

Revista de

PEDAGOGÍA

Julio - Septiembre
2020 • N° 510

Pág.
13

II Encuesta FIDE

Estado de morosidad en establecimientos educacionales

En Chile existen 6.700 jardines infantiles. De ellos 2.500 son particulares, un 37%, del total y ellos son los más impactados.



Entrevista a Guido Crino en la Radio USACH: “La morosidad en jardines y colegios particulares ha alcanzado niveles dramáticos”.
Pág. 20

Comisión de Educación aprobó proyecto de promoción automática. La carta enviada a El Mercurio explicando los reparos. Pág. 22

Cursos

- Ley de inclusión. Ley 20.845
- Remuneración docente:
Sector particular subvencionado
- Sistema de desarrollo profesional docente.
Ley 20.903
- Profesor jefe como líder
- Ciudadanía y formulación de Plan de formación
Ciudadana
- Convivencia Escolar y Nueva Normativa Vigente
- Nuevo proceso administrativo sancionatorio de la
superintendencia de educación escolar.

Más información en www.fide.cl



4

EL DILEMA DE VOLVER O NO A CLASES.

Se está terminando el año y aún no hay consenso sobre este tema. Mientras el Ministerio de Educación anima a los establecimientos a volver a las aulas, profesores y apoderados están reticentes.



24

UN NUEVO LÍDER PARA LA COMUNIDAD SORDA.

Entrevista a Juan Luis Marín, una de las primeras personas de la comunidad sorda que está al frente de un plantel educativo en Chile.



7

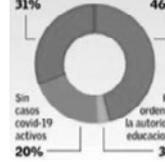
Las inquietudes en los hogares

4.832 familias participaron del sondeo, realizado online a fines de agosto.

¿Bajo qué escenario enviaría a su hijo a clases presenciales?

Con la existencia de una vacuna efectiva 31%

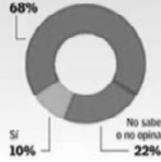
No lo mandaría 46%



20% Sin casos covid-19 activos

¿Los padres o apoderados han sido partícipes de los protocolos para un posible retorno?

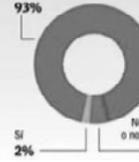
No 68%



10% Sí

¿Cree usted que el Mineduc entrega la confianza para un retorno seguro?

No 93%



2% Sí

LAS ENCUESTAS QUE AVALAN UNA NO VUELTA A CLASES

¿Hay confianza para que nuestros hijos retornen a las salas de clases?

29

¿A LOS PROFESORES HAY QUE ENSEÑARLES A ENSEÑAR!

El profesor Carlos Veas G. expone en este artículo su visión de cómo debiera ser la enseñanza de nuestros niños en Chile.



5

Director y Representante Legal

Guido Crino Tassara

1

Editora

María Paz Rauch Varas

0

Consejo Editorial

Guido Crino Tassara
Guillermina Torres Riquelme
Sor Doralisa Ponce Ugas
Pedro Díaz Cuevas
Rodrigo Urrutia Stagno

Comité Editor

Carlos Veas Gamboa
Zulema Serrano Espinoza

Diseño Gráfico

SM Chile
Kevin González

Fotografías

Archivo Fide

Redacción y Administración

Dieciocho N° 45, of. 101, Santiago, Chile
Casilla 13305
Fono: 22 696 7694
fide@fide.cl

Todos los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan o representan el pensamiento de FIDE.

Tiempo de balances y propuestas

El año 2020 pasará a la historia por haber generado inéditos desafíos en el desarrollo de la gestión educativa en nuestro sistema escolar. Después de sortear los problemas derivados del estallido social, que a partir de octubre de 2019 alteró el funcionamiento de la mayor parte de los establecimientos educacionales; al inicio del presente, la pandemia del coronavirus con graves implicancias sanitarias implicó la suspensión de clases presenciales y la puesta en práctica, a partir de marzo, de un improvisado modelo de gestión educativa telemática en la totalidad de los establecimientos educacionales del país.

En primer término, nuestra Federación se hace un deber, reconocer el valioso y sacrificado esfuerzo realizado por todos los integrantes de las comunidades educativas, para reemplazar el trabajo presencial de las aulas, por la gestión educativa virtual, sorteando las dificultades generadas por la falta de experiencia, la carencia de recursos, la alteración de los tiempos y el cambio de los espacios requeridos para el desarrollo del proceso de aprendizaje. No vacilamos en calificar como heroico el trabajo de docentes y asistentes de la educación, contando con la valiosa disposición de las y los estudiantes y la colaboración de sus familias para asumir este inédito desafío.



