pertinentes para construir una convivencia escolar que valore y promueva el respeto de la diversidad sociocultural. Según creemos, la autonomía, libertad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, respeto, justicia y conciencia social, dotarían de contenido al quehacer pedagógico, promoviendo un rol docente reflexivo, crítico y transformador. (Más adelante se describirán las interpretaciones pertinentes acerca del rol docente y sus modelos de prácticas pedagógicas).

Por otra parte, las entrevistadas plantean una **relación entre diversidad sociocultural y convivencia escolar** que es definida por las docentes-asistentes como “el convivir respetando al otro” y por las docentes-profesionales como el “respetar la diversidad para que exista la convivencia”²⁵³. Según lo planteado por Arrau *“una mejor convivencia en la diversidad se favorece considerando el contexto cultural propio de los estudiantes y llevándolos a conocer y valorar sus propias raíces para que,*

²⁵¹ *Ibíd.* Página 62.

²⁵² Pensamos que es importante explicitar el contenido valórico que guía la práctica educativa, ya que *“no hay neutralidad en la práctica educativa, no hay uniformidad de intereses, de fines, de valores. De ahí la necesidad de una formación, de una intervención y de una evaluación de la misma que procedan de la reflexión crítica”*. En Santos Guerra: *La concepción del Profesor*. En:

www.cep.edu.uy/informacióninstitucional/InspecDivDptos/InspecNacionales/Practica/Revista3/Concepciónprofesor.htm

²⁵³ Ver Anexo N°1: “Entrevistas Semiestructuradas”. Página 195.

*desde allí, entren otras culturas sin perder su identidad*²⁵⁴. Esto se evidencia de cierta manera, en un Jardín Infantil seleccionado en nuestro universo, en donde se integra a niños/as pertenecientes a otras culturas (como mapuches, peruanos y ecuatorianos). Sin embargo, lo que sucede allí es que esta integración es aparente, pues la única instancia posible del año, de expresión y encuentro entre culturas es en el día del *Año Nuevo Indígena*. En esta ocasión, se muestran sólo algunas costumbres de la cultura mapuche, sin dotar a esta experiencia de un mayor significado para el resto de la comunidad. De acuerdo a esto, pensamos que esta actividad es de carácter 'extraprogramático', ya que no se considera permanentemente en el currículum, sino que es un acto puntual de integración, o como diría Contreras (1997) una mera acción. Lo anterior puede integrar, pero no implica que exista una inclusión²⁵⁵. Entonces, la carencia de significación que tiene este acto, repercute en los niños y niñas pertenecientes a esta etnia, producto de la manifiesta irrelevancia de acuerdo al contexto en que se da. Es decir, no permite que ellos/as ni otros/as integrantes de la comunidad escolar logren valorar los elementos y tradiciones de esta cultura, ni aprendan a vivir con estos. En relación a lo anterior, concordamos con Filp²⁵⁶ quien plantea que *"la mejor manera de aprender a vivir juntos en un mundo diverso y global es a partir de la valoración de la propia identidad cultural y del respeto por la cultura de los otros"*²⁵⁷.

Para lograr tal relación, dicen las entrevistadas docentes-asistentes que el/la **docente debe asumir un rol como** 'orientador, facilitador/a del aprendizaje y ser flexible'²⁵⁸ y para las docentes-profesionales como 'guía y orientador'. Para nosotras, no basta con lo anterior, pues es necesario explicitar qué aprendizajes debe facilitar, en qué se puede ser flexible y en que no, o bien, que orientación valórica entregará y

²⁵⁴ Ver Capítulo II: "Antecedentes Teóricos". Página 65.

²⁵⁵ La integración supone que es el/la niño/a 'diferente' quien debe integrarse a la escuela, debiendo adaptarse a ella, a sus normas y estructuras. Mientras que la inclusión supone que es la escuela la que está preparada para la llegada del niño/a a esa comunidad, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. La inclusión supone que es el/la niño/a quien se integra a un lugar preparado para él/ella, y que responde a sus necesidades educativas. En www.mineduc.cl

²⁵⁶ Citado por Arrau. En Op. Cit. Página 38.

²⁵⁷ Ver Capítulo II: "Antecedentes Teóricos". Página 66.

²⁵⁸ Ver Anexo n° 1: Entrevistas Semiestructuradas. Página 190.

guiará su práctica. Como hemos planteado en nuestros antecedentes teóricos, la educación representa un espacio sobre el que se proyectan diferentes pretensiones y aspiraciones tanto culturales, económicas y sociales en forma contradictoria y conflictiva (propio de la complejidad de la enseñanza). Por lo tanto, el oficio docente no puede entenderse al margen de las condiciones sociopolíticas que son parte y, que se desprenden de las instituciones educativas así como del sistema escolar. A nuestro entender, se hacen necesarias las prácticas educativas que fomenten un pensamiento crítico y un cierto escepticismo ante las pautas sociales establecidas, que por lo demás, son necesidades que se relacionan con el grado de autonomía y las atribuciones del profesorado. También se dice en los antecedentes teóricos, que el/la profesor/a es un miembro de la comunidad educativa que cumple un rol fundamental en la integración y aceptación de las diferentes culturas, que es el encargado de guiar el proceso de enseñanza, pero no sólo centrado en los conocimientos cognitivos formales, sino también en lo valórico, afectivo y social, tomando conciencia que su intervención no es aislada, sino que se vincula con los actores de la escuela y de la sociedad, considerando en su labor el entorno cultural y las diferencias que éste presenta, así como Arrau plantea, el/la profesor/a debiera ser *“una caja de resonancia de la cultura”*²⁵⁹ a fin de que los/as niños/as conozcan y valoren, en primer lugar su cultura y entorno y luego, lo más lejano, generando *“instancias para que la comunidad se exprese y exprese su cultura”*²⁶⁰.

No obstante, las entrevistadas no mencionan, un modelo de quehacer docente que nosotras consideramos relevante, esto es el/la docente como profesional crítico, reflexivo y transformador. No puramente reflexivo porque, si bien la reflexividad permite que se le reconozcan a los/as docentes nuevas habilidades, no necesariamente significaría una mayor capacidad de decisión, intervención y transformación de los contextos institucionales y políticos de la educación. En cambio, la reflexión crítica, entendida, de acuerdo a Zeichner (1993), como una *“reconstrucción social, que acentúa la reflexión sobre los contextos institucional, social y político, así como la valoración de las prácticas en el aula en relación a su capacidad para contribuir hacia*

²⁵⁹ Ver Capítulo II: “Antecedentes Teóricos”. Página 73.

²⁶⁰ *Ibíd.*

*una mayor igualdad y justicia, tanto en la educación como en la sociedad*²⁶¹, permitiría construir un quehacer docente que, en palabras de Paulo Freire, designe un espíritu curiosamente insatisfecho, indócil, rebelde, que lucha para transformar la sociedad²⁶². Por lo tanto, la reflexión crítica iría más allá de la mera experiencia de su práctica docente, a fin de que los/as educadores/as superen una reflexión autolimitada, considerando aquellos elementos ‘incuestionables’, como los lenguajes, los sistemas de valores, la forma en que definen su rol y las condiciones estructurales que orientan las políticas educativas en todos sus ámbitos (Contreras, 1997).

Sin embargo, lo que hemos observado en la práctica, es que ninguno de estos roles mencionados se dan constante y cabalmente. Sino que es más común encontrar docentes adscritos al modelo de ‘racionalidad técnica’ descrito en los antecedentes teóricos. Ante esto, podemos decir que, por más intenciones que tengan de ser docentes reflexivos/as crítico/as, éstos/as, en su quehacer cotidiano, se encuentran con limitaciones que vienen desde la estructura del sistema educativo, que se pueden traducir en obstáculos que explicaremos más adelante. Pero sí en ciertas ocasiones hemos observado prácticas educativas críticas y transformadoras, aunque sólo dentro del aula, así como lo explicaba Hargreaves anteriormente²⁶³, dados los límites institucionales de la tradición educativa, es la sala de clases el único espacio posible donde los/as docentes pueden realizar prácticas que contribuyan a generar transformaciones radicales en educación. Al respecto, podemos mencionar una situación de convivencia y diálogo dada en un colegio perteneciente a la muestra de nuestro estudio. En tal institución es una práctica común realizar una clase de ‘Filosofía para niños’, en la que la dinámica básica es reflexionar sobre un tema ético, utilizando el diálogo para ello. Esta dinámica se llama ‘comunidad de indagación’. En esta comunidad, todas las opiniones, preguntas e ideas de niños y niñas son válidas, respetadas, y, el o la docente no adopta el papel de quien sabe, por sobre quienes no, sino que solamente de quien facilita los procesos de aprendizaje y guía para una construcción del pensamiento crítico y transformador. El problema que vemos en esta

²⁶¹ Citado por Contreras. En Op. Cit. Pagina 99

²⁶² Citado en Waksman, V. y Kohan, W. “*Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clases*”. Página 26.

²⁶³ Ver Capítulo II “Antecedentes Teóricos”. Página 113.

situación, es que esta dinámica se da solamente en esta clase de filosofía y no, de forma transversal y cotidiana a otros sectores de aprendizaje.

En cuanto a las **metodologías de acción**, las docentes-asistentes proponen ‘el diálogo’, ‘la integración’, ‘considerar los intereses de los niños’, ‘el trabajo grupal’ y la ‘participación de la familia’. Por otro lado, las docentes-profesionales proponen como metodologías las ‘instancias de encuentro’, ‘diálogo y reflexión’, una ‘evaluación y trato diferenciado pero sin caer en la discriminación’, ‘considerar las experiencias de los niños y sus propuestas’, y el ‘trabajo grupal’. Ante esto, vemos que las docentes entrevistadas coinciden en proponer **el diálogo, el trabajo grupal y considerar a los/as niños/as en cuanto a sus intereses, experiencias y propuestas**.

Ahora bien, aun cuando se menciona en el discurso de las entrevistadas la importancia del **diálogo** como propuesta metodológica para promover el respeto de la diversidad en función de la convivencia, lo que hemos observado en la práctica se contradice con esto, a saber: “...cuando pelean por un juguete, se los quito porque no saben compartir”²⁶⁴. Ante esto, nos preguntamos ¿es esta forma de resolver conflictos una manera adecuada de promover el diálogo? o bien ¿cómo comprenden el diálogo las entrevistadas? Respondiendo a la primera interrogante, pensamos que no es una forma adecuada de promover el diálogo porque la acción de ésta docente, en vez de promoverlo, se transforma en un castigo o en una imposición que restringe espacios, de reflexión y significación en el aprendizaje de los/as niños/as. El diálogo, lo podríamos comprender como *“un proceso deliberativo basado en el respeto, en el reconocimiento mutuo, el examen de las razones que sustentan las ideas y en la búsqueda común de enriquecer la experiencia compartida”*²⁶⁵, o como lo plantea Freire (1969)²⁶⁶, quien dice que el mejor diálogo es aquel que reconoce las contradicciones y las supera, aquel que procura la humanización del hombre y lo conduce a la lucha por la transformación radical del mundo. De tal manera, como ya se ha dicho, el proceso educativo deja de ser unívoco, es decir que, los y las educadores/as no son ya quienes educan o poseen el conocimiento válido, sino que además pueden ser educados/as a

²⁶⁴ Ver Anexo n° 1: “Entrevistas Semiestructurada”. Página 196.

²⁶⁵ Waksman, V y Kohan, W. En Op. Cit. Página 24.

²⁶⁶ Citado por Kohan y Walkman en Ibíd. Página 26.

través del diálogo. Así, pueden ser superados los roles de autoridad, estableciéndose relaciones democráticas u horizontales, lo que facilitaría el valorar la diversidad sociocultural de los y las implicados/as en el proceso educativo en función de la convivencia escolar. En consecuencia, podemos plantear que el dialogo sería una estrategia pertinente para conocer, respetar y valorar los intereses y experiencias de cada sujeto y, así tal convivencia promovería un reconocimiento del otro/a como interlocutor válido/a y portador de una cultura.

En cuanto al **trabajo en equipo**, como metodología mencionada por las entrevistadas, la teoría plantea que para *“mirar los problemas y particularidades de sus estudiantes y del lugar donde trabajan, aprendiendo con ello a pensar juntos en cómo solucionarlos, también los profesores deben ser capaces de aceptar críticas, sugerencias y aportes, utilizándolas como beneficio para su quehacer dentro y fuera del aula”*²⁶⁷. Sin embargo, en el discurso de ellas, no se especifica el para qué o el sentido de esta metodología. Pese a que la disposición de las mesas se distribuye en grupo, según lo observado no hay una interrelación real de trabajo colaborativo, cada uno/a realiza su tarea sin que haya de por medio una discusión, un diálogo, que facilite el proceso y el logro de objetivos comunes. Además, de lo observado podemos decir que, las educadoras, igualmente realizan clases frontales, en donde cada educando trabaja individualmente, es decir que con esta metodología, habría una coexistencia (esto es el compartir un espacio determinado, pero sin una interrelación) pero no una convivencia, (la que se describe como el aprender del otro/a más allá de lo institucional).

Otro aspecto metodológico en que coinciden las entrevistadas es el **considerar a los niño/as en sus experiencias, intereses y propuestas**. Como se ha dicho antes, dentro del aula ocurren situaciones que no se pueden prever ni manejar, por lo que los/as docentes debieran considerar las características socioculturales de los/as educandos. Estas consideración sería incompatible con un enfoque predictivo, o de racionalidad técnica del proceso educativo, ya que los dilemas y la incertidumbre son elementos constantes del quehacer docente. Es por esto, que cada profesor/a requiere

²⁶⁷ Ver Capítulo II: “Antecedentes Teóricos”. Página 73.

interpretar el significado particular de cada caso, así como la oportunidad educativa que representa. Sin embargo, y de acuerdo a lo observado en nuestra exploración previa y a lo largo de nuestra formación docente, podemos decir que esta consideración sólo se encuentra a nivel discursivo ya que por ejemplo, las planificaciones que hacen las/os docentes, únicamente se enmarcan en los planes oficiales (Bases Curriculares y Planes y Programas) que el sistema educativo propone como contenidos mínimos a transmitir. Si bien los programas son sólo propuestas y orientaciones, muchos docentes ya sea por tiempo o voluntad, planifican desde una perspectiva técnica que utiliza diferentes procedimientos para conseguir determinados fines, sin permitir la discusión sobre éstos, ni sobre su sentido sociopolítico. Así, los/as docentes no sólo asumen una posición de dependencia de conocimientos previos de los que no fueron protagonistas, sino también de los propósitos a los que éste se enfoca. De tal forma, podemos decir que lo anterior, significaría asumir una concepción productiva de la educación (Contreras, 1997), vale decir, entender el quehacer docente y el currículum como actividades centradas en el logro de resultados o productos previamente determinados. Esto se relaciona con lo propuesto en la teoría acerca del modelo de racionalidad técnica del rol docente, ya que éstos/as no reflexionan en los verdaderos intereses de los/as niños/as, sus experiencias o en su cultura materna y únicamente traspasan los contenidos oficiales a la práctica cotidiana, sólo algunas veces se les pregunta a los/as niños/as con que material quisieran trabajar, o el color que prefieren, pero no se da el espacio para que los educandos propongan temas, contenidos o actividades, y menos aún, formas de evaluación de sus aprendizajes.

En este sentido, decimos que, si por un lado, la diversidad para las entrevistadas es definida como el 'respeto por los intereses y procesos de un grupo de niños', y por otro, tenemos que en la práctica escolar no se manifiesta este respeto, entonces nos preguntamos ¿cuál es la valoración de la diversidad en concreto? Ante esto, además de ser una incoherencia entre el discurso y la práctica, aparece también el concepto de Violencia Simbólica²⁶⁸. Desde esta perspectiva, podemos decir que la

²⁶⁸ Como el mecanismo que le permite al Estado y a las Escuelas legitimar el poder que estas instituciones ejercen en la sociedad civil, para llevar a cabo el proceso de reproducción social y cultural. Incluso, se agrega que los educandos que pertenecen a minorías étnicas o de otro tipo, son obligados a adaptarse a las exigencias y normativas que pertenecen a la cultura dominante.

escuela, como institución, prescribe pautas de ser y hacer en los/as sujetos. O, como lo plantea Bourdieu (2001) los sistemas de educación instituidos en las escuelas, tanto en estructura como en funcionamiento, necesitan producir y reproducir la cultura en forma arbitraria.

A partir de lo anterior se puede afirmar que en el sistema educativo, específicamente en las escuelas es muy poco o nulo el tratamiento o la inclusión de la diversidad, considerando la idea que existe de homogeneizar a los estudiantes en lugar de tomar aquellos aspectos que les son significativos para utilizarlos en función del aprendizaje y la convivencia escolar.

Así como existen en el discurso **coincidencias de las entrevistadas en las metodologías de acción** que promoverían la relación diversidad/convivencia, también se exponen aspectos diferenciados. Por una parte, las docentes-profesionales plantean la 'evaluación y trato diferenciado sin discriminar' y 'generar instancias de encuentro'. Por otra, las docentes-asistentes proponen la 'integración y la participación de la familia'.

En cuanto a la '**evaluación diferenciada**', que la entenderemos como el considerar en los educandos sus intereses, ritmos de aprendizaje, habilidades, cosmovisión para elaborar los instrumentos y criterios de evaluación, sólo pudimos observar en una institución que esto se llevara a la práctica, aunque no fuera una práctica cotidiana o constante (transversal a todos los subsectores de aprendizaje), y tampoco se consideraban todos los elementos que según nosotras componen esta 'evaluación diferenciada' (intereses y cosmovisión principalmente), en el momento de elaborar los instrumentos y establecer los criterios (indicadores) de evaluación. Pese a la variedad de estrategias y metodologías que permite la acción educativa, la práctica pedagógica se ha estandarizado excesivamente predominando las tácticas de clasificación de los/as educandos, con el fin de aminorar la 'dispersión' de éstos/as *"reduciendo las diferencias intersubjetivas para favorecer una pedagogía 'más*

En Bourdieu, P. (2001) En "*La Reproducción, elementos para la teoría del sistema de enseñanza*". Página 27.

*cómoda', ante las dificultades que provoca a los profesores la variedad de alumnos*²⁶⁹. Utilizar prácticas pedagógicas que consideren la diversidad no es un impedimento en un currículum común sino que es una condición necesaria para que éste se lleve a cabo frente a la heterogeneidad de educandos.

A partir de lo anterior, la evaluación sería una práctica que tiende a homogeneizar a los educandos, pues no se consideran sus individualidades, sino que se estandariza el rendimiento y, generalmente, se evalúa sólo el producto final. Es decir que en éstas, no se evalúa la calidad ni significatividad que los educandos le otorgan a los aprendizajes, ya que la estandarización impide que se visualicen los procesos que intervienen en el aprendizaje. Además, cuando en las instituciones educativas se realizan evaluaciones diferenciadas éstas se aplican sólo a los educandos que presentan 'problemas de aprendizaje' mientras que al resto se los evalúa homogéneamente.

También las docentes-profesionales mencionan que para respetar la diversidad debe existir un '**trato sin caer en la discriminación**', es decir, que en las actitudes que manifieste el/la educador/a no debe existir distinción en el trato o comportamiento frente a las particularidades de los/as educandos. Pensamos que es importante que se mencione la idea de no caer en la discriminación en el trato diferenciado. Una cosa es diferenciar para valorar la diversidad sociocultural respetando las particularidades de cada sujeto, y otra cosa es diferenciar desde la estigmatización: "*algunos de los pecados más egregios contra la equidad son cometidos en nombre de las diferencias individuales*"²⁷⁰, (Coombs 1994), pues esto generaría una discriminación ante aquellos/as que no se ajustan (pertenecen, forman parte) a los modos de ser y hacer dominantes. No obstante, una vez más, esto se contradice con lo que hemos observado en la práctica, al respecto citamos el siguiente ejemplo: En el tercer año B de una escuela observamos que la docente designa los puestos de los educandos en relación con su rendimiento académico y comportamiento en aula. Por esto, en una fila

²⁶⁹ Gimeno Sacristán. "*Los retos de la enseñanza pública*". Capítulo I: La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. Página 54.

²⁷⁰ Citado en Bearne, Eve. "*La atención a la diversidad en la escuela primaria*". Introducción a la Primera Parte. Página 23.

separada del resto del curso se sientan sólo cinco alumnos/as. Cada vez que dichos niños/as realizan alguna actividad que 'obstaculiza' la clase y 'distrae' a sus compañeros, la profesora se refiere al grupo como 'el 3° C' (curso inexistente). El resto del los educandos del curso ha adoptado esa modalidad de trato, por lo que no se relacionan con el grupo estigmatizado de igual manera que con sus otros/as compañeros/as.

Otra de las metodologías mencionadas por las profesionales se refiere a generar '**instancias de encuentro**' que propicien la interacción entre los niños/as, a fin de que se conozcan e intercambien sus experiencias, más allá de las relaciones que se establecen a nivel institucional, como educandos. Al respecto, pensamos que es importante que estas instancias tengan sentido para los educandos y que además sean sistemáticas, vale decir, que se realicen con cierta periodicidad y no por una situación puntual. También estas instancias deben ser en función del convivir y no en función de otra actividad, como la calificación. Por ejemplo, en algunos cursos los niños/as se juntan para realizar un trabajo grupal, para ensayar bailes o para efectuar alguna tarea específica fuera de las horas de clase y en grupos que generalmente tiene una relación de amistad ya establecida. Pensamos que estas instancias de encuentro no son suficientes para fortalecer relaciones de convivencia con todos los integrantes del curso. Dado lo anterior, creemos que las instancias de encuentro debieran ser espacios que estén en función de la convivencia entre todos, a fin de que no exista una segregación en grupos pequeños. Por otro lado una situación que podemos destacar como instancia de encuentro es la que se da en el contexto de la organización de una comida para mejorar las relaciones interpersonales de los/as educandos y de los padres realizada en un segundo básico de las instituciones observadas. Si bien esta situación es una instancia de encuentro que se da en función de la convivencia, nace a raíz de un conflicto. Ante esto, creemos que estos espacios debieran surgir antes de que ocurra un conflicto. Cabe señalar que estas instancias dependen también de la disposición que tengan las familias para participar de ellas, ya que a veces éstas no tienen tiempo por el trabajo o priorizan otro tipo de actividad sin comprometerse en el establecimiento de buenas relaciones de convivencia con el resto de la comunidad educativa.

