

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL SIGNIFICADO DE SER
DOCENTE, EN CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL:
ESTUDIO DE CASO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA.

TESISTA: MARÍA TERESA QUILODRÁN VALLEJOS
DIRECTORA DE TESIS: SRA. MÓNICA LLAÑA MENA

2002

ÍNDICE

RESUMEN DEL PROYECTO		página 5
EL PROBLEMA		página 6
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN		página 13
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DE LA REFORMA		página 14
CAPÍTULO 2: REFERENCIAS TEÓRICAS		página 26
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA		página 42
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS		página 47
CATEGORÍAS O UNIDADES DE SENTIDO QUE EMERGIERON DE LOS DATOS		
1. Formación universitaria:	1.1 Labor administrativa e infraestructura	página 47
	1.2 No valoración del alumno	página 49
	1.3 Influencia de sus profesores	página 52
2. Conocimiento de reforma	2.1 Desconocimiento de reforma	página 57
	2.2 Articulación entre las carreras	página 59
	2.3 Trabajo con docentes con experiencia	página 61
3. Significado del rol	3.1 Concepción del rol de docente	página 64
	3.2 Enlace de rol docente con rol materno	página 66
	3.3 Requisito de la vocación	página 68
	3.4 Rol docente ligado a la cultura	página 69
	3.5 Perfeccionamiento	página 71
	3.6 Características generales del profesor	página 73
	3.7 incidencia del género en rol docente	página 75
DISCUSIÓN FINAL		página 81
BIBLIOGRAFÍA		página 89
ANEXOS		página 91

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a las personas que hicieron posible la elaboración de esta tesis.

En primer lugar a mi profesora guía, **señora Mónica Llaña**, pues gracias a ella me animé a postular al Programa de Magister en Educación. Ha sido mi Maestra no sólo aquí, sino en otras instancias de estudio a través de mi vida.

A todos mis **profesores y profesoras del Magister**, pues gracias a ellos disfruté mi estudio y pude ir perfilando la temática de esta tesis.

A los **profesores, alumnas y alumnos** que me permitieron compartir con ellos sus clases y sus apreciaciones acerca de su formación profesional, material que le dio sustancia a este trabajo y sin el cual no habría sido posible su realización.

Finalmente a los **amigos** que recibieron a mi familia, esposo e hijos, durante mis fines de semana de estudio durante el desarrollo de los cursos, y posteriormente en la elaboración de esta tesis. Situación que hizo posible mi dedicación y concentración durante, prácticamente, 4 años.

A todas estas personas, nuevamente, Gracias.

Dedicada a mi familia, profesores y alumnos.

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL SIGNIFICADO DE SER
DOCENTE, EN LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL:
ESTUDIO DE CASO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA.**

RESUMEN DEL PROYECTO

Esta investigación de carácter cualitativo, pretendió conocer la percepción que tenían acerca de su formación docente, las alumnas y alumnos de las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación diferencial de una universidad privada. Además interesaba conocer el significado que ellos y ellas le otorgaban al rol de profesor. Para lo cual se realizó una serie de entrevistas grupales por carrera y sexo, a alumnos y alumnas de jornada diurna y vespertina. Se observó clases y se entrevistó a los docentes que permitieron realizar observación.

Se obtuvo información acerca de tópicos tales como: calidad de la formación, caracterización de sus docentes, preparación ante el desafío de la reforma educacional y significado de ser profesor y profesora, enfatizando en la formación valórica, en ser modelo ante sus alumnos y la sociedad, y el carácter humanista y crítico que debiera estar asociado a dicho rol.

EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

En un contexto de reforma educacional, y considerando la relevancia que tiene la formación de las y los profesionales que se harán cargo de llevarla a cabo, aparece de suma importancia preguntarse por la calidad de ella. Más aún, cuando las docentes que toman a los niños en sus primeros años son las que les darán los pilares para desempeñarse a futuro en todos los ámbitos, no sólo el educativo. Sabido es, que en los primeros años de escuela, incluida la educación preescolar, es donde se dan a la par los procesos de socialización y educación que conforman a la persona para desempeñarse adecuadamente en la sociedad donde les ha tocado nacer.

Si las profesionales a cargo, no están lo suficientemente preparadas, enfatizarán alguna área de las que son relevantes abordar en estos primeros años - cognitiva, afectiva y social - dejando en segundo lugar a las otras. Lo anterior dependerá obviamente, de la formación profesional que se les haya impartido en el centro donde estudiaron, lo cual incluye materias o contenidos, muy relevantes para un universitario, pero también y quizá más importante aún, de los modelos profesionales que se les hayan mostrado, que en el caso de los profesores, incidirán en su desempeño futuro, marcándolo muy fuertemente. Modelos que inspiran un quehacer docente que puede estar influenciado por los elementos técnicos, situación en la cual se privilegiará altamente el traspaso de contenidos, y menos la afectividad en las relaciones sociales, en este caso profesor- alumno. Situación que incidirá en el tipo de persona - alumno que se está formando y por tanto en las capacidades que se estarán potenciando.

En el contexto de reforma educativa en el cual está involucrado nuestro país, se requiere de una capacidad especial por parte de las y los docentes, para ayudar a sus alumnos en la búsqueda del conocimiento dentro de sus propias capacidades y realidades sociales donde les toca desenvolverse, por tanto hay un énfasis en la

diversidad, y eso requiere mucha preparación, capacidad crítica y de toma de decisiones, para poder determinar cuándo y con quiénes podré usar tal o cual modelo, y con quienes no. También ha sido probado - y por eso esta reforma- que una educación igual para todos no les sirve a todas las personas, pues la igualdad que hay que buscar es la de las oportunidades, no la de los estándares.

Para lograr lo anterior, parte fundamental es el quehacer de los docentes, que sin duda se verá fuertemente influenciado por su formación profesional, si es que ésta cumple dicho requisito.

Ahora bien, también se debe considerar de qué manera son formados los docentes, pues no se le puede pedir a una persona que sea capaz de pensar con creatividad si no se le ha dado la oportunidad de trabajarla. No se le puede pedir que sea crítico, si no se le ha permitido criticar. Y no se le puede pedir que trabaje a gusto y ame lo que hace si no se le ha puesto en situaciones donde pueda experimentar lo anterior. La mayoría de los alumnos de pedagogía que entran a la universidad, y los que ya están en ella, provienen de estratos sociales más bien deprivados económica y culturalmente, y además sin mayores logros académicos en términos de la escolaridad. Razón por la cual la universidad debiera asumir una responsabilidad por "nivelar" a estos futuros profesionales en los primeros años y lograr con ello superar las deficiencias que los alumnos traen consigo, no porque quieran, sino producto de su entorno cultural. Dependiendo de la carrera y de los profesores en particular, esto se hace o no. Encontrándose a futuro que, en los últimos años de carrera, todavía hay alumnos y especialmente alumnas -pues las mujeres son la mayoría- que están inseguras en su desempeño académico y con severos problemas de autoestima. Incluyendo situaciones en las cuales los profesores no dialogan con ellas de igual a igual, es decir, no las ven como futuras colegas sino como alumnas solamente, no enfatizando su rol de profesionales. Y además, en una suerte de confrontación, el profesor acá, y las alumnas allá, sin realizar un trabajo en equipo, cooperativo, con el profesor de guía o facilitador, como se las hace leer a ellas en los textos.

Es cierto que estamos en una época de grandes cambios, de competencia, de individualismo exagerado, pero no se puede olvidar que profesionales como los docentes, trabajan con personas, formando personas, y hay un componente valórico en su quehacer, que es central y le da el norte. Cada interacción en el aula implica valores, de solidaridad, de compañerismo, de respeto al otro y sus ideas, de tolerancia a la diversidad, de democracia. Y si el maestro o la maestra, como suelen decir los alumnos, no es modelo y reflejo de dichos valores, mal puede hacer discursos, pues serán palabras al viento. Habría que conocer cuán relevante es dicho componente, en la formación profesional según la percepción de las alumnas y alumnos.

Un último componente relevante en la formación de un profesional, en este caso un docente, es su capacidad de crítica y de autocrítica, que debe desarrollarse, pues se tiende a permanecer como se es, argumentando que esa es la individualidad, o personalidad, como quiera llamarse, de cada uno y que es difícil de modificar. Pero en el caso de un docente, si quiere llamarse profesional, debiera estar constantemente cuestionando acerca de su práctica o desempeño docente, y eso también debe aprenderse. No es fácil cuestionarse, y para ello debiera propiciarse dicha actividad desde la formación en las aulas universitarias, y desde todos los ámbitos, sin argumentar que hay ramos o materias que lo pueden propiciar y otros no. Y por tanto dejarlo como ramo aparte en último caso. Debiera cruzar la formación docente la preparación para una práctica profesional que implique prepararse constantemente, actualizarse, cambiar estrategias metodológicas, adaptarlas, es decir, una formación que prepare para la autonomía.

La universidad a ser estudiada está desarrollando un programa de formación docente apoyado por el Ministerio de Educación, a partir de un proyecto que le fue presentado. Dicho proyecto avala el trabajo que se está desarrollando a partir de tres escuelas que están involucradas en la formación inicial de los niños, ellas son

la escuela de Educación Diferencial, la escuela de Educación Parvularia y la escuela de Educación General Básica.

Estas carreras tienen como característica principal, que sus alumnos, son mujeres en la mayoría de los cursos. Con la excepción de Básica, donde está medianamente equilibrada la proporción de mujeres y hombres.

El antecedente nombrado tiene importancia, pues en la mayoría de los casos, los docentes son en realidad las docentes, y en un país como el nuestro, con características marcadamente patriarcales, ser una profesional tiene diferencias, en cuanto a los accesos al poder, el ejercicio de la autoridad, y los ingresos. Este último punto tiene una importancia trascendental, pues en general se habla de los docentes, ocultando el hecho que la mayoría de los docentes son mujeres y las estadísticas muestran que las mujeres en este país, reciben un tercio menos del ingreso que percibe un profesional hombre por realizar el mismo trabajo. Y al menos, en la etapa que nos compete, es decir la formación inicial, dichas profesionales perciben ingresos bajos. Como este dato se conoce por parte de los candidatos a profesores, se produce una postulación al ingreso a estas carreras mayoritariamente femenina, en el entendido que ellas solas no mantendrán un hogar, alejando a la mayoría de hombres que por vocación podrían desempeñarse muy bien.

Dentro del contexto de reforma educacional, y a partir del informe Brunner, se ha realizado una campaña por atraer mejores puntajes y diversidad de personas a la profesión docente, ofreciendo pagar su carrera íntegra en el mejor de los casos.

Como la universidad de que se trata, se supone que está pensada para personas con menores recursos, por una parte, y por otra, para estudiantes trabajadores, habría que establecer si lo señalado anteriormente se ha cumplido en la práctica.

Ahora bien, en cuanto a la formación de estas futuras profesionales, habría que consignar que la universidad ha desarrollado un plan de perfeccionamiento docente, para los profesores de toda la universidad, el cual se lleva a cabo en los períodos de vacaciones de los alumnos, en invierno y verano. Dicho perfeccionamiento es gratuito para los profesores, y ha tenido cierto éxito en cuanto a la asistencia, pero más en las escuelas que no están relacionadas con educación. Este antecedente tiene importancia en la medida que los profesores también deben adecuarse a un contexto de reforma, porque mal podrán las alumnas y alumnos actuar de manera innovadora si no lo hacen con ellos sus profesores.

Dentro del contexto de reforma se ha planteado una nueva manera de entender el proceso educativo. Anteriores reformas tuvieron como eje central el cambio de programas en razón de los contenidos que serían impartidos. El planteamiento actual es que los alumnos más que aprender contenidos y repetirlos, aunque pueda ser esto la base del aprendizaje, tienen que aprender a aprender. Dentro del proceso planteado de esta manera, es de vital importancia la acción del profesor, y es por este actor por donde pasa efectivamente la reforma, de allí la importancia de plantearse un estudio como el presente. Más que aprender los alumnos, tienen que aprender los profesores primero.

En cuanto a las metodologías que se usan para lograr aprendizajes, el énfasis hasta hoy se ha centrado en medir lo que aprendían los alumnos, más que relevar la calidad de ese aprendizaje. El alumno tenía que repetir básicamente lo que el profesor le dictaba y luego se establecía el nivel de aprendizaje, hacia el final del proceso.

Los planteamientos en que se sustenta la reforma educacional postulan, como se ha señalado, que el alumno debe aprender a aprender, en un proceso además, de construcción de su propio conocimiento a partir de lo que ya sabe, de su propia experiencia de vida. Lo que haría la escuela sería, ayudarlo en ese proceso de

construcción a partir de un quehacer más social, puesto que en la escuela se construye el conocimiento entre otros que son significativos para el alumno, como son sus compañeros y el profesor o profesora.

Habría que establecer entonces si estos futuros docentes, que además, probablemente, ya han iniciado en el transcurso de sus años de estudio una práctica docente en diversos establecimientos,- porque los alumnos de esta universidad generalmente empiezan a trabajar desde los primeros años de estudio- están realizando el proceso de enseñanza - aprendizaje de la manera en que es requerida por la reforma.

Se necesita conocer que visión de docente tienen dichos alumnos y alumnas, si posee características de innovador, de cuestionador de su propia práctica, de investigador de la realidad donde les corresponde desempeñarse o no. Si están ciertos que la formación profesional no termina cuando se recibe el título, sino que es una historia de nunca acabar, especialmente hoy con el acopio acelerado de nuevos conocimientos que se requiere para estar medianamente al día. Que, por tanto, no se puede esperar convertirse en enciclopedia, sino que lo relevante es saber cómo obtener la información cuando se requiere y dónde, en consecuencia, poder establecer que hacer con ella. Considerar que el trabajo profesional hoy en día, requiere un trabajo interdisciplinario, por tanto se debe acudir a quien corresponda según el problema que se suscite, médico, nutricionista, psicólogo, etcétera.

Y por último, aunque debiera ser lo primero, establecer hasta que punto estas alumnas a punto de egresar, están conscientes de que son modelos para sus alumnos y alumnas y por tanto, la formación en valores, - los objetivos transversales como postula la reforma- es el eje conductor de su acción docente, puesto que su saber particular es sólo un medio para el fin, que es la formación de las personas de acuerdo a la sociedad en que les corresponde desarrollarse y crecer.

Todo lo señalado anteriormente, interesa analizarlo a la luz de una perspectiva de género, para lograr establecer si las construcciones acerca de su ser docente presentan discursos diferentes a partir de si se es hombre o mujer, y además si ello tiene incidencia en la formación de la persona del alumno, futuro docente.

Por todo lo anteriormente señalado, parece relevante conocer:

La percepción de las alumnas y alumnos de los últimos años de las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica, y Educación Diferencial respecto de su formación universitaria y el significado de su rol como docente en tanto profesional, en un contexto de reforma educacional.

OBJETIVOS PRINCIPALES

- 1.- Conocer la percepción que tienen las alumnas y alumnos de los últimos años de las carreras de educación inicial, Párvulos, Básica y Diferencial, acerca de la formación profesional que la universidad les ha entregado.

- 2.- Establecer si las alumnas y alumnos se sienten preparados para enfrentar un contexto de reforma educativa, de acuerdo a lo que saben acerca de ella.

- 3.-Establecer el concepto de docencia que tienen incorporado las alumnas y alumnos.

ANTECEDENTES ACERCA DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Lo que se resumirá a continuación, es una apreciación acerca del proceso de reforma educacional chilena, reseñado por Juan Eduardo García Huidobro y Cristian Cox, entre los años 1990 y 1998.

La Reforma Educacional nace de una política educacional que comienza a implementarse en marzo de 1990, en un contexto de retorno a la democracia en Chile. Junto a lo anterior, la década de los 90 plantea una revalorización de la educación, producto de una sociedad globalizada y dinamizada por la expansión y centralidad creciente que posee en ella la utilización del conocimiento facilitada por el rápido despegue a nivel mundial de las modernas tecnologías de la información y la comunicación. Sociedad para la cual se requiere de destrezas culturales de nuevo tipo, que los sistemas educativos deben comenzar a proveer.

El discurso acerca del valor de la educación para el desarrollo de la sociedad y de su economía es antiguo, lo nuevo es que la educación, comienza a ser el desarrollo, según plantean Cox y García Huidobro. Y si lo es para las naciones, también lo es para las personas, pues unido a la calidad del desempeño está su educación.

Junto al incremento de la necesidad de educación, cambia su orientación. Se quiere una educación que deje atrás el ideal enciclopédico y supere la capacitación ligada estrechamente a ocupaciones determinadas. Hoy se requiere de formaciones cognitivas y morales distintas. Se trata menos de aprender "cosas" y más de "desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje" (aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas)- menos de "inculcar valores" y más de incrementar la capacidad moral para "discernir entre valores".

La educación, por el enorme peso que adquiere para el futuro de las personas y el destino de las sociedades, no puede seguir reservada a unos pocos, por el contrario, el desafío actual es poner a disposición de todos, aquellas competencias culturales, antes reservadas a la elite.

En Chile, el nuevo contexto político de transición a la democracia, donde se inicia el proceso de Reforma, posee un profundo compromiso con la equidad, de allí centrar en la importancia de la educación, el eje para un conjunto de objetivos que convocan a la gran mayoría de los chilenos: la continuidad del crecimiento económico; la construcción democrática del país; la superación de la pobreza y la integración social. Pero en esos momentos la educación chilena aún presentando logros de importancia en cobertura, en contraste mostraba serios problemas en calidad y equidad, por una parte, y por otra, en gestión, donde la situación de los profesores y el financiamiento se habían deteriorado fuertemente a partir de la década de los 80.

Ahora bien, en el sistema en general, se apreciaba que en esa cobertura aumentada, los que no estaban en la educación secundaria eran los más pobres, recibiendo, además, los que sí estaban, una deficiente calidad en materia educativa y de orientación vocacional. Lo anterior, puesto que se pasó de una educación media elitista y con un alumnado homogéneo orientado a la educación superior, a una educación media de amplia cobertura que atiende a un alumnado socialmente heterogéneo y enfrentado a muy diversas e inciertas posibilidades de futuro laboral o académico.

Adicionalmente, el financiamiento de la educación chilena había bajado sistemáticamente desde 1981, momento en que le correspondía el 4,07% del P.G.B, para llegar en 1990 al 2,49%, lo que hacía que las escuelas y liceos de nivel medio funcionaran en condiciones de gran precariedad.

Había en curso, un proceso en marcha de descentralización administrativa, pero no se había dado apoyo a los municipios para gestionar la educación; tampoco se había avanzado en una descentralización técnica que permitiera hacer propuestas pedagógicas diferenciadas para niños culturalmente distintos.

Por último, el sistema funcionaba sobre una profesión docente que veía mermar sus remuneraciones sostenidamente, perseguida políticamente por oponerse al sistema de descentralización, la cual veía en la democracia una oportunidad de mejoramiento material y profesional, así como una recentralización del sistema.

Las metas de la Reforma apuntan a un mejoramiento sustantivo en la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten al sistema escolar y la equidad de la distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres.

Esta meta introduce un cambio radical en el modo de pensar la política educacional. En esta nueva óptica se reinterpreta el concepto de igualdad educativa y cambia la mirada de la escuela sobre sí misma, ya que se pone el centro en los aprendizajes logrados y no sólo en el aumento de la escolaridad. La responsabilidad estatal estará puesta en garantizar que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requieren para vivir en sociedad.

Para que la escuela sea justa en sus resultados, no basta con que ella proporcione un trato igual a todos los niños, ya que no todos los niños son iguales, ella debe operar con un criterio de discriminación positiva, dando más apoyo al que tiene mayores dificultades para aprender. Esta educación diferenciada para avanzar al logro de resultados semejantes, supone destinar más recursos para quienes más lo necesitan: los establecimientos más pobres del campo y la ciudad, quebrando así la homogeneidad y universalidad de las políticas. En nuestro país

ha operado el mecanismo opuesto: los más pobres asisten a las escuelas menos provistas de recursos y son atendidos sin cuidado por sus particularidades.

Ahora la efectividad de esta reforma de la calidad, depende de lo que se haga en cada una de las instituciones escolares y de las salas de clase del país. Su lugar no es el centro del sistema educativo, sino su base: los miles de establecimientos que, gracias a la participación de sus equipos de profesores y profesoras, se hacen capaces de realizar su propia y particular reforma para ayudar a sus alumnos a aprender. La reforma empieza a existir cuando sus lineamientos y orientaciones son reformuladas y convertidas, en las escuelas y liceos, mediante la energía y creatividad de los docentes, en propósitos compartidos y en prácticas pedagógicas renovadas.

En este sentido, la orientación operativa más importante de la reforma ha sido la que se ha venido llamando descentralización pedagógica y puede ser descrita como la transferencia de un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central del aparato educativo a los establecimientos educacionales y a los profesores. Ello implica entregar una creciente autonomía a las escuelas y liceos, para darles la posibilidad de inventar y concretar el camino de mejoramiento más adecuado a la realidad de sus alumnos y es también la herramienta fundamental de profesionalización de los docentes. Así, éstos dejan de ser considerados funcionarios y se les distingue como "profesionales" con capacidad y responsabilidad para resolver autónoma y colegiadamente los problemas pedagógicos.

Estas orientaciones generales se desglosaron por niveles del sistema del siguiente modo:

*A nivel prebásico se buscó simultáneamente ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de los niños menores de 6 años.

*En la educación básica, la meta central ha sido mejorar la calidad y equidad de la educación que se ofrece. Acá el centro es entregar un servicio de más calidad que asegure aprendizajes reales y relevantes a todos. Esta meta supone también evitar la deserción que sigue afectando a cerca de un 5% de niños, en su mayoría de sectores pobres, principalmente rurales.

*Al nivel de la educación media, se reconoció una crisis mayor. Junto con instalar un proceso global de mejoramiento, se ha procedido a una reforma curricular que re define los contenidos culturales de la educación media y, al mismo tiempo, re formula su sentido y estructura.

Desde el primer gobierno de la concertación, no se hablaba de reforma propiamente tal, sino de "una educación de calidad para todos". En esta perspectiva se actuó a través de programas de mejoramiento diferenciados. A partir del segundo gobierno se asigna a la educación la primera prioridad y el gobierno se compromete a duplicar el gasto en el sector en un plazo de seis años y redefine la jornada escolar, ampliando el tiempo de la misma. Se empieza a hablar de Reforma a partir del año 1995, puesto que ya hay un aumento en la envergadura y profundidad de los cambios. Lo que comienza con una intervención en el 10% de las escuelas básicas más pobres, avanza a otras que incluyen toda la educación básica y media.

Ejemplo de ello son la dictación del Estatuto Docente dentro de la perspectiva de profesionalización de los profesores y profesoras, unido a acuerdos posteriores, que mejoraron sustancialmente las remuneraciones de los mismos; el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE básica), para enriquecer la educación básica y prebásica, llevado a cabo entre 1992 y 1997, destinado a ampliar a la educación subvencionada los beneficios materiales que ya había iniciado el Programa de las 900 escuelas de mayor riesgo. Junto a lo anterior, se puede agregar el Programa MECE Rural, destinado a superar el aislamiento de los docentes de estas escuelas; los Proyectos de Mejoramiento

Educativo (PME) elaborados por las propias escuelas y que son elegidos y financiados por el Mineduc, y un proyecto piloto de red interescolar de comunicación por computadora, la Red Enlaces.

Los programas señalados han enriquecido las condiciones en que se desarrolla la educación escolar: mejoramiento de infraestructura, incremento de la asistencia escolar (alimentación, salud), disponibilidad de textos de estudio, material didáctico, bibliotecas de aula en básica y bibliotecas del establecimiento en media, extensión paulatina de la Red Enlaces de informática educativa. Además todos ellos ponen énfasis en una renovación pedagógica profunda en las escuelas y liceos. Todos propician el trabajo colectivo entre los docentes, para revisar las prácticas pedagógicas y buscar métodos más efectivos que pongan por centro a los estudiantes. Por otra parte, se ha buscado que las instituciones escolares expliciten sus proyectos educativos, de modo que posean metas claras, compartidas y conocidas por todos. Todo lo anterior han sido pasos de descentralización pedagógica y oportunidades de profesionalización de los docentes.

Avanzada la renovación pedagógica, como efecto del apoyo de estos programas a las escuelas y liceos, se ha iniciado una Reforma curricular de importancia. El propósito fundamental es actualizar el curriculum en términos disciplinarios y pedagógicos, aunque la mayor novedad para el sistema educacional chileno, es que se otorgan márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio. Los nuevos contenidos de la educación básica están planteados en términos de Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos, los cuales determinan un marco común, dentro del cual las escuelas pueden definir contenidos complementarios propios. Las teorías de aprendizaje a la base del nuevo curriculum tienen como centro el concepto de aprendizaje significativo, y otorgan importancia a la experiencia y conocimientos previos de los alumnos y al sentido que tiene para los mismos cada nuevo concepto o habilidad.

Así mismo, el Mineduc ha elaborado un nuevo marco curricular para la educación media. Entre sus novedades establece una formación común en los dos primeros años de liceo, sea éste humanista o técnico. Además, insta objetivos transversales para el conjunto de la enseñanza secundaria e incorpora la educación tecnológica como un nuevo sector de formación común.

Los cambios curriculares están llegando a la sala de clases. En 1997 y 1998 en el primer ciclo de la educación básica, y en un proceso de instalación que va desde 1999 al 2002 se hará lo mismo en el segundo ciclo básico y en la educación media.

La meta es permitir pasar de períodos de media jornada a jornada completa una vez que se cuente con la infraestructura adecuada.

Por otra parte, interesa el fortalecimiento de la profesión docente. Se crea para ello un programa de cinco años orientado a que las instituciones formadoras diseñen y realicen diversos proyectos de mejoramiento de la formación inicial de profesores y profesoras. Como complemento se otorgarán becas a estudiantes destacados que opten por la carrera docente. Adicionalmente se pondrá en marcha un programa de perfeccionamiento fundamental para acompañar la reforma curricular. Se proseguirá y se diversificará el programa de pasantías en el extranjero. Por último, se establecen cuarenta premios a la excelencia docente, los que se entregaron por primera vez en 1997.

También se inició en 1997 el Proyecto Montegrando orientado a crear una red de liceos subvencionados de alta calidad, con niveles altos de innovación, abiertos a sectores de pocos recursos.

Lo anterior da una idea de los orígenes de la reforma.

A continuación se mostrará una caracterización de la Reforma que tiene como principios ejes los siguientes:

- 1.-Políticas centradas en la calidad
- 2.-Políticas centradas en la equidad
- 3.-Políticas centradas en las escuelas
- 4.-Políticas abiertas a la iniciativa de los actores.
- 5.-Políticas abiertas a la sociedad
- 6.-Políticas de cambio incremental
- 7.-Políticas de Estado.

Las dos primeras características de la reforma se asocian y se potencian. Se busca que se den en la base del sistema educativo: las escuelas. Y sean llevadas a cabo por los actores que allí participan. Considerando la diversidad social y cultural, y que se desarrolla paulatinamente, paso a paso, y donde el Estado asume un rol activo, acorde con su responsabilidad con la calidad de la educación.

En general, se podría decir que esta reforma se ha realizado con cierto éxito, pero de la cual se podría señalar algunas **limitaciones**, además de **tensiones** en su implementación.

Entre las limitaciones cabe señalar que existe hoy en la educación chilena, un conjunto de comportamientos de segregación escolar que están en las antípodas de lo que un servicio educacional de carácter público debiera hacer para asegurar a todos el derecho a la educación. Tal es la situación de selección de alumnos; o de expulsión, cuando no cumplen con el rendimiento promedio esperado; o incurren en faltas a la conducta, entre otras.

Estas irregularidades ocurren puesto que no existe en Chile un marco legal que entregue el Estado las herramientas indispensables para cumplir un rol efectivo en la cautela de esos derechos.

También se puede señalar dentro de las limitaciones, la ausencia de una superintendencia del proceso educacional. El establecimiento de normas claras, la fiscalización del cumplimiento de estándares y la evaluación de los resultados de las unidades proveedoras de un bien público, es uno de los ejes que debe fortalecerse en el corto a mediano plazo. Lo cual implica aclarar la aparente contradicción entre el derecho a la educación y el de la libertad de enseñanza, por ejemplo.

La función de superintendencia existe en la educación superior, pero no en el sistema escolar, por lo tanto no se puede cerrar escuelas o liceos que no ofrezcan educación de calidad.

Una limitante en otro ámbito es la gestión en educación llevada a cabo por los municipios, que requiere una revisión que no se ha hecho. Aquí se debe analizar las variadas formas de gestión posibles, para establecer diferentes vías y, además, considerar que no todos los niveles y las modalidades educativas deben administrarse del mismo modo.