En este contexto, transcurridos seis meses de esta emergencia sanitaria, las instituciones sostenedoras de los establecimientos educacionales de la educación particular han debido enfrentar los efectos colaterales de esta emergencia sanitaria. La fuerte morosidad de muchas familias que han perdido sus fuentes de ingresos, se ha hecho sentir en la gestión financiera de los colegios particulares pagados, salas cunas y jardines infantiles, escuelas y colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido, poniendo en riesgo la mantención de sus proyectos educativos, y de acuerdo a las evidencias, con una muy limitada acción del Estado para concurrir en ayuda de quienes viven esta situación.

En resguardo del derecho a la libertad de enseñanza que contempla la facultad de los actores sociales de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, exigimos a los Poderes Públicos, cautelar ese derecho, concurriendo subsidiariamente con una solución financiera en ayuda de las instituciones sostenedoras afectadas.

FIDE valora, en general, las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación, aunque en su momento, criticó con justa razón, el anticipo de las vacaciones de invierno y el posible retorno a clases presenciales anunciado para

fines de abril. Resulta valiosa la mantención de un monto estable de las subvenciones escolares, la readecuación curricular y los apoyos brindados para mejorar la gestión pedagógica de escuelas y colegios, reafirmar la vigencia del decreto 67 para definir las situaciones de promoción y repitencia, en contraposición de quienes por vía legislativa propiciaban la promoción automática y, principalmente, por el respeto a la autonomía y libre decisión de las comunidades educativas para definir la posible solicitud de retorno a clases presenciales.

Sin embargo, desde ya, hacemos presente nuestra preocupación por la posible extensión del calendario escolar más allá de la primera quincena de diciembre y el anticipado anuncio de un inicio temprano del año escolar 2021. Ambas iniciativas nos parecen un despropósito, considerando el desgastante esfuerzo realizado por todos los actores de las comunidades educativas para realizar esta imprevista e inédita gestión educativa virtual.

Indiscutiblemente que esta crisis sanitaria va a generar variadas deficiencias en los resultados de la gestión educativa, se profundizarán las brechas existentes afectando a las poblaciones escolares que cuentan con menores medios y de mayor vulnerabilidad, también se incrementará la deserción escolar, pero en función de ello, no debería ponerse en riesgo la salud de los estudiantes y de los profesionales de la educación, presionando indebidamente por un retorno a clases presenciales o buscando extender los tiempos del año escolar.

El próximo año creemos que, en el mejor de los casos, tendremos en el inicio, un sistema mixto de clases presenciales y virtuales, la tarea del ministerio para ese efecto debe considerar, junto con una mejor dotación de recursos para mejorar la gestión telemática, una readecuación curricular que ponga el acento en una poda de los programas de estudio, que reduzca contenidos innecesarios, acentuando aquello que propicie el desarrollo de habilidades y destrezas, junto con una propuesta de los valores requeridos para formar parte constructivamente de una sociedad democrática, donde prime la sana

convivencia, la seguridad y la justicia social, junto con un desarrollo económico sustentable.

En lo inmediato, para quienes formamos parte de FIDE, la próxima tarea, que forma parte de nuestra misión, es trabajar con las comunidades educativas con el propósito de hacer sentir nuestra voz en el proceso constituyente que se inicia el 25 de octubre.

Esta tarea, debe incorporarse al plan de formación ciudadana configurado para sus estudiantes en los proyectos curriculares de nuestros establecimientos, y por extensión, debe también formar parte de la gestión educativa que desarrollamos con las familias que han escogido nuestros proyectos educativos.

Junto con el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todas y todos los estudiantes, debemos procurar que la Constitución que se diseñe resguarde el derecho de los padres a escoger libremente el proyecto educativo que desean para sus hijos, y para que ello sea posible, también que resguarde el derecho propio de una sociedad democrática y culturalmente diversificada, a abrir, organizar y mantener variados proyectos educativos, concurriendo el Estado cuando sea necesario, con los recursos financieros que se requieran para garantizar efectivamente ese derecho, en igualdad de condiciones de aquellos que se destinan a la educación pública.