La **participación de la familia** es otra de las metodologías que mencionaron las docentes-asistentes, la que podemos relacionar con la dimensión del quehacer docente ‘compromiso de la comunidad’. El quehacer docente y la educación debieran asumir un compromiso con la comunidad y, a la vez ésta debiera tener un rol activo en la toma de decisiones sobre los procesos educativos (Contreras, 1997). Sin embargo, cabe destacar que el compromiso con la comunidad asumido por los/as docentes, tendría que construirse desde una autonomía en las responsabilidades profesionales y públicas y no desde la obediencia sumisa y pasiva, dando cabida en su práctica educativa a diversos grupos sociales y culturales con sus modos de ser y hacer, comprometidos con la transformación social. Por ende, *“Los enseñantes deben tomar un papel activo, organizándose con los padres y madres y otros sectores de la comunidad, con objeto de excluir del poder a aquellas instituciones y grupos políticos y económicos que ejercen una influencia excesiva y perjudicial sobre el currículum y la política escolar”*²⁷¹. Cuando los/as docentes comprendan que su quehacer cotidiano forma parte de un juego político (Bogan, 1980) y, por lo tanto de significaciones, entenderán los/as docentes y la comunidad que la educación no es solamente un asunto reducido a las aulas. Cuando exista un vínculo real y concreto entre docentes y familia, se gestará una práctica colectiva y organizada, que abrirá espacios para el respeto y valoración de la diversidad sociocultural, que favorecerá los aprendizajes significativos y la convivencia.

En cuanto a la **integración** como metodología, las docentes-asistentes mencionan que se debe integrar a los/as niños/as y ayudarlos en sus debilidades, resaltar fortalezas de cada niño/a y contenerlos. Creemos relevante, que las docentes-asistentes consideren la importancia de destacar las capacidades y características de cada niño/a, pero es importante que esta integración sea más bien una inclusión, pues como sabemos, ésta implica que todos los/as niños/as de un determinado grupo aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. En este sentido, debemos aspirar a lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y su labor pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas.

²⁷¹ Contreras, J. En Op. Cit. Página, 119.

Cabe destacar que del discurso de las docentes profesionales, emergió el **rol de la escuela** como categoría de análisis. Una de éstas señaló que la escuela, debía asumir un rol desde una 'visión pluralista' para promover la aceptación de la diversidad de todo tipo. En cambio, las docentes-asistentes así como las otras docentes-profesionales, no manifestaron la necesidad de que la escuela tuviera un rol frente a la valoración de la diversidad en relación con la convivencia.

No obstante, lo que se dijo se asemeja bastante a las visiones que se expresan en documentos oficiales de políticas educativas actuales.

Las escuelas, como se planteó en los antecedentes teóricos, surgieron en la modernidad y son un símbolo de ésta, teniendo como características comunes la organización burocratizada e inflexible de los espacios-tiempos educativos y la formación y socialización del profesorado que tiene como prioridad los contenidos por sobre el tema pedagógico o educativo en sí. Estas características impiden que se generen espacios que propicien la valoración transversal y cotidiana de la diversidad sociocultural en función de una convivencia escolar que permita aprender del otro más allá de lo institucional, a fin de poder desarrollar y fortalecer una educación de lo social, en la que los/as individuos no sólo sean receptores de contenidos, sino que sean sujetos críticos y participativos de su proceso de enseñanza-aprendizaje, basado tanto en valores, normas, pautas de interacción, estilos de convivencia, así como en la internalización de conocimientos. De lo anterior y a partir de lo visto en nuestras prácticas, pensamos que la educación formal no ha asumido realmente una educación de lo social, ya que no existe una planificación acerca de la enseñanza ético-valórica y, si es que la hay, es sólo en un período o espacio determinado, limitando el tratamiento y el ejercicio de los Objetivos Fundamentales Transversales que están presentes en el currículum oficial a través de los Planes y Programas, en los que se explicita que deben ser trabajados en la cotidianeidad y en todos los subsectores de aprendizajes. Por ejemplo, en una de las instituciones que fue parte de nuestra investigación, del trabajo valórico se encargaba un grupo de personas quienes decidían qué valor desarrollar mensualmente y las actividades que debían llevarse a cabo, y en la misma

institución, desde los cursos de NB2²⁷² en adelante, se determina una hora específica (de 'Orientación') dentro del horario de clases para desarrollarlos. En relación a esto, pensamos que los educandos, al tener sólo una hora semanal donde se trabajen los valores, van restando importancia al ejercicio de éstos, ya que carece de la significatividad y la contextualización necesaria para que sean internalizados y practicados.

A pesar de la importancia que las docentes, profesionales y asistentes, le otorgan a la consideración de las diferencias socioculturales de las personas que integran las instituciones educativas, nos resulta 'extraño' que sólo una docente-profesional haya mencionado que la escuela debiera tener una 'visión pluralista' frente a estas diferencias. Lo anterior, nos lleva a cuestionar el discurso que presentan las docentes, profesionales y asistentes, en relación a la inclusión de la diversidad en sus prácticas pedagógicas, quedando nuevamente de manifiesto una contradicción entre lo que se dice y se hace.

Este rol pluralista de las escuelas, que integra múltiples elementos y perspectivas, es una de las exigencias de la comunidad hacia el sistema educativo. Así lo plantea Delgado (1996), quien menciona que la escuela debiera ser: participativa, pluralista, autónoma, no discriminadora, atenta a la diversidad, orientadora, flexible, abierta a la comunidad, etc.²⁷³ Sin embargo y de acuerdo a lo observado, podemos decir que en las escuelas, más que respetar las individualidades de los sujetos y dar atención a sus necesidades e intereses, se tiende a homogeneizar, quedando el discurso sobre la heterogeneidad sólo en las 'buenas intenciones' de las docentes.

Entonces, esta homogeneización que propician las instituciones educativas la podemos relacionar con lo que Hoppenhayn (2000) llama 'simultaneidad sistémica', la que supone que todos los educandos son esencialmente iguales, tienen las mismas posibilidades de aprender y encuentran similar utilidad a los mismos contenidos y, por ende, el contenido estandarizado promovería mayor igualdad de oportunidades. Lo anterior evidentemente no es así, ya que como sabemos, *"la educación homogénea no implica mayor equidad ni democratización en la transmisión de conocimientos sino que*

²⁷² Comprende los cursos de 3° y 4° de Educación Básica.

²⁷³ Delgado, M. "La Organización y Gestión del Centro Educativo: Análisis de Casos Prácticos". Capítulo II: La escuela como organización. Página 59.

*tiende a un tipo de racionalización sistémica, en la que se sacrifican las identidades y raíces culturales*²⁷⁴. Por lo tanto, podemos afirmar que dentro del sistema educativo, es muy escasa la inclusión de la diversidad, ya que se omiten aquellos aspectos que les son significativos a los educandos para utilizarlos en función del aprendizaje y la convivencia escolar.

El rol señalado anteriormente por la docente entrevistada, se ajusta al rol que debería cumplir la escuela en una sociedad realmente democrática. En ésta, como lo plantea Gimeno Sacristán (2000), la escuela debe responder a tres retos interdependientes. El primero de ellos, es 'validarse como institución' lo que implica que debe satisfacer diversas necesidades de los sujetos. El segundo apunta a que la escuela sea 'capaz de integrar la diversidad' en una sociedad plural y crecientemente heterogénea y en el tercer reto se pretende impartir una educación de calidad. Considerando estos tres retos, se estarían reconociendo las múltiples opciones, intereses y pretensiones que se presentan en la educación y que son coherentes y pertinentes al mundo plural en el que vivimos, donde conviven diversas opciones ideológicas y características culturales.

Si bien las docentes plantean que existe una relación entre diversidad y convivencia, mencionan que la puesta en práctica de esta relación se ve afectada por factores que la obstaculizan. Según las docentes-asistentes, estos '**obstáculos**' provienen por una parte, de la institución escolar en la que se desempeñan, principalmente atribuidos a la 'gran cantidad de niños/as' y 'la cantidad de personal', y por otra, desde los niños/as por su 'poca tolerancia hacia los otros'. Consideramos que los dos primeros obstáculos están vinculados, ya que dependen de disposiciones ministeriales que determinan la matrícula de cada establecimiento y que, por cada cierta cantidad de niños/as, debe haber un adulto a cargo. Por ejemplo en la educación preescolar, en el primer nivel transición se requiere un/a educador/a de párvulos para 35 niños/as y una técnica de educación parvularia para 16 niños/as, debiendo aumentar el personal a partir del niño/a que excede tales cifras²⁷⁵. También, podemos

²⁷⁴ Hoppenhayn, Martín. "El Gran eslabón". Capítulo VII: El otro eslabón de la educación: entre la racionalidad funcional y el sujeto. Página 115.

²⁷⁵ En: http://sdi.bcn.cl/bcn/boletin/publicadores/legislacion_tematica/archivos/DS177_47.pdf. Reglamenta requisitos de adquisición y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los

decir que esta modalidad es producto de la historia de la institución escolar, en el contexto del auge industrial de las grandes urbes, en tanto la escuela acogió a grandes cantidades de personas para instruirlos en las faenas productivas.

A partir de las observaciones realizadas en nuestra práctica, podemos decir que lo planteado anteriormente en relación a la cantidad de docentes requeridos en aula, no se lleva a cabo, puesto que regularmente la educadora no se encuentra desarrollando su práctica pedagógica en la sala de clases y así, el personal 'a cargo' de los niños/as, no es capaz de satisfacer todas las demandas y necesidades de aprendizaje, sociales, afectivas, emocionales, etc. que se presentan. Por ejemplo, en todos los Jardines Infantiles ligados a nuestra investigación, pudimos corroborar esta situación, ya que las educadoras de párvulos tenían a cargo dos niveles, con una matrícula de entre 30 a 35 niños/as cada curso y con sólo una técnica en sala, que era en definitiva, quien realizaba la labor educativa.

En relación a la 'poca tolerancia de los niños/as', podemos decir que las entrevistadas se referían a que a los educandos les cuesta relacionarse con otros/as niños/as, si es que éstos/as son muy diferentes entre sí, es decir, que les cuesta aceptar a sus pares. Ante esto, pensamos por una parte, que, en términos de lo que plantea la psicología, los niños/as pasan por un periodo de egocentrismo en su desarrollo, entendiendo egocentrismo como la dificultad que tienen los/as niños/as para situarse en una perspectiva distinta a la suya²⁷⁶. De esto, se ha dicho que es 'normal', puesto que forma parte de su construcción de la personalidad. Sin embargo, consideramos relevante decir que aun cuando este egocentrismo sea parte del desarrollo humano, no debiera aceptarse incondicionalmente, ya que el ser indiferentes a su superación, puede contribuir a fortalecer en los educandos una actitud egoísta y de discriminación ante los puntos de vista divergentes.

En este sentido, habría que señalar que el tema de ser tolerante, o no, tiene que ver con aprendizajes propios de la socialización, por ende, no sería pertinente decir que uno de los obstáculos que limitan la puesta en práctica de la relación entre

establecimientos educacionales de enseñanza parvularia, básica y media. Biblioteca del Congreso Nacional.

²⁷⁶ Martínez Zarandona, Irene. "Egocentrismo". México, 2005.
En: http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/f_ego/ego_1.htm

diversidad y convivencia, proviene de los niños/as. Más bien, la intolerancia se aprende y se imita desde las conductas de otras personas que no aceptan a quienes manifiestan intereses, opiniones, costumbres e incluso características físicas diferentes. Así, los y las docentes, ante situaciones de intolerancia de niños y niñas, tenemos que propiciar instancias de diálogo que faciliten el aprender a validar a los/as otros/as desde sus propias formas de ser. Estos espacios deberían estar presentes en las prácticas educativas no sólo como actividades específicas para resolver conflictos ‘puntuales’, sino como parte de la cotidianidad de los procesos educativos. Podemos agregar que la importancia de que la tolerancia esté presente en la educación, radica en que a través de ella, se pueden construir vínculos interpersonales que concedan igual importancia tanto a nuestra forma de ser, de pensar y de actuar como a la de los demás. Sin embargo, cabe decir que, en relación a la reflexividad crítica descrita anteriormente, junto con la validación de las diferencias, debiera existir un contenido moral que sustente la tolerancia, a fin de no caer en una indiferencia ante los contextos históricos en los que nos desenvolvemos, (bajo este esquema, cabe destacar que en ‘nombre de la tolerancia’, se dejan inmunes muchos atropellos a los derechos humanos).

Para las docentes-profesionales, estos obstáculos se atribuyen al currículum, ya que plantean que ‘la diversidad no se considera en la práctica, sino que sólo se queda en el papel’. También mencionan a la institución escolar como origen de ciertas limitaciones referidas a ‘la cantidad de niños/as’, la modalidad de la clase, es decir, ‘clases frontales’, ‘el tiempo’ y ‘las normas institucionales’. Pensamos relevante destacar que una de las profesionales entrevistadas se refiere a estos obstáculos de la siguiente manera: “de repente cuando hay cursos tan numerosos, como que uno toma más en bloque a los chiquillos (...) Tiene que ver también con la filosofía del colegio, tiene que ver con la disciplina, digamos, porque cuando tú quieres atender la diversidad de cada niño, se provoca como una suerte de indisciplina –que no lo espero que podría el colegio, a lo mejor, no querer que así fuera una clase, sino que todos sentados frontalmente, que no se desplacen (...) y ahí es complicado establecer eso de poder respetar la diversidad”²⁷⁷. Esta cita refleja como el/la docente ve mermada su labor en aula a causa de exigencias impuestas por la institución y que no

²⁷⁷ Ver Anexo nº 1: “Entrevistas Semiestructuradas”. Página 165.

puede modificar fácilmente. Frente a esto, Grundy (1987) plantea que el sistema educativo *“actúa para obstaculizar al profesorado, a veces por procedimientos no reconocidos, en la consecución de dichos fines (...) es necesario desarrollar una conciencia crítica a partir de la cual poder detectar aquellos límites que en nuestra conciencia no se dirigen a la posibilidad de emancipación y reconocer las prácticas escolares que están guiadas por intereses de dominación”*²⁷⁸. De acuerdo a lo planteado, nos preguntamos ¿hasta qué punto, las barreras establecidas por el sistema, son infranqueables? Consideramos, en base a experiencias observadas en aula, que cada docente, a pesar de ‘tener el deber’ institucional de seguir normas preestablecidas, posee cierto grado de libertad y autonomía para adecuarlas a la realidad de su clase. El que no se haga, sería entonces, un asunto de voluntad.

El tema de ‘las disciplinas’, que abogan por conservar el orden de los espacios institucionales (por ejemplo, a cierta hora ir al baño, a cierta hora jugar, jugar a tal o cual juego, usar tal o cual ropa, entrar ‘correctamente’ a la sala, etc.) obstaculizan la valoración de la diversidad en las prácticas educativas, puesto que van normando o modelando los modos de ser y hacer no sólo de los educandos, sino también de los/as profesores/as, ya que ellos/as también deben regularse de acuerdo a lo que rige cada institución. Al respecto, podemos decir que las reglas a las que se somete la realidad de las prácticas educativas, están bastante definidas antes de que los/as docentes entren a desempeñar, desde su visión, el papel preestablecido (Gimeno Sacristán, 1997).

Nos preguntamos entonces, ¿cómo puede el/la docente, desde su quehacer valorar la diversidad sociocultural de los/as niños/as, si ni siquiera se valora la propia diversidad del profesorado? En relación con esto, Gimeno Sacristán manifiesta que *“el docente se encuentra generalmente con condiciones dadas: una especialización de funciones educativas (tutoría, enseñanza, etc.), la especialización del currículum con alto nivel de regulación del mismo, los espacios escolares cerrados y los especializados, los grupos de alumnos estables y otras formas de agrupación, tiempos cortos para la enseñanza, pautas uniformadas de tratamiento a alumnos diversos, normas y estructuras de funcionamiento que resaltan la importancia del orden y el silencio, control de conducta, el valor de la disciplina, los calendarios de evaluación, un*

²⁷⁸ Ver Capítulo II: “Antecedentes Teóricos”, Página 108.

*tipo de evaluación exigida, la desconexión de sus colegas y otras muchas determinaciones. Todo ello define ambientes escolares que son algo más que contexto o escenario material pasivo de la acción en los que moverse, son límites para ciertas iniciativas y cauce natural de otras, acomodadas a sus posibilidades*²⁷⁹. Así, pensamos que un obstáculo patente para que se concrete la relación diversidad-convivencia en las prácticas educativas, es el considerar a las personas, que en los procesos educativos se implican, sólo como los roles que la definen institucionalmente (como profesores, estudiantes, apoderados, directores, etc.) y no como sujetos.

Como ya se dijo, las docentes-profesionales entrevistadas también plantean que la diversidad queda sólo en el papel, sin ser llevada a la práctica. Ante esto, cuestionamos el quehacer pedagógico que ellas desarrollan y el compromiso que tienen con su profesión, ya que, como hemos planteado en nuestros antecedentes teóricos, el ser docente no es sólo diseñar 'planificaciones ideales', sino ser capaz de contextualizar dichas planificaciones a fin de llevarlas a cabo. O, dicho de otra manera, aun cuando exista una normativa curricular estandarizada entregada por el Ministerio, se supone que son los y las profesores/as quienes debieran acomodar ese marco curricular a las realidades propias de sus prácticas. Entonces, si las entrevistadas plantean que la diversidad se queda en el papel, ¿no debieran ser ellas mismas las que contextualicen sus planificaciones para que ese papel se convierta en realidad?, No estamos planteando que sean sólo ellas los obstáculos, reconocemos las limitaciones del sistema educativo y sus instituciones escolares arraigadas en la historia sociopolítica de la educación, pero el quedarse en la realidad sin querer transformarla, al menos dentro del aula, no bastaría para construir un nuevo escenario educativo.

En cuanto al 'tiempo', podemos decir que estamos de acuerdo en que la estructuración de éste en las instituciones escolares, es un obstáculo para llevar a cabo la relación entre diversidad y convivencia. Al respecto, Hargreaves (1996) expresaba en nuestros antecedentes teóricos, que el tiempo se percibe por los y las

²⁷⁹ Gimeno Sacristán, J. *"Docencia y Cultura Escolar"*. Capítulo V: Conciencia y acción sobre la práctica como liberación de los docentes. Página 96 y 97.

docentes como un enemigo de la libertad, puesto que sería un elemento que los/as presiona a cumplir ciertas tareas en cortos periodos, en desmedro de otras. Tal situación, provoca que se dejen de lado las inquietudes o intereses de los/as docentes, emanadas de sus reflexiones sobre los contextos educativos reales, en función de los intereses y disposiciones institucionales y del sistema educativo en general. Así por ejemplo, puede ser que algún profesor/a detecte que su grupo requiere más trabajo en Ciencias o Educación Artística, o en otra área, pero como los programas oficiales determinan ciertas horas para cada asignatura, no puede profundizar en aquellos aspectos que sí necesitan mayor atención en el proceso educativo de los educandos. De tal manera, el tiempo se transforma en un factor que condiciona y dirige el quehacer docente, que lo caracteriza y a la vez, lo limita. Según Hargreaves (1996), la distribución del tiempo se traduciría en una significación micropolítica, puesto que su configuración reflejaría una estructuración de dominación. Es decir que, habría una jerarquía dentro de los sectores de aprendizaje, dada por la cantidad de horas de las que disponen en el currículum. Bajo este esquema, las de mayor rango serían Lenguaje, Ciencias y Matemáticas, y las de menor categoría serían Arte, Educación Física y Tecnológica y los Objetivos transversales.

La arbitrariedad con que se distribuye el tiempo de los procesos educativos en las instituciones escolares, da cuenta también de una jerarquía en el sistema educativo. Esto es, que no son los/as propios/as profesores/as los/as que determinan cuanto tiempo dedicar a cada sector de aprendizaje, sino que lo hacen aquellos/as que están 'arriba', es decir, quienes construyen los currículum oficiales, y que por lo demás, no se vinculan directamente con el trabajo en aula, ni menos con las reales necesidades educativas de los educandos.

En relación con lo anterior, podemos decir que el tiempo, para los y las docentes, es un recurso escaso para poder reflexionar críticamente acerca de las prácticas que se realizan, ya que, dadas las exigencias que el sistema escolar le demanda al profesorado, el tiempo en que no se está en el aula, se utiliza para la corrección de trabajos, pruebas, planificar actividades, etc.

Cabe decir que, el tiempo no solamente es un obstáculo para la práctica de los y las docentes, en función de la diversidad sociocultural de los educandos, sino que a nuestro entender, lo que se hace en las jornadas escolares es también una imposición,

a éstos/as, de ritmos y formas de aprendizaje, áreas de interés, etc. ya que les inculca modos uniformes de ser y hacer. Al respecto podemos citar lo que expone una de las entrevistadas en cuanto a que, al haber gran cantidad de niños/as en un curso, esto disminuye el tiempo disponible para atender cada necesidad, de tal manera que los/as docentes omiten las diferencias o la pluralidad de los sujetos insertos en el sistema escolar.

Así, desde una práctica reflexiva, crítica y transformadora, habría que cuestionarse la supuesta 'naturalidad' de los horarios y calendarios que organizan el tiempo en la escuela, para atender las reales necesidades educativas de los/as actores de la comunidad escolar. En este sentido, *"lo que está en juego en el tiempo, en su dimensión sociopolítica, no son sólo cuestiones técnicas, sino que también se involucran estructuras fundamentales de la responsabilidad para el desarrollo del currículum y del lugar que los/as profesores/as deben ocupar en esas estructuras"*²⁸⁰.

De todo lo anterior referido a los obstáculos, podemos plantear que éstos provienen tanto del sistema educativo, con sus tradiciones, jerarquías, normas, demandas y políticas educativas, así como de la propia socialización y formación de los y las docentes. Sin embargo, cabe destacar que tal formación deviene también desde el mismo sistema escolar que prepara a los/as futuros profesores/as para que sean 'competentes' en los espacios institucionales en que han de desarrollar sus prácticas. Pero, la responsabilidad última para asumir prácticas transformadoras recae en la voluntad de los/as docentes, es decir que, aun cuando no se pueda cambiar la estructura macro del sistema educativo, al menos podrían, en cierta medida, generarse prácticas transformadoras dentro de las aulas.

Si los/as docentes solamente asumen su labor como un 'hacer lo que otros dicen' (e imponen), se estaría adoptando y justificando un rol docente desde la perspectiva técnica. Entonces, *"asumir la legitimación técnica de su trabajo, si bien supone una reacción de defensa ante responsabilidades excesivas, significa abandonar las preocupaciones por el sentido de lo que hacen y por la función de la enseñanza, concentrándose en las exigencias técnicas del trabajo en aula"*, (Contreras, 1997)²⁸¹.