En la misma línea requiere revisión la actual modalidad de financiamiento de la educación vía subvención, lo que estaría impidiendo un control serio de los recursos que se destinan a educación.

Y una última limitación a juicio de Cox y García Huidobro, es, que no ha sido suficientemente exitosa la incorporación activa de los profesores y profesoras a la Reforma puesto que muchos de ellos, todavía no se sienten actores protagonistas de la misma, que trasciende los límites de establecimientos particulares y le otorga

un sentido único y común a las distintas acciones. Este último punto es de vital importancia para el problema que se intenta dilucidar en esta investigación.

Con relación a las tensiones de la implementación de la Reforma educacional, según los autores analizados, ellos postulan la existencia de problemas de desalineación o asincronías entre distintos ámbitos de intervención de las políticas. Las distintas iniciativas impactan a escuelas y liceos, en forma paralela, pero con mucho menos sinergia de la planteada en los diseños, y con áreas importantes que aún no han sido abordadas.

Se destaca asincronías o desfases entre:

- la normativa que rige al sistema escolar, y los principios curriculares, pedagógicos y evaluativos que empujan los programas de cambio del MINEDUC;
- la consistencia, grado de preparación y recursos invertidos en llegar a las escuelas y liceos a través de programas de mejoramiento, y el retraso en la modernización de la gestión del sector;
- el avance pedagógico de las escuelas y liceos, y el atraso comparado de la formación de docentes;
- la centralidad que en las nuevas funciones del MINEDUC ocupa un sistema de evaluación, y el aislamiento relativo del sistema vigente de medición de la calidad de la educación respecto al resto de las políticas; así como su falta de desarrollo: sólo mide resultados de aprendizaje de los alumnos, no evalúa procesos, ni instituciones, ni programas, ni personal.

Sobrecarga de la agenda de cambio, que genera, especialmente para los docentes, un cuadro que puede tener algunos rasgos de "una nueva cosa detrás

de otra", sin tiempo para la apropiación real de las operaciones y significados de las nuevas prácticas que promueven las políticas.

Ausencia de un discurso unitario de la reforma que integre en un relato coherente y significativo el conjunto vasto de las distintas iniciativas y logre conectarlo con los temas caros a la tradición docente como: educación pública como función crucial del Estado; la educación como actividad esencialmente moral y secundariamente instrumental; rol central y de liderazgo del MINEDUC; solidaridad y no competencia; participación y no tecnocracia.

Está aún pendiente la construcción de un nuevo sentido común compartido entre Estado y profesión docente respecto a las características organizacionales y las funciones de la educación subvencionada. Un discurso a nivel macro que satisfaga a la profesión docente, pues una de las asimetrías más relevantes se da en el ámbito de lo que consideran participación las autoridades y los profesores.

De acuerdo con los planteamientos del **Informe Brunner: "Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21"**, para llevar a cabo reformas en el sistema educacional chileno, existe una condición necesaria: fortalecer la profesión docente.

El informe postula que dicha profesión es crucial para el futuro de la sociedad. Ellos y ellas, básicamente, son los protagonistas principales del proceso de enseñanza, así como los alumnos y alumnas lo son del proceso de aprendizaje. En Chile al año del informe, 1995, se dice que trabajan 140 mil personas como docentes, y están en formación 27 mil, por tanto son la columna vertebral del sistema escolar.

Crear condiciones favorables para el desarrollo de la profesión docente implica actuar simultáneamente sobre varios aspectos de la misma: la formación de los futuros profesionales; el perfeccionamiento de los profesionales en ejercicio; las

condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas y liceos; la organización del establecimiento docente; la situación del mercado laboral de la profesión y el funcionamiento de los demás elementos que inciden en el desempeño profesional. La meta a alcanzar es un sistema educacional en el cual las escuelas y liceos puedan ofrecer las remuneraciones, la autonomía profesional y las oportunidades de carrera necesarias para atraer a la enseñanza a personas altamente calificadas que, de lo contrario, elegirían trabajar en otras profesiones. A cambio, los docentes aceptarían mayores exigencias y estándares más altos de desempeño, y una efectiva responsabilidad pública por los logros de sus alumnos y establecimiento. Lo anterior supone transformar el contexto en que actualmente actúan los docentes, valorar la competencia profesional y organizar los incentivos de la profesión de acuerdo con el mérito y el desempeño.

Formación de profesores

La preparación de los futuros docentes, según el informe, es un aspecto clave para el desarrollo de la profesión, del mismo modo como ocurre con médicos, abogados e ingenieros. Entre todas las escuelas de formación profesional, la de profesores, es quizá el desafío más complejo. Debe formar los formadores de la sociedad, que están llamados a proporcionar un modelo y a transmitir los valores y orientaciones que están a la base de todo auténtico proceso de enseñanza. Personas que deben prepararse para ejercer una diversidad de roles: como enseñantes en la sala de clases, como miembros de equipos docentes, como consejeros de padres y alumnos, como encargados del orden en la escuela, como personas de influencia en su comunidad.

Al respecto Chile posee una rica tradición en este campo, como atestiguan las antiguas escuelas normales y la meritoria contribución del Instituto Pedagógico. Hoy se debe revivir dicha tradición y proyectarla a los nuevos retos.

REFERENCIAS TEÓRICAS

El estudio que se ha realizado se enmarca dentro de una perspectiva del currículum, entendiendo por tal en el contexto universitario de formación de profesores:

- a) **qué** debe enseñarse, para ser educadora de párvulos, profesor o profesora de básica y profesor diferencial, remitido a una malla curricular;
- b) **cuándo** debe enseñarse, es decir, la secuencia que asumen las materias dentro de esa malla curricular;
- c) **cómo** debe enseñarse, es decir, las metodologías que se emplearán para la transmisión de dicho conocimiento que será ejecutado por los docentes, y que comprende una parte que se hace explícita y otra que permanece implícita, unidas dentro del contexto del aula en el quehacer del docente;
- d) **qué, cómo y cuándo evaluar** el resultado de acción educacional. Es decir, si se miden los resultados y bajo que perspectiva, o si se trabaja por procesos. Si sólo evalúa el profesor o también los alumnos y alumnas. Y sobre qué contenidos o procesos, o sobre ambos se evalúa. (Silva, 1984; Fullat, 1985 ; Gimeno Sacristán, 1991)

Todo lo anterior, implica tomar decisiones acerca de un modelo o diseño curricular. En el ámbito que nos compete, qué tipo de profesional de la docencia se quiere formar por parte de la universidad. Lo cual implica hacer consideraciones teóricas acerca de las perspectivas del currículum en educación superior.

Según Romeo:

"el currículum en nuestros tiempos, constituye uno de los ámbitos de mayor análisis e interpretación, como medio posibilitador de construcción de conocimiento dentro del campo de la educación" ... está lejos de ser el mero

documento escrito en el cual se declaran las aspiraciones del sistema... El currículum implica, necesariamente una connotación sociocultural, puesto que es imposible la proposición de un plan y de un desarrollo curricular, en desconocimiento de las comunidades educativas, tampoco es posible, sin consideración a las demandas de la época; menos aún, podría concebirse como un instrumento que relega la preocupación por la persona en sí misma". (Romeo, J. 1998)

De acuerdo a lo señalado, se consideran cuatro perspectivas curriculares, que corresponden a marcos teóricos elaborados a partir de diversas dimensiones curriculares: Academicista, Técnica, Práctica y Holística. (Romeo, J. 1998)

En la **perspectiva academicista del currículo**, se observa como principio generador el de la conservación del conocimiento acumulado, ya sea desde la óptica de sus contenidos como de la estructura que lo identifica como cuerpo del saber.

En esta perspectiva el docente es un especialista en alguna disciplina que maneja ciertos contenidos que debe transmitir. Es portador del conocimiento y el único seleccionador y organizador.

El alumno, por su parte es un adquirente de datos y datos que debe interiorizar el legado cultural de la humanidad.

En el caso de la **perspectiva técnica del currículo**, se observa como principio generador, el eficientismo del sistema de enseñanza, lo que traducido a la acción misma se deriva en la aplicación de prescripciones basadas en, a lo menos, resultados de investigaciones con fundamento empírico.

En esta perspectiva el docente es un diseñador con experiencia en el quehacer que asume como responsabilidad de transmitir, que está en condiciones de

seleccionar y de utilizar los procedimientos que aseguran la transferencia de conocimiento y de acciones concebidas como útiles, en el tenor de posibilitar un dominio de los aprendizajes, con pretensiones de impacto social.

El alumno es un individuo con ritmo de aprendizaje propio, que es sometido a determinados estímulos e incentivos, los que han sido seleccionados, organizados y configurados en medios estimados como válidos y confiables, para que responda según su propia velocidad de aprendizaje. Se le concibe como pronosticable y, fundamentalmente racional y pragmático.

La perspectiva técnica no asume posturas de minusvalía frente a los apoyos pedagógicos en cuestiones de enseñanza, pero la limita a la búsqueda de procedimientos que signifiquen destinar el mínimo tiempo posible, para los mínimos indispensables que signifiquen manejo adecuado en el campo laboral para el cual preparan los estudios de educación superior, en este caso a docentes o profesores de aula.

Romeo añade, citando a Pérez Gómez (1994, p. 408)

"En la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y los alumnos/as así como la decisión sobre las formas de evaluación, son siempre, en alguna medida, decisiones también ético políticas y no meramente técnicas."

En el caso de la **perspectiva práctica del currículo**, se puede señalar como principio generador, la criticidad, lo que implica una interacción comunicativo valórica, que se sustenta en la interpretación consensuada del significado, desde una óptica; y desde otra más radical, se reconoce una conciencia crítica que apunta, en última instancia, a la transformación de las estructuras restrictivas, sean éstas institucionales o ideológicas.

En dicha postura, el docente es un comunicador social preocupado del desarrollo del razonamiento humano, favorecedor de un conocimiento que se genera a partir de los propios actores participantes en el proceso de aprender. El alumno es quien interactúa permanentemente con el docente, con el fin de descubrir el sentido al conocimiento y a las acciones que se generan.

Se pueden señalar algunas actividades que muestran intencionalidades en las formas de enseñanza desde esta perspectiva, según Raths (1971) citado por Romeo:

- *dar oportunidades de elecciones informadas, con reflexión en sus consecuencias;*
- *ofrecer posibilidades de desempeñar roles activos a los estudiantes;*
- *brindar oportunidades de relacionar el tema de estudio, con indagaciones en la vida cotidiana;*
- *posibilitar un desempeño con diversos niveles de complejidad, para atender a las diferencias individuales, etc.*

Finalmente, la **perspectiva holística del currículo** sostiene como principio generador el desarrollo humano. Por ello, concibe la selección y organización de la cultura para transmitir como medio posibilitador de un proyecto de vida; hecho que involucró un proyecto de sociedad, y naturalmente, un proyecto de cultura. Por tanto, este principio rige, en todo momento, ya sea en los contenidos contemplados, como en las interacciones que se favorecen en las relaciones humanas, e incluso, en los lineamientos de los diseños pre-elaborados.

El docente es un seleccionador de recursos, incluyéndose él mismo como apoyo humano. El profesor sólo ofrece algunas opciones, las que, junto con otras que emergen en las interacciones, son estimadas como medios válidos y significativos de conocimiento y de acción humana, en un marco de desarrollo cognitivo, social y moral.

El alumno es agente de los aprendizajes que se desarrollan y se alcanzan como resultados. Es quien asume la responsabilidad de la decisión de las opciones, en último término, con el fin de descubrir el sentido del conocimiento y las acciones que se generan.

Esta perspectiva exige un contexto que se caracterice por un clima de respeto y apertura. Se traduce en un ámbito de confianza, en el que se hace posible la confrontación de planteamientos sin temores de descalificación; en una relación entre personas totales, donde se revelan las personas que interactúan como humanas y no como meros intelectos operantes; en una ayuda implicante de opciones como distintos caminos, contruidos o por reconstruir; y lo más gravitante, en un espacio donde se aprende a escuchar, a preguntar, a aclarar, a confrontar, a recrear, a decidir en conjunto, a actuar por sí mismo junto con el otro, para los otros y para sí.

De las perspectivas curriculares presentadas habrá que investigar a cuál adscribe la universidad y escuelas en estudio según lo que señalan los informantes que serán consultados.

Ahora bien, dentro de los diseños curriculares, parte muy relevante es la división que se hace, al menos teóricamente, entre **currículum explícito** y **currículum implícito**, que se ha señalado anteriormente, pero aquí se quisiera profundizar para el contexto específico de este estudio.

Las escuelas con las que se pretende trabajar -Parvularia, Básica y Diferencial- están compuestas mayoritariamente por mujeres. Esto tiene un significado social, que es muy posible que tenga incidencia en el desarrollo del currículum real, haciendo referencia a la división que hace Perrenoud (1997), entre el **currículum formal** que está escrito o postulado abiertamente en alguna parte, y el **currículum real** que pone en práctica el docente en el aula, que corresponde al primero, pero

con ciertas modificaciones, de acuerdo al maestro, a los tiempos otorgados a los contenidos, a las metodologías empleadas, y a los alumnos de que se trate.

En el caso que nos ocupa, decíamos, la mayoría de los alumnos son alumnas, y además provenientes de estratos medios bajos, culturalmente hablando, lo cual tiene alguna incidencia en el tipo de relaciones que los docentes y las docentes pueden establecer con ellas. Es probable que inconscientemente, los docentes exijan menos de lo que harían en otros contextos con otro tipo de personas, lo que podría incidir en sus comportamientos en clases, y en sus conocimientos o logros finales, lo cual en definitiva estaría delineando el tipo de profesionales que estarían formando. O también podría ocurrir, que exijan mucho más de lo que las alumnas por sí mismas puedan lograr, sin ser lo suficientemente mediadores para que ellas y ellos, dieran el salto hacia la incorporación de saberes que precisa su formación profesional.

Ahora bien, con relación a la formación profesional, por una parte están los saberes requeridos para cada especialidad docente - Educación Parvularia, Básica y Diferencial- que están señalados como contenidos en la malla curricular, que no son de importancia menor, y corresponderían en gran medida a la parte del currículum explícito. Pero por otra, está el quehacer de los docentes, que abordarán con mayor o menor profundidad dichas materias con los alumnos, con un tipo de relación más pragmática, o más humanista, y que irán conformando modelos de hacer profesional, que incidirán en la visión que las alumnas y alumnos tengan de su praxis docente a futuro, que será más o menos profesional. Dicho quehacer conforma la parte del currículum implícito, que también marca profundamente a los alumnos, y de la cual muchos profesores no están absolutamente conscientes, si se mira desde una perspectiva psicológica.

Y desde una perspectiva más social, el rol de docente está marcado por una mirada que hace la cultura del mismo. Condicionada por el tiempo y el lugar de que se trate. En nuestro país, actualmente, el rol de docente, en tanto profesional,

está desmedrado, puesto que la sociedad producto del momento histórico y político que le correspondió vivir durante el gobierno militar, transformó al docente en un técnico; en una persona que trabaja a favor de los intereses ocultos de la dominación, a decir de Grundy. En caso de no ser así, a lo menos trabaja de acuerdo a reglas, sin discernir, si es oportuno aplicarlas o no.

Ahora bien, en la posición opuesta se encontraría la praxis de acuerdo a un juicio práctico del actor, en este caso, el docente. Según Grundy, el ejercicio del juicio práctico puede considerarse caracterizado por la profesionalidad. El resultado de la profesionalidad -o profesionalismo- es la "acción práctica".

Dicho planteamiento remite a la consideración de un modo de trabajo que permita el ejercicio de un juicio realmente autónomo, para lo cual son necesarias ciertas condiciones. Dice Grundy, citando a Carr y Kemmis 1986, pág. 9):

'Primero, las actitudes y prácticas de los profesores, deben llegar a basarse más firmemente en la teoría y la investigación educativas. Segundo, debe ampliarse la autonomía profesional de los docentes. Tercero, deben ampliarse las responsabilidades profesionales de los profesores'.

Haciendo énfasis en los procesos de profesionalismo de los profesores Kemmis hace una distinción entre "las teorías que tratan la relación general entre educación y sociedad como *no problemática*, (contemplando la escolarización como la evidente preparación de los estudiantes para su participación en la sociedad y en la economía) y las que tratan esa relación como *problemática* (como las teorías educativas, más "filosóficas" del pasado). Puede afirmarse que las primeras han servido generalmente para acostumar a los profesores a las tareas técnicas requeridas por la escolarización; las últimas continuaron y continúan, suscitando cuestiones sobre la propia naturaleza de la educación, así como poniendo de manifiesto las graves cuestiones relativas a la propia naturaleza de la sociedad y del bien de la humanidad, tratando de educar a los profesores para que

hagan juicios prudentes sobre la sociedad, la educación, su papel como profesores y sus responsabilidades ante sus alumnos y ante la sociedad. (Kemmis, 1993; pág. 50).

De modo parecido, Stenhouse (1984) postula que los maestros deben investigar acerca de su propia práctica y dejar de ser materia de estudio para otros, si se quiere lograr innovaciones profundas al interior de la escuela. Para lo cual se requiere que colaboren profesionales de la investigación y maestros, y hacerlo en la propia escuela.

Todo lo anterior corresponde al maestro en su relación con el curriculum.

Pero también debemos abordar una perspectiva teórica en cuanto a lo que hacen los docentes universitarios con sus alumnos, desde una perspectiva más sociológica. Para ellos abordaremos las miradas cualitativas que aportan el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la fenomenología.

El interaccionismo simbólico postula que las personas aprenden símbolos que permiten interactuar con otro a partir de la socialización. Dicho aprendizaje implica asignarle un significado o representación a dichos símbolos, que además intentan comunicar algo a otro en una interacción social. El uso de símbolos es un distintivo humano, ya que de esa forma no se responde pasivamente a la realidad que se nos impone, sino que se es capaz de crear y recrear el mundo sobre el cual se actúa. Además de esta utilidad general, los símbolos, y especialmente el lenguaje en particular, cumplen una serie de funciones específicas para el actor. Entre otras, relacionarse con el mundo social y material, permitiéndole nombrar, clasificar y recordar los objetos que se encuentran en él. En este sentido las personas pueden ordenar un mundo que de otro modo sería confuso; incrementan la capacidad de las personas para percibir su entorno; aumentan la capacidad de pensamiento; ensanchan la capacidad para resolver diversos problemas, lo cual reduce la posibilidad de cometer errores costosos; permiten trascender el tiempo,

el espacio e incluso sus propias personas, permiten imaginar una realidad metafísica, y lo más importante ser activas en lugar de pasivas, es decir, dirigir sus acciones.

La gente puede hacer elecciones entre las acciones que va a emprender, pues no necesariamente tiene que aceptar lo que viene impuesto desde afuera.

Los interaccionistas simbólicos trabajan el concepto de Self que sería "la totalidad de los pensamientos que el individuo tiene de sí mismo como objeto". Rosenberg se refiere a él distinguiendo; el *self existente* que es nuestra imagen de cómo somos; el *self deseado* que es una imagen de cómo nos gustaría ser, y el *self presente* que es el modo en que nos presentamos en una situación determinada. Elementos que pueden ser aplicados y analizados la luz de los comportamientos que los docentes transmitirán a sus alumnos, futuros docentes, cuando les imparten sus clases.

Para Goffman la concepción del self tiene un enfoque dramático. Y él habla de *la fachada*, que sería parte del escenario que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a los que observan dicha actuación. Dentro de ella distingue el medio y la fachada personal. El medio es el escenario físico que rodea a los actores para su actuación. Sin él los actores no pueden actuar. La fachada personal consiste en las partes escénicas de la dotación expresiva que la audiencia identifica con los actores y que espera que lleven al escenario. Como en el caso de los profesores, andar con libros, apuntes o material de algún tipo.

En la perspectiva etnometodológica lo que interesa básicamente son dos conceptos clave: la reflexividad y las explicaciones.

Por reflexividad se entiende el proceso en el cual estamos todos implicados para crear la realidad social mediante nuestros pensamientos y nuestras acciones. Sin

embargo, raramente somos conscientes de dicho proceso porque, por lo general, lo ocultamos a nosotros mismos. Los etnometodólogos creen que el orden de la sociedad se deriva en parte de la reflexividad de las personas, y rechazan la idea de que se deriva meramente de la conformidad a las normas. Es la conciencia del actor de sus opciones, así como su capacidad para anticipar cómo van a reaccionar los otros a lo que ellos dicen y hacen, lo que dispone el orden en el mundo cotidiano.

Las explicaciones suponen un esfuerzo de los actores que incluye procesos tales como la descripción, la crítica y la idealización de situaciones específicas. La explicación es el proceso por el que las personas dan sentido al mundo. Los etnometodólogos prestan mucha atención al análisis de las explicaciones de las personas, así como de los modos en que las personas ofrecen y aceptan (o rechazan) las explicaciones. De allí el enorme interés por el análisis conversacional.

Hay variantes en los trabajos etnometodológicos. Entre ellos, los más relevantes son los estudios de ambientes institucionales. Y el segundo y más importante es el análisis conversacional. Desde lo que nos interesa está lo que los docentes y sus alumnos conversarían en el desarrollo del proceso de formación profesional.

Y en la perspectiva fenomenológica, interesa conocer la realidad del actor a partir de su propia percepción de la realidad en que está inmerso, lo que se traduciría, brevemente, para nosotros en cómo las alumnas y alumnos van adquiriendo el sentirse profesores durante su formación profesional, y si efectivamente llegan a sentirse así.

Ahora bien, lo planteado está relacionado a lo que los actores piensan de cómo debería ser su desempeño, y al mismo tiempo cómo creen o esperan los demás del grupo que actúen, o desempeñen su rol. Es decir, en la mirada que el actor realiza de acuerdo al contexto donde debe desempeñar el rol. Las alumnas de la escuela inicial deben construir un esquema mental de lo que debe ser su rol

propiciado por lo que aprenden por una parte, y lo que observan de sus profesores, por otra. Además, de los otros que deben ir acompañando su formación durante el tiempo que se encuentran en la universidad, y que son significativos para ellas, tales como su familia de origen, o bien su pareja e hijos, unido a sus amistades que pueden estudiar o no lo mismo que ellas.

Con todo lo anterior debe ir construyendo el significado de ser profesora o profesor, de ejercer la docencia, por supuesto que influenciado por el contexto sociocultural donde se mueve y se ha movido desde que nació.

Es eso lo que se intentará desentrañar a partir de la particular visión del actor, sujeto informante.

Es necesario incorporar la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, que se centra en la relación dialéctica entre **habitus** y **campo**. Este autor postula la relación dialéctica entre las estructuras objetivas y los fenómenos subjetivos. Y para evitar el dilema objetivista-subjetivista, Bourdieu se centra en la práctica, considerada por él como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura, usando para ello sus conceptos de habitus y campo. Mientras el habitus existe en la mente de los actores, los campos existen fuera de sus mentes. (Ritzer, 1993)

El concepto de **habitus** incluye estructuras mentales y cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Las personas están dotadas de una serie de esquemas internalizados por medio de los que perciben, comprenden, aprecian y evalúan el mundo social. Mediante estos esquemas llevan a cabo sus prácticas. Reflejan las divisiones objetivas en las estructuras de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales. Un habitus se adquiere como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro del mundo social. Así éste varía en función de la naturaleza de la posición que ocupa la persona en ese mundo, y no todo el mundo tiene el mismo habitus. Sin embargo, los que ocupan la misma posición dentro del mundo social tienen habitus similares. Pero no todos

son iguales puesto que el mundo social y sus estructuras no se imponen de la misma forma a todos los actores.

El habitus produce el mundo social y es producido por él. Por un lado es una "estructura estructuradora", es decir, una estructura que estructura el mundo social. Por otro, es una "estructura estructurada", es decir, una estructura estructurada por el mundo social. Según Bourdieu es *la dialéctica de la internalización de la externalidad y de la externalización de la internalidad*".

La práctica media entre el habitus y el mundo social. De una parte, el habitus se crea a través de la práctica; de otra, el mundo social se crea a resultas de la práctica.

Aunque el habitus constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no los determina. Simplemente sugiere lo que las personas deben pensar y lo que deben decidir hacer. Proporciona los principios por los que las personas deliberan sobre sus opciones y eligen las estrategias que emplearán en el mundo social. Aunque no somos conscientes del habitus y de su funcionamiento, se manifiesta en la mayoría de nuestras actividades prácticas, como es el modo de comer, de caminar, de vestirnos, y de hablar. Si bien éste opera como una estructura, las personas no responden mecánicamente a él o a las estructuras externas que operan sobre ella.

Para el caso de los profesores, su habitus estaría determinado por el uso de un lenguaje apropiado o legítimo como dice Bourdieu, es decir, un lenguaje acorde a la situación educativa, en que se es un modelo para los estudiantes, en todo sentido, pero especialmente de conductas y valores. El profesor que asume su habitus, está preparado para enfrentar la realidad educativa altamente compleja y diversa, que implica en cierta medida poseer flexibilidad ante las situaciones sociales que deberá enfrentar, y asumir, además, que no está completo, sino cada día debe dar pasos hacia la profesionalización.

Quienes no logran adquirir el habitus, poseen sólo el nombre de profesor, o bien los que abandonan el campo educativo, aún estando en él, no poseen el habitus,

puesto que esta disposición a la acción que permite el habitus, implica estar cómodo en él, pero al mismo tiempo asumir los desafíos del cambio, pues como señala Bourdieu *“éste es también adaptación, y se ajusta sin cesar al mundo, aunque este ajuste sólo en ocasiones excepcionales toma la forma de conversión radical”* (Bourdieu, 1990 pag, 156-157)

Por otra parte el concepto de **campo** está concebido por Bourdieu en términos relacionales más que estructurales. Corresponde a la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Hay varios campos en el mundo social (por ejemplo el artístico, el económico, el religioso, el educativo); todos tienen su lógica específica y generan entre los actores una creencia sobre las cosas que son importantes en el campo.

Bourdieu contempla el campo como una arena de batalla, puesto que apunala y guía las estrategias mediante las que los ocupantes de estas posiciones persiguen individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición, e imponer el principio de jerarquización más favorable para sus propios productos. Funcionaría de tal modo como un mercado competitivo en el que se emplean y despliegan varios tipos de capitales (económico, cultural, social, simbólico). Las posiciones de los diversos agentes dentro del campo dependen de la cantidad y peso relativo del capital que poseen. (Ritzer, 1993)

La preocupación central de Bourdieu es la relación dialéctica entre habitus y campo. Cree que esta relación opera en dos direcciones. Por un lado el campo condiciona al habitus; por otro, el habitus constituye el campo como algo significativo, con sentido y valor, algo que merece una inversión de energía. (Bourdieu, 1990)

De tal modo, postula Bourdieu, hay una fuerte correlación entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan. Las prácticas en general, y las prácticas culturales en particular, se establecen a partir de la relación entre habitus y campo. De tal modo, la cultura sería una suerte de economía o mercado, donde las personas utilizan capital cultural más que económico, que sería el resultado de la clase social de origen de las personas y

de su experiencia educativa. En el mercado, las personas acumulan una determinada cantidad de capital y lo invierten para mejorar su posición o, en caso contrario, lo pierden debido al deterioro de su posición dentro de la economía. Tal sería el caso de los profesores en un contexto de reforma educativa como el que está experimentando nuestro país, que como ya fue señalado, si no se adaptan pierden el habitus que les permite desenvolverse adecuadamente en el campo educativo, concretamente en la escuela.

Finalmente para poder comprender a cabalidad la realidad que muestra la investigación, es perentorio incorporar la visión de género, que puede compenetrarse perfectamente con la noción de habitus, puesto que el género estaría condicionando la posición en el campo educacional en este caso, y el cómo se adquiere o no, el habitus para desenvolverse adecuadamente.

No siempre se ve la realidad de los profesores, como se ha señalado ya, como una realidad de las profesoras, puesto que en su mayoría son mujeres quienes ocupan dichas posiciones en la educación, y por tanto son mayoría en la formación docente en la universidad, en los primeros ciclos especialmente, que es donde se sitúa nuestra indagación.