Guido Crino Tassara
Presidente Nacional de FIDE



El dilema de volver o no a clases

Quedan sólo tres meses para que se termine el año y aún no hay consenso entre el Ministerio de Educación y docentes y apoderados sobre una vuelta a clases presenciales para este año.

En agosto, el Mineduc y el Banco Mundial dieron a conocer un estudio en que se afirma que los escolares perderán el 88% de los aprendizajes del año si siguen sin clases. Además, asegura que, si los colegios no reabren este semestre, las clases a distancia solo mitigarán el 12% de los contenidos y la capacidad autónoma de estudiar de los alumnos se reducirá al 34%.

De acuerdo a lo explicado en La Tercera, el análisis utilizó la información de pruebas internacionales, datos nacionales e información que han reportado los colegios, y calculó el impacto en dos escenarios: que la educación a distancia dure seis meses, lo que en Chile se cumpliría en septiembre; o que la educación a distancia dure todo el año, que parece ser la opción más probable para el país.

En el segundo escenario, los estudiantes del quintil 1 (más pobres) perderían el 95% de los aprendizajes, mientras que los del quintil 5 (más ricos) perderían el 64%. En el primer escenario más favorable, en el que las clases podrían volver a fines de septiembre, el promedio de pérdida de aprendizaje sería del 42%.

De acuerdo al análisis, el 40% de los escolares estudia en colegios que han entregado formación a distancia de forma masiva, cifra que cae al 27% en el caso de la población más vulnerable. Por otra parte, el 87% de los escolares tiene acceso a dispositivos electrónicos para estudiar, pero la cobertura solo es del 77% entre los alumnos más vulnerables.

La extensión de la suspensión de clases también reducirá la capacidad autónoma de aprender, es decir, el compromiso de los niños con las actividades a distancia. La proyección indica que hacia septiembre el 85% de los alumnos conservaría esa capacidad, y hacia fin de año, solo el 34%.

Si las clases presenciales no vuelven, la educación a distancia solo podrá mitigar el 12% de los aprendizajes que se debían impartir



este año. En los colegios públicos, el impacto sería de solo el 6%, mientras que en los particulares pagados sería del 35%.

João Pedro Azevedo, economista principal de Educación del Banco Mundial, advirtió que “el país debe hacer todo lo posible para reducir estas pérdidas en educación, tomando acciones para mitigarlas mientras los colegios están cerrados y remediarlas una vez que reabran”.

Entre ellas, aconseja reforzar la educación a distancia, tomar nota de los aprendizajes que deben recuperarse, desarrollar planes para remediar esos vacíos, apoyar el bienestar socioemocional y reducir los riesgos de contagios en los colegios. “Dados los altos riesgos de mayores disparidades, los estudiantes más vulnerables deben ser una alta prioridad”, dice.

El Banco Mundial, dijo que “esta puede ser la oportunidad para empujar reformas que han sido postergadas y, por cierto, reconocer el papel extremadamente importante de los padres y los maestros en el desempeño educativo de nuestros niños. América Latina debe aprovechar estas oportunidades y construir sistemas educativos mejores de los que existían”.

Para hacer frente a esta situación, el ministro Figueroa, junto al secretario ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación, Daniel Rodríguez, presentaron el Diagnóstico Integral de Aprendizajes, una herramienta que permitirá conocer cómo la pandemia del Covid-19 ha impactado en el estado socioemocional de los estudiantes y sus aprendizajes.

La herramienta, que será 100% virtual, podrá ser aplicada por los establecimientos que todavía no retoman las clases presenciales. El diagnóstico contempla cuestionarios socioemocionales y pruebas censales en Lectura y Matemática, y estará disponible en versión 100% digital de 7° básico a 4° medio, para luego incorporar de 1° a 6° básico.

“La prolongada suspensión de clases presenciales ha afectado a los estudiantes de diferentes maneras. En ese sentido, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes que entrega información relevante y personalizada para que las escuelas puedan conocer los aspectos que son más urgentes en materia de aprendizajes y estado socioemocional, y tomar las medidas necesarias con apoyo del Ministerio de Educación”, señaló Figueroa.