²⁸⁰ Ver Capítulo II: "Antecedentes Teóricos". Página 121.

²⁸¹ Ver Capítulo II: "Antecedentes Teóricos". Página 111.

Capítulo V: REFLEXIONES

A continuación se dará cuenta de la discusión que, como equipo tesista, construimos luego de realizar la presente investigación. En ningún caso, esta discusión acaba aquí, sino que como reflexión permite, y obliga, a una permanente revisión y reconstrucción de ella.

A partir de las investigaciones del presente estudio, que buscaba indagar sobre la valoración que manifiestan los/as docentes frente a la diversidad sociocultural, desde sus prácticas pedagógicas en el ámbito de la convivencia escolar, emanaron estrategias, disposiciones y espacios educativos, desde los sujetos de muestra, que dieron cuenta de un contenido discursivo no real ni concreto, ya que al contrastarlo con nuestras observaciones pudimos percibir una evidente contradicción entre discurso y práctica.

En este sentido, esta investigación espera instalar una reflexión crítica sobre la convivencia escolar y la diversidad, en las discusiones sobre educación, puesto que es necesario que los/as docentes desde sus prácticas pedagógicas, promuevan una convivencia, en la que se respeten, valoren y cuiden las personas, en tanto sujetos con los mismos derechos y deberes. Creando así espacios para expresarse, participar, decidir y ejercer responsablemente la libertad de cada uno/a de los/as actores educativos, permitiendo generar una resignificación de la convivencia escolar.

En primer lugar, se puede decir que tanto los/as profesores/as, así como los educandos, se han visto afectados por las consecuencias de la racionalización y burocratización de la educación y no quienes las han generado, asumiendo, de acuerdo al estudio de los tres modelos de prácticas pedagógicas que conforman diversos perfiles docentes, un rol técnico. Dado lo anterior, pensamos que para valorar la diversidad en el ámbito de la convivencia, es necesario que el docente asuma una práctica reflexiva, crítica y transformadora.

El que los/as docentes vayan adquiriendo mayor grado de participación en la elaboración del currículum, en la organización de los espacios educativos, en las normas institucionales, etc. fomenta por un lado, el desarrollo de la profesionalidad de éstos/as y la forma de desenvolverse como personas y, por otro lado, mejora la pertinencia de los contenidos, puesto que así, se construiría un proceso educativo más contextualizado, ya que el/la profesor/a, al integrar las realidades de sus educandos en los programas que elabora, permitiría una mayor significación de los aprendizajes. Es decir, se lograría establecer nuevas y mejores relaciones entre lo que los/as niños/as aprenden y sus experiencias previas. Entonces, a través de la reflexión crítica podríamos modificar nuestra percepción de aquellas situaciones y condiciones consideradas como ‘normales’ o ‘naturales’, ‘aceptables’ o ‘no problemáticas’, descubriendo así, con este modelo de quehacer docente, una posibilidad de transformación real y significativa de las estructuras educativas y sociales. En este sentido, la reflexión crítica es liberadora porque *“emancipa de las visiones acríticas, de los presupuestos, hábitos, tradiciones y costumbres incuestionadas y de las formas de coerción y de dominación que tales prácticas suponen”*²⁸².

En segundo lugar, quisiéramos relevar el hecho de que en los planteamientos de las políticas educativas se expresa, reiterada y constantemente, la importancia de valorar la diversidad, de que los y las docentes deben promover procesos educativos significativos para los educandos, y de propiciar espacios que generen una convivencia escolar en la que se respete y promueva la pluralidad. Sin embargo, en lo concreto vemos que existe una contradicción con dichos postulados, puesto que lo que se enuncia en el papel, no se hace en la práctica. Las entrevistadas, también expresan estas ideas descritas en los documentos oficiales del MINEDUC, es decir, en los ‘Planes y Programas de Estudio’, en el ‘Marco para la Buena Enseñanza’, en las ‘Bases Curriculares de Educación Parvularia’ y en los fundamentos de la Reforma Escolar. No obstante, desde nuestras observaciones, podemos decir que lo que ellas expresaron en las entrevistas, se contradice con el estilo de sus prácticas pedagógicas. Ante tal situación, no desconocemos los obstáculos provenientes desde el sistema educativo para llevar a cabo, o concretizar, los discursos sobre diversidad y

²⁸² Contreras, J. En Op. Cit. Página 123.

convivencia escolar. Cabe decir que, tales obstáculos no se limitan a las instituciones escolares de educación preescolar, básica o media, sino que abordan también la educación superior desde donde se forman los/as futuros/as docentes, y que por lo demás, esta formación estaría al servicio de las demandas actuales que hace el sistema socioeconómico a la educación, que se fundan básicamente en la formación de personas 'independientes' y 'competentes' para insertarse en el sistema productivo actual²⁸³.

Así, pensamos que para que se puedan superar, al menos en parte, tales contradicciones, se debiera considerar una transformación en la formación docente, a fin de que ésta sea capaz de otorgarle la importancia necesaria a la perspectiva de la multiculturalidad en la elaboración del currículum, en las estrategias metodológicas, en la evaluación, y en los vínculos que se generan con la comunidad. Pero todo esto, no sólo pensando en la escuela como principio y fin de la práctica educativa, sino que los procesos educativos desde la perspectiva crítica y transformadora, debieran realizarse no solamente con los profesionales sino también con los movimientos sociales, que se organizan para construir una sociedad más justa, solidaria y autónoma. Estos serían propósitos políticos que vincularían a los/as profesores/as y a la comunidad. Como lo plantea Contreras (1997), el logro de los objetivos docentes no es una conquista meramente individual, sino que representa, a la vez, la construcción de relaciones e interconexiones entre la realización de la práctica profesional y el contexto social. En este sentido, compartimos la idea de que el compromiso que asume el/la docente como intelectual crítico con la comunidad, no consiste solamente en un ideal de 'servicio a la sociedad', sino que, es además una convicción de los/as docentes, que los intentos de transformar la enseñanza en una práctica más justa y democrática, que se exprese en relaciones interpersonales respetuosas de las diferencias, los derechos, necesidades e intereses de toda la comunidad educativa, genere espacios de reflexión y de liberación participativa de cada establecimiento educacional con ámbitos sociales con los que, generalmente, no se vinculan.

²⁸³ Cabe recordar que *“desde la modernidad hasta hoy, se ha considerado a la escuela como una agencia de socialización, que se despliega en función de una preparación para la vida activa, la que se regula a partir de las demandas y capacidades del mercado de trabajo”*. Ver Capítulo II: “Antecedentes Teóricos”. Página 40.

Por otro lado, creemos importante decir que, aunque no haya sido mencionado por las entrevistadas en sus estrategias metodológicas, la diversidad sociocultural para su real valoración en el quehacer pedagógico, debiera considerarse transversal y cotidianamente en los procesos educativos. Dicho de otra manera, pensamos que es importante que las instituciones educativas, en todos sus niveles, promuevan espacios de convivencia en los que se respete la diversidad presente en las aulas y que estos espacios estén considerados en todos los núcleos y subsectores de aprendizaje, logrando así la transversalidad de este tema en el currículum. En este sentido, como afirma Hoppenhayn (2000), la escuela debiera enfatizar y profundizar la relación entre las diferencias e igualdades que manifiestan los grupos sociales, es decir que, el ‘aprendizaje de la diferencia’ no debiera considerarse como una materia o asignatura parcelada de otras, sino que debiera pensarse desde la alteridad. Esto es, *“pensar de modo tal que el propio educando sea ‘traspasado’ por la diferencia, y que el Otro implique también una interrogación de si mismo”*²⁸⁴.

En cuanto al tema de los obstáculos como limitaciones para la concreción de la relación entre diversidad y convivencia, pensamos que es crucial, que para su superación, se amplíe la mirada con la que se problematizan los temas educativos. Es decir que, los/as educadores/as comprendan críticamente que su práctica docente no está únicamente condicionada por la realidad del aula, sino que existe un sistema que estructura y establece su labor en ella. Y que a su vez, este sistema educativo es delimitado por un sistema mayor que sería el sociopolítico y económico. Entonces, las reales transformaciones educativas, ocurren cuando se asume el compromiso de querer transformar también la sociedad. Asimismo, para que exista una real valoración de la diversidad sociocultural en los procesos educativos, debe la comunidad respetar, aceptar y cuidar la pluralidad en los modos de ser y hacer de los sujetos.

Lo que proponemos entonces es que la valoración de la diversidad sociocultural, por parte de los/as profesores/as se convierta en parte del contenido de la reflexión crítica que pudieran construir desde sus prácticas docentes. Para que los/as docentes

²⁸⁴ Hoppenhayn, Martín. *“El gran eslabón”*. Capítulo VII, “El otro eslabón de la educación. Entre la racionalidad funcional y el sujeto”. Página 118.

sean creadores/as y facilitadores de aprendizajes relevantes para los/as educandos, su quehacer debiera estar plasmado de valores transformadores como la libertad desde una autonomía solidaria, la pluralidad, entendida como el asumir que somos todos/as diferentes, pero no por ello distintos/as como para que unos/as sean dominados/as por otros/as en el sistema sociocultural. En este sentido, la convivencia sería una concreción de lo anterior, que en lo cotidiano se traduciría en un aprender de otro, con otro y ante otro, más allá de lo institucional.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS.

- Arrau, Alfonso (Ed). *“Bases para la competencia en Chile: La educación en una sociedad desigual”* Coediciones PREDES. Chile, 2003.
- Bearne, Eve (Ed). *“La atención a la diversidad en la escuela primaria”*. La Muralla. España, 1998.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *“La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*. Distribuciones Fontamara. México, 1996.
- Contreras, José. *“La autonomía del profesorado”*. Ediciones Morata. España, 1997.
- Darina, Marta. Gómez, Mirta. *“Resolución de conflictos en las escuelas: proyectos y ejercitación”*. Editorial Espacio. Argentina, 2000.
- Fernández, Lidia. *“El análisis de lo institucional en la escuela”*. Editorial Paidós. Argentina, 1998.
- Freire, Paulo. *“Pedagogía del Oprimido”*. Editorial Saldaña. Perú, 1995.
- Gimeno Sacristán, José. *“Docencia y cultura escolar: Reformas y Modelo Educativo”*. IDEAS Lugar Editorial. Argentina, 1997.
- Gimeno Sacristán, José. *“Los retos de la enseñanza pública”*. Ediciones Akal, Universidad Internacional de Andalucía. España, 2001.
- Gómez, Alfredo. *“Cultura y Educación: distancias y encuentros”* MINEDUC, División de Cultura. Chile, 2004.
- Hargreaves, Andy. *“Profesorado, cultura y posmodernidad”*. Ediciones Morata. España, 1999.

- Hernández Sampieri, Roberto. *“Metodología de la Investigación”*. Edición McGraw-Hill. México, 1998.
- Hoppenhayn, Martín y Ottone, Ernesto. *“El gran eslabón”*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina. 2000.
- MINEDUC. *“Planes y programas de estudio NB1”*. Chile, 2003.
- Negrón, Bárbara (Ed). *“Diversidad Cultural: el valor de la diferencia”*. LOM Ediciones: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Chile, 2005.
- Pérez, Gloria. *“Modelos de investigación cualitativa en, educación social y animación socio cultural”*. Edición Narcea. Madrid, 2001.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo. *“Metodología de la investigación cualitativa”*. Ediciones Aljibe. España, 1999.
- Splitter, Laurence y Sharp, Ann. *“La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación”*. Manantial. Argentina, 1996.
- Touraine, Alain. *“¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes”*. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.
- Waksman, Vera. y Kohan, Walter. *“Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase”*. Novedades Educativas. Argentina, 2000.

REVISTAS.

- Cubiles, Humberto. *“El problema de la ciudadanía: una aproximación desde el campo de la comunicación- educación”* en revista Nómades, num. 9, Santa Fe de Bogotá, Septiembre de 1998.
- Hevia, R.; Hirmas, C.; Peñafiel S. *“Pertinencia cultural para el cambio educativo”*. Revista Docencia N° 22. 2004.

- Santos Guerra, Miguel Ángel. *“La formación inicial. El currículum del nadador”*. Cuadernos de Pedagogía N° 220, Diciembre 1993.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS.

- Aranda, G; Gómez, M; Lorente, C. *“La multiculturalidad como objeto de atención a la diversidad”*.

En: <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/03/03-articulos/miscelanea/aranda.PDF>

- Bardisa, Teresa. *“Teoría y práctica de la Micropolítica en las organizaciones escolares”*. Revista Iberoamericana de educación. Septiembre- Diciembre 1997.

En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

- Corvalán, Javier. En *“Las Transformaciones Educativas Recientes y los Cambios de la Política Social en Chile y en América Latina. Hipótesis sobre los Discursos Dominantes”*.

En <http://www.reduc.cl/reduc/corvalan.pdf>

- Biblioteca del Congreso Nacional. *“Reglamenta requisitos de adquisición y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de enseñanza parvularia, básica y media”*.

En: http://sdi.bcn.cl/bcn/boletin/publicadores/legislacion_tematica/archivos/DS177_47.pdf.

- Echegoyen, Javier. *“Alienación”*. En: www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Marx/Marx-Alienacion.htm

- Ianni, Norberto. *“La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja”*.

En <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

- Jares, Xesus. *“El lugar del conflicto en la organización escolar”*. Revista Iberoamericana de Educación, Septiembre- Diciembre 1997.

En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>

- Martínez Zarandona, Irene. *“Egocentrismo”*. México, 2005.

En: http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/f_ego/ego_1.htm

- Martinic, Sergio. *“La reforma educativa en Chile. Logros y problemas”*. Revista digital Umbral 2000. N° 8 .enero 2002.
En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963192&orden=23361&info=link>
- MINEDUC. *“Comité de Convivencia Escolar Democrática: marco conceptual”*. Santiago de Chile, 2002.
En http://webmin.temuco.cl/convivencia/materiales_apoyo.htm
- MINEDUC. *“Política de Convivencia Escolar”*. Santiago de Chile, 2002.
En: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/1197_Politica_Convivencia.pdf
- MINEDUC. *“La convivencia escolar: Una tarea necesaria”*.
En <http://600.mineduc.cl/mensajes/destacados/convivencia.html#01>
- UNESCO. *“Declaración Universal sobre Diversidad Cultural”*. 2001. En:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/declaracion_universal_unesco_diversidad_cultural.pdf?menu=/esp/atematica/diverscultural/docdig/

ANEXOS

Anexo nº 1: Entrevistas Semiestructuradas.

PROFESORA LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE SALAS (2º BÁSICO).

Lo que nosotras queremos hablar con usted es sobre el tema de nuestra tesis, que es la diversidad y la convivencia, a grandes rasgos.

¿Dentro de la sala de clases?

Claro, dentro del aula. Entonces queremos preguntarle cuál es su definición de diversidad; cómo podría definirla

Bueno, como lo dice su nombre, o sea, que se presentan diferentes tipos de niños, diferentes tipos de formas de aprender –que es importante-, diferentes tipos de familias, diferentes posturas frente al mundo; o sea en realidad, hay cosas que unen. Por ejemplo, el hecho de que están acá se supone que debiera ser porque están de acuerdo con el proyecto educativo. Pero igual, si tú hilas más fino, hay una serie de cosas que tienen que ver con la diversidad; las posturas políticas, religiosas, ideológicas, las formas de ser de cada niño. Es decir, si tú no tomas en cuenta esto -idealmente estoy hablando-, si no lo tomas en cuenta, no podrías tener la llegada a los niños que quisieras. Ahora, uno debiera ser –en ese sentido- más perfeccionista y atender a cada niño dentro de su diversidad, dentro de su singularidad, dentro de su propio yo, de su propia manera de ser. Eso es lo que yo más o menos entiendo por diversidad, es como aceptar al niño, desde su perspectiva de niño diferente al otro.

¿Cuáles cree usted que son los principales obstáculos que tiene un profesor para atender la diversidad dentro del aula?

Yo diría que uno de los obstáculos –hay varios- uno de orden práctico, podría ser la cantidad de niños, de repente cuando hay cursos tan numerosos, como que uno toma más en bloque a los chiquillos. Tiene que ver también con la filosofía del colegio, tiene que ver con la disciplina, digamos, porque cuando tú quieres atender la diversidad de cada niño, se provoca como una suerte de indisciplina –que no lo es- pero que podría, el colegio a lo mejor, no querer que así fuera una clase, sino que todos sentados frontalmente, que no se desplacen... y ahí es complicado establecer eso de poder respetar la diversidad. Tiene que darse en ambientes más espontáneos, en ambientes más simples, en ambientes a lo mejor de trabajo en grupo y tiene que ver también con el número de niños y con la filosofía del colegio; porque aquí este colegio, el proyecto educativo que tiene este colegio, hace mucho hincapié en la diversidad. Por lo tanto, uno debiera tomar eso como un punto favorable, porque si te dijeran cualquier cosa como “oye mira el desorden de tu sala” o “cómo es esto que estás respetando a cada niño”, entonces tú te vas al proyecto educativo; ese es un punto a favor. Y en contra sería un colegio demasiado disciplinado o que su escala de valores fuera otra, ahí sería más difícil...tiene que ver con el colegio en sí.

Y la diversidad en relación a la convivencia, ¿cómo debiéramos atenderla?

Mira, el ideal sería que cada niño aportara al grupo con su individualidad y que el otro lo respetara, porque tiene que ver mucho con el respeto a los demás...respetar la diversidad del otro. Los niños a esta edad tienden a reírse un poco del que es gordo, partamos por las cosas físicas. Lo importante es que el niño sienta que el otro que es

diferente aporta, pero para eso uno tiene que hacer un trabajo grande. Los niños, a veces, no aceptan esa diversidad, que el otro sea diferente. Entonces, pienso yo que hay que tratarla, quizás desde un punto de vista más orientacional, para que los niños respeten al otro, exista el respeto al otro que es diferente, que piensa diferente, que se expresa diferente, que es físicamente diferente...y yo creo que este colegio, acoge mucho, acoge la diversidad. Este colegio en el proyecto educativo, habla mucho de la diversidad, mucho.

¿Qué cosas específicamente?

De la aceptación, de ser pluralista, de aceptar la diversidad de todo tipo: política, religiosa; por eso es un colegio laico también pues. No es un colegio, en este sentido, que discrimine: se acepta el nivel social diferente –debiera ser, idealmente-políticamente diferente, ideológicamente diferente...no sé si se dé tanto en la práctica, pero debería ser así; y así también se enriquecerían los niños, por que uno diría: “este es bueno para dibujar, respetémoslo”, “este otro es bueno para las matemáticas o para la parte física”. Entonces que se formara como un cuerpo integrado por todas estas aristas diferentes, con todas estas maneras de ser diferentes, pero que se respetaran entre ellos y todos en bloque salieran adelante, idealmente. Como te dije, este colegio no discrimina, es en esencia pluralista y todos los colegios deberían ser así, es un rol que deben cumplir.

En el currículum, ¿se considera la diversidad?

No, en el currículum no.

¿Sería más bien implícitamente?

Yo diría que donde está es en el proyecto educativo; y bueno también en los valores que tú quieres inculcar, pero en el currículum yo no lo he visto en ninguna parte, -no sé ustedes-, salvo en los objetivos transversales, ahí podría ser un poco, si tú lo quieres tomar desde ese punto de vista podría ser, que tú lo llevaras a ese terreno.

Pero, ¿se consideran los objetivos transversales al momento de planificar?

No, no se consideran. Uno debiera considerarlos pero no...se olvidan los transversales, pero es lo más importante, son los más importantes. Saben que en este colegio antes, en primero y segundo había clases de orientación, pero se eliminaron porque tuvimos que aumentar las horas en lenguaje y en matemática, para no quedar tan desfasados en comparación con otros colegios que tienen jornada extendida y que hacen muchas más horas, por lo demás, que el Ministerio exigía tuvimos que sacar las horas de orientación. Se aumentaron las horas en estas asignaturas, son ocho horas de lenguaje en primero y segundo básico, después parece que se disminuyen de tercero para arriba y ahí tienen horas de orientación. Entonces qué pasa, cuando tú tienes el ramo de orientación, –no debiera ser así- es como que te acuerdas bien de los transversales.

Entonces ¿están enfocados sólo en esa área?

Claro, debiera ser en todos. De hecho uno lo hace con los niños más chicos, pero no concientemente, planificadamente.

Por ejemplo cuando hay un conflicto.

Claro, pero no es una cosa intencional. Aquí lo trabajamos un poco con el departamento de convivencia escolar, pero tampoco es tan acabadamente.

Y ¿cuál es la función de ese departamento de convivencia?

El departamento de convivencia debiera preocuparse de la convivencia y establece algunos valores que se van trabajando como el respeto, la tolerancia y hacen actividades relacionadas con eso. Por ejemplo, los niños que llegan puntual a la fila les dan una estrellita, al principio se hizo toda como una carrera en relación al tema del respeto y sacaron de cada curso a los tres niños más respetuosos. Pero no hay una sistematicidad; que tú dijeras es de todos los días, no. Se hace una que otra actividad, ahora por ejemplo estamos sin tema, sin actividad.

Cuando se presenta algún conflicto en la sala, ¿el departamento de convivencia debiera intervenir o interviene el profesor?

Mira, en general interviene uno. Pero hemos estado pidiéndole al departamento de convivencia escolar que cuando haya algo que nos supere, podamos nosotros ser ayudados por ellos, mandando al niño allá. Ahora no es la idea estar sacando a los niños, lo ideal es solucionarlo uno. Pero hay ciertos momentos en que uno manda al niño al departamento de convivencia escolar y como que lo aísla un poco por un momento. Pero por otro lado, este departamento dice que ellos son más bien no sancionadores, no quieren ser sancionadores sino que ellos quieren ser conciliadores, tratando de enseñarle al niño a través del refuerzo positivo...hay como un discurso ahí que tampoco está tan bien planteado. En general, en mí caso, lo soluciono yo al interior del aula. Cuando el conflicto es mayor con los niños y los papás, trato de hacerlo. El ideal sería que el departamento también se involucrara, que el niño viera que hay como un cuerpo en el colegio que se preocupan de la convivencia.

En el departamento, ¿sólo conversan con el niño?

Conversan, llegan a acuerdos, a algunas promesas, anotan, dejan registrado lo que pasó. Si el caso es muy reiterativo o muy complicado llaman al papá y a la mamá. Ahora cómo debiera ser idealmente -pienso yo-, deberían no esperar que se produzca el conflicto o el problema, ser más preventivos. Tratar de que la sala de clases fuera una instancia en donde no se produjeran estas cosas.