En este punto, seguiremos a Bonal (1998), quien analiza una serie de investigaciones españolas, inglesas y norteamericanas acerca del género centradas en la escuela. De acuerdo a lo revisado por él, aparece relevante considerar la socialización de género, puesto que niños y niñas no son socializados de la misma forma. (También sucede en nuestro país de estructura patriarcal y subdesarrollado). De hecho las expectativas de la entrada de las mujeres a la universidad, difieren y marcan diferencias en todo sentido. Esta diferenciación comienza con los juguetes y juegos diferenciados para niños y niñas, y continúa con los textos de estudio y de lectura seleccionados en el curriculum escolar, reforzado por las expectativas que los profesores y profesoras

tienen de los niños y las niñas, y que suelen etiquetarlos en sus roles enfatizando comportamientos de acuerdo al sexo. Ellos, al mundo público del trabajo y la acción, y ellas, al mundo privado de la casa y los niños. En el caso de estudios superiores, el rol profesional guarda estrecha relación con sus tareas de madre y esposa, que serían sus roles prioritarios. Esto último se ve también en los medios de comunicación, que refuerzan este tipo de roles, al menos para las mujeres casadas. Todo ello más cercano a lo que se ha señalado como curriculum oculto o implícito.

Además, como señala Llaña,(1996) la representación de la femineidad asume rasgos propios en la cultura latinoamericana. Junto al machismo que exalta la agresividad y virilidad masculina, coexiste su opuesto: el complejo del marianismo. Este implica tener fuerza espiritual y superioridad moral. Fuerza que engendra abnegación y una capacidad infinita para la humildad y el sacrificio, que permite el poder en el hogar y por tanto el reconocimiento y veneración de los hijos. En la sociedad occidental se superponen las categorías de mujer y madre, recurrentemente las concepciones ideológicas acerca de la mujer aparecen unidas a los conceptos de familia y trabajo.

Se puede ver entonces, cómo el concepto de mujer se construye apoyado en esas constelaciones de ideas que ella internaliza, construyendo su identidad a partir de esas definiciones culturales de femineidad. El resultado final es una definición de mujer que depende fuertemente del concepto de madre. Por lo tanto, es imposible entender los procesos sociales, que las educadoras contribuyen a generar en la escuela, al menos en los primeros años, si no se conocen las perspectivas culturales que subyacen a su acción propiamente social. Por ello es claramente perceptible que el discurso explícito que enmarca la educación inicial al menos, es una continuación de la función maternal. Para ejercerla sólo basta poseer en grado suficiente, dosis de afecto, paciencia y resistencia física. Quizás la realidad más importante a tener en cuenta, al menos para muchas educadoras, sea la plena identificación de su proyecto de vida con sus roles de esposa y madre.

En lo que nos compete en esta investigación, que es la labor docente, como profesión, se puede señalar que gran parte del trabajo, preparación de clases, de pruebas, y revisión de ellas puede realizarse en la casa. De manera que es una profesión que puede desempeñarse como trabajo parcial o por horas, al menos en el lugar de trabajo, lo que facilitaría estar en la casa para muchas mujeres que escojan esta profesión, y en algunos caso se habla incluso de semiprofesión. En el caso de los hombres, ellos como en la mayoría de las profesiones, ocuparían los puestos de tiempo completo, y de cargos directivos. Lo mismo que pueden hacer las mujeres solteras y las más jóvenes, pero en menor medida que los hombres, puesto que se asume que ellas se casarán y no podrán seguir desempeñando el cargo como antes.

Y en cuanto a las remuneraciones, está comprobado que en todas las profesiones las mujeres reciben al menos un tercio menos del ingreso de los hombres. Y que las profesiones feminizadas, como sería el caso de la profesión docente para el área de formación inicial que se está analizando. Es decir, los primeros ciclos, reciben en general, y comparativamente, ingresos más bajos que en cualquier otra profesión, donde se equipare el trabajo entre hombres y mujeres.

Ahora bien, el no realizar todo el trabajo en el lugar donde se labora, no le resta peso a dicha actividad, que en la profesión docente es efectivamente abrumadora. Situación que incide en los posteriores perfeccionamientos, o cursos adicionales que los profesores y profesoras, especialmente estas últimas, pudieran desarrollar, generando una repercusión en lo que exige la reforma que debieran llevar a cabo los y las docentes.

METODOLOGÍA

Se estructuró un estudio cualitativo, de carácter interpretativo, desde una perspectiva fenomenológica, pues interesaba conocer la percepción de los alumnos y alumnas de los últimos años a estudiar. Es decir, su propia construcción acerca de lo que significa ser profesor o profesora y la relevancia que le otorgan a su formación profesional en dicha construcción.

Se eligió un diseño cualitativo, porque facilitaba la búsqueda de significados y la comprensión de lo señalado por los actores en estudio.

A su vez, la perspectiva fenomenológica propicia una búsqueda a partir de los actores, informantes clave, desde su vida cotidiana sin la intromisión del investigador. (Ritzer, 1993) Dicha mirada permite generar preguntas temáticas, desde una perspectiva holística, que conduce a encontrar realidades no consideradas de antemano, puesto que el investigador no se encuentra en la misma situación contextual de los sujetos en estudio. Pero, posteriormente, a la luz de la teoría, puede realizar una interpretación de dicha situación.

A partir de lo señalado se pidió autorización a las escuelas de Educación Parvularia, de Educación Básica y de Educación Diferencial para poder entrar a las clases y contactar profesores para hacerlo. El permiso fue otorgado, aunque dependía de los profesores el permitir la entrada a la sala.

La información fue recogida por medio de entrevistas grupales reuniendo alumnas de educación parvularia por grupos, alumnas y alumnos de pedagogía básica por grupos, y alumnas y alumnos de educación diferencial. Se seleccionó alumnos de jornada diurna y vespertina, por presentar perfiles distintos.

Los vespertinos son alumnos que trabajan, y además son personas más adultas en su mayoría. Se intentó agrupar por rendimiento académico y sexo, para lograr establecer si había diferencias en las percepciones del rol de educadora y educador, y si se construía un significado diferente o parecido entre los diferentes grupos. La información acerca del rendimiento fue otorgada por las profesoras y

profesores observados de las respectivas escuelas que fueron observados y que colaboraron con entrevista además. Y ¿por qué en grupo?, porque las personas construyen su identidad entre otros, y se actúa ante otros también en la vida social. Pero por otra parte se crea una imagen de lo que uno es ante los otros, y según la fuerza de esa construcción mental, también se actúa acorde a ella. Y eso se quería descubrir a partir de las entrevistas grupales. Por otra parte al conocerse entre ellos, se anulaba la posibilidad de inventar algo que no se es, porque los demás lo sabrían y al interactuar en la entrevista se va produciendo un control interno de la información.

Por otra parte, se realizaron entrevistas a algunos docentes especialistas por carrera, jornadas completa o medias jornadas, que son los que más tiempo dedican a las respectivas carreras en análisis, con el objeto de establecer qué postulaban con relación a la formación profesional que les otorga la escuela a sus alumnos y alumnas cuyas clases fueron observadas, como una forma de triangular la información.

Y, además, se realizaron observaciones sucesivas de clases, a la mayoría de los docentes y alumnos que fueron entrevistados, para contrastar lo postulado por ambas partes en las respectivas entrevistas, respecto a la formación profesional de estos futuros docentes. Idealmente se intentó observar clases de ramos acorde a la formación específica de cada carrera. Situación que en algunos casos se pudo concretar, pero en otros, la observación quedó sujeta a la disponibilidad de horario de la tesista y a la autorización del profesor de entrar a su clase. El no poder coordinar de manera perfecta ambas disponibilidades dificultó las observaciones en la carrera de Educación General Básica.

La cantidad de entrevistas a alumnos y profesores, fue considerada de acuerdo al nivel de saturación de la información, que se pudo lograr con algunas entrevistas adicionales cuando fue necesario. El mismo criterio se aplicó con las observaciones.

La entrevista a los alumnos y alumnas se realizó con base en las temáticas a abordar por los objetivos, en el mismo orden en que están enumerados. (Ver anexo de entrevista). Y las observaciones considerando la participación de los alumnos y alumnas en la clase, las interacciones con el o la docente, la disposición en términos físicos del curso, y el tipo de actividad a realizar.

Se entrevistó finalmente a:

-4 hombres: 3 de Educación Básica vespertino, y 1 de Educación Diferencial, diurno.

-24 mujeres: 6 de Educación Básica, diurno.

6 de Educación Diferencial, 4 vespertino, 2 diurno.

12 mujeres de Educación Parvularia, 4 vespertino y 8 diurno.

Educación Parvularia tiene 3 cursos, 2 diurnos, mañana y tarde, y uno vespertino. Educación Básica y Educación Diferencial, tienen un curso diurno y uno vespertino, respectivamente, con más alumnos hombres en Educación Básica que en Diferencial, proporcionalmente.

También se realizaron **observaciones de clases:**

-4 veces en Diferencial: 2 en el día, 2 en la noche.

-4 veces en Párvulos: 2 en el día, 2 en la noche.

-1 vez en Básica, por problema de disponibilidad y coordinación con los docentes para dejarme entrar en sus clases.

Los profesores y profesoras en general presentaron resistencia a ser entrevistados, entre otras razones por falta de tiempo.

Los alumnos y alumnas, pese a declararse complicados por los horarios de sus clases, para ceder su tiempo (situación que dificultó y demoró concretar las entrevistas), finalmente accedieron. Revirtiéndose la situación inicial, una vez realizadas las entrevistas, pues incluso ofrecían más ayuda, encontrando interesante este tipo de investigaciones, que ojalá se les preguntara más acerca de estos temas, se investigara más con ellos y de ellos.

Se trabajó un semestre completo en la recopilación de la información.

Se intentó alcanzar credibilidad en los procedimientos mediante la triangulación de las fuentes de información, es decir la combinación de diferentes procedimientos y perspectivas múltiples. Es decir, diferentes técnicas y diferentes personas como fuente de datos. Este procedimiento presenta muchas ventajas, pues proporciona al investigador un mayor grado de confianza al contemplar diferentes estrategias para la recolección de datos de forma que se compensen mutuamente sus deficiencias. (Pérez Serrano, pag. 81, 82) Para este caso, las observaciones, las entrevistas a docentes y las entrevistas a alumnos y alumnas, para realizar una verificación intersubjetiva de la realidad a ser estudiada. Por otra parte se intentó llegar a un nivel de saturación en las entrevistas para poder dar cuenta de lo que se había intentado establecer en los objetivos: extraer el significado que las alumnas y alumnos dan al ser profesor y hasta que punto eso proviene de su formación profesional.

Se considera que la credibilidad fue alcanzada, puesto que las alumnas y alumnos de las diferentes carreras, a la vez que los profesores, iban coincidiendo en lo que señalaban acerca de las temáticas abordadas, tanto en el nivel de su formación universitaria, como respecto a la reforma, y al significado de ser docente, como queda manifiesto en el análisis de las diferentes categorías que emergen de los hallazgos de la investigación.

Finalmente el análisis de los datos se llevó a cabo mediante la inducción analítica. Es decir, se realizaron lecturas sucesivas de las entrevistas ya transcritas a los

alumnos y alumnas, contrastando con lo observado y lo que decían sus docentes. Se establecieron categorías o unidades de sentido, que fueron descritas, ilustradas y analizadas a la luz de las teorías recopiladas para el estudio.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA.

Después de reiteradas lecturas de las entrevistas y contrastación con lo observado, aparecieron temas emergentes que permiten organizar la información de la siguiente manera:

1. FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

1.1 LABOR ADMINISTRATIVA E INFRAESTRUCTURA UNIVERSITARIA

Un primer tema quizá no considerado dentro de formación profesional propiamente tal, pero que resultó de gran recurrencia en lo señalado tanto por alumnas como por alumnos, del día y de la noche, fue el descontento con la **labor administrativa de la universidad**, que según ellos tiene incidencia en su desempeño académico. Lo expuesto tendría relación con el acceso a libros en la biblioteca, tanto en el día como en la noche, pero con mayor incidencia en los alumnos de vespertino, pues durante su carrera, hasta antes de 2000 ésta se cerraba a las 20 horas, en consecuencia que ellos tienen clases hasta las 23 horas y generalmente porque trabajan, llegan justo al inicio de las clases, esto es a las 19 horas.

Se incluye dentro de lo anterior a la labor administrativa en general, material de apoyo, secretarías, alguien a quien solicitar ayuda, especialmente en el vespertino. Para los alumnos también incluye la **infraestructura**.

▲“Los horarios para nosotros no existían. La biblioteca estaba cerrada, casi no la podíamos usar... ahora recién este año (2000) está abierta hasta tarde. Uno por necesidad del trabajo todo el día, tiene hambre y el casino está cerrado a las 8.”

(alumno de Educación Básica, vespertino)

▲“Cuando al principio teníamos que ir a la Unión Española, eran 6 pisos sin ascensor. Estábamos tan aisladas allá... se llovía, se trizaban las paredes, hasta un temblor nos tocó. Yo despotiqué contra la U y me puse en campaña, hasta una carta mandé y no me dieron respuesta... tuve que dar un examen y era con retroproyectora, y allá nadie tenía llave y tuve que pegar las transparencias en la pizarra.... costó que se quedara alguien en la noche que nos atendiera. No teníamos a nadie. Las secretarías se iban a las 8 de la noche, después de esa hora, no podíamos entregar trabajos, ni pedir material.”

(alumna de Educación Parvularia, vespertino)

▲“Una alumna que viene en silla de ruedas, la tienen que subir los guardias. No la han bajado al primer piso. (sala) Recién pusieron rampla, que no había, teniendo una carrera de Educación Diferencial”

(Alumna de Educación Diferencial vespertino)

Los alumnos y alumnas que partieron con esta mirada de su universidad, corresponden a los que más adelante son críticos de su propio hacer como profesionales, que fueron más allá de lo que la universidad les entregó, y pretenden ir más allá de lo que la escuela permita formalmente. Pero, por otra parte, el que el resto de las y los entrevistados no lo vea, tendría relación con el poco protagonismo que tienen los alumnos en las universidades privadas, donde no hay organizaciones estudiantiles que puedan presionar por lo que consideran irregularidades universitarias.

1.2 NO VALORACIÓN DEL ALUMNO COMO UNIVERSITARIO

Un segundo tema dice relación con la percepción de los alumnos y alumnas de **no valoración del alumno como universitario**. Los entrevistados y entrevistadas postulan el funcionamiento de la universidad como colegio, tanto por el requisito de asistencia para poder aprobar las asignaturas, como por la forma de ver los contenidos o materias, incluyendo la evaluación, centrada en lo memorístico. Ausencia de crítica, que cuando se hace manifiesta se considera como una represalia, puesto que no ve al alumno como igual, o bien como que no puede aportar en la construcción del conocimiento. De allí las grandes falencias que se señalan en asignaturas como planificación o currículo, que hacen decir a algunas alumnas que para qué sirve la universidad. Lo anterior también está relacionado a lo que se espera del profesor y al tipo de profesor que se ha tenido.

▲“No sé, a lo mejor como esta U es privada, es como distinto a una U estatal. Yo encuentro que aquí se sigue mucho como el sistema de colegio. Las clases son como colegio, las notas son como colegio. Entonces de repente el nivel de exigencia no va como de acuerdo a una U. Hay ramos que de repente uno los pasa sin aprender mucho y sin saber más allá. Uno pasa los ramos nomás... O sea, yo creo que si a uno le dan textos, libros, a lo mejor debiera hacer un debate en una clase y quedar como solucionado en cuanto a las preguntas que tenga.”

(alumna de Educación Diferencial vespertino)

▲“A mí siempre me queda la duda igual de como será el sistema en una U estatal,... ¿será mejor será igual? Pa mí en la enseñanza media me lo mostraban totalmente diferente. Las salas en la U son laas salas. El profesor no sabía si un alumno iba o no iba, porque son muchos los alumnos (a coro)

entonces una cosa es que tú vas porque tienes que aprender y es porque es tu esfuerzo, porque uno quiere. En cambio acá no."

(alumna de Educación Diferencial vespertino)

▲"Cuando entré a la U, no tenía grandes expectativas como persona, aunque donde yo vivía (en el campo cerca de Colina) iba a ayudar a la escuela. Yo quería enseñar, pero me dijeron que no, y yo no entendía por qué, si yo tenía tantas ganas. Y así me decidí a estudiar... al principio yo pensé que era pura vocación. Yo entré con rebeldía, si yo quería enseñar, ¿para qué necesitaba más? Es puro trámite la universidad."

(alumna de Educación Básica diurno)

▲"Nos piden respeto y no hay respeto de la U hacia los alumnos. Tenemos que estar en salas chicas, hacinadas, con malos olores. El profesor puede hacer samba y canuta con nosotras, si ellos exigen ¿por qué no cumplen con nosotras? Tenemos 8 ramos a veces 9, y nos piden trabajos a tiempo y después ellos no los entregan a tiempo. No nos aceptan los lugares de práctica que nos quedarían más cerca de la casa o de la U y perderíamos menos tiempo en traslado y menos clases, porque nosotras faltamos a clases, porque los centros de práctica no quedan cerca. Nos demoramos una hora y hay que estar antes que lleguen los niños para recibirlos, por eso estamos llenas de estrés. Hay compañeras que están con práctica y dando examen... deberíamos tener práctica con menos ramos, ir adecuando el semestre para no perder clases."

(alumna de Educación Parvularia diurno)

▲"Ese es el problema que hay profesores muy buenos en la U, quizá son contados, pero uno los recuerda, sabe que aprendió, se sintió motivada y después llegan profesores que... y vaya uno a opinar en contra en la clase."

Ese es el problema. Uno no es aceptado como universitario, que tiene sus propios planteamientos, que tiene sus opiniones y que puede aportar cosas.

(alumna de Educación Diferencial vespertino)

En este tópico se puede agregar lo que se observó en las clases. Los profesores y profesoras observados, proponían ejercicios con análisis de texto, o análisis a partir de la realidad de las alumnas, tanto en sus familias como en el colegio. Análisis de situaciones o casos mostrados por los profesores y profesoras, bastante entretenidos a juicio de la observadora. Pero en estas propuestas no se observó mayor compromiso de las alumnas y alumnos. Llegaban tarde a la clase, entraban y salían constantemente. Conversaban en voz alta de cualquiera otra temática, a veces ni siquiera académica. Realizaban trabajos para otras asignaturas en la hora de la clase. Esto ocurría principalmente en la carrera de Párvulos y un poco de lo que se observó en Básica. No así, o en mucha menor cuantía en Diferencial. Donde las alumnas seguían el ritmo de la clase, debatían, criticaban, evaluaban el trabajo de sus compañeras y compañeros. Y efectivamente allí se lograba una participación y construcción del conocimiento a través de lo que hacía el alumno, siendo el profesor un guía de la actividad.

En otras observaciones para otra investigación realizada por la tesista, se observó algunos profesores que sólo hablaban y había que tomar apuntes, pero eran los menos, y no se trataba del dictado señalado por los alumnos. Puede haber un sesgo, considerando que todos los observados no tuvieron problemas para consentir la entrada, y algunos profesores no quisieron ser observados. Ahora bien, es probable imaginar que los que tienen algún problema con su metodología de enseñanza, o con sus alumnos y las clases no quieran poner al descubierto esa realidad. (Los profesores son aproximadamente un tercio del total de docentes en las escuelas estudiadas, los otros dos tercios son profesoras)

De acuerdo a la información recopilada se podría inferir la existencia de dos posturas: una que logra incorporarse al campo educativo, a decir de Bourdieu, e incorporar el habitus necesario para desenvolverse en el campo autónomamente

como profesional. Y la otra que no lograría cambiar el habitus previo a la entrada a la universidad, lo que se explicaría por la fuerte internalización de ese habitus primario, que no logra revertir el paso por la carrera correspondiente, en este caso Educación Básica y Educación Parvularia y que es muy marcado en algunas alumnas.

Por otra parte, dada la socialización de género que se entregaría en el colegio, que provocaría la estigmatización del futuro profesional de las mujeres. Las cuales escogen roles profesionales compatibles con el rol materno que ya tienen o tendrán en un futuro cercano, donde además influye la clase de origen, que enfatiza el manejo de las realidades concretas, en desmedro de una capacidad de análisis que requiere el manejo de la abstracción.

1.3 INFLUENCIA DE SUS PROFESORES

Otra gran temática en cuanto a su formación profesional estaría dada por la **influencia de sus profesores y profesoras**, donde estas últimas son mayoría, y las características de estos. Los entrevistados y entrevistadas señalaron que han tenido variados tipos de profesores, desde su particular visión: profesores buenos, regulares y malos. Los **buenos** tipificados con las siguientes características: **cumplir horario, ser modelo dando el ejemplo, enfatizando el aspecto humanista en el trato con ellos.** Aspecto, éste último, que estaría ausente en muchos de sus docentes.

▲“Tuvimos muchos profesores. Los nuevos querían cambiar el esquema de la U, había mucha exigencia, sobreexigencia, muchos libros para leer. Por otro lado una profesora era muy liviana, por todo nos ponía 7, y si uno quería iba a clase y si quería ponía atención. La clase era un desastre, no se rescataba nada.”

(alumna de Educación Parvularia diurno)

▲“Yo diría que los profesores que marcan, siempre son un modelo. Algunos para ser como ellos y hay otros que yo no sería como ellos jamás. Hay dos extremos, y marcan como modelos”

(alumna de Educación Básica diurno)

▲“Los profesores de que saben, saben, pero que tengan mística menos. Por ejemplo XX (un profesor) Yo creo que se necesitan más profesores de educación que sean humanistas, para poder formar profesores piel a piel, porque de repente tenemos una tabla adelante, un mueble, que ocupan puro oxígeno. Yo diría que hay un tercio bueno (de profesores que le han tocado), un tercio más o menos y un tercio malo. Necesitamos que el profesor se acerque a sus alumnos, porque no podemos hablar de valores, de racismo por ejemplo, si no lo entendemos en la práctica, en el ejemplo, necesitamos que ellos nos hagan la reforma primero.”

(alumno de Educación Básica vespertino)

▲“Y hay otros que con su licenciatura, nos hacen reflexionar, como la profesora de música, por ejemplo que a mí me ha marcado. Ella es íntegra en su vida, es como un ideal, un modelo que uno quiere imitar. Es una excelente profesional de la educación, es puntual. Se comprometía, tiene vocación, compromiso social. Te comprende, te valora, a ti no al grupo. Respeta las individualidades, es respetuosa, femenina, cariñosa. Se aprende nuestros nombres, siempre en una relación de respeto, de profesor. Se acercaba a tocarnos, reforzaba la confianza en sí mismo. Generaba un clima de trabajo afable, relajado.”

(alumna de Educación Básica diurno)

Por contraste con lo anterior se deriva la tipificación en regulares y malos. Se postula la falta de compromiso, sólo pasar y pasar materia, no corregir sus trabajos o pruebas para que puedan darse cuenta de sus errores. Y tampoco

ser capaces ellos de reconocer sus equivocaciones o falencias. Enfatizan lo memorístico en las evaluaciones. Faltan reiteradamente a dar sus clases. En el peor de los casos no entenderles nada y ellos tampoco aclarar las dudas, ni siquiera en clases. Tener escasa o nula predisposición para atender consultas fuera de clases. Todo lo señalado se da mayoritariamente en la noche.

▲*“La otra cara de la moneda son los profesores que abarcan mucho y no llegan a los alumnos. El que se fue al piso fue el profesor XX. Nos hacía evaluaciones memorísticas y no era consecuente con lo que nos enseñaba y después nos pedía que hiciéramos. Nos entregaba las notas atrasadas. Lo peor de un profesor es no asumir que se equivoca... y se cierra a la posibilidad de escuchar... pero es peor cuando en una clase a uno se le enseña que uno no puede quedar de mentiroso, nunca se debe asumir que uno se equivoca.”*

(alumna de Educación Básica diurno)

▲*“Hay muchos profesores que son guías, acompañantes, pero otros pasan materia y ni siquiera corrigen las pruebas, para saber en qué me equivoqué... las prácticas profesionales se hacían en el aire, no sabíamos que poner en el informe. Mis planificaciones ni las miraron, para haberme dicho tiene completo aquí y sus carencias son estas... es importante pedir ayuda, pero hay profes y profes. Hay profes que no aclaran dudas ni en clases. Faltan evaluaciones formativas.”*

(alumna de Educación Parvularia, diurno)

▲*“Y en curriculum II vino un viejito que traía unas taxonomías de estas del curriculum en una hojita arrugada amarilla y eso nos pasó. Y nos dictó toda la clase. Entonces el cambio de los profesores... Ese es el problema que hay profesores muy buenos en la U, quizá son contados, pero uno los recuerda,*

sabe que aprendió, se sintió motivada y después llegan profesores que... y vaya uno a opinar en contra en la clase."

(alumna Educación Diferencial vespertino)

▲ *"Otra cosa que desagrada, es que los profesores vienen, hacen su clase y se van. Recuerdo una profesora que le preguntamos si tenía un horario para consultas, y nos dice que el viernes entra las 12 y las 14 horas. Y resulta que nosotros todos llegamos a las 19 horas, porque trabajamos. Los de la mañana pueden tener acceso a los profesores en general, pero nosotros no."*

(alumno de Educación Básica vespertino)

▲ *"...deberían hacernos leer y rasguñarnos más nosotras, porque en las pruebas si ponemos una palabra que no ha dicho el profesor ¡malo!. Los que más nos exigen, al final son los que más nos dejan, aunque en el momento nos quejemos. Por eso sirven los torpedos, porque como es memorístico. Al final uno ya no se cuestiona y hace las cosas por cumplir, uno se mimetiza."*

(alumna de Educación Parvularia, diurno)

▲ *"También depende del profesor. A unos se les entiende clarito y a otros no hay caso. Pero son los menos. De algunos no entendía nada, por más que me esforzaba, usaban un vocabulario muy elevado, y hay cosas que se pueden decir más fácil, porque ¿qué saca un profesor con saber mucho, si no puede transmitirlo a los alumnos?"*

(alumna de Educación Parvularia vespertino)

Lo postulado por los alumnos se ve corroborado por lo que señalan profesores entrevistados, en el sentido que los profesores que enseñan, en general no han cambiado, siguen haciendo las mismas clases tradicionales, en como se entrega

el conocimiento, con dictado usualmente, y con muy poca participación del alumno en la construcción del conocimiento. *“no sólo aquí, sino en otras universidades también, es como la media que se da entre los profesores. Ellos no están ni ahí, como dicen los alumnos, con la reforma, siguen trabajando exactamente igual”*. Por otra parte, se señala que los profesores conocen de la reforma en teoría, pero no se es capaz de asumirla en la práctica, porque no está el hábito. *“Por ejemplo en las pruebas, ¡viva la diversidad!, se dice, pero la prueba es una sola. ¡Viva la democracia! Pero no le preguntan a los alumnos las fechas de pruebas, todo está dado de antemano. Tienen que cambiar también los profesores en la U, y va a pasar, pero eso es lento.”*

En cuanto a los modelos de profesor se dice: *“El encontrar la diversidad, puede ser más bueno que malo, en la medida que se reflexiona. No hay que tener miedo al caos. El alumno reproducirá los dos modelos, el tradicional y el nuevo y buscará”*

Aunque no es la pretensión de este trabajo analizar la práctica docente de los profesores universitarios, se podría hacer una aproximación a la situación reseñada, relacionándolo a la perspectiva del curriculum. En donde podría situarse a los “profesores buenos” en la perspectiva práctica del curriculum, donde según Romeo, el principio generador es la interacción comunicativa valórica, donde el docente es un comunicador social que favorece el conocimiento que se genera a partir de los propios actores involucrados en el proceso de aprender, es decir los alumnos y alumnas, por tanto éstos interactúan permanentemente con el docente. Dicho proceder constituye un modelo de práctica profesional que es tomado y valorado por los alumnos, futuros docentes.

Como contrapartida estaría dándose la perspectiva academicista del curriculum, donde interesa la conservación del saber, que sería traspasado por el docente a sus alumnos y alumnas. A la par con la perspectiva técnica del curriculum, donde se observa el eficientismo del sistema de enseñanza, donde interesa el manejo de unos mínimos adecuados en el campo laboral donde se va a desempeñar, en este caso el futuro docente. Dichas perspectivas constituyen otro modelo de práctica

pedagógica que tomarán los alumnos y replicarán, si es que no hay un mínimo de crítica a su paso por la universidad. De más está decir, que estos últimos modelos no propician dicha situación, lo cual atenta contra la reforma educacional en curso.

2. CONOCIMIENTO ACERCA DE LA REFORMA EDUCACIONAL

2.1 DESCONOCIMIENTO ACERCA DE LA REFORMA

Con relación a la **reforma educativa en curso**, un primer gran tema es el **conocimiento de ella (desconocimiento)** dado que al momento de salida de los alumnos y alumnas entrevistadas, año 2000, no estaba considerada en las mallas de ninguna de las tres carreras. (Había una propuesta de malla para el año 2001 que debía ser aprobada a mediados de 2000, y de hecho lo fue. La malla antigua consideraba hasta 8 y a veces 9 asignaturas por semestre, que fue reducida a 6, en la nueva. Disminuyendo aún más, hacia el término de la carrera para facilitar práctica profesional y seminario.)