Por su parte, el secretario ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación, Daniel Rodríguez, dijo que la plataforma será voluntaria pero que “nuestra expectativa es llegar al 100% de los estudiantes y al 100% de los establecimientos, porque creemos que es una herramienta que es parte del derecho de educación de los alumnos y por lo tanto deben los establecimientos hacer el esfuerzo de lograr evaluar a a cada uno de los alumnos”.

A la fecha, este diagnóstico se está aplicando en 8 establecimientos que retomaron las clases presenciales en las regiones de Valparaíso, Aysén y Magallanes, con un total de 1.163 estudiantes habilitados. Para su aplicación, el director debe inscribir al establecimiento y, posteriormente los docentes deben descargar e imprimir las pruebas y cuestionarios para que los estudiantes respondan, para finalmente digitar los resultados en la plataforma, la que entrega un reporte inmediato por curso junto con orientaciones.

La cruzada del Ministerio por volver a clases.

A pesar de que el Ministerio ha reiterado que son los colegios los que deben decidir si vuelven a clases de forma voluntaria y siendo muy flexibles, hay voces disidentes que no están de acuerdo, como los docentes y apoderados, quienes esgrimen que no están dadas las condiciones sanitarias para un retorno seguro.

Con el paso a la fase 3 de algunas de las comunas de la Región Metropolitana se abrió la posibilidad de que los colegios de esas



zonas puedan, mediante una evaluación sanitaria, solicitar la reapertura de sus establecimientos educacionales; sin embargo ninguno ha hecho la petición.

Es en el paso 4, de apertura inicial, cuando los colegios están autorizados por el Minsal para abrir sus puertas. Al respecto, el secretario de Estado comentó que a lo largo del país, 35 escuelas ya han abierto sus puertas y que hay 60 solicitudes en trámite. “Entendemos que existe un justificado temor en torno a la situación del covid en la país y también a la necesidad de una adecuada protección para evitar los contagios. También tenemos muy claro que al escuela es una lugar que ofrece mucho más que aprendizaje”, agregó Figueroa.

¿Cómo deben prepararse y comunicar los colegios el retorno a clases de manera segura?

En un simposio, donde además participaron de forma remota la integrante del comité asesor del Minsal, María Teresa Valenzuela y el infectólogo Andrés César Bustos, Figueroa expuso el plan del Mineduc para los colegios que puedan retornar a las clases presenciales.

El secretario de Estado reiteró, que el retorno debe comprender 3 pilares: seguridad, voluntariedad y gradualidad.

“Hay ciertos temas que evidentemente son extremadamente complejos de resolver, pero la dificultad para resolver esos temas no nos puede privar de un necesario debate y de una conversación adecuada para determinar un cauce de acción. El tema de

la apertura de escuelas y el retorno a clases es uno de ellos”, expresó Figueroa.

“Hablar de cómo se vuelve a clases no significa y no debe interpretarse como una presión o una amenaza por modificar conductas donde, desde el punto de vista sanitario, no es posible hacerlo (el retorno). Sino que debe entenderse como una alternativa real y concreta, que está disponible en algunos lugares y en otros probablemente no todavía, pero que necesariamente deben trabajarse”.

Además, el ministro de Educación reiteró la importancia de las clases presenciales. “Hoy día nadie duda que las clases presenciales son irremplazables, sobre todo en el sistema escolar. Nadie duda que la suspensión prologada de clases tiene un efecto que es difícil de mitigar. Y fundamentalmente esos efectos están dados en un deterioro en sus aprendizajes, en un incremento lamentable en las brechas de aprendizaje”.

En esa línea, el jefe del Mineduc valoró la experiencia que se ha dado en ese sentido de los colegios que han abierto sus puertas, como en Isla de Pascua o Río Ibáñez. “En aquellos lugares donde se han abierto las escuelas paulatinamente los apoderados van enviando a sus hijos y tienen tasas de asistencia similares a las que tenían en un año normal”.

Realizada por apoderados de los colegios de la FIDE:

Encuesta a padres muestra una fuerte aprensión ante eventual retorno presencial a las clases

Mineduc dice comprender la preocupación y enfatiza que se han tomado todas las medidas para que el proceso sea seguro.

VALENTINA GONZÁLEZ

A fines de agosto, la Asociación Nacional de Padres y Apoderados de los colegios de la Federación de Instituciones de Educación Particular (Anapaf), envió a las familias una encuesta que partía con una pregunta compleja: ¿Bajo qué escenario enviarían a sus hijos a clases presenciales?