¿Qué es para usted la convivencia escolar?

La convivencia escolar puede ser como un estamento que regule el comportamiento de los niños. Para mí forma de ver, sería conveniente que se hiciera como un trabajo previo y no esperar que las conductas aparezcan para sancionarlas, que más que una visión de castigo tenga una visión más formativa, más que sancionador fuera formador; independiente también deben cautelar la parte de la disciplina, la llegada, los horarios. Yo diría que, como dice la palabra, convivir escolarmente de la mejor forma posible, con disciplina, con autorregulación, con autodisciplina pero igual que ellos conocieran los límites, lo que pueden y no pueden hacer; y también con sanciones, sanciones pequeñas, relacionadas con la edad del niño, con el contexto del niño, porque para que el niño vea que el colegio tiene límites aunque es un colegio que no tiene inspectores, no hay nada. Entonces convivencia escolar, uno a veces los manda y allá como que no valoran la gravedad de lo que hizo el niño, entonces el niño no toma conciencia de lo

que hizo y vuelve a reincidir. Eso diría yo que es como con la convivencia escolar... ¿a eso te referías? ¿O a la convivencia escolar dentro del aula?

Claro, a la convivencia en el aula...

Bueno la convivencia escolar dentro del aula es como se interrelacionan los niños, como interactúan entre ellos, eso debe estar plasmado de valores obviamente: tolerancia, respeto, justicia, solidaridad, respetar al otro como es, con sus potencialidades, con sus cualidades, con sus defectos. Para mí forma de ver creo que tiene que haber una buena convivencia dentro del aula, para poder llevar a cabo los valores que uno está reforzando y eso se da con un trabajo diario, constante. Nuestro quehacer debe estar atravesado constantemente con reforzar la convivencia, con esto por así decirlo, de la orientación. O sea, no nos podemos detener ni hacer una hora especial de convivencia escolar o de orientación, tiene que ser desde que tú llegas hasta que te vas. Debe ser un trabajo transversal, de todas maneras. Y bueno aprovecharnos un poco que eso se da también en los programas educativos, lo que pasa es que eso en la práctica no se hace, se queda en el papel...Y es una de las cosas por las que yo me atraso en los contenidos porque yo le doy mucha importancia a lo de los valores. Ahora estoy partiendo, como antes –a Daniela le consta- que partía con una reflexión y ahora estoy terminando como con una reflexión, con una acción de gracias que ellos hagan concientes...para mí, más que hacer concientes los contenidos que aprendieron –los que también son importantes- es que se hagan concientes de todas las acciones de gracias que tú tienes que dar en el día por lo que aprendiste, por el hecho de haber traído una colación porque ellos como lo tienen no lo valoran. Entonces, ese es mi cierre ahora. Es un cierre como más valórico, que es en definitiva lo que queda... porque los aprendizajes están en todos lados, pueden ser hasta autodidactas los chiquillos, pero como ustedes señalan la convivencia escolar es fundamental, la entrega de valores es fundamental, eso es lo que va a quedar, el resto lo van a aprender por añadidura

Y en ese sentido, la relación que usted ve entre la diversidad y la convivencia...

Claro, mira en los niños yo diría que es una cosa muy circunstancial, muy de momento porque el niño en un momento está íntimo –en esta edad por lo menos- con uno y a ese mismo le saca en cara que usa lentes, o que es gordo, o que tiene mal olor...o que sé yo, ustedes saben como son de molestosos a esta edad. Pero en general ellos, yo diría que la aceptan mucho la diversidad, el niño a esta edad. La acepta como también la rechaza en un momento dado, pero no es una cosa permanente. El niño a esta edad, si tú quieres hacer un test sociométrico, a lo mejor lo haces un día y mañana te va a salir otro. Por eso yo no soy partidaria que se haga eso, porque es muy de la circunstancia, del momento. Hoy día está íntimo con uno y mañana ese mismo, si ese lo molesta, le puede decir algo hiriente; pero en general yo diría que el niño a esta edad, está como muy llano a aceptar la diversidad y a aceptarse entre ellos y a la vez también decirse cosas muy hirientes. Pero es una edad crucial en que debe hacerse formación en lo que es la aceptación de la diversidad, porque ellos no lo tienen tan interiorizado eso, porque a veces cuando somos más grandes, más adultos decimos “este me cae mal por que es rubio o es moreno, porque es esto, porque es lo otro”. Pero a esta edad no, en ellos es más bien la emoción del momento lo que va primando, son más bondadosos de corazón, creo yo, en cuanto a la diversidad...así como la rechazan la aceptan. No sé si ustedes pudieron observar eso...si tú tocas el

corazón del niño, acepta cualquier cosa, son capaces de dar su colación; pero para eso hay que estar tocando el corazón, llegando a su espiritualidad. No sé si respondo a la pregunta.

Sí, ¿pero tiene relación la diversidad con la convivencia? Es decir, ¿la heterogeneidad del grupo influye en la convivencia que se da en el aula?
¿Positivamente o negativamente dices tú?

Claro

Yo creo que sí por que hay afinidades, dentro de la diversidad propiamente tal, se buscan los que son buenos para el fútbol o los que les gusta jugar a los tazos. En general como que tienden a hacer grupitos de los más afines; pero por otro lado, ellos aceptan la diversidad, la aceptan. Pero tú tienes que manejarlo. Uno tiene que estar ahí, siempre tratando de que la acepten...por que a esta edad son muy hirientes y hieren al mejor de los compañeros, son acusetes, pero a la vez, aceptan. Yo diría que la diversidad siempre está presente, pero para las dos cosas: para bien y para mal en relación a la convivencia. Para bien, porque aprenden del otro y para mal, porque hacen grupitos de los que son más afines a ellos. Pero sí, tiene que ver la diversidad también...así como en los adultos también, los que somos más afines nos juntamos y los que no, no. Pero se puede ir manejando, los niños tienen más posibilidades, son más dúctiles, no son tan cerrados como somos los adultos, que no aceptan. La diversidad juega a favor y en contra.

¿Qué propuesta pedagógica tiene usted para el tratamiento de la diversidad en el aula?

El trabajo en grupo. El trabajo en grupo es súper importante. Ir propiciando instancias para que ellos se junten. Por ejemplo en esto que pasó de las cuecas, fue bien simpático. Yo no lo hice concientemente, pero a una de las mamás se le ocurrió que tenían que ensayar en su casa...y eran hartos, diez niños -5 parejas- y se juntaban. Crear instancias de encuentro, yo creo que eso es importante y el trabajo en grupo, que a veces uno no lo hace, porque se te desordenan, porque es más complicado para uno. Pero me acuerdo de la tía Daniela, como ella estuvo innovando aquí, hacía bastante trabajo en grupo y eso daba paso a la expresión de la diversidad. Me acuerdo cuando tú hacías el mapa de Chile que era en grupo, y de repente había uno que no pintaba tan bien, entonces los otros tenían que lograr esa aceptación, tenían que llegar a acuerdos. Entonces, el trabajo en grupo y el trabajo interdisciplinario en el que se interactúa es una propuesta pedagógica para lograr la aceptación de la diversidad.

Podrían ser también las disertaciones, para que puedan aceptar que un compañero se exprese de una forma, el otro de otra...y el trabajo en grupo y las instancias ojalá grupales que se puedan realizar incluso en las casas

¿Cómo cree usted que debiera ser el rol del profesor, en relación a la diversidad?

El rol del profesor en relación a la diversidad debiera ser un rol orientador. Como yo te decía, debe ser orientador, comprensivo...a ver, que te metas tú en el mundo del niño. Porque muchas veces el rol del profesor es muy distante, cuando no llegas al mundo del niño, no te puedes dar cuenta ni siquiera de lo que piensa. No hay que ser tan dictatorial, tiene que ser la clase más horizontal, no tan vertical... que también es difícil; porque a esta edad, si eres muy horizontal con los niños se te suben al piano y para

lograr ese equilibrio no es tan fácil; porque los niños al tiro...ahora los adultos somos así, imagínate los niños. Pero tratar de no ser tan verticalista, de no ser tan dictatorial, de ser un profesor más comprensivo, más presente, que esté interesado en lo que hacen los niños, yo diría que eso es fundamental. Que se interrelacione con los alumnos, ahí vas a poder conocerlos mejor y vas a poder guiarlos mejor en relación a que él acepte al otro, porque vas a saber. Hay muchas cosas de los niños que si tú no conversas con ellos no tienes idea, cosas que suceden en los recreos, que suceden tras bambalinas, hay muchas cosas que suceden y uno no tiene idea. Entonces si tú los conoces, si tú le das confianza, si tú generas buena comunicación con ellos, ellos te van contando y en la medida en que tú vas sabiendo, puedes orientarlos. Por eso es que una tiene que ser más cercana

¿Y el rol del profesor en el contexto actual chileno?

Yo diría que cada vez los profesores -de verdad te lo digo-, debemos ser más orientadores que nada; porque el conocimiento nos superó, nos superó a todas: a ti, a mí, a ustedes que son más jóvenes, que saben hacer los power point, que saben todo ese tipo de cosas...porque va vertiginosamente avanzando, nos pilló a todas. Entonces, yo creo que el rol que tenemos que tener los profesores ahora para no desaparecer, es un rol orientador, un rol sociabilizante, que tú seas un agente sociabilizante para el niño, que el niño sepa actuar en el grupo; es lo más importante ahora más que el conocimiento mismo. Que sé yo, ahora vas a internet, bajas y sacas todo. A veces me cuestiono eso, porque ahora estamos pasando las zonas, les hago escribir y todo y es una lata para ellos. Yo reconozco que a veces las clases son como muy tradicionales y nos quedamos en eso. Sin embargo, los niños lo pasan mejor con trabajos de investigación y tú en el aula con un rol más de orientadora, más guiando, más que sepan ellos investigar, la investigación es importante. Ese yo diría que es el rol del profesor ahora, es un desafío porque como que no sabemos como hacerlo de repente, nos pilla. Un rol que de más instancias de investigación, sociabilizante, orientador...yo no te digo que yo estoy en eso, digo voy a hacerlo así y después igual tengo a todos los chiquillos sentados copiando...porque son tan pesados a esta edad también. Pero si uno logra eso, los está preparando para la vida. La vida es eso, el conocimiento está ahí, de hecho los niños saben muchas cosas, bastante. No sé si te respondo la pregunta. Yo me imagino que ustedes piensan lo mismo...

Sí, igual nosotras también pensamos que es complicado

¿No cierto? Porque estamos en un período además de cambio...tú les estás hablando y de repente te preguntan ¿tía cuál es su correo? Por otro lado, los padres te exigen que tengan la materia en los cuadernos, porque si tú te pones a trabajar en grupo y no ven nada en los cuadernos, se preocupan; dicen la tía no pasa nada de materia...me entiendes, entonces hay que luchar contra los apoderados, porque están con la visión antigua de la enseñanza: que ojalá la tía le haga todos los ticket posibles, todas las revisiones...

Tener hartas guías en el cuaderno

Claro, claro...pero en realidad, lo otro es lo que va quedando...lo que el niño investiga, como el niño lo socializa en su grupo, como lo puede transmitir. En esa sociedad estamos ahora

¿Cómo es la diversidad sociocultural del curso?

Es puntual, porque en general estos niños vienen de hogares de profesionales, entonces el nivel sociocultural es parejo. Pero hay niños que son más lectores, hay niños que saben más que otros...pero puntualmente uno que otro. Pero en general, yo diría que es parejo. Un nivel sociocultural mediano, como hijos de padres profesionales, que tienen una cierta cultura mediana alta, por así decirlo, que tienen acceso a libros, que tienen acceso a internet, que tiene acceso a computadores, que manejan más o menos ese bagaje de cultura. Y hay algunos que se disparan, como Vicente Peñaloza, Vicente Opazo que tiene otro lenguaje y eso es por la familia porque la mamá es así y seguramente se debe comunicar mucho con él, pero en general el nivel sociocultural es parejo. Podría ser más, porque en el ambiente en que ellos están con padres profesionales y todo, debiera ser mejor, porque yo creo que quedan pocas instancias en las familias como para darle cabida a eso, debiera ser mejor...debiera ser como Vicente Peñaloza, Vicente Opazo, pero eso se da puntualmente. Por ejemplo el caso de Vicente Peñaloza, es porque a él le gusta mucho leer, en el caso de Vicente Opazo es que la mamá se comunica mucho con él en otro "idioma", con otro lenguaje y eso se nota. De repente dice cosas que tú te quedas para adentro, pero se da puntualmente, lo demás parejo.

En este curso no hay niños de otras culturas, pero si hubiera ¿lo consideraría para planificar?

Por supuesto, sí. He tenido niños, en otros años, que les he sacado el jugo. Por ejemplo, me llegó una vez un niño de España, entonces venía con otra cultura y siempre yo lo consideraba y más encima le sacaba partido para que más se interesaran. Pero acá este año no me ha tocado. De otra cultura ¿te refieres a que vengan de otro país?

Sí o de alguna etnia: mapuche...

No me ha tocado, no me ha tocado. Pero sí lo consideraría de todas maneras y lo consideraría digamos como puente de unión entre las culturas, que es importante y también como motivación para los niños para que sepan que existen otras culturas, otras miradas, otros países, otros mundos, otras etnias, otras religiones

¿Y la diversidad de género se considera?

La diversidad de género sí, está marcada acá sobre todo a esta edad. A esta edad las niñas con las niñas y los niños con los niños y marcada también...en este curso no lo noto tanto porque hay pocas niñas, pero en general en los otros cursos se da como una suerte de machismo en los hombres, esa cultura que todavía acarreamos, que las niñas eran las que tenían que ordenar cuando eran más niñas, ahora son pocas así es que las niñas han tenido que ser como los hombres y los hombres como las niñas, me entiendes porque en el fondo es un curso como de puros hombres, son cinco niñas...lo que las he hecho ser más fuertes también a ellas; no porque yo considere más fuertes a los hombres sino que han tenido que luchar contra esos bandidos, salvajes. Pero sí se da, en otros cursos sí se da el choque de géneros, para bien y para mal, se nota. Ahora es bueno que la educación de acá sea coeducacional, eso es positivo, o sea el hecho que haya hombres y mujeres es muy positivo porque da el equilibrio, da un equilibrio en todo: cuando tienen que sentarse juntos el hombre se apacigua un poco y la niña como que le da eso, le da eso que es propio de la mujer y el hombre como que

se tranquiliza. Entonces es bueno, pero aquí tampoco podría hacer eso porque son muy poquitas las niñas. Yo diría que juega a favor, pero se nota la diferencia aunque no tanto en este curso.

Mañana por ejemplo hay un baile que es en parejas y aquí hay cinco niñas, por lo tanto todos los demás hombres tienen que hacer parejas entre ellos y están todos avergonzados porque tienen que bailar. Cómo lo hacían los profesores de educación física, bailan un baile nortino parece y Camilo decía “tía yo no quiero salir ¿cómo voy si no es con una mujer? tengo que bailar con un hombre”. Te fijas que igual se da la cosa del género, no quieren ellos bailar entre hombres, les da vergüenza. No sé si apuntaba hacia eso específicamente la pregunta de ustedes.

Sí, pero al momento de planificar se consideran estos tipos de diversidad: de género, cultural, étnica si hubiera...

Mira yo creo que la cultural y la étnica sí. La otra yo nunca la he tomado mucho en cuenta y debiera tomarla...

¿La de género?

Sí, siempre como que las mujeres están más atrás y lo hemos conversado. Porque pasa lo siguiente –mira que buena pregunta porque me va a hacer reflexionar- resulta que los hombres son inquietos, los hombres son los que hacen desorden, son por otro lado los que más cooperan en las clases participativas, los que más levantan la mano a esta edad por lo menos. Entonces siempre tú estás como, a ver, priorizando al hombre y la niña va quedando en el anonimato, entonces quizás nosotros debiéramos al planificar darnos cuenta de eso y lo hemos conversado incluso en reuniones chicas con algunas colegas de que al tiro las niñas quedan como en el anonimato. Los hombres son los que siempre son el centro de atención, porque son los que más desordenan, los que más colaboran y por eso más se notan normalmente por su interactividad, por que son diferentes. Las niñas como que no las tomamos en cuenta y debiéramos hacerlo, quizás darles un rol más importante a las niñas...

Por ejemplo también en el material, porque me llamaba la atención que por ejemplo un bombero que usted les pasaba para pintar, las niñas las transformaban en mujer y me preguntaban porque nunca aparece una bombera si también hay bomberas o carabineras. Entonces, yo creo que ellas también tienen claro que se les discrimina...

Sí, eso no lo tomamos en cuenta y claro ellas lo transforman. Tienes razón porque...hice la oración yo hoy día, para ver los tiempos de los verbos y puse “yo juego a la pelota” y las niñas me dijeron: “tía y nosotras” y ahí me di cuenta y la cambié y puse “yo juego básquetbol”. Pero no nació de mí, nació de ellas... te fijas, uno no piensa mucho en eso y debiéramos poner ojo en esas situaciones. Y los libros y todo no están pensados en las niñas, siempre la mujer queda en el anonimato.

O aparecen en roles domésticos o pasivos

Además, claro... Me gustó esta pregunta, me hizo pensar, sobre todo en este curso que hay tan pocas niñas

PROFESORA LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE SALAS (1º BÁSICO)

Como usted sabe nosotras estamos trabajando en nuestra tesis el tema de diversidad y convivencia. Sabemos que en la actualidad el tema de la diversidad es considerado por la reforma educacional, entonces nos gustaría que usted nos contara que es para usted la diversidad.

La diversidad, es un tema bastante moderno, actual, esta muy en boga, o sea, quienes trabajamos con niños nos damos cuenta que en realidad es un tema no menor, es un tema importante y se da en todo ámbito, a nivel de profesores, a nivel de niños. La diversidad tiene que ver con los distintos caracteres, las distintas formas de crianza, las distintas costumbres que tiene cada individuo, o sea, nosotros en el colegio nos encontramos con la diversidad en cada paso que damos, en este colegio no es la excepción, en este colegio existe muchísima diversidad, tenemos que estar preparados como educadores, como profesores para enfrentar eso de buena manera, o sea, encontrarnos en la sala de clases con un montón de niños y de niñas de distintos mundos, a pesar que somos todos chilenos todos, todos son distintos y debemos manejarlo tan bien para tener éxito y obviamente que si tú estas comprometido con la educación tienes que tomarlo en cuenta, o sea, de veras, trabajar con ello.

¿En que condiciones se da o no la atención a la diversidad?

Creo que ya lo mencioné, pero de todas formas se dan las condiciones para el trabajo con la diversidad.

¿Considera que existe relación entre la diversidad y la convivencia?

Por cierto, acabo de decirlo, está todo unido, está todo ligado, todo tiene que ver, es decir, la diversidad, si yo tengo un niño especial, digamos, por ejemplo, en este colegio teóricamente uno podría recibir, niños down o niños especiales o niños con algún tipo de problema, no se da mucho, pero se podría recibir o simplemente un niño que viene de otro país, como en esta caso Erick que viene de Cuba, un niño que viene a un lugar en donde las costumbres son absolutamente distintas tenemos que tenerlo en cuenta porque él no se adapta, en un principio. Él viene de un lugar en donde todo es libre, es fácil, tú te paras, haces lo que quieres, acá en el colegio no, hay normas en la sala de clases que él tiene que respetar igual que los otros niños, sin embargo él se sube arriba de la mesa, sale de la sala, no le importa nada y sucede que hay que acogerlo, enseñarle y educarlo para la convivencia porque para él todo es distinto, así como para nosotros es distinto su forma de comportarse y él lo hace en forma inconciente en el sentido de que no tiene conciencia de que está haciendo algo malo, sin embargo cuando tú te acercas, tú le explicas, tú le dices lo vas metiendo en el carrito, en la convivencia escolar en un colegio y ahora el ya sabe lo que tiene que hacer, como se tiene que comportar, pero hay que hacerlo con cariño, también, hay que agregarle el componente afectivo porque sin afectividad no hay aprendizaje, si tú le dices: oye tú que te crees, no, no, no. La afectividad va directamente ligada al aprendizaje, creo yo, él ya sabe que con un cariño tú le explicas que eso no esta bien y se acostumbra, en fin él va a aprender, a entender y va a tener buena convivencia con sus compañeros, con el colegio, con las normas dentro de la sala, en fin.

En relación al currículo, ¿cómo usted integra la diversidad en sus clases, en las planificaciones, etc.?

Se consideran a un nivel más macro, son como los objetivos transversales, están en todas partes, pero uno a veces no los planifica tanto.

Son más bien implícitos...

Claro, cuando se da tú lo aplicas, cuando se da la situación tu lo haces, cuando se da la coyuntura para enseñar algo lo haces simplemente, te fijas, por eso es tan importante también que todos los estudiosos vayan a terreno, estén en la sala de clases porque sucede que si un día hay un problema de convivencia y tú estas enseñando matemáticas tienes que tomar el tema, o sea, no puedes seguir enseñando geometría, por ejemplo, si hay un tremendo problema de convivencia o de diversidad o que alguien no se ha adaptado a las normas y reglas del colegio. Entonces es importante ir a terreno, darse cuenta en el momento, por eso es importante escuchar más a la profe que está día a día en la sala y día a día en contacto con los niños, donde las papas queman, como se dice, por eso es importante que al investigar uno vaya a los colegios, ver la realidad y ahí recién formarse un juicio porque hay estudiosos que se vuelan en una oficina y dicen: esto hay que planificarlo, ponerlo.

¿Qué pasa con lo que el niño o niña trae de su casa, como se trabaja con eso, como se acoge?

Hay que acogerlo, teóricamente hay que acogerlo, creo que por mi parte lo acojo, pero también uno muestra y les enseña lo que debiera ser o el comportamiento que debiera haber el colegio, o sea, yo tengo que enseñar normas y los niños se empiezan a acostumbrar a que en la casa a lo mejor hacen una pataleta y consiguen alguna cosa y se dan cuenta que en el colegio no es así y ellos se condicionan al colegio, así como se condicionan a estudiar en algún lugar, a comer en algún lugar o a dormir, cuando van a otra casa no pueden dormir bien porque sucede que están condicionados a dormir en otro lugar. Es lo mismo en el colegio los niños saben que la tía tiene normas en la sala, que no todos pueden salir al baño, en fin, diversas normas de buen pasar porque todos tenemos que estar bien, contentos y poder trabajar bien y hay que acogerlas, en el sentido de que, como les decía, si en su casa un niño tiene alguna costumbres se le hace ver, así como el niño Erick viene de Cuba se le hace ver de que aquí es distinto y con cariño enseñarles hasta que se acostumbran y logran diferenciar que en mi casa puedo hacer esto, pero en el colegio hago esto otro, o se reacciona de distinta forma de la que se reacciona en mi casa frente a determinado problema.