De tal modo que hay pinceladas de ella dadas por algunos profesores en sus materias, pero al decir de los alumnos al nivel de discurso más que acción. A este respecto hay niveles diferentes de acercamiento a ella, dado por alumnas que van más allá de la clase, pero no es lo más usual.

▲“Preparadas para la reforma, no. Nos hablan de reforma, pero no de la articulación de la reforma, como una educadora debe intervenir correctamente hasta el NB2...con la parte de integración, o sea trabajar en conjunto con niños normales...A la educadora de párvulos no se nos enuncia una incorporación de niños especiales, o sea, sé que nos vamos a encontrar con niños especiales en los colegios, pero tampoco te enseñan como trabajar con ellos...por eso mismo nosotras hicimos un proyecto de seminario de ver al lactante Down...trabajando con diferencial”

(alumna de Educación Parvularia diurno)

▲*En gran parte no estamos preparadas, sabemos que es la reforma, pero no en la práctica. La articulación la supimos por la disertación de una compañera, falta actualización para nosotras. No encuentro que estemos preparadas. Pedíamos ir donde se está trabajando, pero nos decían que en la medida que enfrentáramos la práctica, aprenderíamos lo mismo de los centros”.*

(Alumna de Educación Parvularia, diurno)

▲*“yo creo que igual estamos en miras a estar preparadas (risas) hacia la reforma, pero igual tenemos miedo de enfrentarnos a ese momento específico de empezar el trabajo con la reforma... Entonces a lo mejor no estamos muy claras, como ya, llegar y empezar, y yo tengo que hacer esto y esto, pero no es tan así. Pero si hacemos examen de conciencia de todo lo que hemos visto, a lo mejor de todas las cosas vamos a ir sacando provecho. No con el nombre de reforma sino que lo vamos a ir adaptándolo... Yo creo que estamos preparadas, pero sí sentimos mucho miedo de enfrentar esa situación.”*

(alumna de Educación Diferencial vespertino)

▲*“hay que buscar libritos con los decretos. Eso ayuda, nos hemos guiado por eso. Ahora quizá las clases puedan ser más diferentes con la reforma, pero al final es siempre los mismo, creo yo.” (alumna de zona más rural, que trabajará allá cuando salga)*

(Alumna de Educación Básica, diurno)

▲*“Me siento preparado para la reforma, tengo la mayoría de los conocimientos en relación a la reforma. Llevamos nuevas formas, diría que savia nueva...la reforma nace con la persona no con los contenidos, porque no tenemos malla nueva, no es de reforma... pero yo entiendo que contenido puro no es, pero si es la forma como se entrega... la reforma tiene que ver*

con el hacer cosas, con el sentir para hacer. No porque lo dice un papel, sino porque lo sentimos... uno de la nada puede hacer cosas. Yo paré un coro, paré una radio. Hay que darle tiempo al profesor para hacer cosas, 2 horas para hacer cosas, no para corregir pruebas."

(alumnos de Educación Básica, vespertino)

▲ "No me siento preparada. Este semestre vimos algo recién muy a la pincelada. Hay términos nuevos y nos podrían haber pasado algo más específico. Yo encuentro que fue muy general...yo he aprendido leyendo. Uno se encuentra con textos y ahí aparece, por ejemplo lo de los aprendizajes significativos. Yo encuentro que faltó leer más."

(alumna de Educación Parvularia, vespertino)

Lo señalado por las alumnas y alumnos se relaciona con la idea del curriculum academista, en la medida que busca la réplica del saber, con mucho contenido, sobrecarga de materias, que deja poco tiempo a la creatividad y búsqueda personal, a quien le interesa, formando alumnas en serie. Y por otra parte, el habitus de clase baja de las alumnas, que hace que no busquen más allá de lo que les pasan en la clase, limitando su formación profesional.

2.2 TRABAJO INTERDISCIPLINARIO ENTRE LAS CARRERAS DOCENTES

Un segundo tema es la relación que debiera darse entre las carreras como un trabajo interdisciplinario entre Básica y Parvulos, Básica y Diferencial y Párvulos y Diferencial. Donde podría agregarse el trabajo complementario con docentes de otras áreas además.

▲ "Las mismas carreras nos desprestigiamos, ¡ah, ustedes estudian Diferencial, con los niñitos! ¡Ah y ustedes estudian Párvulos!. Y entonces están los de Castellano, Historia, ellos saben más, ellos manejan más las situaciones, nosotros como trabajamos con acuarela, nos pintamos las

manos, ¡Ah, ustedes pintan con los cabros! Eso es todo. Pa' ellos los de diferencial, ¿qué hacen? Pintan, cortan, pegan ¿y eso nomás hacen? Nada, no pensamos, no estructuramos nada. Ese es el problema... entre los docentes nos desprestigiamos tanto y no sabemos nada de las otras carreras, que al final somos nuestros propios enemigos. Por ejemplo ahora, la famosa integración, que debieramos, no sé, los profes de todos los ramos decir: ¡Oye propongamos cosas nueva! Y no. Todos por su lado”

(alumna de Educación Diferencial, vespertino)

▲“... tuvimos un ramo compartido con básica, y era como tan notoria la diferencia, porque, por ejemplo, en la sala, no a este lado todos los de básica, y a este lado todos los de diferencial y no nos mezclábamos... de hecho al principio nosotros no estábamos de acuerdo en compartir una clase, porque era evaluación, es distinta tanto en básica como en diferencial. Además el profesor era de básica y no de diferencial. Nosotros evaluamos a sus alumnos según sus capacidades, entonces nos estaban pasando una tablita...ahora igual era válido lo que decían los de básica, o sea, ellos tienen, 45 alumnos, jamás pueden ver la individualidad... yo no puedo ver...en eso chocamos con los de básica, porque los de básica ven el momento, o sea te sacaste un 1, y te quedaste con el 1. Nosotros vemos un proceso. Entonces era mucha discusión, aparte que nosotros, claro vemos los individuales, ellos ven lo grupal..y más que ellos nos dicen, es que ustedes trabajan con 12. Como pueden comparar lo que hacen ustedes con lo que hacemos nosotros. Nosotros hacemos las maratónicas pruebas con 45 niños y pasan los 45 niños, en cambio ustedes trabajan con 12, super relajadas. Había un desconocimiento total de la carrera, o sea, yo igual comparto lo de básica, porque igual lo de básica es pesado, igual yo comprendo que sea muy pesado, y todo, pero igual en cierto modo el profesor se autolimita a muchas

cosas. El profesor de básica debiera aprender, había como 2 profesores de básica que estaban trabajando con integración, pero los demás no sabían.”

(Alumna de diferencial, vespertino)

▲“Es formar equipos multidisciplinarios... pa' mí es pastelero a tus pasteles. O sea, si la Pamela es educadora de párvulos, genial. Yo educadora diferencial, pero enriquecernos...claro, complementar...Un equipo multiprofesional, o sea, que yo no le quite el trabajo a la Eli sino que trabajemos en grupo, por eso mismo nosotras hicimos un proyecto de seminario del lactante Down...que no lo podemos trabajar igual que los otros niños...son cosas que hemos aprendido ahora, porque estamos en conjunto con diferencial.”

(Alumna de Educación Diferencial y alumna de Párvulo, diurno)

De lo postulado se desprende la idea de profesionalismo en el sentido técnico, más que integral, cuando se es profesional en términos de especialista en algo. Hay ausencia de una perspectiva holística en educación, por ello se daría una parcelación del saber. Se produciría por lo mismo una competencia en cuanto a competir más que a complementar el saber del otro. Recién se estaría propiciando el trabajar juntas las escuelas para potenciarse en lugar de parcelarse.

2.3 TRABAJO COOPERATIVO CON LOS DOCENTES CON EXPERIENCIA

Un tercer tópico, corresponde al **trabajo con docentes con años de experiencia** que ya debieran estar trabajando con reforma en los colegios y centros de práctica, y no acompañarían el proceso de las alumnas y alumnos egresados, porque no están en la sala, o bien porque no los dejan hacer o descalifican su acción, lo cual genera una oposición entre prácticas docentes.

Allí los alumnos y alumnas que no habían trabajado antes encuentran realidades que no fueron abordadas durante su práctica profesional y no saben cómo afrontarla, sea por desconocimiento, o sea por problemas éticos de no pasar a llevar al profesor o profesora, por una cuestión de jerarquía, de antigüedad.

“▲Yo me siento en gran parte que nos han preparado (para la reforma) pero me doy cuenta en el colegio, que lo que no ha cambiado es el contexto, el inspector, el director, ahí no ha pasado nada. En las prácticas se muestra que lo que hay que cambiar es la mentalidad”

(alumna de Educación Básica diurno)

▲“Yo estoy sola, la educadora brilla por su ausencia. Llega a recibir a los niños, los mete a la sala ¡¡éntrate!! (fuerte) y después los entrega. (kinder) Yo estoy prácticamente sola, porque hay otra alumna en práctica, pero está con licencia...Ahora tampoco hay una articulación entre la U y lo que hay que llevar al colegio. Los niños entregan sorpresas y uno no sabe como manejarlas. Tengo dos casos, dos niñas, que se me masturban,..poco más y tienen orgasmo, ponen los ojos blancos, una las llama y no reaccionan...van varias veces...y uno le dice a la educadora ¡ah, yo tendría que verlo! Y si no está en sala ¿cómo lo va a ver?...y uno como alumna en práctica tiene prohibición de hablar con los apoderados, si la educadora no está enterada. Y si está enterada, pero no está en sala, ¿cómo me va a apoyar? Hay que quedarse callada. Lo mismo con los casos de maltrato.

(alumna de Educación Parvularia)

▲“La UTP está llena de personas pasados de tiempo. Por mucha savia que uno tenga...pocos todavía creen en el cuento de la educación. En mi colegio no se creen el cuento de la reforma. Les doy mi opinión y me dicen que vengo con ideales, pero ya se le van a acabar. ¿Cuánto te queda de

estudiar? Estai a tiempo, cámbiate de carrera. Hay que luchar con el sistema, con todo."

(alumnos de Básica vespertino)

▲ *"Porque uno debería trabajar dentro de la sala de clases con la profesora básica y el profesor especialista, que seríamos nosotros... pero ¿dónde está la falencia? En cómo se crean los lazos entre los dos profesores... Ahí se está llegando a un conflicto, porque lo más probable es que a mí me toque trabajar con profesores de avanzada edad, o mayores que yo. Y las ideas que ellos tienen son muy diferentes a las ideas que uno pueda tener, a excepción que sea un profesor que trate de ir a la par con los tiempos."*

(alumno de Diferencial, diurno)

▲ *"Hay prácticas donde uno observa el rol de la educadora, y qué habría observado si la educadora nunca está. Yo aprendí a poner pañales en la práctica. Pero nosotras no queremos ese rol de las educadoras que toman café. Y estamos mal catalogadas por la sociedad, que las educadoras son nanas. Ellas mismas no se han dado a valorar. (EJ de chiste del coco legrand) Uno sale joven, está llena de ganas. Yo creo que la educación parvularia es una carrera corta. Distinto sería tener un jardín, pero a mí me cargaría ser una educadora rutinosa."*

(alumna de Educación Parvularia, diurno)

Se estaría presentando un grave problema para estos futuros docentes, en cuanto a la ausencia de conocimiento teórico respecto a la reforma y ausencia de modelos para la ejecución del rol docente que requiere la reforma. Puesto que la universidad, salvo tangencialmente se los ha otorgado, y ellos y ellas por su parte, como están más acostumbrados a que le den recetas, no han buscado conocimiento fuera de la sala de clases, salvo excepciones. Y afuera o no tienen qué observar, o el modelo no responde a las expectativas.

Por otra parte, esta búsqueda se vería entorpecida, en gran medida porque los profesores y profesoras no los ven, y por lo tanto, no los tratan, como futuros colegas. Los atorán con conocimientos que hay que replicar y no dejan espacio para sus propias búsquedas y construcción de su rol. Y si hay aporte, no es reconocido como valioso y como aporte a la profesionalización del rol de educadora. Explicado en parte, porque son mujeres, enseñando a mujeres, especialmente en Párvulos y Diferencial.

3. SIGNIFICADO ATRIBUÍDO AL ROL DE DOCENTE.

3.1 CONCEPCIÓN DE DOCENTE

Respecto a la **concepción de docente** que tienen incorporado las alumnas y alumnos, hay consenso en que es un rol de gran responsabilidad, aunque no en todos los casos hablan de rol propiamente tal, sino de modelo de formación de personas, no solamente para sus alumnos sino para sus familias y la sociedad en general.

Dicha conceptualización está menos elaborada en Párvulo que en Básica y en Diferencial. Y es más profesional para el caso de Educación Diferencial, en general, y para los hombres de las carreras abordadas. (Básica y Diferencial)

▲“Es un rol demasiado importante, formar personas, es la base para lo que puedan ser después. Muchas de las trancas que puedan tener los niños a futuro puede ser culpa de las educadoras y de la casa. Uno aporta conocimientos significativos.”

(alumna de Educación Parvularia, diurno)

▲“Profesor de verdad y dárselo a todas las personas, ser profesor de todos, buscando hacer las cosas bien, ser profesor de tiempo completo y una persona de bien, un ejemplo de bien.”

▲“Yo soy militar, y somos militares las 24 horas del día. También es eso. Desde que me levanto soy profesor, no sólo en el colegio solucionando conflictos, sino en el trabajo, en la micro. Soy formador de cultura y parte de una cultura...”

▲“Yo tengo que cultivar nuevas personas y buenas personas, en todos lados. Como pololo. Si no estai con alumnos, hay que cultivar igualmente a las personas. Que donde pones la basura, los valores constantemente. No voy a estar fuera del colegio con una botella de vino. Estai dando el ejemplo siempre. Preocuparte de pronunciar las eses.”

(alumnos de Educación Básica, vespertino)

▲“El ser docente es jugársela en el medio donde está uno, de lo poco y nada que tiene es sacar un fruto, ante la sociedad, super productivos, que el niño que está estudiando, pucha, tenga motivación. Hoy día voy al colegio, que rico. Eso es un profe. Ese que motiva a la gente, que eduque, que entregue valores, que a lo mejor, no tanto, porque igual hay un gran porcentaje en su familia, pero yo creo, es jugarse la camiseta, es decir que el cabro chico vale, que él va a lograr algo más adelante, eso es un profesor.

▲“Un profesor... no sirve una persona que sepa mucho, o sea, el profesor no debe saber, debe constantemente retroalimentarse de los niños, porque si no qué saca uno con creerte que yo sé todo, si al final no sabe nada. Lo que yo tengo que aprender es del niño, si yo aprendo de él, yo sé lo que va a ser útil aprender para él de mí... Eso es pá mí, por lo menos, ser docente...”

nosotros somos la base de todo, y si somos malos la base se va a enchuecar, y si somos buenos la base va a ser buena.”

(alumnas de Educación Diferencial, vespertino)

En los casos abordados estaría presente el énfasis en un rol amplio, completo y complejo, con un fuerte impacto en la sociedad, al encausar a la persona del alumno y a sus familias. Se adopta un habitus de educador que implica desenvolverse en el campo de la cultura, más amplio que sólo el campo educativo.

3.2 ENLACE DE ROL DOCENTE CON ROL MATERNO

Por otra parte, se señala por parte de las futuras docentes mujeres, que son madres, la facilidad de **enlazar su rol materno con el rol docente**. Ventaja que además, en la ejecución del rol, tendrían las personas que trabajan en el área, al tiempo de estudiar, como son las auxiliares de párvulos, y las alumnas y alumnos que trabajan en diferencial. Esta situación es considerada por ambos tipos de persona, los que trabajan y los que no trabajan. Unos la señalan como ventaja y los otros la ven como desventaja, teniendo en ambos casos menor incidencia lo que entregaría la universidad en contraste con la experiencia, para la labor en docencia.

▲“Yo los trato como lo mismo (a los niños) como si fueran mis hijos (ella es mamá). Yo le dije a la supervisora que estaba nerviosa y ella me dijo “piensa que son tus hijos, actúa igual a como actúas con ellos” y así lo he hecho”.

(alumna de Educación Parvularia, vespertino)

▲ *“sentimos un amor maternal por el niño, nos cuentan que lloró por x motivo y nos afecta”*

▲ *“está profesión es para la mujer, por el instinto maternal... yo estaba en mi casa y lavaba los platos ordenaba, y pensé que tenía que salir de la casa, no puedo morirme haciendo esto. Para secretaria no servía. Me gustaba algo parecido a lo del hogar con los niños, educar niños, trabajaría cerca de la casa, eso pensé. (tenía al colegio cerca de donde vivía en el campo)”*

(Alumnas de Educación Básica, diurno)

Por lo que se declara, sería indistinto haber pasado por la universidad, o no, pues asocian el rol de educadora al rol de madre, carente de profesionalismo, pues el género sería el que determina el hacer.

Es posible inferir que se produciría una yuxtaposición entre la socialización que se da en el hogar y en el colegio. En el primero las relaciones son de tipo primario, marcadas por la expresión de afecto y poco críticas de las acciones que se llevan a cabo entre madre e hijo. Avaladas por la cultura y la sociedad, en Latinoamérica al menos, que define el rol asociado a la crianza, como un rol exclusivamente femenino.

A diferencia de lo que ocurre con la educación en la escuela, donde las relaciones son maestra-o – alumno-a. Las cuales poseen en los primeros años escolares un fuerte acento en lo afectivo, pero están centradas en la acción instrumental. Es decir, hay objetivos y metas que se debe cumplir, guiados por normas que da la institución escolar, independientemente de los actores involucrados en la acción, que le darían a la misma un carácter más objetivo que subjetivo. Por tanto las relaciones o interacciones entre los actores, tendrían un carácter secundario, dado que la escuela es una institución formar y no informal como es la familia. Distinción que no perciben las alumnas entrevistadas y probablemente incidirá en su desempeño profesional futuro.

3.3 REQUISITO DE LA VOCACIÓN PARA SER DOCENTE

Se argumenta, especialmente por parte de las mujeres, de Párvulos y de Básica, el requisito de la vocación para realizar el rol de docente.

▲ *“yo digo, planificar ¿para qué? Si hay vocación uno sabe qué hacer, sale solo. La profesora me decía que yo tenía una excelente motivación en la práctica, y yo no sé como me salió hacer la clase.”*

▲ *“Como es por vocación yo siempre he pensado que soy profesora (no sé si será porque soy mamá)”*

▲ *“Es lo más importante, lo traes en la sangre, es por vocación”.*

(alumnas de Educación Básica, diurno)

▲ *“La docencia tiene que ser por vocación, porque si es por dinero están errados”.*

▲ *“El que no elige por vocación, será frustrado se estresará”*

(alumnas de Educación Parvularia, diurno)

Nuevamente aparece la ausencia de profesionalismo, puesto que la vocación es todo. Desde aquí hasta la universidad pasaría a segundo plano, y además se ignora el hecho de que la vocación no es un requisito del rol de docente, sino que en última instancia, otras carreras también requieren vocación, como es medicina, enfermería, el ser científico, en general, aunque no exclusivamente. Falta la consideración de la preparación permanente, para estar al día, para investigar,

para poder proponer. No estaría presente en estas alumnas la incorporación real al campo educativo, puesto que primaría el habitus originario, dado por la socialización de clase y de género, que actuaría como excluyente al quedarse con un pedazo de la realidad, separándolas de campos más amplios como es el de la cultura.

3.4 ROL DOCENTE LIGADO A LA CULTURA Y CON PRESENCIA SOCIAL

Desde la perspectiva de otros alumnos y alumnas, **se conceptualiza el rol de docente como una acción más allá de la entrega de conocimientos, pues es un rol ligado a la cultura con presencia en la sociedad**, o bien que debería tenerla. Se ve al profesor como un actor social relevante y capaz de hacer propuestas. Ejemplo de ello se señala al profesor rural. Aquí también se puede incluir la necesidad de perfeccionamiento constante.

▲“... igual la gente que te rodea sabe que eres educador y está pendiente de tus actos. “ahí va el tío Rodrigo”. El entorno observa, los apoderados....a uno lo saluda gente que no conoce. A una compañera se le salió un garabato y era justo un apoderado el que estaba al lado. Ahora conozco alumnos de todos lados. Uno anda por la calle y todos te saludan. Además es rico escuchar “hola profesor” ese respeto... no sólo de tus alumnos. Eres educador y formador, en el patio con otras personas. El resto te ve afuera.

(alumnos de Educación Básica, vespertino)

▲“...es una responsabilidad muy grande en educación parvularia,...despertar el interés de los niños en todas las áreas del conocimiento, o sea, más encima porque trabaja con los papás, bueno con todos los estamentos...Por el hecho de ser educador, todos lo miran, tiene que ser casi perfecto, (tiene la) responsabilidad más grande de hablar bien, de comportarse bien, de

tratar bien a los niños, de tratar bien a los apoderados, bien a los funcionarios que trabajan con uno. No es sólo entrega de conocimientos."

(alumna de Educación Parvularia)

▲*"creo que también requiere ciertas capacidades y ciertas aptitudes. Un profesor... estamos acostumbrados a ver al profesor mediocre, como pobrecito el profe, no con mucha cultura, sabe de sus clases, pero no es capaz de sentarse a una mesa a conversar con nadie, porque no conoce nada. Entonces yo creo que hay que levantar eso, la dignidad del profesor hay que levantarla, desde ese punto de vista y después en lo económico. Porque cuando dicen el médico, ¡¡médico!!, y el profesor..."*

(alumna de Educación Diferencial, vespertino)

▲*"...algo que a mí me molesta mucho, que el profesor no participa activamente en la sociedad, o sea no es un ente participativo. Lamentablemente tú ves de repente una entrevista con un profesor y tú dices ese es profesor. Hablan mal, no tienen mucho conocimiento, necesitas el conocimiento de la sala de clases, pero también necesitas aportar, o sea saber lo que está pasando, poder dar ideas. No sé, como estos ...extrañamente en el sur siempre pasa esto, estos profesores, que no sé, si hay un evento municipal ellos son los que hablan, y son considerados importantes. Super importantes... de hecho los profes que habían antes eran considerados, los poetas que había, antes eran profesores, siempre había esa unión... claro, de hecho una profesora en una clase nos planteó eso, que los profesores no eramos críticos con nosotros mismos."*

(Alumnas de Educación Diferencial, vespertino)

Estas alumnas y alumnos, ligan su quehacer a la sociedad y la cultura, hay un trascender más allá del aula. Se podría relacionar su capacidad crítica a su capital cultural, que estaría en estrecha relación con su habitus, es decir su sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito en su formación académica (también en el hogar, me atrevería a decir) genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con ese fin. Y que están estrechamente vinculadas a la noción de campo, en este caso la educación. Que dado el contexto de reforma en el que estamos inmersos actualmente, requiere profesionales altamente flexibles y críticos de su desempeño.

3.5 Con relación al PERFECCIONAMIENTO se señala:

▲“Uno como profesional debe seguir perfeccionándose, ser un tipo más preparado en educación. No puedo colgar el título y esperar que alguien me traiga plata. Tengo que seguir estudiando y de esa forma tendré un reconocimiento y por tanto me pagarán más.”

(alumno de Educación básica, vespertino)

▲“Hay que perfeccionarse. Es re fácil tener el título y quedarse ahí, pero los niños están tan despiertos hoy en día. Me gustaría saber psicopedagogía y meterme a otra cosa más interesante, o estudio inglés y me voy a un colegio bilingüe. Si uno quiere ser un poco más, tiene que hacer más.”

(alumna de Educación Parvularia, vespertino)

▲“A futuro quiero prepararme de nuevo, no porque no me guste la carrera, sino por tener más conocimiento, quiero trabajar y tener más, no ser una simple educadora de párvulos, no sólo cantar y jugar con los niños, no me veo mucho en eso, pero creo hartito en mí y en lo que sé. Quiero ser

destacada en lo que hago. Si yo llego a un jardín, quiero ser más, ser la directora. No quiero quedarme como la tía nomás. Quiero perfeccionarme, crecimiento en lo mismo. Fuimos a una presentación de libros y hay gente que escribe, en evaluación, por ejemplo y educa a otras.

Muchas entran al jardín y se quedan ahí, yo no quiero quedarme con lo que tengo ahora."

*(Alumna de Educación Parvularia,
diurno)*

▲ *"...por eso uno se debe perfeccionar, y salir adelante, eso te mantiene es como un vigor. Uno no se puede quedar como profesor mirando las estrellas, por compromiso (con los niños) no te vas a quedar con eso, tienes que estar al día"*

(Alumna de Educación Básica, diurno)

▲ *"Estudiaría psicología, estudiaría inglés, y estudiaría pedagogía básica (las 3) A corto plazo. 2 años."*

(3 Alumnas de Educación Parvularia, diurno)

▲ *"Yo siempre busco, leo. Cosa que veo, cassette, libro"*

*(alumna de Educación Parvularia,
diurno)*

▲ *"No es la tónica buscar, (información) no se usa el carné de biblioteca, yo he incentivado a una compañera para que busque más. Yo he estudiado hartas cosas, y eso sirve, inglés, física, idiomas. Yo soy la tonta del estudio"*

(Alumna de educación Parvularia, vespertino)

Respecto a la profesionalización, que involucra el perfeccionamiento, *hay dos ámbitos principales a considerar. Uno que ocurre dentro del tiempo de duración de la formación docente, y otro que se supone debe continuar una*

vez egresado. No siempre se precisa el cómo, pero de lo señalado se visualiza seguir en el ámbito educacional en general, con cursos especializados para estar al día, o bien, categóricamente estudiando otra carrera, porque no se visualiza grandes perspectivas en lo que estudió, especialmente en la carrera de Educación Parvularia. Al parecer no se considera, o no se tiene claro, la posibilidad de investigar acerca de su quehacer, de escribir o proponer acerca de su docencia. Es posible señalar nuevamente, el énfasis en la ejecución, la práctica docente, y menos en el papel de profesional crítico y propositor que implica el trabajo con la abstracción, aunque el despegue sea de la realidad y por tanto, involucre la práctica.

3.6 CARACTERÍSTICAS QUE DEBERÍAN TENER LOS DOCENTES

Se señala algunas **características que debieran tener los profesores**, o que se debiera cautelar que no posea, tales como problemas psicológicos, deficiencias en el uso del lenguaje y el trato social. Lo señalan principalmente las mujeres. (También problemas de autoestima, que podría estar asociado a la cultura patriarcal donde estamos inmersos y a la socialización de género, que le asigna menos valor social a las acciones o desempeños de las mujeres en todos los ámbitos de la vida social, y por tanto a las áreas del conocimiento o profesiones donde ellas se desempeñan, y se desprestigian entre ellas además.)

▲“nunca nos planteamos, saben que yo tengo este problema cómo consideran ustedes, qué metodología puedo aplicar. No poh, nunca lo hacemos, porque como somos super héroes.

te acuerdas que en clases siempre hablamos eso, de que los médicos nunca se desprestigian entre sí, da por ejemplo una receta, y bueno a lo mejor eso no es lo más indicado para usted, acá tiene otra receta. Pero acá no, es que ese profesor que ese colegio, (risas) no hay profesionalismo, a eso es a lo que me refiero yo, no hay...por ejemplo, no sé tengo este caso, voy a llamar a otra profesora, derivemoslo... profesores, ah, ningun brillo, así como olor a tiza, tú te imaginai...cuando hay instancias los profes reclaman, reclaman

cosas, pero no proponen cosas nuevas, metodologías nuevas... nosotros estamos haciendo esto, lo hacemos de tal forma, exigimos tantos recursos, pero con una propuesta, con algo más concreto."