Queremos que nos cuente ¿cómo definiría usted el concepto de convivencia escolar?

Es la experiencia de cada ser que compone la entidad educativa, el colegio, la escuela, para poder tener buenas relaciones humanas, tener buenos acercamientos, en todo, es transversal, en todo debe estar el buen trato, la gentileza. De hecho eso se inculca en este colegio, se trata de inculcar en los primeros años, el ser gentil, el ser amable, se tienen buenas experiencias, se tienen buenas relaciones practicando la gentileza, la amabilidad, la cordialidad, y esas son buenas formas de tener buena convivencia escolar, o sea, para mí es una parte básica cuando se encuentra en las personas, cuando conviven día a día y más en una entidad educativa, esas relaciones deben ser no buenas sino estupendas, regias, lo mejor, para que puedan llevarse a cabo otras

prácticas como la educativa, o sea, hay que partir por eso para tener buenos resultados en lo que es educación.

Podríamos dar una definición de diccionario, pero para mí es algo básico en un colegio, tener una buena convivencia escolar, y de parte de todos, aquí no es sólo de los alumnos, tiene que partir el profesor, el ejemplo, partir enseñándola y practicándola. No podemos dejar de lado a nadie, incluso a la persona que está haciendo el aseo, las secretarías, todo, de todo, porque todos somos parte de una entidad que educa.

Y en ese sentido ¿cómo debiera ser la relación entre diversidad y convivencia?

Está íntimamente relacionado porque si hablamos de diferencia... tú estas hablando de diferencias en las personas ¿verdad?, o sea, que algunas personas son distintas a otras, más respeto, más se debería practicar la buena convivencia escolar, no sólo la convivencia sino que con mayor razón deberíamos poner más énfasis, en lo que dijimos recién, o sea, acoger a esas personas que son distintas, que son diferentes a la mayoría, a la masa y con mayor razón acogerlas y llevarlas este grupo o a esta dinámica de buena convivencia escolar, llevarlos a ellos también e incorporarlos en todo sentido y en todo momento a todas las prácticas que hay...

Pero y ¿cómo los incorpora en esas prácticas? Porque uno planifica, pero como se incorpora en esa planificación la diversidad de los niños, la heterogeneidad del grupo ¿cómo se trata de incluir?

Tenemos que partir diciendo algunos tipos de diversidad, por ejemplo, si tenemos un niño con déficit atencional u otro niño que tenga algún problema de aprendizaje, puede ser específico de aprendizaje también, hay evaluaciones distintas para esos niños, hay una evaluación diferenciada y hay un trato, no es tan personalizado digamos porque también ya uno lo estaría discriminando, sino, que es un trato especial, por parte del profesor que los demás niños no se dan cuenta, pero existen evaluaciones diferenciadas, existen y se practican día a día en el colegio, a mí no me ha tocado en el curso, pero sí existen.

¿Y en el caso de niños que pertenecen a otras culturas?

Ese es otro buen ejemplo, cuando existen niños de otra cultura se trata de integrarlos lo mejor posible tomando lo de él también, no es que él se adapte a lo nuestro así no mas o sea obligándolo a, sino que se toma su experiencia porque para él es significativa y se trabaja tomando aquello, por ejemplo un niño que se corta el pelo de una manera distinta, que utiliza un atuendo distinto, eso se ve como normal, como aceptado o debería ser así, de hecho yo me acuerdo que años atrás tuve un niño que era mapuche, tenía sus rasgos y todo y claro los niños en una determinada edad y etapa de desarrollo son bastante crueles, entonces había un constante maltrato verbal, por ejemplo negro, y se hablaba en clases porque era un curso más grande, era un tercero básico y se tocaba el tema, veíamos el concepto de discriminación y también el concepto de tolerancia que para mí gusto hay que tener cuidado con este concepto porque los niños tienden a ver que la tolerancia siempre es buena y yo creo que no porque de repente la tolerancia se torna complicada...

¿Como invisibilizada?

Claro, cuando uno dice yo soy una persona tolerante pero hay cosas en las que uno no puede ser tolerante, yo no puedo ser tolerante a la violencia no puedo ver que alguien

se esta matando y no hacer nada o tolerancia a la drogadicción, no, yo tengo que enseñar, tengo que poner mi mano o poner mi voz y tratar de revertir eso que estoy viendo. Me acuerdo que en ese tiempo vimos esos tipos de conceptos y se fue aprendiendo del respeto que debíamos tener y del beneficio que eso conlleva a nuestra personalidad, a nuestra forma de ser y a una buena convivencia, entonces hay que ver y cara a cara decirlo, “ya por qué es negro? Porque pertenece a una cultura”, así de hecho yo me acuerdo que les decía “a ver, todos saquen la lengua, ven que todos son iguales” o sea espontáneo, una cosa tan vana y los niños siempre se van dando cuenta de repente uno da ejemplo bien burdos, bien básicos pero para ellos es significativo y aprenden, o sea, el aprendizaje queda.

¿Y en el caso del género?, porque también es un tipo de diversidad...

Claro en el caso de género, fíjate que últimamente no se ha dado tanto yo siento que ahora son más respetuosos de ello. De hecho se ha ido para el otro lado, por ejemplo yo tengo un alumno, Valentín, que el otro día yo dije “que pasen las niñas primero”, “¡¡¡ah discriminando!!! –me dijo-. O sea te fijas, ellos se están dando cuenta desde más pequeños del género, o sea, que beneficios tengo yo, que beneficios tienes tú, entonces es importante hacerles ver eso que hay igualdad de condiciones y todo eso, pero a lo que voy es que ellos ya a esta edad se dan cuenta de que uno podría beneficiar en género. Eso también hay que tomarlo absolutamente imparcial y tratar de no olvidarlo como se me olvido a mí.

En el caso de que existiera diversidad socioeconómica, ¿aquí se da? O ¿que se hace en el caso que se dé, como se incluye?

Antiguamente este tenía características bien especiales, pluralista, abierto, aquí venían hijos de artistas principalmente, músicos, poetas, intelectuales. Yo siento que ahora ha cambiado un poco eso, de repente se da pero no mucho. Por el hecho de ser un colegio particular, tiene una especial singularidad, hay una cuota aquí no es un colegio público, por lo tanto hay un grupo de personas de nivel socioeconómico igual o muy parecido, entonces no se da mucho eso y no se nota en realidad. En ese sentido, yo creo, nunca hemos tenido problemas, es bastante abierto el colegio, bastante pluralista es verdad eso de que se acepta todo. Yo he visto personas que les cuesta bastante pagar la colegiatura, de hecho hay becas y hay otras personas que la verdad es que no. Hay diferencias, pero no se manifiesta una discriminación por lo socioeconómico.

Pero si existieran esas diferencias más marcadas ¿eso intervendría en el aprendizaje?

No, para nada, no tendría porque, no debería, para nada, por favor. A lo mejor a veces interviene, pero no, no debería.

En ocasiones se hacen diferencias en relación a lo sociocultural, o sea esto influiría en los aprendizajes?

Claro, a veces interviene en el aprendizaje por cierto o en el nivel sociocultural más bajo, más deprivado, en el niño cuando tú partes cualquier unidad nueva, el niño tiene un bagaje, un conocimiento, por ejemplo yo tengo alumnos que en su casa su nivel cultural es bastante bueno, en otros a veces es muy básico y en otros bastante malo. Por ejemplo, Vicente llega al colegio con un montón de libros después de yo haber

hablado de los animales y me cuenta que sus papás le reforzaron en la casa todo lo aprendido en clases entonces eso es fenomenal, es estupendo sin embargo hay otros niños que no, que influye directamente en su aprendizaje el hecho de que en la casa hay una nana y muchas veces es bastante básico su escolaridad, es más yo tengo varias nanas analfabetas que pocazo y nada ayudan en los niños y las mamás dejan en manos de ellas las tareas. En este sentido obviamente influye.

¿Qué propuesta tiene usted para que en las prácticas pedagógicas se valore la diversidad?

Bueno, tratar a todos por igual, darle importancia a todos, es difícil dar recetas yo creo que uno en la práctica y la experiencia te lleva a hacerlo. Yo creo que tú te vas encontrando con los casos diversos y vas actuando, uno hace lo mejor que puede, uno va haciendo lo que cree que está bien. Siempre mi lema es la gentileza, creo que es un valor tan hermoso ser gentil, ser amable, ser cordial y los niños eso lo perciben al tiro, o sea se dan cuenta de que están siendo acogidos, que estás escuchando, cuando un niño te habla y otros dos te están hablando por otro lado, uno le dice “espérame estoy hablando con él” y darle un par de minutos y escucharlo como se merece y luego a otro, pero no anularlos como suele suceder como “ya ya ya” hacer como que escuchas y los niños se dan cuenta de eso porque tú le respondes con algo nada que ver y ellos se sienten absolutamente defraudados. Hay que poner atención y la verdad es que no tengo ni una respuesta más, sólo darte, entregarte y tratar de hacerlo lo mejor posible, tratar incluso de cuando planificas pensar en eso y va a ser bien recibido.

Qué características debe tener un profesor para valorar la diversidad?

Ese profesor tiene que ser abierto, tiene que ser un profesor que tenga buena fe, no ser prejuicioso, tener su mente abierta a, olvidarse de dejar en la casa o en la puerta de su casa su vida distinta, en el colegio es profesor, en el colegio es el guía y es el ejemplo que los niños van a seguir. Los niños, sobretodo en este nivel de su desarrollo, tú palabra es ley, tú eres un personaje tan importante para ellos que no puedes defraudarlos, tienes que cuidar hasta lo último, de hasta tener las uñas cortas y limpias, ellos se fijan en todo, se fijan en los aros, se fijan en que si viniste peinado, si estas chascona, si usas muchas joyas, o sea, los niños se fijan en todo aunque tu no te des cuenta te miran de pie a cabeza, se fijan en tu forma y en el fondo. El profesor debe ser lo más sencillo posible o sea yo recojo lo que decía la Mistral en el sentido de que no adornes de joyas tus manos, que no los distraigas, si tu escribes en la pizarra y te suenan las joyas... te fijan detalles como esos. Tratar, porque uno no es el ejemplo de nadie, de ser lo más gentil posible aunque a veces te colman, pero no retarlo, no humillarlo, decirle bien claro “si a ti no te gusta como la tía o estar en la clase de la tía porque has molestado e interrumpido todo el rato veamos otra posibilidad” entonces el niño se da cuenta porque es un niño desordenado, porque ahí hay un problema conductual, te fijan, y hacerlo pensar. Creo que lo principal es tener el corazón abierto a ellos para su beneficio, estar tranquilo, tratar de concentrarse como profesor en lo que vas a hacer u pensar en la responsabilidad que tienes día a día al enfrentarte a un grupo de niños, que vas a enseñar, estás enseñando a niños, creo que es lo más difícil y es la responsabilidad más grande que puede existir, creo que uno viene trabaja todos los días y no le toma el peso a eso y en realidad el enseñar a niños es realmente difícil porque a veces uno piensa “quien soy yo para hacer lo que estoy haciendo”, que uno

contribuye a que salgan adelante en su vida y que están aprendiendo día a día contigo, entonces por lo tanto debe detenerse uno como profesor a pensar.

En ese sentido que rol tiene el profesor en el contexto actual?

Básico, quien estudie pedagogía que no piense que es fácil, creo que es una de las profesiones más difíciles que puede haber si te lo tomas en serio porque en realidad es ser maestro, imagínate, es un peso tremendo el que uno tiene encima todos los días que viene a la escuela. Es básico el rol del profesor, importantísimo y hay que aprovecharlo, creo que no se está aprovechando bien, los niños a esta edad, incluso los que tienen ustedes, pueden aprender cualquier cosa y tienen acceso a muchísima información en su casa, pero el enseñarles y que eso quede, porque yo me acuerdo de mi profesora, me acuerdo de lo que me enseñó, cosas significativas obviamente. Era una profesora que siempre la tuve en cuenta para actuar en la vida, entonces es tan importante que hay que aprovecharlo más sobretodo en el contexto de la vida actual como estamos, entonces, el rol del profesor es básico.

Pero ¿qué cualidades debe tener un profesor en la actualidad, pensando en la globalización?

Primero no sentirse ajeno para nada en todo lo que tiene que ver con lo que ahora está tan en boga y todo lo que significa la globalización, o sea Internet y todo lo que tiene que ver con eso, con computación, porque ahora mucho se dice que uno es analfabeto si no maneja inglés ni sabe computación, tener todos esos dominios pero a la vez valorar lo de siempre, valorar lo básico, valorar lo importante que es manejarse bien en la vida, ser una persona de buena fe, honesta... en fin todos esos valores no pasan de moda, podrá haber Internet y todo lo que quieran, pero creo que esas cosas son básicas y las debiera manejar un profesor actual, todos los valores importantes tenerlos, manejarlos, practicarlos y enseñarlos.

¿Qué metodologías utiliza usted para promover el respeto por la diversidad?

¿Metodologías?, la verdad es que yo creo que el hecho de conversar con los niños y hacerles ver ejemplificando algunos hechos y tratando de hacer que ese ejemplo sea significativo para que haya un aprendizaje importante. Mas que todo ejemplificando y que vaya saliendo de ellos la respuesta “que pasaría en tal caso”, yo últimamente he usado cuentos pequeñitos, les relato una historia pequeña respecto de... por ejemplo habían dos gordos que se encuentran en un camino pequeño, entonces viene uno y le dice al otro “yo no dejo pasar a un cerdo asqueroso como tú” y el otro gordo se hace un lado y le dice “yo sí”, entonces empiezan a pensar, a haber una lluvia de ideas ¿y qué pasó?¿, Qué? ¿Cómo?, quedan así y quieren otro. Ese era importante porque había alguien que fue poco gentil, había empujado a otro y lo dejó mal, fue mal educado, en fin y esas cosas marcan y hay aprendizaje, o sea tú no vayas a ser como ese gordo. Esta es una forma que sirve sobretodo a los más pequeñitos porque entienden rápidamente y obviamente te tienes que parar hacer todo el gesto poner cara de gordo, etc.

PROFESORA COLEGIO ALTAMIRA (3º BÁSICO)

Sabemos que la reforma presenta un discurso sobre la diversidad, ¿Qué significa para usted este tema?

¡Ups!, yo creo que la diversidad la vivimos todo el rato desde el minuto que somos personas distintas y pensamos distinto, podemos coincidir en algunas cosas, pero ya... todo el rato estamos viviendo en la diversidad, yo creo que cada niño es un niño individual, un ser distinto que viene con una historia, tiene una familia y con un estilo distinto, para mí eso es la diversidad.

¿Cómo ve usted esta diversidad en la sala de clases?

Bueno, nada. La Carolina y el Pablo son evidentemente más diferentes a los otros, pero tiene que ver esta diferencia por su condición de síndrome de Down, pero en general la diversidad en mi sala se vive a concho, porque realmente son familias con estilos muy distintos, muy, muy distintos, son niños, por lo tanto con historias y con estilos de convivencia que son muy diferentes unos de otros y con padres que les cuesta muchísimo mirar a su propio hijo sin condenar al otro, entonces... se vive tremendamente intensa la diversidad en este espacio donde de verdad las distinciones son muy, muy extremas.

Todos tienen sus particularidades, todos tienen estilos diferentes. Ahora claro, evidentemente dentro de esos estilos a unos les cuesta más relacionarse que a otros. Está Fabrizio Raggi, ponte tú, que tiene un déficit atencional severo, entonces a él le cuesta más relacionarse con sus compañeros, le cuesta salir de sí mismo es muy egocéntrico, le cuesta mucho salir de sí mismo para mirar al otro. Él no se pregunta “¿por qué ese niño llora cuando yo le pego?”, eso sí que ha ido creciendo, ha ido madurando, pero sí hizo esas preguntas en algún minuto. Es cosa de ver que te pasa a ti cuando te pegan, pero para él no eran para nada evidente. Está también José Pedro, que él está pasando por una depresión bastante grande, junto a una rabia extrema por la vida, un perseguimiento tremendo, ya que viene de una experiencia donde por su problema en la mano, le decían el extraterrestre, entonces él anda muy a la defensiva, todo el rato cree que los otros lo quieren atacar, aunque hoy en día es menos, sabes que acá nadie ‘pesca’ lo de la mano les da lo mismo es como que tengas nariz, o se nada les da lo mismo, pero como él venía ya con esa historia se siente muy perseguido... ahora durante este semestre yo he notado que en algún minuto él pudo decir si el pie también, entonces hablar de su discapacidad en el fondo y asumirla, si es como parte de él no mas, pero le cuesta y también tiene que ver con todo un rollo emocional que tiene, una rabia tremenda con la vida porque se murió su papá, con una madre que recién hoy en día está reconociendo que ella reacciona así, entonces el hijo evidentemente actúa como modelo, igual a ella.

¿Ustedes intervienen en estos casos?

En general las intervenciones que hacemos son desde la familia, por ejemplo con José Pedro, desde discusiones con la mamá, pero ella finalmente ha logrado ver a este niño que nosotras tenemos acá en el colegio y que ella decía “mentira, a José Pedro no le pasa nunca eso en la casa” y claro no le pasa nunca porque evidentemente la relación familiar que ellos tienen, José Pedro es uno más, pero acá no, acá se notaba y ella hoy en día lo está viendo en las terapias y se da cuenta de un José Pedro que levanta la mano para opinar todo el rato y cuando no le toca opinar a él se arrastra por el suelo,

se enoja... igual han ido disminuyendo de ser una semanal por lo menos el promedio, hace dos meses que no había tenido un episodio.

De acuerdo a la diversidad que se presenta en tu curso, que cree usted ¿hay más aceptación o rechazo a la diversidad?

En los niños es mucho menos complicado que en los padres. Los niños son como que pelean y eso, pelearon por un tazó se enojaron y después fueron tan amigos como antes, en cambio en los adultos, en el discurso les queda súper bien, o sea “la diversidad” “vivamos la diversidad” y todo, pero cuando le tocan a su hijo...nada, llegan al extremo de “echen a ese niño del colegio” y se hacen los tremendos juicios sobre el estilo de la otra familia y de lo que la otra familia apoya o no a esa criatura, entonces en los padres se ve mucho más complicada la diversidad que en los propios niños.

¿Cómo cree usted que esto afecta a la convivencia?

O sea todo el rato, porque de pronto depende del discurso que los padres tengan en la casa como los niños se comportan acá, o sea les falta primero que entren en la aceptación de que ‘pucha yo le dije a mi mamá’ que no se qué... ‘que Juanito Pérez me pego’ y entonces mi mamá se enojó con Juanito Pérez, pero yo igual quiero ser amigo de él, y entonces mi mamá no quiere que yo sea amigo de él, que me junte con él’, entonces entras en situaciones como de mentira con su familia, de ocultar cosas... entonces es complicado.

¿En que posición se ve usted dentro de esto?

Nada, estamos todo el rato interviniendo, estamos todo el rato tratando de mediar y hoy día particularmente a raíz de la última reunión de apoderados que tuvimos nos dimos cuenta que la verdad que la mayor intervención con respecto a la convivencia se tiene que hacer en los padres, yo creo que lo del curso ya está más saldado, se llevan mucho mejor, se relacionan más... como niños, tienen 8, 10 años como máximo, entonces... son niños. Ellos se lo viven menos intenso que los adultos, sus rencores son más cortos, los adultos se quedan con cicatrices más eternas, con heridas abiertas y esto afecta evidentemente a los niños. Yo creo que particularmente en mi curso, hoy en día, la mayor dificultad está puesta en los padres con respecto al tema de la diversidad.

¿Cómo cree usted que los niños enfrentan la diversidad en la cotidianeidad?

Yo creo que este curso, particularmente hoy día está mirando que no es normal burlarse del otro, que no es cotidiano el insulto que los tenían asumidos como quien se saluda, o sea se ofendían, pero el que lo hacía, lo hacía como parte de la cotidianeidad, yo creo que ni siquiera con maldad, yo creo que era parte de la relación que ellos establecían. Hoy día, siento que eso está cambiando por lo menos hay más conciencia de decir “si en realidad esto no lo tengo que hacer aquí”, en ese sentido siento que va mucho mejor, en avance, pero... cuesta, es a costa de muchas canas. Bueno también tenemos el apoyo de “transformación personal”, que este semestre no ha empezado porque la idea es que ya no venga el equipo sino que me quede yo a cargo, cosa que no es fácil, pero es por una cosa que soy yo la persona más cercana a ellos, que estoy todo el día compartiendo con ellos, los conozco más, etc..., aunque igual me va a venir a apoyar la Paulina para seguir con las situaciones expresadas a través de la actuación. Este taller creo que ha sido un apoyo, un grano de arena más

dentro de lo que tú haces todos los días, porque si es verdad que es una vez a la semana, y es uno la que esta todo el día que siéntate, que respeta a tu compañero, que levanta la mano, que no interrumpas, o sea todo el día en la misma, cuando había transformación personal eso se hacía mas evidente y como que les daba un nuevo aire, eran actividades distintas que no tenían que ver con contenidos propiamente tal, yo creo que eso les ayudaba a ventilarse, y claro que lo que ahí pasaba también de una u otra manera ha incidido que este proceso vaya cada día mejor, no es lo único pero si es parte de y también tiene que ver con los padres, quienes están teniendo una mejor relación con el colegio, por lo tanto si los papas se sienten mas tranquilos, los niños van a venir mas tranquilos, vienen con menos carga y eso, a mi me interesa que los niños lo pasen bien y se lleven bien.

En relación al pasarlo bien, compartir, ¿como ve usted la convivencia en la sala de clases?

La convivencia, como te decía, esta mucho mejor, de verdad cuando uno se pone así como “ya vamos a escuchar”, si son muy, muy ansiosos por querer todo y comentarlo todo al mismo tiempo, les cuesta mucho aguantarse, siempre todos quieren hablar y evidentemente hay tanto niño con esa personalidad tan fuerte, tan explosiva que hay otros que nunca hablan. Ahí esta nuestra pega de tratar que todos tengan el espacio, pero agota es súper agotador. Yo creo que va mejor la convivencia hoy en día, pero a costa de mucho esfuerzo y mucho desgaste para uno. Ahora yo digo sacrificio presente, beneficio futuro, entonces yo espero ya que el próximo año esto se consolide y que se vea un cambio. Ahora yo he visto cambios, son súper pocos, pero he visto y son gratificantes.

Con respecto a la convivencia ¿Qué significa para usted este tema?