(alumnas de Educación Diferencial, vespertino)

▲ *"como mínimo me tiene que gustar, y si lo elegí lo hago bien, si no para qué lo hago. Te vai dando cuenta que hay compañeros que no tienen dedos para el piano. Si algún compañero de esos fuera a pedir trabajo al colegio (habla una monja) yo le diría a la directora que no lo tomara. No tienen constancia, responsabilidad ni compromiso... se requiere idoneidad, estar preparado para hacer algo y hacerlo bien."*

(alumna de Educación Básica ,diurno)

▲ *"debería haber un test o algo que nos midiera antes de entrar, como en psicología. Porque uno se pregunta cómo le dieron la entrada a cierta gente. Nosotras tenemos una compañera maniaco depresiva... yo creo que la responsabilidad de los profesores es una cosa importante. Tenemos gente drogadicta, y uno se pregunta ¿cómo? si hacen examen de admisión."*

(alumnas de Educación Básica, diurno)

▲ *"Ser docente es una tarea difícil, cualquier falencia perjudica al niño. Hay que tomarse en serio ser modelo para otros, ser mejores nosotras, corregir el vocabulario, que los niños quieran ser como nosotras, que seamos sus ídolas...Nos preguntamos cómo hay gente al lado nuestro, algunas que tenemos al lado, serán competencia, y dejan mal a la U y a la carrera. Algunas copian."*

▲ *"Tuvimos una compañera con problemas psicológicos. Congeló y luego volvió a la carrera. La jefatura de carrera sabía y la dejó volver. Si tiene problemas con los otros ¿qué puede hacer con los niños entonces? ¿qué*

selección hizo la universidad? Deben preocuparse de las personas que están entrando. Si yo tuviera un hijo ¿con quién lo dejaría de mis compañeras? Hay algunas a las que nunca se lo dejaría. Tienen poca educación, no hay un mínimo de respeto, no hay hábitos higiénicos, no se han lavado, son faltas de respeto, hablan a garabatos, se insultan, no hay respeto.”

(alumnas de Educación parvularia, diurno)

▲“Las entrevistas al principio no tienen validez ninguna para ser educador. La universidad debería estar atenta a quien forma como educador. Por ejemplo hay compañeras que te dicen “empréstame el lápiz”, “se me le olvidó”...la U debería poner más cuidado y darle énfasis al uso del lenguaje. Un educador debe expresarse un poquito mejor. No sé cuando leen y cómo leerán...yo creo que a uno le falta por sus propios medios, leer, aprender. Cuando mis compañeras me veían leyendo, lo primero que me preguntaban ¿hay prueba? Y no, yo estaba leyendo otra cosa. (alumnas hijas de profesor, al parecer más antiguas por la edad de ellas, 25-39 años)

(alumnas de Educación Parvularia, vespertino)

3.7 ESTILOS Y FORMAS DE DOCENCIA PARA HOMBRES Y PARA MUJERES

Un último tópico, muy poco tocado por las alumnas y alumnos, tiene que ver con el tema del género, en la forma de hacer docencia, y en qué docencias son para unos y otras. Es el caso de Párvulos y Diferencial.

▲“Hay el caso de un alumno que fue discriminado, porque está lo de las personas que tienen temor, que el tío va a tocar a los niños y a las niñas, más confianza da una mujer, por el hecho de ser madres.

Si tuviera que dejar a niños, mis hijos, con un compañero, lo pensaría.

La tía es modelo de mujeres, el tío para los niños, como profesional lo entiendo, pero como madre me costaría."

(Alumna de Educación Parvularia, diurno)

▲ *"Esta profesión es para la mujer, por el instinto maternal".*

(alumna de Educación Básica, diurno)

▲ *"Generalmente la escuela especial va a ser un mundo femenino, y ¿qué implica que un hombre vaya a una escuela especial? Para los niños es fundamental... porque generalmente cuando un niño es deficiente, el papá se encierra en su mundo y no quiere saber nada del niño, entonces hay una parte masculina que los niños desconocen (la mayoría de los deficientes son hombres)... porque está toda la parte femenina. Hay una mayor disciplina, por el sólo hecho de uno tener presencia. No es que uno sea más malo que las profesoras en cuanto a castigo, o que sea más fuerte, no, es solamente la presencia del profesor el que hace una conducta distinta en los niños.... Es distinta la relación hombre-hombre, que mujer-hombre (con los alumnos) A lo mejor a las profesoras siempre se les sale el lado más femenino, más de la maternidad, de cuidado. En cambio uno como es un poco más brusco, despreocupado en el sentido de que los niños tienen que hacer cosas desde mi punto de vista, a lo mejor ellas no los dejan hacer cosas por el temor a... igual es complicado en las relaciones entre los profesores, porque son posturas totalmente diferentes, una postura por el lado masculino y una postura por el lado femenino, que ninguna de las dos es mejor y a lo mejor en conjunto se logran muchas cosas."*

(alumno de Educación Diferencial, diurno, el único)

Lo señalado por las alumnas y alumnos es corroborado por las directoras de ambas escuelas, en el sentido que ellas tienen esperanzas que a sus respectivas carreras ingresen hombres y, por eso mismo hablan del educador diferencial y del

educador de párvulos, justificando que ese es el título que se otorga. En consecuencia, que en párvulos, desde que se creó la carrera en la universidad, sólo ha habido 6 hombres. Y en el caso de diferencial, tal como se observó, en el día había sólo un varón, y en la noche, 4.

Se manifiesta además, que el modelo masculino es muy necesario, porque en los niños, especialmente hay, en muchas ocasiones ausencia del modelo al nivel familiar. Y por otra parte, en el caso de Diferencial, la presencia masculina generaría en los alumnos un tipo diferente de conductas sociales. Pero esta temática no es abordada por los otros profesores entrevistados. Se habla siempre de los alumnos, en consecuencia que la mayoría son mujeres, en las áreas pedagógicas abordadas. Y algo similar ocurre con los profesores que imparten las clases, sólo un tercio son hombres y el resto son mujeres, mayoría de mujeres nuevamente.

A partir de lo señalado y considerando las categorías que emergieron referida al significado de ser docente desde la particular visión de los alumnos y alumnas, se puede hacer varias consideraciones:

La primera de ellas dice relación con establecer una clara diferencia entre las carreras de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial.

Algo hay en la formación de **Educación Parvularia y Educación Básica**, que las hace ligar su rol de docente a su rol materno, en caso de haberlo. Y si no es así, a su rol femenino, poniendo tanto énfasis en éste último que *queda en segundo lugar la formación universitaria, que claramente es el camino hacia la profesionalización*. Unido al argumento anterior, aparece la vocación, que a nuestro juicio no tendría ningún problema si se pudiera relacionar con el hacer bien las cosas en términos profesionales, pues si no hay gusto por lo que se hace mal podría uno pensar en perfeccionarse, para hacer las acciones mejor y

profesionalmente. Pero no es el caso, pues el argumento va solo y alejado de la profesionalización nuevamente.

No es el caso del argumento de Educación Diferencial, que asume su rol docente con un fuerte acento en la importancia social que éste tiene, y la gran responsabilidad de lo que pase con el niño, aunque queda claro, que no es sólo su responsabilidad, puesto que la familia está primero.

La diferencia encontrada, que señala polos opuestos de manera más marcada entre Educación Parvularia y Educación Diferencial, se acentúa, cuando se hace alusión a estudios post egreso de la carrera. Para Educación Parvularia su carrera es visualizada como corta en el tiempo, lo cual incide en su rol como docente, y por tanto pretenden estudiar otra carrera, para poder ejercer otra actividad y no quedarse en la suya. No se visualizan en otro rol que no sea el de docentes como educadoras, cuando tienen la posibilidad de desarrollarse como investigadoras, o bien ocupar cargos de gestión o administración educacional, que tendrían incidencia directa en la docencia de todas formas.

Si se considera que, en un tiempo cercano se puede postular como obligatoria la enseñanza pre-escolar, habría un gran campo para mejorar lo que se está haciendo, como implementar curriculum diferenciados, por ejemplo, para lo cual se requiere un estudio avanzado en el mismo campo profesional y no fuera de él. Por otra parte, lo que se realiza con el niño en las primeras etapas de su desarrollo es marcador para el futuro, de tal modo, cómo no será relevante el rol de esta profesional, y cómo ella se visualice.

Quizás sea muy drástica la apreciación, pero está basada en lo señalado por las entrevistadas y lo observado en las clases: no se estaría haciendo una adecuada selección. Y esto podría pasar, si después se produjera una segunda selección con la exigencia al interior de la escuela, que al parecer nunca se lleva a cabo. Probablemente, reitero, algo ocurre en la formación de

estas profesionales, que no logra hacerlas permanecer en su carrera, en su visualización a futuro. Es materia de otra investigación, señalar, si las razones de lo anterior se sitúan en la dirección de la escuela, en el tipo de profesores, o en que son solamente mujeres las profesionales, y además las alumnas, en grupos muy numerosos (aproximadamente 50 personas por curso). Y en un grupo homogéneo en muchas características, es difícil ser críticos de su gestión.

Ahora bien, el rol o la identidad del docente, se ha mantenido un tanto uniforme a través del tiempo, en cuanto a ser un rol centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en una sola dirección: el profesor enseña y el alumno aprende. Ya sea que aprenda de lo que le entrega el docente conscientemente, curriculum explícito, o del modelo de docente, que inconscientemente los docente entregan al alumno, curriculum implícito. Pero poco se ha postulado en el otro sentido, del aprendizaje del profesor entre sus propios alumnos. Materia ésta que dice relación con las interacciones sociales y por tanto para la vida de las personas que se están formando, o conformando a la realidad social para las que se les prepara.

En este sentido, es que se señala que el docente no ha cambiado todo lo que la sociedad espera que cambie, para adaptarse a lo que ella le exige. Y estas exigencias están sujetas a los vaivenes que la sociedad experimenta, y que son cortoplacistas por un lado, y de largo plazo por otro.

Las de corto plazo tienen que ver con el mundo del estudio en enseñanza superior y del trabajo, para lo cual los profesores deben preparar a sus alumnos, y si esto no ocurre de manera eficiente se considera que el profesor ha fracasado como profesional.

Pero está la otra parte, a nuestro juicio más trascendente, y de largo plazo, que está vinculada a las personas propiamente tales, y su capacidad de desenvolverse en un mundo complejo dentro de las normas aceptadas por la sociedad y no contrario a ellas. Y en esta tarea, al profesor y a la escuela en general, la familia le ha delegado gran parte de su responsabilidad, pero al profesor le faltan

herramientas para enfrentarse a estos problemas, es por ello que una alumna dice que en la universidad las preparan para el mundo de bilz y pap, pero no para el mundo real, y es en este mundo donde ellas y ellos deben actuar.

A nuestro juicio, por lo anteriormente señalado, es posible entender que los alumnos y alumnas entrevistados y observados, no tengan tan claro qué significa ser profesores en el contexto actual. Y porque, además, los profesores no dejan de ser hijos de una realidad social compleja, donde los valores que nos hacen ser personas más completas, más reflexivas y mejores personas en definitiva, hoy son un asunto complejo, de difícil acuerdo. Y al profesor o profesora, por un lado le corresponde hacerse responsable, por la carga valórica ineludible que implica la formación de una persona, pero por otra hay situaciones que lo agobian y entonces se justifica sólo centrarse en el proceso de enseñanza- aprendizaje de materias específicas, más bien abstractas, sin conectar con la realidad social y cultural que le traerán más trabajo y complicaciones.

Es comprensible lo señalado, pero hoy, sobre todo en nuestra sociedad chilena, tan individualista, consumista de cosas, y poco solidaria en la vida cotidiana, los maestros, como dicen algunos alumnos a sus profesores, no pueden abstraerse de esta realidad, y deben ser críticos de ella, reflexionando acerca de su práctica docente y buscando explicaciones a los problemas que se le presentan de manera científica, investigando acerca de ellos. De tal forma que puedan crecer como profesionales de la educación que son, para que las nuevas propuestas en educación ya no vengan de otros expertos en educación, como son los sociólogos y psicólogos, sino de ellos mismos, en colaboración con éstos y otros profesionales.

DISCUSIÓN FINAL

Al considerar los objetivos propuestos en esta investigación, la información recopilada y analizada, nos permite establecer:

Con relación al *primer objetivo acerca de* PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS ACERCA DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL, se puede señalar que no estarían del todo conformes con ella, puesto que consideran desde la infraestructura, que es poco adecuada para tantos alumnos, y que además no considera la diversidad de ellos; pasando por los profesores y profesoras que no serían, más de un tercio buenos formadores, según propias apreciaciones, hasta llegar a las materias impartidas por la universidad que suelen remitirse a repetir las más que a analizarlas y recrearlas según las necesidades de la realidad donde desempeñarán su labor docente. Puesto así, el panorama aparece un tanto deprimente, pero también se debe considerar, que ellos, mayoritariamente ellas, por lo observado en clases, generalmente no ocupan todo el tiempo en interpelar al profesor, ni siquiera se ocupan de lo que les solicita el profesor o profesora, pues dedican la mayor parte del tiempo a preparar materias de otras clases, a conversaciones no universitarias, o simplemente retirándose de la clase. Lo anterior demuestra que son muy pocas las alumnas y alumnos que sí utilizan la clase de manera provechosa. Lo dicho, es corroborado también por algunas buenas alumnas entrevistadas. Las que señalaban el poco uso de la biblioteca y por tanto, escasa complementación fuera de la clase, a lo dicho por el profesor. Ello ocurre en la jornada vespertina y en la diurna, pero es más notorio en esta última.

Acerca del *segundo objetivo que dice relación con* LA PREPARACIÓN PARA LA REFORMA EDUCACIONAL, la universidad, en el tiempo de realización de la investigación, no tenía aprobadas las mallas curriculares que incluían dichos contenidos, por tanto, quedaba al libre albedrío de los profesores y profesoras

hacer una incorporación de ella en el trabajo con las alumnas y alumnos, pero no de manera oficial. Al respecto, algunos alumnos señalaban sentirse preparados, pero otros no. Básicamente por lo que daban a entender acerca de los modelos de enseñanza entregados por los profesores y profesoras que serían muy rígidos, en el sentido de traspasarles contenidos, materia que no podía ser cuestionada, y sólo debía replicarse tal cual la postulaba el autor trabajado. Por otro lado, si se tenía conocimiento, éste no se vinculaba con la realidad a ser abordada posteriormente por los futuros profesores y profesoras, como señalaba una alumna entrevistada, se les prepara para el mundo de bilz y pap, pero no para el mundo real y toda su diversidad. Y por último, los profesores de la universidad no los ven como futuros colegas en su gran mayoría, por lo cual ellas y ellos, no pueden cuestionar lo dicho, o proponer, lo cual resta autonomía al rol que deberán desempeñar fuera de la universidad, y que va acorde con una formación profesional que puede proponer soluciones a los problemas que enfrenta y enfrentará. Y que, además, es lo que requiere la reforma educacional. Y en cuanto a los que encuentran en sus prácticas, tampoco les servirían de modelo, pues o nunca están para verlos en acción, o están descontentos con su trabajo y no creen en los resultados que a futuro, pudiera obtener la reforma educativa que se sostiene.

Para el *tercer objetivo*, CONCEPTO DE DOCENCIA DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS es un poco más difícil dar una única respuesta, pues hay a lo menos dos posturas. Una más alejada de la noción de profesional y otra más cercana a ella, que además tiene estrecha relación con el género.

La noción más alejada de lo profesional se vincula con las mujeres casadas con hijos, aunque no exclusivamente, pues hay jóvenes solteras que también la sostienen. Y dice relación con ligar el rol materno con el rol de docente, para lo cual la universidad sería casi un trámite, que no aportaría mayormente a su labor, puesto que al ser madres pueden perfectamente ser docentes, pues sabrían como se debe tratar a los niños. Lo dicho está fuertemente relacionado con las carreras de Educación Parvularia y con Educación Básica. Aunque veladamente se hace

una distinción en el ejercicio del rol, si se es docente hombre o mujer, en el caso de Educación Diferencial.

La noción más cercana al desempeño de un profesional, dice relación con no quedarse solamente con lo que propone la universidad, sino buscar más allá. Referido principalmente a leer, hacer discusiones acerca de lo nuevo, proponer nuevas maneras de hacer, sentirse actor participante y con peso en la sociedad al nivel de la formación de los niños, pero no exclusivamente de ellos, pues está el trabajo con las familias. También al nivel de la política, de las artes y de la investigación. Y realizando un trabajo interdisciplinario entre los profesores, de ayuda y asesoría entre ellos para su labor cotidiana, lo cual implica conocer el trabajo profesional del otro y no funcionar al nivel del prejuicio, como señalaban alumnas de Educación Diferencial, que los profesores de media pensaban, que ellas junto con las alumnas de Educación Parvularia, "jugaban" con los niños.

La noción alejada de lo profesional, corre el riesgo de estancarse, a diferencia de la noción más profesional, que no solamente invoca la vocación como requisito para ser docentes, sino el protagonismo y la responsabilidad social fuerte de dicho rol, además de la búsqueda constante de perfeccionamiento, que no implica cambio de carrera como se señala en algunos casos, entendiendo ello por perfeccionamiento profesional.

Quisiera reforzar lo señalado, con lo que se plantea en el informe Brunner respecto a lo mismo:

La misión esencial del educador hoy, es como ha señalado anteriormente este documento, enseñar a sus alumnos a aprender, desarrollando sus disposiciones personales y de interacción social; sus capacidades de lenguaje, comunicación, lectura, redacción, cálculo, expresión y capacidad de escuchar; sus aptitudes cognitivas y sus conocimientos básicos en diversos dominios del saber. Para lo anterior, se requiere que el docente, según la modalidad de que se trate, posea las mismas competencias y destrezas que pretende enseñar.

Particular importancia debe atribuirse durante la formación de maestros y maestras de educación general, el desarrollo de capacidades para enseñar en las escuelas que atienden a niños y niñas provenientes de los hogares más pobres, y las destrezas para la enseñanza simultánea en varios grados como es el caso de las escuelas rurales. A su vez, los profesores deben ser entrenados en el uso de métodos pedagógicos activos, y a vincular los contenidos curriculares con la experiencia de vida y los efectivos intereses de los educandos. Por otra parte, deben ser capaces de diseñar y gestionar proyectos educativos, considerando que en el futuro próximo las escuelas mismas deben administrarse en términos de múltiples proyectos que les permitan vincularse a la comunidad y redes de apoyo a su alrededor, como las empresas.

El rol del Estado se vincula con el brindar apoyo a las escuelas formadoras de docentes en términos de financiamiento a proyectos que ellas mismas generen de renovación curricular. Apoyando además, a aquellas que ofrecen programas acreditados de capacitación y perfeccionamiento docente, y a las que realizan investigación educacional o colaboran en actividades de innovación pedagógica.

Un aspecto de especial relevancia, es atraer a jóvenes profesionales, incentivando y facilitando su incorporación a la docencia, en nivel de enseñanza post-obligatoria, de formados inicialmente en otras licenciaturas, particularmente en ramos tales como matemáticas y ciencias naturales y sociales. Lo anterior significa ofrecer facilidades para el pago de su primera profesión a cambio del ejercicio durante un número determinado de años en un liceo subvencionado.

De especial importancia en la formación docente, es la profesionalización de los docentes combinando adecuadamente la formación teórica con la práctica. Debería desecharse la idea de que una buena formación exige prolongar el tiempo de las respectivas carreras pedagógicas, que sólo sobrecarga el curriculum de materias, muchas de ellas de incierto contenido formativo. En general, debería simplificarse la formación docente eliminando cursos que se sobreponen y

duplican entre sí. Sería necesario así mismo, enfatizar durante los años formativos, los aspectos de la práctica exponiendo a los alumnos a situaciones reales de ejercicio, y a maestros en condiciones de guiarlos en el aprendizaje de habilidades docentes superiores. Debería incluirse un sistema de tutorías que pudiera prolongarse hasta los primeros años del desempeño profesional de los docentes.

Finalmente, se debiera **considerar el perfeccionamiento docente como una práctica permanente, pues la formación del profesor no termina el día que recibe su título.** De hecho, diversos estudios muestran que gran parte de las habilidades docentes son adquiridas por el profesor durante los cinco primeros años de su desempeño en el trabajo. Durante esos años, y posteriormente, es imprescindible que el profesor pueda seguir formándose. De hecho, los profesores que más se destaquen deberían tener un reconocimiento público.

Hay diversas modalidades de perfeccionamiento, desde la supervisión en la sala de clases por los líderes pedagógicos, pasando por una supervisión a cargo de expertos externos, talleres de profesores por áreas, asistencia a programas en universidades calificadas, que permitan al docente acceder a un premio salarial. Así mismo, debería aprovecharse las oportunidades que brinda la televisión, y la radio en áreas rurales, en el caso de los profesores de la enseñanza general.

A partir de lo que se desprende de los hallazgos realizados por esta investigación, se considera importante resaltar algunos puntos.

1. Es necesario establecer diferencias en las prácticas docentes de hombres y de mujeres, pues las motivaciones para ejercerla presentan ópticas diferentes, que pudieran estar incidiendo en lo que se obtiene finalmente en el trabajo con los alumnos en los colegios. Y por supuesto con lo que se hace con ellos y ellas en la universidad. Pues habría un posible cruce en la socialización del hogar en el caso de las mujeres y su formación profesional, donde al ser mayoría

de docentes mujeres las que imparten las clases, enfaticen rasgos más de socialización que de profesionalización en sus clases.

2. Por las opiniones vertidas por los alumnos y alumnas que trabajan, habría que poner atención en estos casos especialmente, para que fuera a la par su experiencia en docencia, y el trabajo de formación más teórico que realiza la universidad. Pues, de lo contrario, se corre el riesgo que el paso por la universidad cobre menos relevancia que la experiencia, incidiendo posteriormente en la profesionalización del rol de docente, limitando el ejercicio de la profesión sólo a la práctica, en términos de ejecución, olvidando la relevancia de la reflexión, en torno a dicha practica, que a decir de Kemmis, permite que los profesores y profesoras, hagan juicios prudentes, sobre la sociedad, la educación, su papel como profesores y sus responsabilidades, ante sus alumnos y ante la sociedad.

3. Se debiera, establecer una clara separación entre el rol de madre y el rol de docente, especialmente en los casos de las alumnas casadas pues tiende a cruzarse un rol con el otro, lo cual incide fuertemente, en la ausencia de profesionalización del rol de docente. Especialmente en los casos de aquellas alumnas que se quedan con lo que se les entrega en la clase y no hay una búsqueda más allá en cuanto a la construcción de su rol de docente, con especial énfasis en las alumnas de Párvulos y de Básica.

Se podría desde aquí, profundizar la investigación en torno al trabajo de las docentes, en la formación que imparten a sus alumnas y alumnos, pero especialmente a las primeras, en cuanto a contenidos y modelos que se transmiten, probablemente sin ser conscientes de ello, vinculados al quehacer maternal con los niños, puesto que en las escuelas estudiadas casi dos tercios de los docentes, son mujeres.

4. Los alumnos que están egresando tienen en mente seguir perfeccionándose y estudiando, la mayoría en áreas relacionadas, psicopedagogía, psicología,

idiomas. Pero ocurre que en algunos casos, y especialmente en Educación Párvularia, esto implica seguir otra carrera, porque no ve mayores expectativas en la suya. O se la ve como muy breve en el ejercicio profesional, cerrándose, o no siendo capaz de ver su contribución con investigación y publicaciones relacionadas a su trabajo con los niños. Tendría que ver con el tema de la sobre educación, más que con el perfeccionamiento para la profesionalización de su rol. **Desde las escuelas se debería enfatizar el ser investigador y cuestionador de su práctica docente, como señalaba Stenhouse incansablemente, desde los primeros años de formación.** Asesorándose por otros profesionales, pero proponiendo el problema a investigar los propios profesores, como actores reflexivos.

5. Existiría un problema que es necesario abordar, relacionado con la transmisión de **modelos de docente que la universidad estaría entregando** a partir de sus propios docentes, que formaría parte del currículum implícito u oculto. Un modelo **apegado a lo tradicional del currículum academicista y/o del currículum práctico, que no es el modelo que requiere la reforma.** Esta situación no sería un problema para los alumnos y alumnas más críticos de su formación y de su posterior práctica docente, pero sí lo es para la mayoría que se queda con las recetas y no va más allá, y a nuestro juicio sería la mayoría, que son mujeres además. Dichos docentes futuros, reproducirían el modelo de pasador de materia, alejados de una óptica humanista y holística. Situación que debiera ser abordada de manera crítica por el conjunto de docentes a cargo de la formación de estos futuros profesionales.

6. A partir de lo expuesto por los alumnos y alumnas, **existe el desafío, que no todos ven por lo demás, de integrar el trabajo entre los profesores. Es decir, un trabajo en equipo, interdisciplinario. Tanto para la labor cotidiana, como para la elaboración de propuestas a futuro.** Lo anterior le compete tanto a los nuevos, entre sí, como a los que egresan que deben ser acompañados por los que llevan años de servicio. La primera parte, es tarea de la universidad inter escuelas,

trabajo que se está intentando realizar, pero hay que reforzar. Y la segunda es una tarea de mayor envergadura, porque no depende tanto de los nuevos, como sí de los antiguos. Y si en estos casos no hay una mirada de actualización, desde la profesionalización, más difícil se ve la empresa. Peor aún, si hay cansancio y frustración. La propuesta es olvidar al profesor isla de puertas cerradas.

7. Y el último punto en discusión, es algo a lograr con los nuevos, en su formación principalmente, y dice relación con **devolver al profesor, y profesora especialmente, su rol crítico y propositor como actor social, tanto al nivel social nacional, como internacional.** Porque, tal como señalaban algunas alumnas, muchas décadas atrás se les relacionaba con los poetas, los escritores, los artistas. Esto último, estrechamente relacionado con la visión humanista, en la cuál los y las entrevistadas ponían énfasis, sin desmerecer la parte más técnica, pero puesta al servicio de sus alumnos y de sus colegas.

El mundo está formado por interacción entre las personas, a veces con sentido y a veces no. Como maestros y maestras debiéramos procurar que nuestras acciones con los otros siempre tuvieran sentido; tanto para los otros, como para nosotros mismos, de este modo nuestro trabajo no sería una rutina, sino una creación cada día.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonal, Xavier *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes sociológicas contemporáneas.* Paidós, Colección Papeles de Pedagogía, 1998. 1ª edición. Barcelona, España.
- Bourdieu, Pierre *Sociología y Cultura.* Grijalbo, México 1990.
- Brunner, José Joaquín *La formulación de una nueva política de Educación Superior en Chile.* Foro de la educación Superior 1990
- Coll S., César *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Paidós Buenos Aires 1994.
- Delgado, Juan Manuel *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Síntesis, Madrid, 1995.
- Gutiérrez, Juan
- García Huidobro, Juan Eduardo Editor. *La Reforma educacional chilena.* Editorial Popular Madrid, España. 1999
- Giddens, Anthony *Sociología .* Alianza Editorial S.A. 3ª edición Madrid 1998.
- Gimeno Sacristan J. *El curriculum, una reflexión sobre la práctica.* Ediciones Morata, Madrid 1991.
- Grundy, Shirley *Producto o praxis del curriculum.* Morata. Madrid. 1991
- Kemmis, S. *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción.* Segunda edición. Morata, Madrid 1992.
- Isis Internacional *Fin de siglo, género y cambio civilizatorio.* Ediciones de la mujeres N° 17 1992.
- Nassif, Ricardo *La educación en la perspectiva cultural general.* En, *Teoría de la educación.* Cincel-kapeluz, 1980.

- Perez Serrano, Gloria *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos.* La Muralla Madrid 1994.
- Ritzer, George *Teoría Sociológica contemporánea* McGraw-Hill Interamericana de España S.A. Madrid 1993
- Rockwell, Elsi
Mercado, Ruth *La escuela lugar del trabajo docente.* México 1988.
- Rodríguez Gomez, Gregorio.
Gil Flores, Javier
García Jiménez, Eduardo. *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe S.L. 1996 Granada. España.
- Romeo, Julia *Perspectivas del currículo en la educación Superior.* En *Revista Enfoques educacionales* Vol. 1 N°1 1998.
- Silva Aguila, Manuel *Conceptos y orientaciones del curriculum.* En *Revista Presencia.* Marzo-Abril 1984 Santiago de Chile (ISECH)
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata, Madrid 1985.
- Valenzuela, Fernando *Teoría de los valores.* Departamento de Educación U. de Chile. Magister Educación 1998. Primer semestre.

ANEXOS

OBSERVACIONES

OBSERVACION ALUMNAS PARVULOS DÍA

CLASE DE COMUNIDAD Y FAMILIA PROFESORA MÓNICA...

La profesora entra y lo primero que le preguntan las alumnas es por unas pruebas, al decir la profesora que no las tiene, las alumnas dicen ¡Ahhh!

P: señala que dejarán el trabajo con la familia hasta aquí, aunque haya dudas, y verán estrategias y herramientas del trabajo con adultos. Verán el método activo participativo.

Hay murmullos elevados.

P: silencio chiquillas, la bibliografía está tomada de manual...anota en la pizarra.