Bueno el vivir a diario, el compartir espacios, el compartir tiempo, el compartir intereses y ese compartir es el que se tiene que dar dentro de un clima de respeto, de darle importancia al otro, de que aunque no me caiga muy bien voy a tratar de escucharlo sin burlarme de él... el respeto básicamente, yo creo que por ahí pasa todo, mientras yo respete al otro, me respeto a mi mismo, o sea, voy a escuchar, voy a pedir la palabra, voy a dar importancia y valor a las emociones del otro, voy a ser cuidadoso de no decir algo que al otro lo pueda herir, de mostrar mi pena, mi alegría, mi rabia, lo que sea sin molestar, sin incidir en el otro.

¿Qué propuestas utiliza usted en la práctica pedagógica que valoren la diversidad?

Que propuestas utilizo yo...

Claro, como que metodologías utiliza...

¿Qué favorezcan la diversidad?... a ver en el curso en particular hay varios niños que tienen distintos niveles de aprendizaje, que tienen distintos tiempos también, entonces lo que trato es trabajar los mismos temas, pero con distinto énfasis, si trabajo la suma, por ejemplo, hasta la unidad de mil, con los niños down lo trabajo hasta la decena dependiendo del nivel de cada uno, pero en el fondo la intencionalidad es que trabajen lo mismo con distintos focos... claro y en las pruebas es lo mismo, realizar pruebas mas cortas a aquellos niños que tienen dificultades con los tiempos, trato de matizar en los grupos de trabajo, trato de buscarles el ajuste, por supuesto que sutilmente sin que

ellos se den cuenta, pero buscar un equilibrio en el fondo. Particularmente en este curso, además, se trabaja solo en parejas o en tríos máximo, porque las características del curso no te permiten trabajar en grupo, porque ya son 4 o 5 y demás que uno se pierde y no hace nada, entonces también tiene que ver con las características del grupo... eso.

¿Cuál cree usted que es el rol que cumple el profesor en la sociedad actual?

Yo creo que el rol del profesor tiene que ver con guiar más que enseñar contenidos y eso, ya que en la web tú puedes encontrar quien descubrió América, en que año fue, y eso. Tiene que ver más en orientarlo en valores, en ayudarlos, en enseñarles a manejar las herramientas que hoy en día pueden tener, de buena manera. Tiene que ver más bien con un rol de guía, más que de educador- aprendiz, más que esa distancia, sino una cosa mas cercana, pero también con el limite de que no son amigos, no son compañeros de curso. Yo creo que va más allá de los contenidos, cosa que si nos importa todo el rato, porque estamos insertos en un sistema donde hay que responderle al SIMCE, hay que colocar notas en el libro, pero creo que no es lo fundamental.

¿Qué relación establece usted entre diversidad y convivencia?

Hay una relación de todas maneras. La diversidad se tiene que dar en la convivencia, yo creo que están interrelacionadas absolutamente. Vivimos en un mundo diverso, yo creo que este colegio, particularmente nos muestra como es la vida. O sea que hay gente que no tiene la misma religión, no tiene las mismas ideas políticas, algunos no tienen ideas políticas, sin embargo, tienen que coexistir, digamos, y tratar de relacionarse y vivir de la mejor manera y ahí esta mas que la diversidad, o sea, la diversidad tiene que ver con el tipo de familia que existe, mas allá de que si tienen síndrome de down o no, o si son parálíticos o no, va mas allá, tiene que ver con los distintos estilos de vida que traen los niños y que aquí se respetan, se pueden mostrar y... nada, trabajar con eso, con esa historia que cada uno trae.

O sea van de la mano...

Si evidentemente o sino no se puede, si no respetas la diversidad no hay convivencia, porque finalmente hay espacios donde tu tienes que omitir ciertas cosas que traes porque no aceptan lo diverso que tu puedas ser, o de la familia que provienes, por ejemplo, colegios en que tu no puedes decir que tus papas son separados porque o sino te echan del colegio, en cambio acá hay niños con padres separados y vemos si esa separación, ese tropiezo de la vida tiene algún costo emocional en el niño y vemos como lo trabajamos para que él este mejor y que se relacione de la mejor manera con sus compañeros y le vaya bien y sea exitoso... y eso.

EDUCADORA JARDÍN INFANTIL LA PRADERA.

Nosotras estamos trabajando en nuestra tesis el tema de la diversidad y la convivencia escolar.

Sabemos que actualmente este tema es muy importante para el sistema educativo, por esto queremos saber como define usted el concepto de diversidad.

Pero en que ámbito, diversidad de género....

Diversidad en general, todo tipo de diversidad.

La diversidad yo la definiría básicamente como el asumir que hay diferentes niños, con diferentes características, estos pueden ser también con necesidades especiales, que tienen gustos distintos, que son personas únicas e irrepetibles. Muchas veces esta diversidad también apunta al género, que los niños y las niñas tienen gustos distintos, que no hay que encasillarlos dentro de un mismo rol, a esto me refiero a que los niños también pueden jugar con muñecas, que esté enfocado en un buen punto de vista como un buen papá por ejemplo, que las niñas también pueden jugar con herramientas, también pueden hacer bloques y jugar con cosas que muchas veces son consideradas para hombres desde el punto de vista del género en relación a la diversidad. Eso básicamente.

Tomando en cuenta lo importante que es para usted la diversidad, ¿cómo se incluye el tratamiento de la diversidad al momento que usted planifica o desarrolla actividades?, ¿cómo se atiende la diversidad presente?

La diversidad desde mi perspectiva va a apuntar a que cada niño tiene su tiempo, su momento de aprender, entonces así, como cada persona es única e irrepetible cada uno va a tener su momento y esta diversidad, como decía yo, por ejemplo de juego de roles también va a estar incluida dentro de la planificación.

Nosotras en nuestros cursos nos encontramos con niños y niñas de origen mapuche...

Claro la diversidad étnica también está presente, aquí se celebra la fiesta mapuche y todo eso, o sea, ellos tienen su momento también de expresar su originalidad, o sea su origen porque Lo Prado es un lugar donde hay bastante origen mapuche. Inclusive dentro de la ficha de postulación que uno llena está el saber el origen de ellos, si tienen alguna etnia particular y, en este caso generalmente son mapuches. Y sí por supuesto que se trabaja e incluye, muchas veces dentro de la planificación, por ejemplo, ahora en septiembre ellos nos pueden traer sus comidas típicas que son diferentes a las nuestras y que nos den a conocer las mamás con su vestuario, lo que ellos son como una etnia que si bien está como dentro de nuestro país, es distinta.

¿Usted considera que existe relación entre diversidad y convivencia escolar?

A ver, ¿en qué relación?

El tratamiento de la diversidad en función de la convivencia, es decir, si influye en algo el que hayan niños y niñas diferentes en el clima que se genera en el aula.

No pues, no debería influir en nada, la diversidad no debería influir en nada en el sentido que todos los niños son iguales, si bien tienen su ritmo, si bien tienen su etnia, necesidades especiales, etc. no debería influir en la convivencia de los niños en sí, en la relación adulto- niño ni en la relación de los pares si bien es cierto uno tiene que tratar de insertarlos a las actividades y no excluirlos, o sea si yo empiezo a hacer diferencias, siempre respetando que tienen otra cultura, respetando que tienen otras necesidades, pero si yo hago algún tipo de diferencia ya estaría excluyéndolo dentro de la sala de actividades, en general es lo mismo, pero una tiene que apoyar quizás más a niños que tienen necesidades especiales, a lo mejor haciendo una planificación de reforzamiento pero siempre incluyendo.

¿Considera usted que existen obstáculos para el tratamiento de la diversidad en el aula?

Bueno yo pienso que siempre se habla de obstáculo, en realidad en toda la parte de educación, y en la educación pública básicamente, uno ve que el obstáculo más grande es que no tenemos material y esa es la respuesta que muchas veces se da, ahora yo pienso que un buen elemento y un profesional que quiere su carrera no debería tener esta respuesta porque uno tiene que inventar cosas, crear y ahí está la parte creativa de uno.

En relación a eso, yo pienso que obstáculos para la diversidad en realidad no deberían haber, uno debería ser amplio y aceptar a estos niños con diversidades, en el sentido de que si tienen algún tipo de trastorno y todo incluirlos dentro, en ningún caso pienso que debe haber obstáculos, todo lo contrario debería ser como un desafío.

A nivel de sistema educativo, encuentra que existe algo que impida que en los colegios o jardines se trate el tema de la diversidad o que se respete la diversidad?

Claro que existe, si me lo preguntas, que pienso yo de eso y que es lo que he visto, claro que existe por razones de tiempo, por razones que hay muchos niños, entonces ¿qué pasa?, uno no puede respetar la diversidad de todos los niños, no puede respetar los tiempos de cada niño por el número de niños que hay, por ejemplo. Y eso es la realidad, pero no se debería dar porque siempre debería existir el espacio para incluir dentro del plan de trabajo que uno tenga.

Quizás la directora les pueda aportar algo más acerca del tema de la diversidad.

DIRECTORA: creo que te faltó mencionar acerca del tema de la diversidad, la globalización, porque no solamente la diversidad acá se respeta, que debería, acá se respeta y de hecho, ella también te lo enmarco en cuanto a las diferentes etnias, lo que más nosotros tenemos es etnias y acá es tal la diversidad que trabajamos que los más pobres de los pobres están insertados acá y eso, somos el único jardín de la Metropolitana que tiene más de veintitantos niños del programa puente de Chile Solidario, que son de la extrema pobreza, en donde, es tal la magnitud de sus carencias y no tienen una mano que los tome y les diga vamos y vas a salir a flote y eso se hace con mucho amor, entonces toda las instituciones debemos trabajar en conjunto también, en este jardín, gracias a Dios, estamos en eso.

La otra, lo de las diferentes etnias, como decía la colega, tenemos mapuches, aymará, si lo tomamos desde la globalización hay niños de otras nacionalidades también acá, hay peruanos, una ecuatoriana. Entonces estamos insertos en esta globalización, ya no es que nosotros como Chile estemos insertos aquí y no salgamos afuera o que los de afuera no lleguen acá, es decir, la globalización ya esta dada y por lo tanto ya no nos podemos mirar como seres extraños sino que todos somos humanos indistintamente la nacionalidad que tenga. Y se debe trabajar por ello.

¿Y como se va a trabajar?, porque por ejemplo los niños peruanos vienen con una cultura distinta, normas diferentes...

DIRECTORA: la colega te dijo que contaban su experiencia, su alimentación, su tipo de vida y uno internamente se está enriqueciendo con eso, lo mismo de las diferentes etnias, por decirte, los mapuches ellos vienen el día 24 de junio que es el día de San Juan, acá nosotros hacemos el ceremonial, se hace todo un acontecimiento, tragos típicos, los niños hacen un baile y se invita a la machi, nosotros acá aprendemos de ellos y ellos nos enseñan su cultura, el agradecer a la madre tierra, tiene riquezas muy lindas que tú recibes de ellos. Y así pues, los peruanos con sus bailes. Tu ves que tenemos hasta una niña símbolo de la Teletón, que también atendemos niños con necesidades educativas especiales y aun más este jardín infantil se destaca porque estamos trabajando la parte de lenguaje, como proyecto educativo institucional, estamos en la comuna de Lo Prado que es una de las más pobres de Chile, el 92% de los niños que asisten acá son de pobreza crónica y entre ellos están insertos los de programa puente que es de Chile Solidario, son los pobres de los pobres. Es poco lo que se entrega para todo lo que hay que sacar a esta gente adelante. Otra diversidad, los niños de padre drogadicto que son niños diferentes a los demás, diferentes entre comillas, son todos niños, pero la forma de ser de ellos es más 'achorada' con personalidad.

EDUCADORA: Quizás ahí podría existir un punto en contra porque muchas veces los papás no están dispuestos a este proceso, o sea, incluirse en el proceso de aprendizaje de los niños y esto podría ser algo que juega en contra del proceso, o sea, si bien uno lo tiene que lograr es algo difícil, ese ya es un factor que ya no sería protector sino que sería un factor en contra de proceso que uno quiere concluir.

DIRECTORA: es un factor que no se podría solicitar la colaboración para que ayude en el proceso de enseñanza- aprendizaje, no podría porque si esta el tráfico de drogas es imposible que pueda darnos un aporte positivo.

EDUCADORA JARDÍN INFANTIL HEIDI.

¿Cómo definiría usted la diversidad?

Las diferencias que hay entre unos y otros, de carácter, de personalidad, de crianza, en la parte social hay diferencias, y de nacionalidad también.

¿Qué espacios da usted en el aula para la diversidad?

Yo creo que no hay un espacio definido para tratar la diversidad. Bueno, en el horario de colación puede ser, por que se respeta que un niño come más lento que otros así que se le espera, no se le apura, sino que se le deja que termine a su tiempo, como habemos dos personas en sala se da la posibilidad de que quede el niño con un adulto que lo acompañe, pero cuando hay una sola ahí es difícil respetar su ritmo.

¿Qué obstáculos ve usted para el respeto a la diversidad?

El numero de niños que hay en sala te complica para atender a los niños que son más lento, o cuando llegan niños con necesidades educativas a la sala, nosotros no damos abasto para atenderlo como corresponde si tenemos 32 niños más en la sala, y la falta de personal también influye en eso, por que en las actividades hacemos una actividad para todos, porque si es diferenciada no resulta nada, los niños se distraen y no se puede si estás sola en una sala.

Y usted como educadora, al momento de planificar ¿tiene en cuenta la diversidad del aula?

Claro, yo voy planificando de acuerdo al nivel, al grupo de niños, a sus intereses, y necesidades, en el papel trato de hacerlo pero al final uno escribe una sola actividad general, pero al momento de hacer las actividades trato de adecuarlas a cada niños, aunque sea difícil, y también al momento de evaluarlos, no le exijo lo mismo a un niño que tiene más competencias que otros, a los que van más atrás los evalúo con otra pauta. Yo trato de adecuarlas a cada grupo, y tengo en cuenta sus intereses, a veces cuando hacemos un proyecto de aula, les pregunto a ellos que tema les gusta, y con que materiales quieren trabajar, si algunos quieren trabajar con tempera o con lápices se les da la posibilidad de hacerlo, o sea en la medida de lo posible, por que aveces, como te dije, el numero de niños influye mucho, sobre todo si está sola con el grupo.

¿Qué metodologías utiliza usted para promover el respeto a la diversidad en el aula?

Es como que no se dan cuenta de eso los niños.

Y por ejemplo cuando hay una pelea, ¿qué metodologías utiliza usted para resolver el conflicto?

Ah, ahí conversarlo, y aprovechar la oportunidad para tratar de meter los objetivos transversales como el respeto, el compañerismo, el no estar poniendo sobrenombres. Conversar con ellos, hacerlos pensar que eso no hace.

¿Existe relación entre diversidad y convivencia?

Si, porque si hay respeto ellos van a tener una buena convivencia, no van a pelear y nadie se va a sentir fuera del grupo.

¿Cómo definiría usted la convivencia?

El compartir, tener buenas relaciones, ser amigos, prestarse los juguetes, no pelear, dentro de la sala, porque fuera de ella uno no lo controla tanto como dentro de ella.

¿Qué factores intervienen en la convivencia?

El ambiente, las actividades que ayudan en la convivencia, el trato del adulto, la crianza que le da la familia a cada niño.

Y al momento de planificar ¿usted tiene en cuenta la convivencia?

Sí, porque nosotros tenemos que planificar de convivencia. Y lo tengo en cuenta en todo, en el mismo saludo, en todo está la convivencia, yo creo que todo el día está presente la convivencia, además de las actividades de lenguaje, de música, y las otras, yo trato de mantener siempre en el aula una buena convivencia.

PROFESIONAL ASISTENTE JARDÍN INFANTIL LA PRADERA.

¿Cómo podría usted definir la diversidad?

La diversidad en un grupo de niños es respetar sus intereses y que cada cual hiciera actividades de acuerdo a lo que quiera ya, respetar los procesos en su desarrollo y su forma de ser.

Y la convivencia ¿cómo la define?

La convivencia...que el grupo de párvulos respete. En primer lugar el respeto entre todos ellos y que aprendan a compartir. Que sean solidarios entre ellos y la convivencia es más el compartir, compartir con mucho respeto, que no peleen mucho porque se está trabajando mucho en eso, que es difícil porque como vienen de hogares donde hay mucha problemática, los niños acá sacan todo, todo lo malo que traen de allá; entonces uno trabaja mucho con eso: a que aprendan a convivir en paz, con amor, con respeto y más que nada eso.

Y en este sentido, la relación entre la diversidad y la convivencia, ¿qué tanto influye la diversidad en la convivencia?

Lo que tienen en común es el respeto, respeto porque el niño pueda elegir y la convivencia es que se hacen grupos, entonces el grupo que elige hacer una determinada actividad, de alguna manera, como está el respeto presente, se da la convivencia. Entonces la convivencia está presente en la diversidad porque como se respetan los intereses de cada niño, va así en cada grupo, el juego que hayan elegido o la actividad que hayan elegido, conviven entre ellos respetando la diversidad. Ahora si estamos haciendo un grupo de sectores, o sea un juego de sectores, donde hay sectores o grupo de rincones, los niños de repente se aburren en un determinado grupo y pasan a otro sin mayor dificultad, siempre y cuando hayan respetado las normas del grupo al cual ya estaban insertos. Pero se respeta, o sea si yo ya me cansé de jugar al doctor voy a jugar al grupo de la construcción o voy al grupo, no sé po, al sector de ciencias. Entonces están siempre de alguna manera involucrados la diversidad con la convivencia.

¿Qué propuesta pedagógica tiene usted, desde su experiencia, para trabajar el tema de la diversidad en el aula?

A ver, es muy difícil cuando un adulto está a cargo de un grupo numeroso, para mí lo importante es que haya un adulto por un grupo de niños, que maneje el dominio de tal grupo, pueden ser seis niños, diez niños, quince niños; entonces es más fácil el acceso a controlar dicho grupo y a ver si es que realmente se están respetando o si están ejecutando la acción que a ellos les favorece en el aprendizaje, en su desarrollo y en el quehacer por aprender jugando. Entonces ojalá que haya un adulto –como yo trabajo en sala-, donde los niños eligen donde jugar, pero si hay un adulto para un grupo de 30 niños es muy difícil llevar esto a cabo. No se le respeta al niño la diversidad, más que nada son juegos dirigidos, juegos que de repente se imponen, lo cual las bases curriculares no dictaminan eso. Pero, si hay recurso humano perfectamente se puede lograr el trabajo en la diversidad.

Entonces el número de niños es un obstáculo para el respeto a la diversidad
Claro, de todas maneras.

¿Y qué otro obstáculo ve usted?

Mayormente no porque en este momento hay muchas facilidades. O sea el niño puede salir, si el tiempo lo amerita, pueden salir a explorar afuera del aula. Va una tía con un grupo de niños que quieren hacer actividades de jardín, actividades –no sé po- de juegos de patio y otro grupo se queda en la sala, a lo mejor se pueden dividir dos o tres grupos, depende del adulto. Ahora si se puede pedir la cooperación de apoderados también se puede hacer, no es necesario que hayan tías en apoyo explícito al grupo, si no que se puede pedir apoyo a los apoderados lo cual es muy bien recibida. Y se trabaja bastante acá, cuando se está planificado el pedir apoyo de apoderados de un modo enriquecedor para los niños y para los apoderados en sí.

Pero más allá de la diversidad de intereses, por ejemplo la diversidad étnica que se da en este grupo, cómo la trabaja usted, cómo al momento de planificar o llevar a cabo una planificación por usted, toma esa planificación y la adecúa a la diversidad étnica o a la diversidad de género.

A ver, acá el género se trabaja de qué manera: al decir diversidad de género, o sea muchas veces se produce, se basa en lo femenino y en lo masculino, acá se respeta y todos los niños pueden ejecutar las mismas acciones; entonces yo tengo tanto niños como niñas en un grupo que ellos eligieron. Perdón ¿cuál era la pregunta?

Más allá de la diversidad...

Ah de la parte étnica. En cuanto a lo étnico yo he tenido experiencias acá, donde los niños llegaban en un mutismo absoluto, que no se relacionaban, que no participaban en ninguna de las actividades y de repente con alguna actividad de música, de baile, el adulto a cargo del nivel se da cuenta el interés que tienen esos niños, entonces se respeta en el momento de hacer actividades que van de acuerdo a los intereses de los niños. Un ejemplo, usted me habló de lo étnico; aquí en estos jardines de la Junji hay muchos niños de descendencia mapuche, entonces cuando se celebra el día del mapuche –que es el 24 de junio- a esos niños les ofrecen un baile de machitún y ellos felices lo ejecutan. También con el apoyo de otros niños que no tienen estas raíces tan marcadas también lo logran, entonces hay una interacción de quien tiene la descendencia mapuche y quien no la tiene, o sea la tiene pero muy lejanamente. Entonces se hace un baile de machitún, se hacen comidas al respecto, se habla del mapudungún, del idioma mapuche. El adulto de alguna manera se educa, se informa que puede hacer con respecto a eso, entonces se respeta la diversidad.

Pero ¿se considera al momento de planificar?

Sí pues, de todas maneras. Las planificaciones van de ahí porque estos son como acontecimientos relevantes de alguna manera o si no están planificados también como algo contingente, se saca a la planificación y se escribe, o sea se hizo tal actividad porque se encontró interesante en el momento que se está realizando aunque no esté planificada y se inserta en la planificación. Entonces siempre están de alguna manera latente todos los temas durante el año que trabajas con los párvulos

¿Y qué metodología usted utiliza para el respeto a la diversidad?

Muchas veces, teniendo las condiciones se hace títeres, se dramatiza mucho, porque a los niños les entra mucho más por la dramatización que si yo me siento frente a ellos a explicarles a contarles, de repente funciona, pero más les queda a ellos lo lúdico, el juego, el interactuar con ellos, el dramatizar con ellos y más que eso, hacer dramatizaciones, es lo que más a ellos les gusta y ojala los títeres, se apasionan con los títeres. En este momento yo estoy particularmente alejada de este tipo de actividades las que son demasiado enriquecedoras por el hecho de que, si bien domino esto, no me acompaña mi salud, porque tengo problemas con las cuerdas vocales, con las disfonías y afonías que estoy haciendo permanentemente, y con las alumnas, de repente pido apoyo para que se haga una función de títeres dentro del aula o a nivel de jardín, entonces son actividades que a los niños les permite educarse y enriquecer su vocabulario y tener en cuenta que es lo que pasa en relación a la planificación de actividades.

Y esos títeres o dramatizaciones ¿son con temas en específico?

Específicos muchas veces, como el respeto, el respeto en los mismos juegos, si yo quiero jugar a manipular masa y los otros quieren construir y yo exijo que todo el mundo venga a construir conmigo, eso lo represento con títeres, yo no puedo obligar a otros niños a jugar a lo que yo estoy jugando, yo tengo que respetar lo que ellos quieren hacer y así respetan lo que yo voy a hacer. En cuanto a la etnia, lo mismo, para que se respete lo de las raíces se da mucha importancia porque, a mi me gusta mucho el folklore, entonces también trabajo mucho esto, con esta metodología del folklore y todos lo respetan, a los niños les gusta y lo ven y se enorgullecen de su folklore y de ahí se ve toda la gama de este Chile largo del norte al sur, donde están las etnias marcadas en los pueblos aimará, con los mapuches y con las zonas céntricas con los chilotes.

¿Que características debería tener un educador para respetar la diversidad, para promover el respeto?

Ser una persona flexible, que no dirija tanto, que más que nada acepte, es difícil a veces, es difícil trabajar con las bases curriculares porque siempre se esta buscando un orden algo muy esquematizado, aquí hay que dejarlos ser a los niños, un desorden ordenado, el educador tiene que proyectarse o más bien recordar como él era cuando niño, y muchas veces hago eso, cuando veo a un niño que esta jugando con tierra y que no debería jugar con tierra, me acuerdo cuando yo jugaba con tierra y cuanto me enriquecía eso, cuanto yo me sentía libre y bien de estar jugando con tierra. Y de hecho se les pregunta a estos grupos de transición con que quieren trabajar, muchas veces ellos mismos se meten en algo muy encajonado, masa, greda, pero si yo les muestro una variedad de elementos ellos van, posteriormente a elegir con que quieren jugar.

¿Y el rol del educador?

Es orientar mas que nada, apoyar de repente, ir a los grupos, preguntar que están haciendo y eso.

¿Y el rol del educador en el contexto actual chileno?

En esos momentos debería ser como yo digo, un orientador, un facilitador de los aprendizajes, en todo ámbito de cosas, o sea, si empezamos con la educación Parvularia y si después nos proyectamos con la educación básica, ojala seguir el mismo ritmo, porque el educando aprende haciendo, ya no está el educador que se impone que dice eso es lo que tienen que aprender, así lo tienen que aprender, el niño tiene que proyectarse, tiene que explorar, tiene que buscar sus definiciones desde chicos, con que quieren trabajar, adonde quieren llegar, que es lo que quieren conocer. Ellos mismos van descubriendo cosas y de alguna manera se van interesando, porque si el educador es un ente que solamente pide que copien lo que yo les estoy enseñando el niño tiende a aburrirse y aparte el aprendizaje de los niños y niñas no depende de la edad, depende de la madurez de cada uno, pueden tener la misma edad, pero el desarrollo, la madurez no es igual, uno aprende más lento, otro más rápido, pero en algún momento se equilibran, pero hay que respetar también eso, la madurez de cada niño y no es por edad, porque ahí ahora, como las bases curriculares nos dicen, estamos trabajando por ciclos, lo que comprende de los 84 días a los 3 años, de los tres a los seis, de los seis a los nueve y de los nueve a los doce. Entonces yo puedo trabajar con grupos heterogéneos donde un niño de 4 años va a responder más o lo mismo que un niño de 5 y se ve, de hecho, yo me quedo para adentro cuando un Bastián me responde cosas que un niño que tenga más edad que él no sabe todavía y me lo proyecta y me puede dar una cátedra acerca de un determinado tema entonces hay que respetar o sea no porque tenga menos edad va a saber menos, depende mucho de la familia donde se esté criando, depende mucho de su capacidad intelectual, hay muchos factores, la alimentación, factores que le van a facilitar a él o a ella sus aprendizajes

PROFESIONAL ASISTENTE COLEGIO ALTAMIRA.

Si bien sabemos que la reforma presenta un discurso sobre la diversidad, ¿Qué significa para usted este tema?

Es como mezclar un todo, ponte tú, de distintas cosas. Bueno en el curso se ve clarito, los distintos casos de diversidad, donde uno trata de integrarlos, de ayudarlos en sus debilidades, resaltar sus fortalezas, referidas a ciertas características de cada niño. Más encima nosotras tenemos un grupo muy heterogéneo, tenemos hartos grupos, es un grupo bien complicado en cuanto a las características, tenemos de todo, tú conoces la diversidad que tenemos en el curso, es como bien clarita, esta como marcado.

En cuanto a las características que usted menciona ¿a que se refiere?

Son tanto emocionales como físicas. Tenemos a un Pablo Guzmán y a una Carolina Hormázabal, con síndrome de Down, ahí están los rasgos físicos, y tenemos a un Fabrizio Raggi, a un José Pedro Shnake y otros. Aquí se vería una diversidad más emocional, donde tienes que empezar a contener y la contención es harta, entonces la pregunta también de la diversidad yo la relacionaría con esto viendo ¿Cómo esa diversidad está en la contención? por qué ¿cuánta contención hacemos?, ¿que tipo de contención hacemos?

¿Cómo enfrenta usted esta contención?

Desde un punto emocional, ya que he hecho prácticas que me han resultado, como es el caso de José Pedro, sacándolo de la rabia, de enganchar con él y sacarlo para que controle la pataleta, sacarlo del grupo, para no exponerlo hacia sus otros compañeros, conversar con él y tratar desde ahí empezar a indagar para saber que pasó, porque puede venir con problemas de la casa, en la familia... Eso en cuanto a cómo lo contengo, cómo estoy yo apoyándolo en eso de las emociones y creo que también parte por el hecho de ponernos de igual a igual y no de yo pararme y como ya ¿Por qué estas así? , no, es mejor hincarme, “mira mejor sentémonos” y estamos mirándonos a la misma altura, preguntarle que le pasa y empezar a generar la confianza en el niño que es para donde uno va y así para poder resolver el problema buscando que él me de las soluciones, “tía yo pienso que puede ser así” y poder solucionar el tema.

¿Qué obstáculos, cree usted, que se dan en el aula, que impiden la aceptación de la diversidad?

Yo creo que las características de los niños... aunque fijate que ellos la característica física la toleran más que la diversidad emocional, porque ellos tienen muy poca tolerancia a poder contener mucho a sus compañeros, a lo mejor si hay personas que les pueden decir, si “ya te puedes calmar”, “mira conversemos”, pero hasta ahí, pero más contención es difícil por las características, ya que pueden cuestionar mucho a un José Pedro y a un Fabrizio, no sé yo creo que va porque la parte física, por ejemplo con la Carolina y el Pablo que son Down, son mas tranquilos, saben que si se pelean o tu le haces algo van a llorar pero no se van a defender, en cambio, si tu le haces algo a José Pedro sabes que te va a llegar un combo de vuelta, saben que van a tener consecuencias, entonces a lo mejor puede que sea por ese lado y aunque ellos acepten igual a un José Pedro y yo creo que ya esta aceptado y de repente ellos mismos ya están empezando a “cálmate José Pedro, piensa” o de pedir ayuda al

adulto cuando lo ven mal, pero en cuanto al Pablo y a la Carolina con su síndrome, no dificultan la convivencia del curso, pero si a lo mejor con un José Pedro enganchan en que dejo la escoba, que le pego al otro y en que todo mundo va y vienen los comentarios de “pero es que ¿Cómo? o el ¿Por qué? y empieza el tema de la convivencia que es fome, porque lo empiezan a cuestionar de porque le dan sus rabietsas y las peleas entre ellos.

Usted me acaba de mencionar la palabra convivencia, ¿qué es para usted la convivencia?

Es lo ideal de estar en un grupo, por ejemplo, nosotras que estamos todo el día en el colegio con un curso, es súper importante la convivencia que ahí se dé, porque si no enganchamos, no puedo estar bien con el otro, relacionarme bien con el otro difícilmente voy a poder estar 8 horas y trabajar con ellos, hay un tema ahí que se ha trabajado en el primer semestre, pero yo creo que en el segundo semestre también es tema de trabajo, porque vuelvo a lo mismo, son características, es un grupo muy heterogéneo, muy complicado entonces tienes distintos rasgos y por ese lado tienes que ir enganchando para ver esto, esto otro y empezar con la convivencia, de pasarlo bien, de hacer cosas, de realizar proyectos, de poder relacionarnos mejor y empezar con el asunto de la convivencia, de aceptar al otro, de convivir con el otro distinto...

¿Cómo ve usted la convivencia en el curso?

Mira yo creo que empezamos así como... difícil, sin ganas pero a mediados empezamos a aceptarnos, a aceptarnos como somos, a que somos una familia, lo hemos dicho muchas veces y que los problemas los tenemos que resolver como en casa y preguntar y no, por ejemplo si veo a alguien llorando, no llegar y pasar, sino que detenerme y preguntarle “que te pasa”, no pasar por alto esas típicas cosas, o de compartir mi colación con alguien que no tiene, de preocuparse, de llamar a alguien si esta enfermo, de preocuparme si el otro no entiende explicarle...eso igual potencia su aprendizaje...cosas que al grupo igual le han costado, pero lo han ido mejorando yo creo que igual falta trabajarlo, pero va bien, así que yo creo que vamos en proceso de. Llegaremos a un 4º básico, con el tema igual ya más distinto, de aceptarnos todos y de aprender a vivir con el cuento de que el otro es distinto y de respetar las diferencias también que son muy importantes. Claro si no existe el respeto, imagínate “una convivencia sin respeto”... ya no hay convivencia, es complicado.

Nosotros en el curso, como ya te dije estamos trabajando con ellos desde principios de año y junto con lo que realizamos día a día nos apoya un grupo de “transformación personal” y este semestre en cuanto a los temas fueron los niños quienes propusieron trabajar, por ejemplo el tema de resolver una venganza, resolver una amenaza, resolver a lo mejor la misma aceptación del porque me cuesta tanto aceptar al otro y a este no...en general los proyectos han nacido de ellos y se están haciendo con ellos, o sea son proyectos de ellos, de transformarnos a través de...con la opinión de ellos, yo quiero que esto trabajemos y desde ahí empezar a trabajar con el equipo de apoyo y con ellos mismos mas que nada, que aprendan que son capaces y... bueno también hemos conectado todo este cuento con filosofía, a través de los ejemplos de filosofía, de poner sus casos, de que ellos te cuenten porque se vengaron por ejemplo, que crees tu, por qué lo hiciste, por qué paso...como que hemos abordado por todos lados el tema, desde la filosofía, los talleres, consejo de curso, porque aquí también se discuten los problemas que se han presentado y de hacer cosas, tal vez, para poder

llevar una convivencia, algo más armonioso, hacer cosas juntos, trabajo en equipo que es súper importante porque a ellos les cuesta mucho, y debe ser por lo mismo de la aceptación y el curso que tenemos y obviamente por la tolerancia, ya que toleran muy poco, bueno... el que logra tolerar.

También tenemos en Desarrollo personal, la actividad del “Aquí estoy yo”, donde tu puedes observar las diferencias hacia algunos compañeros al momento de escribir sus habilidades, por ejemplo en algunos es más espontáneo “ya, lo termine” y en otros les cuesta más, pero debe ser por lo mismo. Si le tocó un José Pedro, “chuta me va a costar”, que me toque la Javiera, no me voy como más fácil, “es amorosa, buena amiga y no se que y empiezan” pero a José Pedro ya “a ver tiene esto, pero...” le busco hasta que le encuentro y finalmente igual todos escriben y bien. En ese sentido creo que vamos súper avanzados y ha sido súper bueno, el avance de identificar en el otro las habilidades y no solamente potenciarle todo lo malo, sino también saber que tiene cosas buenas, que es un buen amigo, que cuida a sus compañeros y de potenciarlo por ese lado mas que por el lado negativo, yo creo que eso es súper bueno para la convivencia, bueno para todo desde la importancia de la diversidad también... La diversidad abarca harto, es bien amplio.

¿Qué propuestas utiliza usted en la práctica pedagógica que valoren la diversidad?

Bueno el hecho de que ya estén integrados los niños con síndrome de down y no solo ellos, sino también otros niños con diferentes necesidades, ya quiere decir que estamos con un pie para valorar la diversidad...

Y en cuanto a las clases, a las metodologías que se utilizan...

Las clases no se diferencian, a lo más Pablo con Carolina que salen a veces a trabajar al aula de apoyo, que es lo que lo hace distinto, pero también podemos ver los libros que se hacen para ellos, las pruebas, pero no con todos iguales, sino que con los niños que necesiten, por ejemplo, con el Pablo que no necesita que se le adecue un libro, una lectura él lo puede leer y comprender igual que el resto de sus compañeros y hacer perfectamente la misma prueba, la Carolina no, la Carola necesita algo mas corto, entonces ahí las pruebas las podemos adecuar para ellos, pero si tratar de que no sean muy diferenciadas, que no se note tanto la adecuación, también si alguien necesita mas tiempo porque es mas lento, la finalidad es que lo puedan hacer igual como todos.

Y en cuanto al resto de los niños del curso...

Bueno acoger al que venga, si tenemos que... este último tiempo hemos tenido que tratar mucho lo de los conflictos de niños nuevos que vienen con otras cosas, bueno hemos tenido que parar e indagar porque pasa esto, sentarnos a conversar, de muchas veces pedir disculpa y ver desde donde viene el problema, entonces si enganchamos en poder parar una clase y decir, ya haber que esta pasando y hacer lo que hay que hacer para lograr solucionarlo, o sea abordar lo temas y no dejarlos pasar y solucionarlas las cosas en conjunto, respetando la diversidad del grupo...

¿Cuál cree usted que es el rol que cumple el profesor en la sociedad actual?

El rol que debemos cumplir nosotros no es el del profesor tradicional, acá es distinto, ya que uno tradicional va y le da lo mismo si Juanito le dice guatón al otro o el otro lo

molesta, le dice no se que, acá si bien puede pasar y pasa, pero estas tú para decir, bueno a ver que pasa y paro la clase para conversar porque esto no puede ser, porque lo estas tratando así, te molesta, que pasa, porque lo agredes y empezar a indagar para solucionar, porque si bien tradicionalmente el profesor pasa su materia y chao, le da lo mismo lo que este pasando, pasa la materia, se va y se olvida del problema, pero esto no pasa solamente en la sala, ya que si tu vas por el patio y ves alguna situación te diriges a la profesora, bueno esto es lo que hago yo, le comentas lo sucedido, mira esto paso en tu curso, este problema ocurrió, entonces la profesora va, esta atenta a lo que yo le comente, averigua y a veces son cosas gravísimas que hay que estar encima, ver y parar cuando hay que parar y no pasar de largo. Yo creo que el rol de uno es mas que pasar la lista, pasar la materia y listo me voy, sino que estamos con un rol mas amplio donde si se pasa la lista, pero también se conversa con los niños sus problemas y también se pasan contenidos pero preocupados siempre de la convivencia y la relación entre los niños, para que ellos estén bien, ya que si bien se te puede ir una clase que tenias planificada con ciertos contenidos pero surge tal cosa que hay que entregar otro tipo de contenidos también importantes como sanación del curso.

¿Qué relación establece usted entre diversidad y convivencia?

Están bien unidas las dos cosas porque para tener una buena convivencia tenemos que tener una buena diversidad, una respetada diversidad. Porque si tenemos a los down aquí, a los mas calladitos allá, o sea a todos separados, o sea no sería un curso. Hay que empezar por la convivencia, de llegar, enganchar, y desde ahí empezar a respetar todos los roles que hay y empezar a respetar lo distinto, porque todos somos distintos desde el adulto a los niños de la sala, somos todos diversos.

Aquí en el curso no se respetan las diferencias, no se toleran entre ellos, no enganchan, se tienen mala, discuten, entonces para lograr integrarlos y que se relacionen entre todos, no se, hay que empezar, hacemos un circulo, conversamos del por que pasa esto y empezamos a escucharlos, a que ellos mismos den ideas de que podemos hacer para remediar esto, esto otro, que ellos participen de esto y que no salgan ideas de parte del adulto, sino que surjan de ellos, que ellos aporten, para así poder lograr una buena convivencia y llegar a una solución.

PROFESIONAL ASISTENTE JARDÍN INFANTIL HEIDI

¿Cómo definiría usted diversidad?

Como la diferencia, bueno la diversidad para mí, en el grupo de niños es que todos son diferentes, no todos iguales, eh... cada quien tiene sus diferentes mañas, diferentes comportamientos, hay unos más tranquilos, otros más inquietos. Otros más sociables, otros más tímidos. Los mismos apoderados son diferentes, algunos son más cooperadores que otros, y el equipo de trabajo acá también es distinto, porque hay algunas tías que son más simpáticas, otras que hablan con su grupo y así. También para las actividades son distintos, son siempre los mismos niños los que participan.

En que condiciones se respeta la diversidad en el aula.

¿Entre ellos mismos?, ¡nooo!, aquí los chiquillos no, tiene que ser mucho que entre ellos se respeten, porque aquí los chiquillos siempre quieren las mismas cosas, el mismo juguete, y pelean por eso.

Y usted, ¿qué hace frente a esas situaciones?

O sea, yo trato de que se respeten, que si alguno quiere estar tranquilo lo dejen, que no pelen, que se escuchen mientras algún compañero habla, o que estén en silencio cuando yo estoy haciendo la actividad, que todos participen y trato de hacer participar a los que no participan. Y cuando pelean con los juguetes les digo que entre los dos jueguen o si pelean, se los quito por que no saben compartir.

¿Que obstáculos ve usted para promover el respeto a la diversidad?

Que obstáculo, eh..., que ellos aprendan a respetarse, que entiendan que es lo que es respetarse, qué es trabajar en grupo, que entiendan qué es estar en silencio, eso.

¿Que relación ve usted entre diversidad y convivencia?

Bueno que ellos a veces comparten situaciones, por ser eh, cuando vamos a jugar todos jugamos, cuando vamos a hacer alguna actividad todos compartimos, para que todos puedan marchar al mismo ritmo.

Al momento de hacer las actividades, ¿usted considera la diversidad que hay en el curso?

No, porque todos los niños hacen las mismas actividades, porque no se pueden hacer actividades para cada interés o por grupo, porque mientras les doy las instrucciones a unos los otros se desordenan, y así, mientras estoy con unos tengo que estar pendientes de los otros que ya terminaron y se desordenan, en este nivel no se puede, porque son muchos niños y yo sola no resulta, de hacerlo así, tendrían que haber como tres personas en la sala.

¿Ve usted que en las planificaciones se considera la diversidad?

Si, yo veo que si, porque está enfocada a que ellos den opiniones y se hacen actividades y los proyectos en base a lo que ellos dicen que quieren, por ejemplo estamos haciendo el proyecto de los animales y ellos eligieron el tema, y eso, también se hace participar a los padres.

¿Qué es para usted la Convivencia?

Eh, llevarse bien con el otro, compartir opiniones, juegos, eh.. tratar de no pelear... eso es más o menos lo que yo creo que es la convivencia.

¿Qué metodologías utiliza usted para la convivencia en el aula?

Tratar de conversar, que no tienen que pelear, que tienen que respetar al amigo, compartir los juguetes, claro que cuando se ponen a pelear yo les quito el juguete y ninguno juega, así no pelean.

Respecto a la diversidad ¿usted da espacios en el aula para la diversidad?

Si, trato de que ellos/as se conozcan, de que se integren unos a otros, por ejemplo este niño nuevo que llegó que no habla mucho, yo trato que los chiquillos lo integren a las actividades y a los juegos, al grupo, igual no falta el peleador, eso.

¿Qué factores intervienen en la convivencia?

Mira, de repente si un niño es muy callado y no le gusta compartir, es muy introvertido no puede haber convivencia, o de repente cuando son criados solos y las mamás los sobreprotegen mucho no van a relacionarse con los demás niños. Y lo otro es que ellos no están acostumbrados a compartir nada, algunos son muy peleadores, y también son muy envidiosos entre ellos, hacen grupo y no integran a nadie más.