(las alumnas entran y salen de la sala)

P: muestra la bibliografía, señala que trabajarán con el capítulo 3, que corresponde al tema (entre murmullo, más bien conversación) vamos a hacer el taller, le pido que se remonten a su infancia, no hace mucho, que se sitúen en su etapa escolar. ¿Difícil? No, es una etapa positiva.

A: tengo puras experiencias negativas.

P: ¿qué aprendieron, que tenía su profesor, cómo se sintieron ustedes?

As: ¡aghh!

P: también haremos lo inverso, si hubo aprendizaje o no cómo se sentían. ¿queda claro chiquillas?

A: ¿es individual?

P: taller grupal, lo dije al principio. ¡A ver, silencio allá atrás! (Sigue explicando)

Las alumnas se agrupan, mucho murmullo y más alto aún.
(sale una alumna)

10:00 P: no dice nada y salen otras dos.

P: está claro?

A: claro...como el agua con barro

P: claro por atrás? A las 10:20 compartimos.

(alguien pregunta por la visita, por mí y profesora da una explicación)

P: se pasea explicando y compartiendo con los grupos la idea que la escuela es importante.

(sale otra alumna)

A: se pone con nombre o así nomás.

(hay conversación y risas en el ambiente, no siempre referidos al trabajo)

Una alumna se asoma por la puerta,
P se sigue paseando por el curso

(sale una alumna y entra otra)

10:10 Una alumna se acerca a preguntar lo de la pizarra.

(hay risas a todo volumen)

(entra una alumna y otra más) (otra alumna sale)

Se muestran fotos en un grupo y no empiezan a trabajar todavía, un grupo cerca de mí.

Hay 34 alumnas en la sala y un alto nivel de risas y conversación.

La profesora sigue asesorando a los grupos.

(algunas alumnas me saludan pues era un curso conocido)

(entran dos as y sale otra) (comen en la sala, estando en clases)

Hay alumnas que hacen otras cosas, estudiando para otra cosa, o leyendo.

A: ¿hay que comentar en grupo?

P: si la síntesis es acá.

En la pizarra está escrito: principales aprendizajes, ¿qué aprendieron ustedes?

¿Cómo era el profesor? ¿cómo se sentían ustedes? Principales sentimientos.

P: ya chiquillas, vamos integrando.

(entran dos als) (sale otra y entran dos más) **Hay 38 alumnas**

P: ya, si estamos listas (alto murmullo, alto nivel de conversación) ella está adelante.

(las alumnas me miran, alguna me ignoran otras me saludan)

P: les explica en la pizarra.

(entra una alumna que pregunta por las pruebas)

P: podemos comenzar (entra otra al)

(las alumnas no han hecho lo solicitado, hacen otras cosas, revisan prueba de otro ramo y siguen entrando y saliendo) La profesora se pasea otro poco por los grupos.

P: ahora sí, plenario.

(entra una alumna y sale otra)

P: dejemos ahí el trabajo grupal y sigamos avanzando todos juntos. Silencio, chiquillas, por allá atrás. Patricia, si, Nury y compañía.

A: por qué me dice, eso me marca a mí.

P: positivamente pues. Hace rato que quiero empezar el plenario, qué pasó con el trabajo grupal. Ví hasta dramatizaciones. Partamos por experiencias positivas, ¿alguien se acordó de lo negativo?

AS: ¡¡¡siii!! (fuerte)

P: vamos a ser positivas. Partamos por atrás, escuchemos, por favor.

A: son principalmente positivas, sólo dos negativas. Se tuvo profesores empáticos, comprensivos, se preocupaban de que aprendieramos.

(salen dos alumnas)

P: ¿cómo era eso que se preocuparon?

A: me inhibió profesora de inglés, me pegó y me inhibió el aprendizaje

P: identifica a la alumna y le pide que relate. No se sorprendan, los profesores tenemos un alto índice de maltratadores.

A: cuenta que una profesora le tiró la colita y la inhibió en 4° básico.

A: a mí fue en 2° medio

P: a menor edad el maltrato es más grave.

A: a mí una profesora ni habló conmigo y me acuso a la directora, me querían echar.

A: yo tenía profesora sin vocación, nos trataba de hediondas de flojas, hasta 4° básico, miraba en forma despectiva al curso, sólo 2 se salvaban. No tomó en cuenta mis capacidades, y en 5° básico una profesora me valorizó y nunca más nadie me ha apabullado.

(entran 2 als)

P: con los profesores positivos tenemos los mayores aprendizajes, nos formamos culturalmente.

A: me enseñaron el amor por el estudio (una monjita joven y bonita)

(hay burlas, risas, y pailas)

P: eso deberíamos aprender todas.

A: a ser solidaria, a compartir, valorar al otro.

(al sale, y entre ellas no se escuchan lo que están narrando)

P: ¿cómo era ese profesor?

A: era comprensivo, dedicado, preocupado.

(sale una al)

P: escuchemos, nos estamos distrayendo, más fuerte.

A: callense poh chiquillas. shhh, shhhh.

A: me hicieron desnudarme delante de todos, hasta 8° me molestaban, fue la profesora de párvulos, nunca me sacaban para bailar, porque era gorda, fueron discriminadores y crueles.

(entran con comida y comen adentro de la sala)

P: shhh, chiquillas, escuchen, eso es más común de lo que uno cree en párvulos, los términos que usamos, porque se cree que es jocoso, de algunos atributos físicos, cuidado con lo que utilizamos, marcamos a los niños, más en básica.

(al entra)

P: escuchemos por favor, otro grupo. Es super interesante lo que tenemos, nuestras experiencias anteriores nos marca, ojo que ahora estamos en el otro lado. (al entra)

A: yo estaba en un colegio de monjas, encontré algo lo usé y luego lo dejé ahí mismo, pero se perdió y me acusaron de ladrona, me suspendieron por algo que no hice, nunca se aclaró, y quedé como ladrona en 5° básico.

(las compañeras se burlan)

A: de ahí que roba

A: de ahí que comencé a robar

P: shhh, podríamos definir, un poco de silencio, podríamos definir a esa profesora como injusta

AS: como Cruela Devil

(al entra) (al sale y deja la puerta abierta)

P: chiquillas no ha terminado la clase, las que se retiran me dejan la puerta abierta.

A: no, abierta.

Otra alumna se acuerda de las tonteras que hacía, como si comía chicle se lo pegaba en el pelo.

(hay murmullos fuertes)

A: el profesor me enseñó a leer a través del juego, era activo, disfrutaba lo que hacía. Veía el aprendizaje como un juego.

A: a mí me iba bien en el colegio porque estudiaba de un cuestionario, de memoria y me iba bien.

(Varias alumnas comentan en voz alta)

P: (siempre habla sobre el murmullo), chiquillas escuchemos con respeto

A: en 1° básico yo no estaba preparada para entrar, y la profesora me golpeaba y retaba y yo no aprendía, entonces me dejó repitiendo, y quería convencer a mis papás de que yo era limítrofe, pero ellos no aceptaron y me cambiaron de colegio. Cuando lo veo quiero pegarle (señala con el puño)

A: en general nosotras tuvimos aprendizajes positivos, salvo Loreto que el profesor se sobrepasó y de ahí quedó así (risas)

A: el profesor de inglés siempre pedía que nos acercáramos y era como sin sentido, pedía el cuaderno para nada.

(suenan celulares)

P: cuando alguien dice me gusta el ramo, tiene que ver el profesor

A: pero no siempre a mí me gustaba el profe de historia pero no aprendía nada.

P: no es el caso de la educadora, pero se hace uso de la evaluación, para castigar al curso, no debería ser. Otro grupo.

A: recuerda al profesor de historia, que llegaba cantando, en la U lo tiene, no está igual, pero siempre tiene tiempo.

11:00 P: chiquillas, vamos terminando.

(As hacen otra cosa y no ponen atención)

A: el profe de matemáticas, creía que como era tan buenmozo, nosotras no entendíamos. Nos empezó a dar guías, las hicimos en grupo, pero cuando se las entregué ni las miró, y me dijo que era mala para las matemáticas, de ahí no sé restar.

P: silencio, chiquillas

(las alumnas no escuchan y se hacen callar entre ellas)

(al parecer hay más recuerdos negativos que positivos)

P: Ximena quiere contar algo más.

A: una profe de castellano la hizo escribir 100 veces a través, y ella lo hizo y nunca se le olvidó, era una alumna en práctica.

P: se asocian experiencias positivas a características del profesor, eso facilita el aprendizaje, lo orienta. Lo que ustedes decían chiquillas, shhh, no están poniendo atención. Se ha demostrado que el aprendizaje pasa por el pensamiento. Cuando ustedes dan su opinión, deben hacer alguna estructuración...chiquillas, atrás...alguien facilita ese proceso.

(entran 2 als con té)

P: el profesor además debe ser orientador, escucha, acoge, la experiencia de los otros, está alegre de hacer lo que hace, es creativo.

(suena un celular)

P: partimos de la experiencia de las personas, así actuamos como facilitadores. Esto lo van a encontrar en el capítulo 3 de esta bibliografía. Vamos a trabajar sobre estas características, luego haremos una clase con esta metodología para contrastar lo que hemos aprendido. Lo último, yo voy a dar esta indicación y luego el 22 de mayo haremos análisis de resultados, Se diluye la clase.

Als salen, conversan, algunas se acercan a la profesora.

Clase de Tecnología educativa Parvulos día Profesora Sonia

11:35 La profesora llega a una sala grande donde en ese momento hay 7 alumnas. Ella se instala adelante y arregla un retroproyector. Lo prende y luego va hacia el final de la sala y apaga la luz. Luego sale y una alumna dice: se fue.

Entra una alumna diciendo algo de que hay que votar por la guardería (puede ser lista de centro de alumnas)

P: entra a la sala y enciende la luz de nuevo (al parecer pregunta por el curso

A: le explica que hay un módulo libre antes de esta hora y algunas haciendo trabajos.

A: pregunta por un asiento si está ocupado.

Entra otra alumna y cierra la puerta.

11:40 Entra otra alumna y señala que vienen altiro (por las compañeras). Hay 11 alumnas (als)

P: vamos a hacer síntesis de la unidad de comunicación. ¿por qué síntesis?

A: porque es antes de una prueba.

P: clase de síntesis es antes de una prueba.

(entra una alumna)

P: me presenta dice que soy socióloga que voy a observar la interacción alumno profesor.

AS: permiso (entran 3)

P: vamos a ver unidad de comunicación. A ver hijas, no tomemos notas, lo hemos trabajado, aquello que sea nuevo sí. ¿qué es comunicación?

A: proceso de transmisión de mensaje... (segura para responder)

P: qué hemos dicho de comunicación en educación?

A: responde

P: ¿qué entendieron por posibilidad

A: responde

P: bien hija. Explica y pregunta

A: responde

P: bien hija. Hay dos elementos claves en la comunicación...veremos modelos. ¿quién quisiera explicar este modelo más sencillo, más simple que manejamos a diario? A ver hija, qué podría decir?

A: en toda comunicación hay fuente, canal...

P: ¿qué es transmisión

(als tienen murmullo)

P: ponga atención mijita

(alumnas con murmullo, entre ellas se hacen callar shhh. shh)

P: dentro de los elementos hay... unos son más efectivos, entre los que debemos considerar al profesor, cuál es el primer factor hija?

A: las habilidades comunicativas.

P: qué son?

A: responde

P: bien hija, hay otras más como la empatía

A: ponerse en el lugar del otro

P: ¿para qué?

A: para comprenderlo

P: bien, correcto hija.
A: nivel de conocimiento
P: tú me señalaste eso (a la alumna) Avanza y sigue explicando pregunta a una alumna qué más le quería agregar para ser más eficiente.
A: dice algo
P: tener conocimiento de lo que se habla, del grupo humano, estaríamos viendo el sistema socio cultural ¿por qué es importante?
A: por la pertinencia cultural, por ejemplo no hablan inglés.
A: cada cultura tiene su código
P: qué más?
A: nivel cultural
P: social, muy bien hija. Falta algo fundamental
A: actitud
P: sí actitud, fundamental si es positiva o negativa influye. Cuándo dice actitud frente al alumno, actitud frente al tema tratado, hay 3 condiciones básicas, cuáles son?
A: responde
P: que quiere decir eso?
A: responde nuevamente, la actitud que tenga debe ir unida a los gestos
P: ser coherente
A: también depende de capacidad para codificar y decodificar.
P: influye el nivel de conocimiento del profesor
A: uno lo percibe
A: eso lo hace dudar de lo que le enseñan y de lo que aprende.
P: frente a actitud al alumno más positiva, si el profesor llega enojado
As se rien
P: tú te reíste
A: si se enoja evalúa mal
A: no habría aprendizaje significativo

P: la experiencia es personal, tenemos que tener mejor disposición para nuestros alumnos. Vamos a repasar en función de esta imagen. Por medio de qué se transmite el mensaje?

A: por medio de los sentidos

P: otros ámbitos son canales...

A: continúa la idea

A: tecnología

P: medios de comunicación ¿verdad?

(hay murmullos)

P: vamos a ver otro modelo hoy ¿qué características tiene?

A: es electrónico

P: nosotros vamos a usar medios técnicos para educar ¿qué introduce este modelo?

A: es fuente ruido

A: interferencia en el mensaje

P: ¿escuchaste a tu compañera, qué dijo?

A: que hay ruido

P: ruidos pueden ser físicos, externos o internos

Hay 22 alumnas

P: que ejemplo de ruido hay

AS: murmullo

P: hey rubia una compañera dijo identificar fuente de ruidos

A: dónde estemos, mal mobiliario, que estemos enfermos

A: entonces fuente de ruido es interferencia

P: que mensaje no llegue en un curso de 40. Asiento, chiquititas, ejemplo concreto, identifiquenlo. Esperemos que se ubiquen sus compañeras, (alumnas que entraron se distribuyen) ¡shhhh, shhhh! Yo sé que el curso es bastante conversador, retomo la idea del ruido. Cuando se interrumpe en la sala hay ruido, distracción, interferencia.

A: pregunta ¿qué es destino?

P: por qué es importante este modelo, sirve para hacer clases distintas. Además muestra elementos nuevos. Tú preguntaste qué es destino, quién lo explica.

A: modelo de Behrlo receptor destino.

A: llamo por teléfono a Cecilia, le informo de algo, el receptor es el teléfono, y el destino Cecilia.

P: ¿te quedó claro?

Shhhhh, shhhhhh murmullo

P: yo dije que nos portaríamos como siempre, el curso es así.

A: no me pregunte, no entiendo.

P: tu compañera, a ver, hace varias preguntas juntas.

(hay murmullos)

P: no está en libro. Hija, usted Claudia

(murmullos)

P: Claudia dile al curso qué entiendes en una imagen

A: explica diseño de proyectos

P: ¿cuál es el ámbito común entre ustedes y nosotros

A: el idioma

P: estamos en la facultad de educación, hay mejor relación entre ambos,...si vamos a una conferencia de un físico nuclear o de la reforma

A: ¿cuál es la señal profe, cuál es?

P: ¿cuál es la señal?

A: los códigos...

P: los códigos que usamos para la comunicación

A: lenguaje

P: muy bien hija, gracias. ¿podría decir otra persona qué es retroalimentación?

A: es.... (entre risas)

P: ¿qué es?

12:10 (hay murmullos)

P: yo sé que todas ustedes saben de retroalimentación, perdón, ¿cómo sabe el profesor que el mensaje que dio fue recibido?

A: por prueba

A: por preguntas

P: que estamos haciendo hoy?

A: retroalimentación

A: repaso de materia

P: este proceso debe ser clase a clase, día a día, por ejemplo redundancia en qué consiste

A: volver a repetir

P: vamos a ver otro elemento para ver el proceso de aprendizaje efectivo (se acerca al final de la sala para cerrar la puerta que alumna que salió dejó abierta)
(hay murmullo)

P: (Pone otra ficha en el retroproyector.) las que se van a práctica salgan todas juntas mejor (salen 3 als)

P: explica, pongamos atención a lo central, factores relacionados con aprendizaje significativo, hija...

A: objetivos

P: qué son?

A: código común

P: ¿qué más?

A: requisitos del estudiante

P: ¿qué más?

A: darle tiempo al alumnos para que responda.

A: nº de destinatarios

P: dentro de lo posible evitar lo que llamamos ruido

A: estimular al alumno para que alcance el objetivo

P: escuchaste hija(a otra alumna) repite (a la primera) que a ella le sirve

A: repite

P: felicitar al alumno, reforzarle en el momento para que vuelva a participar

A: tiempo para interpretar el mensaje

P: flexibilidad, frente a este curso tengo que tener mucha flexibilidad.

(Murmullos)

P: hija, pregúntame nomás,... lo de la imagen está en el texto por eso estamos en síntesis. Pero esta otra no está (Y la cambia) Pía qué dice esa imagen.

A: responde cuando hay imagen o mensaje con sentido...

(als de atrás conversan)

P: interferencia en construcción de ideas

A: interfiere lo que digo y lo que el otro capta.

P: sintetiza la idea para que quede claro. La comunicación es intencionada pero con 40 als o más, el mensaje puede ser interferido. Hay un sector de distorsión, por eso hay que retroalimentar clase a clase. Si se pregunta a un compañero y este no estuvo en la clase más distorsión todavía. A nivel de ustedes con los chiquititos, hay que graduar el contenido y reiterar. Hay factores de ruido ambientales, o personales, como aspectos físicos, emocionales. Vamos a hacer un ejercicio como siempre.

A: como cuando se juega al teléfono

A: todos los profesores deberían retroalimentar, pero en teoría es una cosa y en la práctica otra.

P: hay que considerar importante volver atrás.

A: Si usted, resuelve dudas, se preocupa de las alumnas.

P: gracias, hija. Necesito 4 voluntarias.

(se paran 2 als y luego otras 2)

La profesora sale con las 4 (y además sale otra para irse, y luego 2 más)

Mientras en la sala hay conversación (quedan 19 als)
(Sale otra más)

La profesora entra y señala: vamos a poner atención a lo que yo digo, (adelante hay una imagen proyectada en la pizarra) Ella la describe a la primera alumna que hizo entrar de las 4 que salieron, lo hace de manera muy detallada, pero la alumna no puede mirar la imagen, está de espaldas a ésta.

Luego entra la 2ª alumna que salió, y la que estaba adentro le describe lo mejor que puede la imagen que no ha visto. Luego la tercera entra y la 2ª le cuenta lo que le contaron, finalmente con la cuarta la 3ª, le cuenta, pero casi nada queda de la narración.

P: vuelve a leer todo el detalle, y además deja observar la imagen. Pregunta qué se perdió en la transmisión del mensaje. Pone delante una nueva proyección.

(mientras unas alumnas se despiden y salen)

P: se va quedando lo central, lo conocido, lo demás se reduce y luego viene la consolidación de lo queda finalmente.

(quedan 16 als)

P: ¿qué quedó del mensaje? Casi nada. ¿Puedo retirar la imagen?

P: hagamos estadística :¿cómo te llamas?

A: Patricia

P: Patricia retuvo casi todo, después se redujo. ¿qué perjuicio a las alumnas? Nosotras vimos la imagen, ellas no, mejor usar complementos.

A: repetir.

P: no se capta el 100%, mejor complementar. ¿Qué posición tenían ellas?

As: de espaldas entre ellas.

P: hay que estar frente a frente, para facilitar la comunicación por los gestos. ¿preguntas?

A: yo no entendí la pirámide

P: eso quiere decir que se debe usar modelos concretos para luego abstraer, entonces los niños....hija cómo te sientes ¿Preguntas, alguna otra pregunta? Para el martes entonces repasen 12:45.

ALUMNAS DE NOCHE ED. DIFERENCIAL (4 ALUMNAS)

I: en relación a la experiencia universitaria, expectativas de formación profesional

A: cuando llegué a la U me imaginé no voy a poder,... las clases van a ser interesantes, va a haber debate y la realidad era diferente a lo que pensé. Los ramos que me gustaban en el colegio, los tuve mejor en el colegio que acá. Había profesores que eran una lata, o sea, uno no podía participar. La verdad es que son contados con los dedos los profesores buenos que he tenido en la U. Y con los que realmente yo me he sentido bien, esos son pocos. Hay ramos muy buenos en los que uno aprende bastante y con otros no. Y lo otro, que lo mismo que nos enseñan no se aplica. Entonces nos hablan de evaluar, en diferencial, al niño de acuerdo a sus capacidades, al tipo de pensamiento y a su interés, y nosotras muchas veces no somos evaluadas así. Me siento en algunos ramos que no era evaluada así. Sobre todo, por ejemplo en lo personal, en las pruebas de alternativas, las objetivas a mí me va muy mal, o sea, yo no soy memorística, ni nada. Necesito pruebas en que pueda dar mi opinión, o desarrollar un tema, y no, en ese sistema me va pésimo. Y las notas no reflejan de verdad las capacidades que yo tengo.

A: otra cosa, yo creo que he tenido como cosas buenas y cosas malas, pero yo también tenía otras expectativas de la U. No sé, si a lo mejor donde esta U es privada, es como distinto a una U tradicional. Yo encuentro que aquí se sigue mucho como el sistema de colegio. Las clases son como colegio, las notas son como colegio. Entonces de repente el nivel de exigencia no va como de acuerdo a una U. Hay ramos que de repente uno los pasa, pero sin aprender mucho y sin saber más allá. Uno pasa los ramos nomás. A veces sin asistir mucho a clases ni nada. Eso es lo que pasa, no hay como una vida universitaria, porque yo creo que una U no necesita una lista que constantemente diga estuve presente en esa clase. O sea, yo creo que si a uno le dan textos, libros, a lo mejor debiera hacer un debate en una clase y quedar como solucionado en que cuanto a algunas preguntas que tenga. Pero seguir con el ritmo de vino fulanita. ¡Ah, no! Pero es que usted está con problemas de... falta de asistencia, entonces vamos a cuestionar su continuidad en el ramo, o reprobar un ramo por un motivo tan insuficiente como ese, encuentro que es como continuar un colegio.

A: a mí siempre me queda la duda igual de cómo será el sistema en una U estatal, siempre he tenido la duda, ¿será mejor, será igual?, pa' mí en la enseñanza media me lo mostraban totalmente diferente. Las salas en la U son Laas saalas, el profesor no sabía si un alumno iba o no iba, porque son muchos los alumnos (a coro) entonces una cosa en que tú vas porque tienes que aprender y es porque es tu esfuerzo, porque uno quiere. En cambio acá no.

A: acá uno tiene que venir porque si no se puede echar el ramo por inasistencia, claro

A: a ese nivel hemos llegado

A: y te imaginabas escogiendo profesores, o...

A: aunque la realidad de nosotros es un poco diferente, como es nocturno, no tenemos gran facilidad para lo que es elegir profesor, pa' la noche hay El profesor, además que nosotros fuimos como la carrera inicial diferencial. somos la primera promoción desde que se abrió de nuevo la carrera en la noche. Nos designan los profes y si repetimos un ramo ahí recién podría ser. Ahora hicieron un cambio de malla y si nos echáramos un ramo tenemos que hacerlo lo antes posible porque si no...

A: yo creo que la vocación está en nosotras, la vocación está. Nosotras partimos y ya estamos terminando, a lo mejor con más ganas y con ganas de saber y con ganas de

practicar y de investigar cosas, pero a lo mejor la formación no nos ha acompañado tanto. Yo creo que ahí va a depender de cada una de nosotras, de que esta es una base y eso se ha dicho siempre, y que va a ir en nosotras ir perfeccionándonos, y cada vez hay más cosas que van siendo prioridades para nosotras.

A: y muchas veces, por ejemplo, nosotras hemos tenido, con esta es la 3ª práctica, y no hemos notado en las prácticas que tenemos muchas falencias, en cuanto a metodología, en cuanto a planificación, tenemos muchas falencias.

A: nos encontramos en aprietos, porque de repente no sabemos qué hacer, cómo.

I: ¿pero eso es porque no lo vieron en su momento?

A: es como dijo la Eli. O sea, en su momento a lo mejor nos enseñaron una metodología, pero la cosa va evolucionando. Entonces no hay un curso que dé una propuesta nueva, pa' nosotras ahora planificamos de esta forma, como seminarios pequeños, donde nos actualicen los conocimientos. Pasaron curriculum el primer año y después no pasaron más poh.

A: Eso ya no se usa en los colegios, claro (a coro)

A: nosotras llegamos al colegio y nos dicen, "esto ya está obsoleto, tiene que hacerlo de esta forma alumna".

A: claro.

A: y el aprendizaje ya no nos sirve y tenemos que aprender de nuevo y acoplarnos a un sistema que ellos aprendieron y a lo mejor no es el óptimo que aprendieron ellos, pero ellos nos enseñan de esa forma, y nosotras estamos aprendiendo algo que a lo mejor no es tan bien. Entonces es como muy ambiguo nuestro aprendizaje en cuanto a ir a un lugar de práctica y entablar unas situaciones nuevas, porque todos aprendimos de diferente forma. No todos aprendemos bien. O sea, algunas agarramos poquito y nada de algunos ramos y eso lo planificamos y a lo mejor no está bien. Al final esta es una herramienta, algo, pero a la hora de entablar un plan de trabajo, es "por favor me puede ayudar, o por favor me puede orientar a esto" o sea, que no sabemos hacer esto. O sea, he pasado ramos, que por favor profesor, por qué usted no nos ayuda a planificar, porque cuando tuvimos el ramo no aprendimos nada, o sea no puede ser. Eso debiera la U preocuparse. Está enseñando a profesionales y si quiere competir con universidades estatales debiera preocuparse de que sus profesionales, estuvieran óptimos en cuanto a las últimas metodologías que están saliendo. Son muy pocos los profesores que nos enseñan "esto lo bajé de internet chiquillas, y esto es lo último"...no.

A: son los menos los que están actualizados.

A: claro.

A: entonces eso no es como beneficioso. Sobre todo de que una U que da un gran porcentaje de lo que es profesores a nivel nacional.

I: por ejemplo, cuando les hicieron curriculum, que me lo ponen de caso, les dijeron en algún momento que esto era hasta ese minuto y que podría haber cambio, y de hecho los había, y entonces habría que buscar, que actualizarse, que no sé qué?

A: tan explícitamente así no.

A: yo no tuve curriculum con ustedes, yo hice en la mañana con una profesora innovadora, se saltó todo el programa, dijo que en el fondo eso no servía, a escondidas de acá y nos dio toda una metodología nueva. Las clases super críticas, más que nada analizando. Y en curriculum II vino un viejito que traía unas taxonomías de estas del

currículum en una hojita arrugada amarilla y eso nos pasó. Y nos dictó toda la clase. Entonces el cambio de los profesores, tuvimos una base y justo cuando necesitábamos más llegó otro profesor que no estaba en lo mismo. Eso también uno queda como... bueno el otro profesor nos enseñó esto, y ahora viene otro que me dice justamente lo que me dijeron que no había que hacer. Y hay que hacerlo. Ese es el problema que hay profesores muy buenos en la U, quizá son contados, pero uno los recuerda, sabe que aprendió, se sintió motivada y después llegan profesores que... y vaya uno a opinar en contra en la clase. Ese es el problema. Uno no es aceptado como universitario, que tiene sus propios planteamientos, que tiene sus opiniones y que puede aportar cosas.

A: se ve como crítica, y crítica mal llevada (cuando se opina) El profesor nomás opina, se presta (cuando opinamos) a que estamos juzgando al profesor con otro profesor. Entonces hay malos entendidos, y no es bueno, no es bueno. O sea, yo creo que ellos se juntarán, harán sus programas... los objetivos están bien, pero todo es tan parecido. De repente nos encontramos con diversidad de cosas que pasan otros profesores. La literatura infantil (por ejemplo) yo tenía otro concepto, pa' mí desastrosa, yo no aprendí nada. Uno compara, le pregunta a la gente de la tarde. "oye, ustedes hacen este ramo" y nos cuentan algo totalmente distinto. La calidad de la gente de la noche, no es la misma calidad que la gente del día.

A: De repente los profesores del día no quieren trabajar en la noche, entonces llega otra gente y de repente no es...

A: poco innovadora. ¡Claro! (a coro)

A: en el taller de literatura infantil, una compañera hizo algo precioso, un cuento. Y a nosotras nos pasaron a Maturana. Y está bien, por conceptos de Maturana no tengo ningún problema, pero yo creo que a Maturana no se lo puedo presentar a un deficiente mental. Yo creo que queda más claro un cuento con una óptica totalmente distinta. Y eso no... las cosas como que no... Igual hay que reconocer que hay profesores excelentes, que se la juegan por los alumnos, que no están ni ahí con la asistencia y se preocupan realmente de que uno aprenda, de que si tiene dudas, acérquense, pero generalmente...

A: cuando estaba en la mañana se notaba todo eso. Yo tengo más años que ustedes acá. Cuando llegué, la U todavía tenía ambiente, olor de U. Cuando se cerró la otra sede, se vino la otra gente para acá, Castellano, Párvulos. Todo era... bueno Castellano tenía todo un mundo, se involucró acá, se hicieron hartas cosas. Pero empezó a cambiar todo. Cerraron la sala de estudios, hicieron educación más grande, buscando modernizarse, pero en el fondo todo más burocratizado. O sea, ya no era que uno llegaba y le atendieran sus problemas, sino que había que pasar a una oficina y después a otra, subir, después bajar. Terriblemente nos convertimos igual como es afuera en la sociedad, y estábamos todos más separados. Ya no había organizaciones estudiantiles. Había en ese sector... para que no se pudiera juntar la gente... algunos tomaban, pero también era lugar de reunión. Y ahora no hay ningún lugar de reunión en la U. Entonces si yo tengo un problema al otro no le importa. Si yo tengo un problema de plata, necesito una beca, no se va a ir a conversar un problema de aranceles, tengo que pelear solo, y como estás solo pueden hacer lo que quieran contigo.

A: Claro

A: entonces ese es el problema, a nadie le interesa el otro, no hay organización, si no te afecta a ti no te involucra.

A: no es como otras U, que se van a paro y se van a paro meses, como la UMCE.

A: no hay espíritu universitario. Uno se limitó a seguir en el proceso. Todo el mundo lo palpa, todos dicen lo mismo, pero nadie hace nada. Cuando cerraron el centro

médico...no daba plata. Era muy útil. Lo cerraron en vacaciones, justo en ese momento todo empezó a cambiar.

Los deportistas, tienen un destacado nacional, que para la U es más representativo. Eso no lo puedo entender, lo dejaron irse.

Una alumna que viene en silla de ruedas, la tienen que subir los guardias. No la han bajado al primer piso. Recién pusieron rampa. No había, teniendo una carrera de Educación Diferencial.

I: volviendo un poco a la parte académica, y considerando el proceso de reforma educativa, ¿cómo visualizan ustedes que están preparadas, o no?

A: ¿para la reforma?

A: como dijo la xx, nos han dado herramientas, claro, pero si no nos creemos el cuento no vamos a hacer nada. Yo tengo la vocación de pedagoga y me voy a sacar la mugre, porque sea buena, independiente de que me hayan dado las herramientas, o elementos necesarios. Pero los profesores que han sido malos, ineficientes conmigo, he buscado ayuda en los que han sido buenos. He tapado los hoyos que había, y hemos tratado de que las prácticas sean como super críticas. Yo por lo menos he tratado, de que si hay una jefa de UTP me ayude en lo que más pueda. Pero yo creo que la reforma... yo estoy dispuesta a cambiar. Si hay que usar metodologías y aprender nuevos planes, yo creo que sí.

Ahora, por herramientas de trabajo nadie está como 100% capacitado para aceptar los desafíos nuevos. Siempre hay un porcentaje de que puede uno caer en algo. Pero yo tengo experiencia pedagógica, porque igual hago clases. Entonces, yo veo otra parte, no como otras compañeras que no han trabajado. Donde trabajo, también me han ayudado mucho. Entonces eso me ha servido para complementarlo con lo que me ha dado la U. Esa es la diferencia mía.

A: yo creo que igual estamos en miras a estar preparadas (risas) hacia la reforma, pero igual tenemos miedo de enfrentarnos a ese momento específico de empezar el trabajo con la reforma. Pero igual entre todo el panorama negativo que hemos dicho, también ha habido cosas buenas. Y hay profesores muy buenos que nos han enseñado metodologías buenas para meternos en este campo. Y siempre ha estado presente en algunos profesores lo que es la reforma, ya sea en sus metodologías, algunos, como todo lo que conlleva en cuanto a decretos, a todas las cosas que están en base a eso y yo creo que igual nosotras lo ido hemos internalizando de a poco. Entonces a lo mejor no estamos muy claras, como ya, llegar y empezar, y yo tengo que hacer esto y esto, pero no es tan así. Pero si hacemos examen de conciencia de todo lo que hemos visto, a lo mejor de todas las cosas vamos a ir sacando provecho. No con el nombre de reforma sino que lo vamos a ir adaptandolo. Esas cosas las tenemos que ir aplicando en nuestro trabajo, en la práctica profesional del otro año. Yo creo que estamos preparadas, pero sí sentimos mucho miedo de enfrentar esa situación.

A: no sé, la reforma todavía...

A: además pa' mí la reforma, el centro de la reforma, el corazón de la reforma, el cambio de pensamiento y ...si vai a hacer cambio de pensamiento yo encuentro tan... la base es que el profesor sea humano, y eso no lo es, o sea, me parece, lo encuentro tan tonto tener que enseñarle al profesor a ser humano. O sea, que lo que tiene al frente es un alumno, es una persona, que te llega a dar rabia en el fondo. Eso yo lo tengo adquirido y no tengo problemas con eso, yo sé que los cambios, la reforma, no lo veo aparecer mucho en el colegio, ya conozco la mentalidad de los profesionales que hay, por eso la

reforma es para la clase y para mí. Si puedo extenderlo y contagiar a alguien, bien. Lamentablemente tratar de no pelear mucho, porque la gente es...

A: claro

A:...el profesor es muy cuadrado, y me coman los ojos, porque tú no estés trabajando con cuadernos, estés haciendo una clase afuera, es como si no hicieras nada

A: nada

A: claro, y que tú defiendas tanto a tus alumnos, no sé poh. A mí en el colegio que yo estoy es re fácil decir, no es que este no puede, no que este es bajito, que este acá, que este no cuenta. Pero lo que quizás son cosas técnicas, no sé poh, yo no tengo idea como se llena un libro, pero eso lo puedo aprender en el camino (risas).

A: murmullo

A: no es tan difícil, si los otros profesores saben hacer todo eso, saben hacer su clase entonces yo creo que igual estoy capacitada. Si ellos lo hacen y hacen clases pésimas, yo también puedo aprender a llevar los papelitos.

A: yo creo que los pedagogos que están saliendo ahora son más novedosos, yo creo que como a ellos ya les pasó la clase super estructurada, ya como que uno está cansada. En su centro de práctica ha visto tantas cosas que, yo por lo menos pensaba que no existían y existen bastante, entonces uno sale, ojalá que yo no haga lo mismo, ojalá que yo no haga lo mismo. Por último, porque igual han sido, porque en mi centro de práctica, ví todavía el coscacho, Y eso yo creo que está re' obsoleto y todavía se aprende con el coscacho, no puede ser. O ya, tú no hiciste la tarea y te vamos a llenar suspendido y el grito, y eso. Yo igual tengo una experiencia diferente, yo trabajo en una corporación de beneficencia y la forma de trabajar es más o menos, nosotros nos ponemos a tu disposición y tú me dices cuando quieres estudiar o cuando quieres trabajar, porque yo no te puedo obligar. A ese nivel llegamos nosotros. Y si el llegó un día taimado, hay que entenderlo, porque tiene ene problemas y nosotros no podemos obligarlo, y no se obliga y el alumnos hace realmente si quiere estudiar, estudia y si no, no estudia. Bueno, son de riesgo social, independiente, pero allá a nadie se le obliga. De repente, no profe, me quiero ir, o sea, tratamos de que no se vaya, pero tampoco lo tratamos de obligar a estar ahí sentado.

A: esa es la diferencia, son personas, y es tan difícil eso para los profesores, no entiendo cómo. Al final la educación termina, bueno...

A: una clase estructurada que te dieron, una clase super cuadrada y el viejo te exigía a ti y al final no fue tan beneficiosa. Porque los cabros al final terminan con miedo, y pánico al profe, si no, ya hagamos las tareas, porque si no nos van a retar con miles de trancas.

A: aparte de toda la formación que dio la universidad, yo creo que es una cosa de persona, aparte de la formación que se entrega, yo creo que va mucho en la persona, cada uno, se complementa la formación con la personalidad que tiene cada uno. Porque a uno muchas cosas le pueden decir, pero tampoco le van a meter el dedo en la boca. Uno tiene una formación y la criaron de esta forma, que se complementa con la formación que tuviste en la U pero a ti no te van a pasar a llevar los principios, o sea, no es negro o es blanco. No es una cosa...entonces yo creo que eso es fundamental. Pa' mí la clase tiene que ser divertida, los chiquillos se tienen que entretener es como un goce que tienen que tienen que tener. Y eso es parte de mí, a lo mejor es mi personalidad ser así, yo no puedo estar en mi clase, sería, a lo mejor no sé, yo tengo que estar riendome, a lo mejor es parte mio también. Y eso cambia.

A: y uno tiene que enseñar que uno también es persona, porque uno no es Dios. Por lo general los profes se creen como dioses, claro, y como que ellos nunca se ha equivocado y nunca se van a equivocar. Entonces, no sé, yo creo que si estamos trabajando con personas hay que entender que las personas también un día llegan super enojadas tienen problemas y eso hay que expresarlo con los compañeros, con los mismos alumnos. Y los

alumnos tienen que entender que a los mejor uno tuvo un día pésimo en su casa, y viene con ene rollos y sabes que hoy vamos a tratar de trabajar...

A: y eso del profesor no tiene que estar bien...

A: eso yo no estoy de acuerdo, cuando he estado mal le digo a los chiquillos.... entonces me cantan canciones como cualquiera si uno es persona también poh. Y uno tiene vida paralela a la sala de clase. Y les estás enseñando a mostrar sus emociones.

A: claro

A: aparte que si ellos ven que uno tiene problemas, y todo, va a aprender que él también va a vivir en problemas, va a aprender que se tiene que reír, que se tiene que quedar callado, todo eso, y a lo mejor también, no a ser tan estrictos. O sea, si en una clase nos dimos cuenta que un alumno estaba super bajoneado, a lo mejor parar la clase y ayudar al alumno que está super bajoneado con sus compañeros, y a lo mejor es mucho más beneficioso eso que enseñarles matemáticas en un momento dado. Entonces también eso, en cuanto a lo pedagógico, con algunos profes nos han inculcado. Hay unos profes que siempre han dicho, chiquillos ustedes van a trabajar con personas, y tienen que preocuparse de los sentimientos que tienen esas personas, y no atropellen, porque ustedes son profesores, y ellos también han tenido su disponibilidad con nosotros. Cuando hemos tenido problemas, igual han sido como... por lo menos bastantes flexibles en cuanto a lo que ellos, por ejemplo en cuanto a pruebas, trabajos, cosas así. Son como re flexibles.

A: o cuando un profesor llega de mal genio, llega con algún problema o alguna enfermedad, también se trata de comprender.

I: mi último asunto entonces, podrían decirme que significa para ustedes ser docentes

A: ¿ser docentes?

I: bueno, lo que van a ser.

A: la pregunta del millón (risas) del millón de dólares.

A: cuando a uno le preguntan yo no soporto a alguien que le digan por que estudiaste educación diferencial, ah, porque me gustan los niños. Yo no soporto, ah chao. Y me preguntan a mí y yo quedo así como porque lo que digo me suena, no sé, como a subirme mucho el...

A: ego (a coro)

A: es primero, te eligió a ti la carrera, ser profesor diferencial, igual es como, justamente porque uno no hace la diferencia poh. Yo quiero educar, yo creo que el trabajo con personas es para lo que nací en el fondo, y también quería ayudar, aportar en algo, y mi forma de trascendencia la busco en eso, y a ellos por qué no. Además que en diferencial uno tienen como un campo más grande, niño, adulto, jóvenes, ancianos, y no sé, por eso me molestan tanto algunas personas, algunas compañeras que uno tiene, que dice cómo van a ser docente ellas. Porque creo que también requiere ciertas capacidades y ciertas aptitudes. Un profesor... estamos acostumbrados a ver al profesor mediocre, como pobrecito el profe, no con mucha cultura, sabe de sus clases, pero no es capaz de sentarse a una mesa a conversar con nadie, porque no conoce nada. Entonces yo creo que hay que levantar eso, la dignidad del profesor hay que levantarla, desde ese punto de vista y después en lo económico. Porque cuando dicen el médico, médico, y el profesor...

A: es casi como Dios el médico, y el profesor ¡ah, le gustan los niños! El médico, ah que le gustan las personas, no lo ven como... y por una cuestión de plata, nada más que eso.

A: además la mala fama de ser docente, viene de otra causa, o sea de nosotros mismos, pero yo creo que el ser docente es una cosa como, no sé yo la miro, igual es un trabajo super significativo, porque uno forma a la persona...

A: los médicos fueron...formados por un profesor (a coro) risas

A: o sea, si estamos hablando de ser docente, yo creo que es un elemento clave ante una sociedad, porque uno... si el profesor es malo van a salir pura gente mala poh, si el profesor es bueno va a salir gente, no sé que entienda, que se planteé ante una sociedad totalmente diferente con un proyecto de vida totalmente diferente a un profesor mediocre. Yo discrepo un poco eso de hay profes que tenemos recurso y otros no tenemos recurso, otros venimos de una población super pobre venimos de una esta pudiente, está bien. Pero a la hora...en la parte donde se hace una clase es una sala igual, y tiene las mismas sillas que en las condes, la pintana. A lo mejor las condes tiene de alerce y la pintana tiene de plástico, no importa, pero sabemos que no es ni los materiales ni los recursos, o sea, no es el medio donde se hace esto, no es la infraestructura, el docente. Yo siempre me rio mucho de la película de Cantinflas, que él hacía en un potrero clases. A eso voy yo, los profesores profesores, no sé, en la pintana, en las condes.

A: la justificación de los profesores, es que no hay recursos, es que somos pobres, pero si hay piedras hay recursos, las pintai. No tienen imaginación.

A: el ser docente es jugársela en el medio donde está uno, de lo poco y nada que tiene es sacar un fruto, ante la sociedad, super productivos, que el niño que está estudiando, pucha, tenga motivación. Hoy día voy al colegio, que rico. Eso es un profe. Ese que motiva a la gente, que eduque, que entregue valores, que a lo mejor, no tanto, porque igual hay un gran porcentaje en su familia, pero yo creo, es jugarse la camiseta, es decir que el cabro chico vale, que él va a lograr algo más adelante, eso es un profesor, Un profesor no sirve una persona que sepa mucho, el profesor, o sea, el profesor no debe saber, debe constantemente retroalimentarse de los niños, porque si no qué saca uno con creerte que yo sé todo, si al final no sabe nada. Lo que yo tengo que aprender es del niño, si yo aprendo de él, yo sé lo que va a ser útil aprender para él de mí. Pero yo creo que eso es ser docente, o sea jugársela por el que no sabe y que yo tampoco sé pero entre los dos vamos a poder compartir una experiencia de aprendizaje que más adelante nos va a dar otros frutos, que a veces es una buena persona para la sociedad, y que sea productivo lo que él aprendió y lo que yo le enseñé. Eso es pá mí por lo menos, ser docente. Yo creo que el hecho que tengamos una chorrera de títulos y seminarios y magister, a mí no me dice este es un profesor. El profesor es el que levantó al cabro chico y le dijo tú vai a aprender a sumar y le enseñó a sumar y al final el cabro chico fue un contador, ese es un profe. No el que se limita a la sala de clase y punto. Tampoco es papá, mamá, hermano, pero creo que nosotros somos la base de todo, y si somos malos la base se va a enchuecar, y si somos buenos la base va a ser buena.

A: yo creo que la responsabilidad de que un niño aprenda o no es la base de un docente y la base de una familia.

A: sí, sí

A: y una parte acusa a la otra, entonces...es como decir, la familia, no si para eso lo mando al colegio, para que el profesor le enseñe y que haga cosas. Entonces la responsabilidad cae en uno también. Y entonces uno también tiene que saber canalizar las cosas que uno pueda hacer también, y junto con la familia porque esto es como una tríada, el niño, el docente y la familia.

A: aparte que uno no educa solamente al niño que está todo el día en el colegio, educa a toda una familia. Siempre, es una cadena. Yo comprometo a los papás, le digo, oiga usted tiene que hacerse cargo de su cabro chico, mire los progresos en que va. Entonces ahí el papá va a decir, "chuta, mi hijo se la puede, entonces me voy a sacar la porquería por mi hijo, entonces lo que no había antes lo pude producir yo. Pero si soy un profesor que se limita a la sala de clase, y digo ¡ay, de nuevo viene este niño, viene lleno de sarna y los papás no se preocupan y se lo comento a todos los profes, pero yo no hice nada por él, entonces ¿de qué sirvió?

A: yo creo, bueno, todo eso es importante y también algo que a mí me molesta mucho, que el profesor no participa activamente en la sociedad, o sea no es un ente participativo. Lamentablemente tú ves de repente una entrevista con un profesor y tú dices ese es profesor. Hablan mal, no tienen mucho conocimiento, necesitas el conocimiento de la sala de clases, pero también necesitas aportar, o sea saber lo que está pasando, poder dar ideas. No sé, como estos, extrañamente en el sur siempre pasa esto, estos profesores, que no sé, si hay un evento municipal ellos son los que hablan, y son considerados importantes. Super importantes.

A: de hecho los profes que habían antes eran considerados, los poetas que habían antes eran profesores, siempre había esa unión.

A: claro, de hecho una profesora en una clase nos planteó eso, que los profesores no eramos críticos con nosotros mismos. O sea, son muy pocas las clases, la de metodología, que los profesores presentan un caso y dicen saben chiquillos que yo no me la puedo, porque no, porque nos creemos tanto los super heroes que todo tenemos que hacerlo. Y entonces nunca nos planteamos, saben que yo tengo este problema como consideran ustedes, qué metodología puedo aplicar. No poh, nunca lo hacemos, porque como somos super héroes.

A: te acuerdas que en clases siempre hablamos eso, de que los médicos nunca se desprestigian entre sí, da por ejemplo una receta, y bueno a lo mejor eso no es lo más indicado para usted, acá tiene otra receta. Pero acá no, es que ese profesor que ese colegio, (risas) no hay profesionalismo, a eso es a lo que me refiero yo. no hay...por ejemplo, no sé tengo este caso, voy a llamar a otra profesora, derivemoslo.

A: eso digo yo, si tengo un caso que no me la pude, oye Denisse ¿qué hariai tú con este? No somos capaz de hacer eso. O Denisse tú creis que esta metodología y que la Denisse me diga, no, es que la estai embarrando. No, lo mío es bueno, lo mío es válido, lo mío e mejor. Eso nos cuesta mucho a los profes, en el orden de todo lo que es persona.

A: profesores, ah, ningún brillo, así como olor a tiza, tú te imaginai...cuando hay instancias los profes reclaman, reclaman cosas, pero no proponen cosas nuevas, metodologías nuevas.

A: claro

A: nosotros estamos haciendo esto, lo hacemos de tal forma, exigimos tantos recursos, pero con una propuesta, con algo más concreto.

I: me están hablando desde su carrera, ustedes podrían decirme algo, comparativamente a las otras carreras.

A: por eso, aquí se han hecho esfuerzos de participación de todo lo que es educación, y educación básica, diferencial, parvularia, y generalmente historia, castellano.

A: yo soy técnica en párvulo y conozco más o menos el curriculum, y es una de las que está mejor estructurada, la que tiene mejores principios, me parece hermosa, porque en básica tienen más falencias, pero, las personas que salen de párvulo, me va a perdonar, pero no tienen las capacidades para... echan a perder, hay obviamente, pero el grueso no...si yo voy al casino y conozco alguien de párvulo yo ya voy a tener una referencia, no sé poh, no es muy inteligente, no es muy...

A: lo que dijo la ...entre las mismas carreras nos desprestigiamos, jah, ustedes estudian diferencial, con los niñitos, ah y ustedes estudian párvulo, y entonces ustedes, están en castellano, historia, ellos como que saben más, ellos manejan más las situaciones, nosotros como trabajamos con acuarela, nos pintamos las manos, ah ustedes pintan con los cabros y eso es todo.

A: pa'ellos los de diferencial ¿qué hacen? Pintan recortan, pegan, ¿y eso nomás hacen? Nada, no pensamos, no estructuramos, nada. Ese es el problema entre los demás, en general todos los docentes nos desprestigiamos tanto y no nos metemos, no sabemos

nada de las otras carreras, que al final terminamos...nosotros somos enemigos, somos nuestros propios enemigos, porque al final. Por ejemplo, ahora mismo la famosa integración, que debiéramos, no sé por qué, un profe de todos los ramos y decir, oye propongamos cosas nuevas, y no. Todos por su lado, y cuando han hecho cosas aquí hubo una pelea entre los de párvulo, diferencial, los de básica.

A: generalmente los de básica y los de diferencial, sí.

A: incluso tuvimos un ramo compartido con básica, y era como tan notoria la diferencia, porque por ejemplo, en la sala, no a este lado todos los de básica, y a este lado todos los de diferencial y no nos mezclábamos. Y de repente cuando se armaban discusiones de la clase, igual eran como peleas. Hagan trabajos grupales, ya todos los de diferencial y todos los de básica.

A: de hecho al principio nosotros no estábamos de acuerdo en compartir una clase porque de...la evaluación, porque era evaluación, es distinta tanto en básica como en diferencial. Entonces fusionaron los dos cursos, había dos cursos chicos, hicieron uno grande. Además el profesor era de básica y no de diferencial. Nosotros evaluamos a sus alumnos según sus capacidades, entonces nos estaban pasando una tablita...

A: ahora igual era válido lo que decían los de básica, o sea, ellos tienen, 45 alumnos, jamás pueden ver la individualidad. Pero también teníamos razón nosotros, o sea nosotros trabajamos con personas, siempre hemos tenido como fijo, oye trabajamos con niños. Y tienen diferencias y tienen capacidades, y esas capacidades hay que evaluar. Una profesora me dijo, que sacai con evaluar a un cabro chico que en la casa le sacaron la porquería y justo el día de prueba le cortaron la luz, y tú lo evaluaste y tiene un 1. Y después el cabro chico nunca aprendió y se quedó con el 1. No es más válido, ya se sacó un 1, revisar la prueba enseñarle todo lo que se equivocó y después volver a tomarle la prueba y después se va a sacar un 7. Y es más valedero eso, o sea, yo no puedo ver...en eso chocamos con los de básica, porque los de básica ven el momento, o sea te sacaste un 1, y te quedaste con el 1. Nosotros vemos un proceso, a lo mejor justo en ese momento el niño tuvo un problema puntual, y nosotros vemos más adelante el proceso que aprende. Entonces eso es más valedero que ver lo del momento. Entonces era mucha discusión, aparte que nosotros, claro vemos los individuales, ellos ven lo grupal.

A: y más que ellos nos dicen, es que ustedes trabajan con 12. Como pueden comparar lo que hacen ustedes con lo que hacemos nosotros. Nosotros hacemos las maratónicas pruebas con 45 niños y pasan los 45 niños, en cambio ustedes trabajan con 12, super relajadas. Había un desconocimiento total de la carrera, o sea, yo igual comparto lo de básica, porque igual lo de básica es pesado, igual yo comprendo que sea muy pesado, y todo, pero igual en cierto modo el profesor se autolimita a muchas cosas. El profesor de básica debiera aprender, había como 2 profesores de básica que estaban trabajando con integración, pero los demás no sabían. Generalmente, el profesor de básica decía sí, es super rico que trabajen con integración, pero yo también estoy de acuerdo de que no podemos trabajar con integración con 45 niños y más un deficiente leve, o un deficiente moderado, porque es verdad es un cacho. Pero

PARVULOS DE NOCHE (2 als buenas; 6,2-6.0 mayores las dos 25-39años)

Había expectativas de la formación de la U, llegué a ella por el prestigio, estaba después del pedagógico. Por eso me decidí a estudiar acá. Tenía horarios de noche, yo podía trabajar de día, por eso me decidí. Yo pensé que la carrera era más práctica, no imaginé la parte teórica, más generalizada. Típico uno estudia párvulo y te dicen ¡ah, párvulo! Acá uno tiene bagaje de conocimiento, hartito.

Pero de teoría, no de práctica. Las asistentes son más prácticas, más manuales y tienen ventajas. Está muy cargado a la teoría, falta más práctica. Por eso mismo yo tomé un ramo de estimulación temprana de día, que era de 0 a 2 años. Sólo psicología evolutiva. Teoría mucho, práctica nada. Yo pensé que las prácticas iban a ser más completas. Este último semestre sufrí hartito con la práctica.

La primera práctica es sólo observación, la segunda ya es mejor. Uno está en desventaja con las alumnas que desde antes tienen relación con la carrera (las asistentes o técnicas)

Para planificar yo me hago un mundo.

En cuanto a los ramos algunos no son lo que pensaba, por ej, el de Dintrans. ¿qué hago con los niños? ¿Cómo les enseño esto? Lo encontraba difícil. Era para sacarle más el jugo. Además, no hay continuidad con el otro profesor. Era diferente, él lo orientaba más a la música, a la plástica, más práctica. Y este era más...no sé a qué apuntaba. Yo aprendí a tocar guitarra. Eso es necesario para una educadora, que sepa tocar un instrumento. El profesor metía la música con la danza, y también hicimos dramatizaciones y además tenía una parte teórica. Teníamos que impregnarnos de vivencias y así dramatizar. Era más dinámico, más entretenido. Eso si se puede hacer con los niños. Igual lo del circo, eso lo encuentro práctico, útil.

Lo otro que me gustó, fue algo con biología del primer año, pero hubiera preferido algo más ligado con primeros auxilios, o puericultura.

Podríamos haberlo visto como electivo, algo más médico.

La U podría darle más énfasis al curriculum, para que fuera más interesante para los alumnos.

Quizá depende de la metodología del profesor. Un profesor de básica hacía sus clases apuntando a básica, ¿cómo voy a hacer algo para los niños de párvulo, apuntando a 6º básico? Si yo no hubiera leído, no me habría dado cuenta. Hay que darle una visión más de la carrera. Ver la posibilidad de que los profesores estén más relacionados con la carrera. Un año me cambié a la tarde y aprendía ahí cosas que no sabía. Ahí apuntaban al trabajo con párvulos.

También depende del profesor. A unos se les entiende clarito y a otros no hay caso. Pero son los menos.

De algunos no entendía nada, por más que me esforzaba, usaban un vocabulario muy elevado, y hay cosas que se pueden decir más fácil, porque ¿qué saca un profesor con saber mucho, si no puede transmitirlo a los alumnos?

Cuando al principio teníamos que ir a la Unión Española. Eran 6 pisos sin ascensor. Estábamos tan aisladas allá. La mayoría de los ramos eran allá. Yo no entendía como una

Cuando al principio teníamos que ir a la Unión Española. Eran 6 pisos sin ascensor. Estábamos tan aisladas allá. La mayoría de los ramos eran allá. Yo no entendía como una U privada, no podía ver las condiciones en que tenía a sus alumnas. Se llovía, se trizaban las paredes, hasta un temblor nos tocó. Yo despotiqué contra la U y fui la única que me puse en campaña. Mandé una carta para decir las condiciones en que estaba nuestro curso y no me dieron respuesta. En esa carta le puse lo abandonado que estaba el curso en cuanto a recursos materiales. Yo tuve que dar un examen que era una disertación donde necesita retroproyectora y allá no había nadie que tuviera llave, y tuve que pegar las transparencias en la pizarra. No es válido, ni es justo, y ahí me dio la indiada y mandé la carta, y ahí quedó. Si uno está en la U debería haber apoyo y respeto. Costó que se quedara alguien en la noche que nos atendiera. No teníamos a nadie. Las secretarías se iban a las 8 de la noche, después de esa hora no podíamos entregar trabajos, ni pedir material.

A: digamos algo positivo. Nos han tocado muy buenos profesores. Por ejemplo Waldo Romo. Yo aborrecía filosofía. Y el Pancho Castillo hizo que me gustara con sus clase. Por eso hay profes que no se puede decir nada. Yo creo que hay entrega.

Nos tocó entrevistar a algunos profesores, por ejemplo, el Juica. Nos dimos cuenta que primero va a la parte humana. El nos contaba que se preocupaba de esa parte. Igual Pancho.

Hay factores que influyen para que uno preste atención. Si hay recepción por parte de los profesores, uno se involucra con el ramo. Era un profesor natural, espontáneo. Se subía arriba de la mesa. Y sabiendo tanto mantiene la sencillez. Eso me gusta, la sencillez del que sabe harto.

Ahora en el aspecto de organización, la U está mal organizada. Ahora para los seminarios, parece que hicieran las cosas a última hora, todo es al lote y se arma un caos.