Anexo n° 2: Matriz Docentes-Profesionales

TEMAS	P1 Liceo Experimental Manuel de Salas (1° básico)
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene que ver con diferentes caracteres, formas de crianza y costumbres. - Todos somos iguales - Igualdad de condiciones
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Hay diferencias pero no se manifiesta discriminación por eso. - Pluralista se acepta todo. - Considerar a la comunidad educativa para una buena convivencia
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Debe trabajar con la diversidad. - Comprometerse y enfrentar la diversidad. - Enseñar con cariño normas, así los niños se condicionan. - Ser abierto, de buena fe - Un ejemplo
Relación diversidad-convivencia	<ul style="list-style-type: none"> -Convivencia unida a diversidad. -Se debe acoger y enseñar para la convivencia.
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> - Implícito. -Cuando se da la situación lo haces.
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de cada ser que compone el colegio. - Básica en la entidad educativa, convivir día a día. - Partir por eso para una buena practica educativa. - Transversal - Buen trato y gentileza para buenas relaciones
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> - Inculcar la gentileza y buen trato. - Evaluación diferenciada. - Trato especial sin que el resto se de cuenta para evitar discriminar. - Se toma la experiencia del niño porque para él es significativa y se trabaja tomando aquello. - Conversar en las clases acerca de temas como tolerancia, discriminación, estos temas surgen de la convivencia en aula. Ej: cuentos -Tratar a todos por igual, dar la misma importancia. -Acoger y escuchar como se merece considerándolo al planificar.
Rol docente ideal	<ul style="list-style-type: none"> - No sentirse ajeno, dominar lo nuevo (computación, ingles, Internet) pero a la vez valorar lo básico, lo importante que es manejarse bien en la vida, ser una persona de buena fe, honesta. - Los valores no pasan de moda por lo tanto debe tenerlos, manejarlos, practicarlos y enseñarlos.
P2 Liceo Experimental Manuel de Salas (2° básico)	
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentan diferentes niños, formas de aprender, tipos de familia, diferentes posturas frente al mundo. - Aceptar al niño desde su perspectiva diferente al otro. - Niño de otra cultura es un puente de unión entre las culturas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Siente que a veces se prioriza al hombre y la mujer queda en el anonimato
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - El que sea un colegio mixto es positivo porque da el equilibrio
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar la diversidad desde un punto de vista orientacional durante la clase. - Solucionar el problema al interior del aula, si te supera se dirige al departamento de convivencia escolar en donde se conversa, llega a acuerdos y promesas. Quieren ser conciliadores. Y si el problema es mas grave se conversa con el niño y los padres. - Trabajo transversal. - Reforzar la convivencia y la aceptación de la diversidad. - Comprensivo e interesado en lo que hacen los niños.
Relación diversidad-convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, la diversidad siempre esta presente para bien o para mal en relación a la convivencia
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo transversal propuesto en programas de estudio sólo queda en el papel y no se lleva a la práctica. - No se considera la diversidad. - Se debe tener un espacio para potenciar la diversidad y convivencia
Espacios para la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Instancias de encuentro tanto fuera como dentro del colegio.
Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Practico: cantidad de niños. - Normas de la institución. - Colegios demasiado disciplinados - Clases frontales. - Escala de valores. - Eliminar orientación por lenguaje y matemática. - Padres te exigen que tengan la materia en los cuadernos, hay que luchar con apoderados porque están con la visión antigua de la enseñanza
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Práctico: cantidad de niños. - Normas de la institución. - Colegios demasiado disciplinados - Clases frontales. - Escala de valores. - Eliminar orientación por lenguaje y matemática. - Padres te exigen que tengan la materia en los cuadernos, hay que luchar con apoderados porque están con la visión antigua de la enseñanza
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo grupal porque da espacio a la expresión de la diversidad. - Hacerlos reflexionar, Ej.: cierre valórico. - Generar instancias de encuentro fuera y dentro del colegio. - Trabajo interdisciplinario - Disertaciones
Rol docente	<ul style="list-style-type: none"> - Debemos ser más orientadores que nada.

ideal	<ul style="list-style-type: none"> - Que tu seas un agente sociabilizante para el niño, que el niño sepa actuar en el grupo. - Guía - Prepararlos para la vida.
P3 Colegio Altamira.	
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Somos personas distintas y pensamos distinto. - Cada niño es un ser individual, un ser diferente con una historia, familia y estilos de vida diferentes.
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir desde la familia. - Mediar. - Lograr que todos tengan su espacio.
Relación diversidad-convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - La diversidad se tiene que dar en la convivencia. - Están interrelacionadas. - Gente diferente tiene que coexistir. - Van de la mano. - Si no se respeta la diversidad no hay convivencia.
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez por semana se potencia con el taller de transformación personal.
Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres.
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Vivir a diario. - Compartir intereses, tiempo, espacios dentro de un clima de respeto.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de transformación personal. - Trabajar los temas con diferentes énfasis. - Evaluación diferenciada. - Matizar en grupos de trabajo. - Trabajo en grupo dependiendo de las características de los niños.
Rol docente ideal	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar más que enseñar contenidos, orientarlo en valores, en ayudarlos, en enseñarles a manejar herramientas que hoy en día pueden tener, de buena manera. - Rol de guía más que educador-aprendiz.
P4 Jardín Infantil “La Pradera”	
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir que hay diferentes niños con diferentes características, necesidades especiales, diferentes gustos. - Personas únicas e irrepetibles. - Cada niño tiene su tiempo y momento de aprender. - Es un desafío, hay que incluir y aceptar a todos.
Relación diversidad-convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - La diversidad no debiera influir en el clima del aula.
Espacios para la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Tener un espacio para expresar su originalidad.
Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de niños. - Tiempo.
P5 Jardín Infantil “Heidi”	
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias que hay entre unos y otros. Ej.: carácter,

	personalidad, crianza, sociales y de nacionalidad.
Relación diversidad-convivencia	- Sí, porque si hay respeto ellos van a tener buena convivencia.
Currículum	- Planificar de acuerdo al nivel, al grupo de niños, sus intereses y necesidades. - Tratar de adecuar las actividades y la evaluación.
Espacios para la diversidad	- No hay espacio definido ej: hora de colación porque se respeta a niños que comen más lento.
Obstáculos	- Cuando hay una solo es difícil respetar su ritmo. - Número de niños. - Falta de personal.
Convivencia	- Compartir, tener buenas relaciones, ser amigos, prestarse los juguetes, no pelear dentro de la sala.
Metodologías	- Conversarlo y aprovechar la oportunidad para meter los transversales. - Hacerlos pensar.

Matriz Docentes-Asistentes.

TEMAS	A1 Jardín Infantil “Heidi”
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - La diversidad es la diferencia. - Todos son diferentes, cada quien tiene sus mañas, comportamientos, hay unos más tranquilos, otros más inquietos. - Los padres también son diferentes, algunos son más cooperadores que otros. - Las tías también son distintas; unas son más simpáticas.
Obstáculos para el respeto de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños no respetan la diversidad. - Los niños no entienden qué es respetarse, qué es trabajar en grupo, qué es estar en silencio. - La cantidad de niños por profesor
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Debe lograr que los niños se respeten. - Preocuparse de que todos participen.
Relación diversidad/ convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye e integra a todos, por ejemplo en los juegos y actividades
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> - Se consideran en la planificación: se escucha las opiniones de los niños para realizar actividades y proyectos. - Se hace participar a los padres
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar acerca de los conflictos - Quitar el objeto problemático para evitar peleas.
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Llevarse bien con el otro. - Compartir opiniones, juegos - Tratar de no pelear
Espacios para la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Conversar para que se conozcan, se integren
Factores que intervienen en la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Niños callados que no les gusta compartir. - Hijos únicos, mamá lo sobreprotegen, no se relacionan con los demás niños - Niños no están acostumbrados a compartir, son muy peleadores y envidiosos. Hacen grupos y no integran a los demás.
A2 Colegio “Altamira”	
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - La diversidad es mezclar un todo de diferentes cosas. - Se refleja en características físicas y emocionales.
Obstáculos para el respeto de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Las características de los niños. - La tolerancia hacia los otros. - Niños no se respetan
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Debe integrarlos, ayudarlos en sus debilidades, resaltar fortalezas de cada niño y contenerlos. - Solucionar los conflictos de manera horizontal para generar confianza.
Relación	<ul style="list-style-type: none"> - La convivencia es lo ideal de estar en grupo. - Es estar bien con el otro, convivir con el otro que es distinto,

diversidad/ convivencia	aceptar al otro. - Están unidas - Buena convivencia se logra con una buena diversidad, una respetada diversidad
Metodologías	- Taller de Transformación Personal. - Filosofía para Niños. - Consejo de curso. - Trabajo en equipo. - Desarrollo personal. - Potenciar cualidades. - Adecuación a las necesidades de cada niño (necesidades de aprendizaje) - Conversación con todo el curso para solucionar el conflicto - Lluvia de ideas, surgidas desde los niños
Espacios para la diversidad	- Integración de niños con diferentes necesidades
Rol del profesor actual	- No es el del profesor tradicional. - Rol amplio, se conversa con los niños, hay preocupación por la convivencia y la relación entre los niños además de pasar los contenidos y realizar las actividades rutinarias
A3 Jardín Infantil “La Pradera”	
Diversidad	- Es respetar los intereses de un grupo de niños. - Respetar los procesos en su desarrollo y su forma de ser. - Todos los niños pueden ejecutar las mismas acciones.
Obstáculos para el respeto de la diversidad	- Presencia de un solo adulto para tantos niños. - Grupo de niños muy numeroso.
Relación diversidad/ convivencia	- Lo que tienen en común es el respeto. - La convivencia esta presente en la diversidad.
Metodologías	- Trabajo en grupos pequeños con un adulto a cargo. - Si hay recurso humano perfectamente se puede lograr el trabajo en la diversidad. - Cooperación de apoderados - Realizar actividades de acuerdo a los intereses de los niños - Realizar actividades según procedencia (ejemplo: celebrar fiesta mapuche)
Convivencia	- Es el respeto entre los niños y que ellos aprendan a compartir. - Es más que el compartir, es compartir con mucho respeto. - Aprender a convivir en paz, con amor, con respeto.
Espacios para la diversidad	- Interacción de quien tiene la descendencia mapuche y quien no la tiene (todos comparten y participan en la celebración)
Factores que intervienen en la convivencia	- Hogares donde hay mucha problemática

Anexo nº 3: Registros de Observación Exploratorios.

1.- Educación Básica:

a) Fecha: Mes de Abril

Hora: 17:15, (Clase de Artes).

Pasa por la sala la encargada de convivencia escolar del ciclo básico, recordando que este mes se trabaja el tema del respeto, les explica a los niños/ as que es importante que sean respetuosos con las tías y compañeros/ as. Luego los invita a realizar algún dibujo relacionado con el respeto, quien quiera participar se lo debe entregar a la tía o buscarla a ella en la sala de profesores para entregar sus dibujos.

b) Fecha: Mes de Abril.

Hora: 13:40, (Clase de Tecnología).

La profesora inicia la clase con el cuento “El elefante que quería tener amigos”. Una vez leído comenta con los niños la importancia de los amigos, de tratar de aceptar a las personas y respetarlas tal cual son.

Para finalizar la actividad los niños/ as dibujan lo que más les gustó del cuento.

c) Fecha: Mes de Abril.

Hora: 09:00, (Clase de Comprensión del Medio).

La profesora niega la palabra a un niño por ‘desorden’, ésta le dice “No tienes derecho a opinar porque has estado conversando y haciendo cualquier cosa, menos poniendo atención y no estas respetando a tus compañeros”.

d) Fecha: Mes de Abril.

Hora: 11:50, (Recreo).

Un niño no deja jugar a otro, frente a esto se recurre a la tía para que soluciones el conflicto. La tía conversa con ambas partes y se llega a una solución, ya que uno de los niños quería la pelota sólo para él, y por eso no dejaba jugar al resto.

e) Fecha: Mes de Mayo.

Hora: 11:00, (Clase de Matemáticas).

La tía estaba escribiendo con lápiz rojo en la pizarra, Luciano le dice: “Tía no escriba con ese lápiz, porque Xavier (niño daltónico) no lo ve.

f) Fecha: Mes de Mayo.

Hora: 08:45, (Dinámica del Círculo).

En el curso, cada semana se elige al ‘Niño del silencio’, cuyo rol es el de pasar por los puestos con un palo de agua para lograr que los niños/as permanezcan en silencio a fin de poder realizar la actividad. La tía propone a Pablo (niño con síndrome de Down), frente a esto uno de sus compañeros dice “él no puede ser el niño del silencio porque es Down”. El resto del curso le responde que “eso no tiene nada que ver, él puede ser más inteligente que tú”. La profesora pregunta el por qué de su comentario, por qué cree que eso es así. Se inicia un diálogo con todos los niños/as. El niño se disculpa y reconoce su equivocación.

g) Fecha: Mes de Mayo.

Hora: 11:40, (Clase de Artes).

La profesora recalca una y otra vez al mismo niño diciendo: “no eres capaz de escuchar a tus compañeros. No respetas las reglas de oro que tenemos acá en el curso”. Esta regla se refiere a que cuando uno habla el resto permanece en silencio.

h) Fecha: Mes de Mayo.

Hora: 10: 30, (Clase de Lenguaje).

La profesora comenta al curso que necesita a dos niños para que se encarguen de poner al día a los compañeros ausentes. Frente a esto un niño dice: “a él hay que ayudarlo porque es enfermo”. La profesora le responde “gracias, pero te aclaro que él no es enfermo, sólo tiene asma, eso no quiere decir que esté enfermo siempre o que sea distinto a ustedes”. Otro niño apoya el comentario de la profesora diciendo “Sí, hay que ayudarlo tenga asma o no”.

i) Fecha: Mes de Mayo.

Hora 10:30, (Clase de Comprensión del Medio).

Una profesora reemplazante, ante las constantes agresiones de un grupo de niños y niñas del curso, contra otro niño que llegó este año al colegio, a quien molestaban básicamente por usar lentes, decide reordenar la distribución de los puestos. Según ella, de esta manera los educandos en cuestión, tanto los que agredían al compañero nuevo, como éste, “quedarían separados y así se evitarían conflictos, porque no tendrían contacto”.

j) Fecha: Mes de mayo.

Hora: 11:15, (Clase de Lenguaje).

La profesora está por comenzar la clase, luego de saludar al grupo, les pide que se sienten y saquen sus cuadernos. En ese momento se acerca un niño, quien habitualmente se muestra relajado y seguro frente a los adultos/as, y le dice a la profesora que no encuentra su cuaderno con la siguiente expresión: “oye tía, ¿me dejas ir a revisar mi mochila porque mi cuaderno no está en el estante y parece que no lo saqué de la mochila en la mañana?”. Ante esto, la profesora reacciona alterada respondiéndole: “¡cómo que ‘me dejas’!, ¿Acaso soy una niña para que me tutees?, yo no soy igual que tú ¿se te olvidó que me tienes que tratar de usted porque soy mayor que tú?, yo soy una profesora y tú eres mi alumno”. Frente a la respuesta de la profesora, el niño se avergüenza y le pide disculpa con una voz apenas perceptible.

k) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 13:40, (Clase de Matemáticas).

La profesora pide a los niños y niñas que saquen su cuaderno azul. Dos niños y una niña no lo tienen, frente a lo que la tía pregunta ¿Qué pasó? ¿Por qué no lo tienen? Uno de los niños le responde que a su mamá se le perdió el horario y que se le olvidó echarle el cuaderno a la mochila. La profesora le responde que es responsabilidad de cada niño/ a arreglar las cosas que corresponden al colegio porque los que asisten a clases son ellos y no las mamás, los papás o las nanas.

l) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 13:40, (Clase de Lenguaje).

A cada curso que llegue a la hora a clases y se forme antes que llegue la tía se le premiara con una estrella, quien junte más estrellas será fotografiado y puesto en el cuadro de honor.

m) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 16:50, (Recreo).

Dos niños pelean a “combos” en el patio, los compañeros van a buscar a la tía quien los sale a buscar y habla con ellos en la sala de clases. Toca la campana, los otros niños/as entran a la sala. La profesora antes de iniciar la actividad conversa con el curso expresando su preocupación acerca de lo ocurrido, explica la importancia de respetar a otros y aceptarlos tal como son. Menciona que cada vez que se presente un conflicto hay que acudir a la profesora para evitar llegar a los golpes. Luego comenta que los dos niños hicieron un compromiso acordando respetarse.

n) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 13:40, (Clase de Comprensión del Medio).

La profesora habla acerca de la familia y su importancia, les pregunta (a los niños y niñas) ¿todas las familias están formadas por la misma cantidad de personas?- los niños y niñas responden que no - ¿en que se diferencian?- uno de los niños dice que él vive sólo con su mamá y su papá, otro dice que vive con su hermano y una tía. Una niña dice que su familia es sólo su mamá. Entonces ¿todas las familias son diferentes?, pregunta la tía, los niños/as responden que sí.

ñ) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 15:30, (Clase de Matemáticas).

La encargada del Departamento de ‘Convivencia Escolar’ viene a hablar con los niños y niñas para informar que ellas observarán diariamente a cada curso, para elegir al “curso y los niños más respetuosos”. Explica que quienes resulten elegidos se les sacará una foto, la que se pondrá en un cuadro de honor ubicado en el pasillo del ciclo básico.

o) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 10:15, (Volviendo del Recreo).

Un niño del curso dice: “tía tengo un reclamo”. La profesora no comienza la clase e inicia una conversación con el curso, preguntándole a éste: ¿Para quién es tu reclamo? El niño responde: “contra Fabricio, porque a él no le gusta aceptar otras reglas, todos tenemos que hacer lo que él quiera. Ante esto la profesora pregunta al curso: “¿eso esta bien?”. Se conversa y se llega a un acuerdo, son los niños/as quienes dan las alternativas de solución. Luego se le pregunta a Fabricio si acepta lo que sus compañeros le proponen. Finalmente se cierra la conversación cuando se llega a un acuerdo entre ambas partes.

p) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 12:00, (Clase de Filosofía para Niños).

Frente a la dinámica de agresiones que persiste en el curso desde hace un mes aproximadamente, el colegio decide intervenir en los conflictos a través del ‘taller de

transformación personal'. Este grupo conformado por un psicólogo y profesoras de teatro, realiza una rutina que consiste en que los niños y niñas expresen sus emociones y traten de averiguar cuáles son los motivos de que se agreden unos/as con otros/as.

q) Fecha: Mes de Julio.

Hora: 13:40, (Clase de Lenguaje).

La profesora recuerda a los niños que les falta disertar. A uno de los niños le recalca que mañana será el último día y que debe comprometerse a hacerlo y a avisar en su casa para que le ayuden. El niño le responde con un gesto de “no se”, encogiendo sus hombros. La profesora le dice que debe acordarse porque es él quien asiste al colegio y por lo tanto es su responsabilidad cumplir con las tareas y actividades de clases. Un niño le recuerda que es responsabilidad de ellos arreglar las mochilas y traer lo que la tía pide. Finalmente llegan al compromiso de traer los materiales para la disertación.

r) Fecha: Mes de Julio.

Hora 09:00, (Clase de Música).

La profesora comienza un relato respecto de las tradiciones folclóricas latinoamericanas. En esta narración se expresa que somos producto de una mezcla de culturas, pero que esta transculturación se produjo una “imposición violenta” de ciertos elementos culturales de algunos países europeos. Los educandos se muestran totalmente atentos y sorprendidos en relación con lo que relata la profesora. Luego se produce un diálogo respecto de la diversidad cultural presente en nuestro continente.

s) Fecha: Mes de Julio

Hora: 15:05, (Recreo, en la sala de profesores).

La profesora jefe comenta: “tía: ¿Te has dado cuenta que Juan Pablo Maldonado es distinto? Por eso los demás lo rechazan”. Ante esto, se le preguntó en qué sentido es distinto y la profesora respondió que era más sensible que los demás niños y que por esto no era admitido en los grupos.

t) Fecha: Mes de Julio.

Hora: 17:20, (Clase de Lenguaje).

Luego de un conflicto ocurrido en el curso la profesora, a fin de resolverlo, exclamó: “¡aquí todos son valiosos, los 23 son importantes en esta sala!”.

u) Fecha: Mes de Julio.

Hora: 19:45, (Reunión de Apoderados).

La Profesora comenta a los apoderados: “Es necesario que entendamos que aquí hay 23 niños y niñas, por lo tanto, 23 familias diferentes o sea 23 culturas diferentes”.

v) Fecha: Mes de Julio.

Hora: 16:10, (Clase de Matemáticas).

La Profesora comenta al curso: “¿Se dan cuenta que Aníbal ya casi no pelea? Ha cambiado bastante, ya no es el niño peleador (...) y Pablo también cambiará”.

2.- Educación Prebásica:

a) Fecha: Mes de Abril.

Hora: 10:30.

Dos niños pelean por una pelota. La asistente a cargo se acerca y les dice: “ustedes son compañeros y tienen que ser amigos, así que jueguen los dos con la pelota, tienen que compartir”. A pesar de esta intervención los niños siguen peleando, por lo que se acerca la educadora del nivel y les quita la pelota.

b) Fecha: Mes de Abril.

Hora: 13:15.

Mientras conversaba con la educadora del nivel acerca de mi proyecto y las actividades que este tenía, ella me dijo: “tienes que desarrollar bien el dominio de grupo y ser firme sobre todo con los líderes negativos del grupo como: Stuart, Francisco, Belén, Benjamín, porque son súper desordenados y pueden llegar a sabotear tu actividad y no te van a dejar hacer nada”.

c) Fecha: Mes de Mayo.

Hora: 11:00.

Asistente del nivel conversando con otra asistente: la primera plantea que un niño es “problema”, que no la deja hacer una actividad, que siempre está haciendo escándalos y desordenando al grupo. La segunda pregunta a qué se puede deber eso, y la otra responde que la familia del niño es un caos, que el trabajo de la madre seguramente es ilegal y que está claro que el niño es “producto” del alcohol y las drogas.

d) Fecha: Mes de Mayo.

Hora: 11:30.

Durante la hora de patio dos niños estaban peleando, uno de ellos está caracterizado, a nivel institucional, como un niño agresivo con el resto de sus compañeros, y el otro por ser más bien tranquilo. El niño ‘tranquilo’ acusó al ‘agresivo’, a la “tía” (técnica), porque éste le había pegado cuando se estaban subiendo al resbalín, y la tía dijo: “Quien más podía haber sido, tenía que ser él”, refiriéndose al ‘agresivo’, el ‘peleador’, el ‘matón’. Luego lo retó por ‘peleador’ y lo dejó, el resto del tiempo que quedaba en el patio, a su lado a modo de castigo, sin permitir al niño volver a jugar.

e) Fecha: Mes de Mayo.

Hora: 10:00.

Al inicio de la jornada, mientras los niños y niñas ponen su distintivo en el panel de asistencia, una niña, Trinidad comenta al grupo: “tía, el otro día yo fui al zoológico con mi prima y mi mamá”, y la tía (técnica) antes que alguien pudiera hacer algún otro comentario al respecto le dice: “nada que ver, no estamos hablando ahora, estamos poniendo los distintivos y vamos a empezar la actividad, eso cuéntalo en otro momento, cuando yo te pregunte”.

f) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 09:30.

Luego del desayuno, las técnicas presentes en la sala comentan acerca de las constantes ausencias de un niño: “¿qué le pasará al Kevin que no viene hace varios días?, no lo sé- responde la segunda- pero mejor, porque con lo desordenado y tonto que es, es mejor que no venga, porque así estamos más tranquilas y además, pa’ qué va venir si total cuando viene nunca aprende nada”.

g) Fecha: Mes de Junio.

Hora: 11:30.

En la actividad central de este día, los niños y niñas tenían que colorear un dibujo con motivos invernales. Una de las educadoras estaba a cargo de esa actividad. Cuando los educandos ya estaban pintando, la educadora decía: “cuidadito con salirse de los márgenes, porque o si no, el dibujo les va a quedar feo y no se lo vamos a dar a los papás (...) ustedes ya son grandes, ya debieran saber pintar”. Luego, una niña que ya había terminado su trabajo se lo fue a mostrar a esta educadora, quien le dijo: “!pero Javiera! , cómo se te ocurre pintar el cielo de color rojo, desordenada nomás”, la niña le respondió que a ella le gustaba ese color, frente a lo cual, la educadora expresó que no podían pintar las cosas como se les ocurriera a los niños: “si están pintando un cielo, tienen que pintarlo celeste, como es el cielo, celeste, o si pintan un árbol tienen que pintarlo del color que son los árboles. Las cosas se pintan del color que son, sino los dibujos van a quedar feos”.

h) Fecha: Mes de Julio.

Hora: 08:45.

Al inicio de la jornada, hora del desayuno, la técnica en párvulos, refiriéndose a un niño del grupo en particular que es ‘inquieto’, dice: “ojala no venga este niño hoy, porque es él quien desordena al resto del grupo, si te diste cuenta ayer no vino y los chiquillos se portaron súper bien, es que es tan desordenado ese niño”.