A: yo no me puedo quedar callada, no puedo ser muy cínica, por eso tuve problemas este semestre con la práctica del 700. Tuve un problema de aplicación de la planificación. Yo con lo que sabía de todos los años en la U, pensaba que estaba en lo correcto y no me coincidía lo que sabía con lo que estaba haciendo. Yo hice la practica con otra niña y no planificamos juntas y era para un mismo curso. Y llegó la supervisora y dijo que estaba bien, aunque la otra niña había planificado una cosa diferente a la mía.

¿Cómo vas a planificar dos veces para todos? Yo me quedé con la feroz duda y fui donde otra profesora para plantearle como lo haría ella. Yo tenía razón, pero esa persona le contó a mi supervisora que yo había ido a hablar con ella y la supervisora se enojó, porque lo malinterpretó. Cosas así suceden.

I: ¿están preparadas para la reforma?

A: no me siento preparada. Este semestre vimos algo recién muy a la pincelada. Hay términos nuevos y nos podrían haber pasado algo más específico. Yo encuentro que fue muy general. Igual cosa con curriculum también vimos algo muy general.

A: yo he aprendido leyendo. Uno se encuentra con textos y ahí aparece por ejemplo lo de los aprendizajes significativos. Yo encuentro que faltó leer más. Se hace muy corto el tiempo para leer más. Se podría alargar la carrera, porque uno lee, pero rapidito. Algo de eso queda, pero lo demás no. A veces teníamos hasta 9 ramos. Ahora tenemos 7 con la práctica incluida, pero esto es de la malla antigua.

que era muy inestable y lo tenían con la guagua encima y muy en la orilla de donde había un mudador. Y entonces el niño se movió y se cayó. Le salió sangre y todo, yo lo recogí, y como digo, me pasa antes y me voy, pero al ser mamá uno tiene experiencia. Yo no siquiera se lo comenté a mi supervisora, no sé que dirá ahora que se lo diga. Es harta responsabilidad ser educadora.

A: en mi caso, en la práctica también, yo estaba con una compañera, y los niños entraban y salían, y un niño se le escapó a mi compañera y se cayó, aterrizó con la cara y yo no lo ví, que iba a hacer.

Las técnicas se sienten invadidas cuando uno realiza su práctica. La tipa agarró al niño, lo limpió, con la experiencia que tiene, y yo estaba pálida y me temblaban las piernas. Y ella me dijo, ¿cómo no lo agarraste, no lo viste? Y yo no lo ví.

Significado de ser docente, profesora, educadora.

A: es una labor hermosa a pesar de la responsabilidad, sobre todo de los chiquititos, porque uno los moldea. Yo podía haber escogido más grandes, pero los niños son tan puros, tan inocentes. Es lindo enseñar. Yo siempre estuve rodeada de niños, y profesores en mi familia, así es que tenía que terminar acá.

A: a mí me pasó algo diferente. Cuando estaba en 3º, les dije a mis papás "yo quiero estudiar pedagogía", y seguí en 4º medio. Ellos me decían, "piénsalo bien, hay que ver la parte monetaria, porque nosotros no vamos a estar siempre. Y en un primer momento y debido a eso, entré a estudiar periodismo, pero mi veta no iba para allá. Y sigi pensando lo mismo. Por eso cuando me dicen que te van a pagar tan poco, eso no me interesa. Yo creo que quien termina pedagogía es para servir, no para hacerse rico.

A: uno tiene tanto que entregar a los niños, y cuando uno les enseña algo altiro lo agarran.

A: yo tengo una metamorfosis cuando estoy con los niños. A mí me dicen tú no tenís pinta de tía. Y yo cuando estoy con los niños... yo me he probado...yo llegué al colegio Chile y entregué tanto y me gustó tanto, que fue la experiencia más bonita que he tenido como universitaria. Me gustó tanto que cuando miro la foto de los niños se me llenan los ojos de lagrimas.

A: cuando fui a mi primera practica era una prueba de fuego, nunca había entrado a un colegio, y sentada en la mesa del profesor, los niños me saludaban y que te digan tía. Y uno, no, mira, eso no se dice así, o hagámoslo de tal forma. Más especial todavía cuando entregas algo y ellos lo aprenden, mucho más que el sueldo, que no va a ser nada.

En la última práctica los niños no hablaban, había que reforzarlos. Uno de ellos, Vladimir no hablaba nada y ahora habla todo. Era en un colegio de la Junji. Entonces mi paso por ahí no fue en vano.

A: es bonito enseñar. Da satisfacción, cuando explico a los niños. Y tengo vocación, desde que recuerdo enseñaba. Y es diferente creo yo, con los niños tuyos que con los niños de afuera.

A: no, yo los trato como lo mismo, como si fueran mis hijos (ella es mamá y la otra no, además es mayor). Yo le dije a la supervisora que estaba nerviosa y ella me dijo "piensa que son tus hijos, actúa igual a como actúas con ellos" y así lo he hecho. Hay que tener vocación, y hay maestros que no la tienen. Una de mis compañeras me dijo, yo elegí esta

carrera, que no me voy a hacer rica y no me gustan los niños, pero quiero estudiar esto porque quiero poner un jardín. Fue sincera.

A: a lo mejor están aquí por cumplir, cumplirle a los papás, o no alcanzó para más.

A: las entrevistas al principio no tienen validez ninguna para ser educador. La universidad debería estar atenta a quien forma como educador. Por ejemplo hay compañeras que te dicen "empréstame el lápiz", "se me le olvidó". Yo me pongo tiritona. La U debería poner más cuidado y darle énfasis al uso del lenguaje. Un educador debe expresarse un poquito mejor. No sé cuando leen, y cómo leerán.

Había un curso de expresión oral y escrita, y no lo tomaban. Deberían darle más énfasis a esto. No les puedo enseñar reglas ahora, porque se supone que ya las saben. Cuando yo tomo los cuadernos los leo y voy corrigiendo.

A: la ventaja nuestra es que tenemos papás profesores (y antiguos al parecer por las edades de ellas) desde chica corrigiéndome. Lee, lee te va a servir. Aprende vocabulario, aprende a expresarte mejor. En una población xx igual hay gente que sabe que te paras adelante y eres la profesora. Igual eres criticada, alabada, eres todo.

A: a mí me encantaría hacer clases en las zonas rurales, hace falta por la cultura. Yo creo que a uno le falta por sus propios medios, leer, aprender. Cuando mis compañeras me veían leyendo lo primero que me preguntaban ¿hay prueba? Y no, yo estaba leyendo otra cosa.

A: A nosotras nos enseñaron desde el colegio, no te quedes con lo que te enseñan, hay que buscárselas. La bibliografía no era por las puras berenjenas que te lo ponían ahí.

Me pasó una vez que yo no tenía la materia, y los cuadernos de mis compañeras no me servían, y busqué por la bibliografía que nos habían dado, y servía pues.

(promedio de las alumnas, 5,8- 5,9- 6,0. Y la otra 6,2)

A: no es la tónica buscar. No se usa el carné de biblioteca. Yo a una compañera la he incentivado para que busque más. Yo por mi cuenta he estudiado hartas cosas, y eso sirve. Inglés, física.

A: Yo soy la tonta del estudio, sé idiomas.

A: lo ideal sería poner un jardín por mi edad (39 años)

A: hay que perfeccionarse. Es re facil tener el título y quedarse ahí. Pero los niños están tan despiertos hoy en día.

Me gustaría saber psicopedagogía y meterme a otra cosa más interesante. O estudio inglés y me voy a un colegio bilingüe. Si uno quiere ser un poco más, tiene que hacer más.

ENTREVISTAS A ALUMNAS DE EDUCACIÓN BÁSICA (buenas de día 4)

Paso por la U

A: para la mayoría de nosotras, creo que estamos felices en cuanto a lo esperado. La idea era sacar la carrera con éxito y, gracias a Dios, creo que lo hemos conseguido. Hemos tenido problemas con algunos ramos, con notas, con la puntualidad de los profesores, con los criterios diferentes para evaluar, de repente no de lo más justos. Hemos tenido problemas con los hijos (hay 2 casadas) hemos tenido estrés, por no tener vida familiar. Nuestra gente siempre en segundo plano. "Espérense que ya voy a terminar"

Algunas de nuestras compañeras están con psicólogo, con pastillas, se ponen a llorar de la nada, y eso ha sido todo el semestre.

A: Una vez conversando entre nosotras veíamos que teníamos peleas matrimoniales y las otras con sus pololos, porque fue más importante la U que el resto, debería haber más equilibrio, son muchas cosas juntas.

A: ahora teníamos la práctica más 8 ramos.

A: y cada profesor ve su ramo como si fuera el único. Dan trabajos pensando que son los únicos que existen y no cuentan al resto.

A: Este semestre tuvimos muchos ramos teóricos.

A: fueron ramos fomes, no me gustó ninguno.

A: no todos, uno de los geniales fue música. Arte era estresante, pero el único alivio fue Música. Los trabajos en grupo eran amenos, uno feliz de hacerlo. Igual me divertía.

A: también respecto a la impresión de la U, yo diría que los profesores que marcan, siempre son un modelo. Algunos para ser como ellos y hay otros que yo no sería como ellos jamás. Hay dos extremos, y marcan como modelos.

A: yo tenía pánico al inicio, porque hacía 10 años que no estudiaba.

A: yo no, porque el año que estuve en la casa lo único que pensaba era seguir estudiando. Y los profesores aquí nos han metido el bichito de seguir estudiando. Y yo estudiaría música, también me gusta la psicología y la evaluación.

A: yo estudiaría un postítulo, no me daría como una carrera entera, nunca más.

A: yo cuando entré no tenía grandes expectativas como persona, aunque donde yo vivía vivía, (que era en el campo, casada y con hijos, cerca de Colina) iba a ayudar a la escuela. Yo quería enseñar, pero me dijeron que no, y yo no entendía, si yo tenía tantas ganas. Y así me decidí a estudiar.

A: tú eras la más asustada, tenías baja tu autoestima, y de a poco te fuiste sintiendo capaz (la reforzó el resto de compañeros)

A: en el día es diferente que en la noche. En el día toman en cuenta al niño, y en la noche es sólo pasar materia, pasar materia. Se nos marca de diferente manera. Allá no hay relación de grupo. Desde el inicio, nosotros celebramos el día del amigo, hacíamos fiestas. Después no hubo tiempo. Nos gustaba hacer convivencias. En 2º año ya empezamos a alejarnos, y en 3º empezamos a trabajar. Me acuerdo cuando una compañera se quedó embarazada, y entre todos le hacíamos algo, algún regalo. Jugábamos al amigo secreto y éramos como 40. Nos dábamos tiempo. Eso me gustó. Hay varios grupos marcados. Hay un grupo que es mayor que el resto, igual se unen al resto. hay interconexión. Nos relacionamos entre todos y no ha habido peleas. Ahora

estamos tensos por el final, porque estamos a punto de salir. Después del estrés, es dejar que pase nomás, tomarlo con andina, que fluya, lo importante es pasar con la nota que sea, pa' qué estresarse con la nota.

A: este semestre no estudié pa' ninguna disertación. Nadie a desistido por el camino, sólo 2 en nuestro curso. Al principio eramos como 70 y ni cabiamos en las salas. Había que llegar temprano para entrar y tuvieron que hacer 2 cursos, y reacondicionarnos, porque así no se podía.

Preparación para la reforma.

A: en todas las materias ha habido relación con la reforma, nos han planteado hacer magia. Pero el punto central es tomar al niño en su contexto, pensar que no es un genio, con el que se puede hacer cualquier cosa. Hay que respetar el ritmo del niño, y generar un contexto de respeto. No considerarlo como que va a ser una persona, sino que ya lo es. Una persona que piensa, que cree, que evalúa. Todos los profesores nos inculcaron el amor por el niño.

A: sentimos un amor maternal por el niño, nos cuentan que lloró por x motivo y nos afecta.
A: nos enseñaron a conocer al niño en su totalidad, la parte psicológica, su entorno social.

A: El temor de la reforma es el uso de tecnología, de llevarlo a un museo que a veces no hay o no se puede llevar. A mí me marco algo que leímos de una profesora de Nueva Zelanda, que tomaba de la nada cosas y lo transformaba y hacía maravillas. En el caos ella encontraba silencio. Los niños hablaban de algo y eso lo tomaba y les enseñaba, incluso la agresividad la transformaba en material de aprendizaje.

A: este año con la práctica yo tenía pánico, ahora ya no.

A: más que de los contenidos me preocupaba que los niños no aprendieran nada, pero me pasó que en el curso que yo estaba, la profesora le puso un Cero a un niño, y yo lo tomé en el tiempo del recreo y le enseñé a sumar. Con eso dije yo me la puedo.

A: yo digo, planificar ¿para qué? Si hay vocación uno sabe qué hacer, sale solo. La profesora me decía que yo tenía una excelente motivación en la práctica, y yo no sé como me salió hacer la clase. Un niño puede aprender con la pizarra, otro con el compañero, hay múltiples oportunidades de aprendizaje, y yo no había pensado en la motivación a los niños. Lamentablemente tenemos que hacer planificación.

I: ¿por qué eso de lamentablemente?

A: Nosotras quedamos cojas en eso, nadie nos explicó. Nos pidieron que hicieramos un trabajo y ni siquiera nos dijeron que era un objetivo. Cuando terminamos y entregamos, estaba malo y nadie nos corrigió. Me han dicho que si cambia una palabra cambia el sentido de lo que se dice y entonces estaría todo malo. (alumnas salientes de la carrera)

A: es difícil plantear un objetivo, pero si está clara la idea no es tan difícil.

A: hay que buscar libritos, con los decretos. Eso ayuda. Nos hemos guiado por eso. Ahora quizá las clases puedan ser más diferentes con la reforma, pero al final siempre es lo mismo, creo yo. (habla la alumna de la zona más rural, que vuelve a trabajar allí porque le tiene temor a la ciudad)

Significado de ser profesora.

A: se me ponen los pelos de punta. Como es por vocación, yo siempre he pensado que soy profesora. No sé si será porque soy mamá. Aunque siempre desarrollé la capacidad de trabajar en grupo, desde los 16 años.

A: no me gustaría que se me acercara algún niño que haya sido mi alumno a pedirme una moneda, o medio borracho en la calle, sentiría que he fracasado, porque es un deber social formar personas, no me puedo arrancar de eso. ¡Uy que responsabilidad!

A: ser profesora es importante, uno es la base de la formación de los niños, es un modelo. Uno forma personas, pone el cimiento. Eres parte de su crecimiento, de su desarrollo. Es emocionante.

A: ser profesora es trascender. En los niños te vas a ver reflejado. Por ejemplo qué pasa con un niño que su papá le pega. Si así es su hogar, uno puede mostrarle otro camino. Hay una luz, la posibilidad de otra cosa. Así lo veo yo. Le mostraste algo bueno y lo canalizó después.

A: es un apostolado uno lo lleva adentro.

A: yo me pregunto si ¿otros profesionales sentirán lo mismo? Y no es por la plata. Por ejemplo como puede ser en ingeniería. Eso se deja de lado, porque aquí por dinero no es.

A: yo pienso que lo que hagamos hay que hacerlo bien. Si yo tomo dos jornadas y lo hago mal, tomaré una para hacerlo bien.

A: yo renuncié al trabajo, porque no podía hacer las dos cosas, estudiar y trabajar. Los niños merecen que uno esté ahí con ellos. Es una de las carreras más bonitas.

A: de las más importantes yo creo.

A: es bonito observarlos y ver los cambios que van teniendo, que aprendieron, que se ponen más grandes.

A: cuando te dan un beso, cómo te tratan, cuando te cuentan cosas.

A: uno es psicóloga, mamá, hermana, trabajadora social, todas las carreras metidas ahí mismo.

A: somos bien felices con lo que estamos haciendo.

A: yo no tendría la satisfacción que tengo, cuando pienso en las niñitas coquetas que corren de allá para acá. Y uno en la práctica está cansada, pero cuando pienso en alguna de las cosas que hacen los niños, me río y me olvido del cansancio.

A: esta profesión es para la mujer, por el instinto maternal.

A: ahora el estrés por qué se da, porque si no es por vocación no resulta.

A: debería haber un test o algo que nos midiera antes de entrar, como en psicología. Porque uno se pregunta cómo le dieron la entrada a cierta gente. Nosotras tenemos una compañera maniaco depresiva.

A: yo creo que la responsabilidad de los profesores es una cosa importante. Tenemos gente drogadicta, y uno se pregunta ¿cómo? si hacen examen de admisión.

A: es mucha responsabilidad ser profesor.

A: hay responsabilidad social y uno dice cómo hay personas que pueden estar aquí con esto.

A: ¿qué cualidades debe tener un profesor, como para que lo dejen pasar? Porque si es por pagar que lo dejan...

A: aunque esto está en todos lados.

A: yo no voy a lo moral o inmoral es por respeto a los niños.

A: en el nivel 500 hubo algo de selección.

A: al final están porque esto es comercio, la educación es un comercio, por eso los dejan que vuelvan (por los que han parado, y los dejan volver) La universidad recibe otra mensualidad.

A: en su momento uno se pregunta por qué ser profesora. Y es por el trabajo con los niños.

A: yo estaba en mi casa y lavaba los platos ordenaba, y pensé que tenía que salir de la clase, no puedo morirme haciendo esto. Para secretaria no servía. Me gustaba algo parecido a lo del hogar con los niños, educar niños, trabajaría cerca de la casa, eso pensé. (tenía al colegio cerca de donde vivía)

A: yo quería una carrera que no siempre fuera lo mismo. Estudié comunicación y no resultó. La carrera lo escoge a uno.

A: yo siempre viví cerca del colegio. El bullicio del colegio me llamaba. Los niños están vivos, meten bulla. A otros no les gusta y para mí es lo más lindo.

A: a mí me gustaban las matemáticas, pensé en pedagogía y me gustó básica y me quedé. Yo siempre jugaba cuando chica con los niños y por ser la mayor los mandaba.

A: yo cuando chica siempre jugaba a la profesora, creo que el papel de la mujer tien que ser prioridad con los niños.

A: inculcar valores.

A: el amor es lo primero, que los niños se sientan únicos que es todo para ellos.

A: hay que considerar los derechos del niño.

A: yo lo veo ligado a la vocación, es algo que me llama y no puedes dejar de ir, es el camino que me llama, no se puede dejar de hacer.

A: al principio yo pensé que era pura vocación.

A: no, necesitas los elementos, las herramientas. Las necesitas además de la vocación.

A: yo entré con rebeldía, si yo quería enseñar para qué necesitaba más.

A: para el niño. Es justa la preparación como profesor por respeto a los niños.

A: es puro trámite pasar por la universidad.

A: no es trámite. Se aprende tanto de los profesores. Siempre se aprende aún del mal profesor.

ALUMNOS PEDAGOGÍA BÁSICA NOCHE (3 hombres buenos)

Expectativas de lo que esperaba de la U

O: no se cumplieron expectativas. Los horarios para nosotros no exstían. La biblioteca estaba cerrada, casi no la podíamos usar. No hay una real labor docente, aún hoy nos estamos preparando para ser profesores. Aún hoy buscamos seminarios. Hay desorden en la U, en lo administrativo.

O: Cuando uno va a hacer alguna consulta, nadie tiene idea de nada. Y si uno busca el teléfono en las páginas amarillas, le pone a uno música y nunca nadie lo contesta, a diferencia del teléfono de admisión, ahí siempre contestan.

O: yo tengo otra visión. Logro hacer un paralelo entre dos jornadas. Yo era del día y me cambié a la noche. Hay un cierto desorden en la llegada de la información, por el conducto regular. Claro, en la mañana hay un 70% de información, porque todo sucede en el día. Pero es cierto lo de la noche. Ahora recién este año (2000) la biblioteca está abierta hasta tarde. Uno por necesidad de trabajo de todo el día tiene hambre, porque el hambre mata y el casino está cerrado a las 20 horas.

O: qué lamentable que recién el año pasado esté la biblioteca abierta, ahora que vamos saliendo queda alguien.

O: Otra cosa que desagrada, es que los profesores vienen, hacen su clase y se van. Recuerdo una profesora que le preguntamos si tenía un horario para consultas, y nos dice que el viernes entra las 12 y las 14 horas. Y resulta que nosotros todos llegamos a las 19 horas, porque trabajamos. Los de la mañana pueden tener acceso a los profesores en general, pero nosotros no.

O: yo comparo con la UTEM donde estuve antes, que hay otra visión administrativa. Acá a los profesores cuesta pillarlos, y la secretaria de carrera no es un apoyo, no es mediadora, sino entorpece la llegada al jefe de carrera.

Quando llegué acá en el folleto decía que los profesores eran magister, pero no eran magister. De hecho hay profesores más o menos nomás. Buenos profesores acá hay pocos, y con los de otros ramos hay problemas.

O: otra cosa con lo mismo, por ejemplo el de metodología no era pedagogo, pero dio unas bases claras para que entenderamos, aunque los resultados no fueron muy buenos. Y ahora hay una profesora, pero el resultado es igual de malo. Puede que tengamos mala base. Ahora con metodología... lo que empieza mal termina mal. La primera prueba tuvimos las bases claras en el semestre anterior, ahora no. Pero en general los profesores nos han preparado para ser buenos profesores, en eso no existe mayor discusión, porque los comentarios de afuera de la U son buenos acerca de nosotros.

O: los profesores de que saben, saben, pero que tengan mística, menos. Por ejemplo Fábrega. Yo creo que se necesita más profesores de educación que sean humanistas, para poder formar profesores piel a piel. Porque de repente tenemos una tabla adelante, un mueble, que puro ocupan oxígeno. Yo diría que hay un tercio bueno, un tercio más o menos y un tercio malo. Necesitamos que el profesor se acerque a sus alumnos. Porque no podemos hablar de valores, de racismo por ejemplo, si no los entendemos en la práctica, en el ejemplo, necesitamos que ellos nos hagan la reforma primero. Preparados para la reforma.

O: ahora que estoy saliendo y voy a tener más tiempo pondré ponerme a hacerlo en la práctica.

O: yo quiero ser un buen profesor, porque ahora rendimos la mitad en la U y la mitad en el trabajo. Cuando salga espero entregarme el todo por el todo.

O: menos mal que voy a salir, ahora podré dedicarle el 100% al colegio, a los cabros chicos. Ahora, si me siento preparado o no. Si vamos con ideales muy parados. No los perdemos de vista, con el roce con la afectividad, por lo tanto se inserta en el momento

justo a este cuento. Cuando la reforma está armada, no podría decir con savia nueva, pero si es nueva aún.

O: me siento preparado para la reforma, tengo la mayoría de los conocimientos en relación a la reforma. Llevamos nuevas formas, diría que savia nueva.

O: la reforma nace con la persona no con los contenidos, porque no tenemos malla nueva, no es de reforma.

O: pero yo entiendo que contenido puro no es, pero si es la forma como se entrega.

O: la reforma tiene que ver con el hacer cosas, con el sentir para hacer. No porque lo dice un papel, sino porque lo sentimos.

O: yo no trabajo en un colegio, recién estoy echando a andar la mquina.

O: uno de la nada puede hacer cosas. Yo pare un coro, pare una radio. Hay que darle tiempo al profesor para hacer cosas, 2 horas para hacer cosas, no para corregir pruebas.

O: hay 2 cosas, una es la disposición, si existe la disposición, existe la creatividad por parte del profesor. Si no hacemos las cosas por plata. El caso clave es el apoderado. No me puedo quedar 5 minutos después de la hora. Ahora no, porque vengo corriendo. Si hubiera tenido ese tiempo se lo doy.

O: no quiero apoderado dice un profesor viejo, pero uno tiene ganas.

O: uno es mediocre si no hace nada.

O: las herramientas se las hace uno. No sacai nada si tenis de todo, pero no tenis la motivación.

O: todos los libros son iguales, pero uno puede hacer algo diferente.

O: hay que sacar provecho de todas las cosas. Volvemos al punto de que si uno se sienta con un profesor a conversar, aunque no llegue a acuerdo, hay algo que se saca.

O: cualquier persona, por añejo que sea, al darle argumentos van a confiar. Si tú dices dame el documento, el proyecto escrito, pero no funcionó... Mejor dame oportunidad de trabajar. Depende de la disposición del colegio. La UTP está llena de personas pasados de tiempo. Por mucha savia que uno tenga...pocos todavía creen en el cuento de la educación. En mi colegio no se creen el cuento de la reforma. Les doy mi opinión y me dicen que vengo con ideales, pero ya se le van a acabar. ¿Cuánto te queda de estudiar? Estai a tiempo, cámbiate de carrera.

O: hay que luchar con el sistema, con todo.

O: uno venía a aprender a la U, pero luego viene a aprender y a ignorar también, porque hay que hacer un filtro pa' las cosas negativas. Las relaciones humanas debieran ser prioritarias, pero no hay humanistas.

Significado de ser profesor

O: profesor de verdad y dárselo a todas las personas, ser profesor de todos, buscando hacer las cosas bien, ser profesor de tiempo completo y una persona de bien, un ejemplo de bien.

O: yo soy militar, y somos militares las 24 horas del día. También es eso. Desde que me levanto soy profesor, no sólo en el colegio solucionando conflictos, sino en el trabajo, en la micro. Soy formador de cultura y parte de una cultura.

O: yo tengo que cultivar nuevas personas y buenas personas, en todos lados. Como pololo. Si no estai con alumnos, hay que cultivar igualmente a las personas. Que donde pones la basura, los valores constantemente. No voy a estar fuera del colegio con una botella de vino. Estai dando el ejemplo siempre. Preocuparte de pronunciar las eses.

O: es una actitud humana, buscarle un sentido a la vida. Cómo se trabajan los objetivos transversales, permanentemente, siempre. Hay una pauta en el colegio de los objetivos transversales, y yo pongo lo que hice. Me dicen, profesor qué puso ahí, porque la enseñanza es una y los objetivos transversales, otra.

O: no es que seamos super hombres, pero salimos de los márgenes.

O: ante todo una persona. Un guía, no sólo en el colegio, guía en todo momento, espiritualmente también. Ahí cae el ancla más fuerte, cuando tu relación con el niño va a conseguir el fruto más dulce, no la pura cascarita nomás.

O: igual la gente que te rodea sabe que eres educador y está pendiente de tus actos. "ahí va el tío Rodrigo". El entorno observa, los apoderados.

O: a uno lo saluda gente que no conoce. A una compañera se le salió un garabato y era justo un apoderado el que estaba al lado. Ahora conozco alumnos de todos lados. Uno anda por la calle y todos te saludan. Además es rico escuchar "hola profesor" ese respeto.

O: no sólo de tus alumnos. Eres educador y formador, en el patio con otras personas. El resto te ve afuera.

O: eres educador siempre, aún con los alumnos que no tienes clases. Depende de qué haces con ellos. Los niños no saben jugar y de repente me siento en el patio, no importa como ande vestido. Formemos una regla para jugar mejor. Eso en el recreo y los niños se comportan de otra forma.

O: yo soy hijo de profesores, de Concepción. No se puede ser profesor todo el día, también uno tiene que tener su espacio. Como el médico o el abogado. Mis padres no tenían tiempo para mí, pero sí tenían para entregarle zapatos a los niños pobres. Mi hermana menor hasta el día de hoy queda sola en la casa. Los profesores cierran las escuelas y dónde queda espacio para la familia. Como joven lo acepto mientras tanto, pero cuando tenga familia, quiero estar con ella. ¿Qué pasa con su espacio?

O: el profesor debe tener un respaldo atrás. Una mujer con quien conversar para equilibrarse en ambos lados. Hay momentos que tiene que estar con su familia y ahí se recupera.

O: cuando llega el viernes, el fin de semana, tiene una instancia para recargarse disfrutando con la familia, con al esposa y los hijos.

O: uno como profesional debe seguir perfeccionándose, ser un tipo más preparado en educación. No puedo colgar el título y esperar que alguien me traiga plata. Tengo que seguir estudiando y de esa forma tendré un reconocimiento y por tanto me pagarán más.

TEMÁTICAS A ABORDAR EN LA ENTREVISTA:

-Pregunta acerca de sus apreciaciones acerca de su paso por la universidad y su formación profesional.

-Pregunta acerca de su conocimiento sobre la reforma educativa y si sienten preparados o preparadas para enfrentarla.

-Pregunta acerca de lo que significa para ellos o ellas, ser docentes, qué involucra.

Durante el transcurso de la entrevista, hubo que intercalar preguntas acordes a los temas que iban surgiendo y que no en todos los casos estaban contempladas por la tesista-investigadora. Además, hubo que intercalar preguntas que en algunos casos volvieran a las personas a seguir en el transcurso de la conversación con lo que interesaba indagar, aunque esto último casi no ocurrió.