Un 51% condicionaría el retorno a la existencia de una vacuna o a la certeza de que no existan casos activos de covid-19, mientras que 46% sencillamente no lo haría de ninguna manera.

El presidente de Anapaf, Ricardo Salinas, plantea que "hay una posición de protección a los

hijos" y que si bien "se comparte en un 99% que la clase presencial es irremplazable, en el contexto en que estamos, hay que pensar en dos veces".

Asegura que los padres desean ser más partícipes de las definiciones que se den para alistar una eventual reapertura de las escuelas, pues sus preocupaciones son varias. Desde si estarán garantizados los insumos necesarios, hasta qué ocurrirá en instancias como el traslado de los

niños de la casa al colegio. Con todo, la aprensión de los padres contrasta con realidades como el entusiasmo que los niños sienten por volver al colegio, como reflejó el Diagnóstico Integral de Aprendizajes de la Agencia de Calidad, o la necesidad que muchas familias tienen de salir a trabajar. En julio, Clapes UC alertó sobre el impacto de la suspensión de clases en las mujeres: entre 4,5 millones de trabajadoras inactivas, 30% lo atribuía al cuidado de familiares.

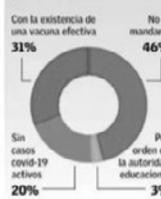
"Nadie quiere este escenario", reconoce Salinas, pero insiste en que "si se hace (la planificación) de manera responsable, va a haber confianzas".

El ministro de Educación,

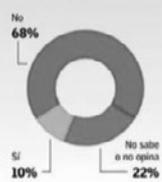
Las inquietudes en los hogares

4.832 familias participaron del sondeo, realizado online a fines de agosto.

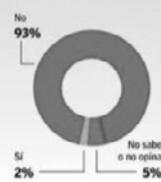
¿Bajo qué escenario enviaría a su hijo a clases presenciales?



¿Los padres o apoderados han sido partícipes de los protocolos para un posible retorno?



¿Cree usted que el Mineduc entrega la confianza para un retorno seguro?



Fuente: Asociación Nacional de Padres y Apoderados de los colegios de FIDE.

EL MERCURIO

Raúl Figueroa, señala que "entendemos que (...) tengan aprensiones ante un eventual regreso a clases presenciales, porque esta situación de pandemia no ha sido fácil". Por esto asegura que se han tomado "todas las medidas" para que el retorno, en los lugares donde sea posible, sea "seguro, voluntario y gradual". Enfatiza que

los colegios deben cumplir protocolos sanitarios y que en aquellos que reciben subvención, se garantizará un kit sanitario. De todas formas, reitera que "el retorno es voluntario, lo que significa que cada familia decide". Ricardo Leiva, académico de la Facultad de Comunicación de la U. de los Andes, plantea que "hay que involucrar a los papás" en el proceso (...). Sin esa participación, no va a haber un compromiso por volver pronto. "Hay aceptación de que hay una pérdida muy grande si los niños no vuelven, el asunto es cómo involucramos a los papás y a los profesores (...). Una estrategia básica es buscar apoyo de los propios estudiantes", afirma.

Las encuestas que avalan una no vuelta a clases

En septiembre los medios de comunicación publicaron dos encuestas que confirman las aprensiones de padres, apoderados y docentes por volver a clases presenciales. Una, fue realizada por ANAPAF y la otra por Ipsos y Educación 2020. Ambas arrojan un alto porcentaje de rechazo a abrir los colegios mientras no haya una vacuna.

Coronavirus: 51% de apoderados aprueba regreso a clases sólo si hay vacuna o sin casos activos

Una encuesta de la Asociación Nacional de Padres y Apoderados de los colegios de la Federación de Instituciones de Educación Particular (Anapaf) mostró las aprensiones que existen en torno a un eventual regreso a clases, en medio de la pandemia en el país.

La recopilación de estos datos es muy importante para ANAPAF y FIDE pues permite informar y orientar a las autoridades sobre la implementación de medidas acordes con lo que requieren padres y apoderados para que sus hijos e hijas retornen al colegio en forma presencial.

La Asociación Nacional de Padres y Apoderados, "ANAPAF", representa a los padres, madres

y apoderados de las más de 800 instituciones de educación afiliadas a FIDE: colegios, jardines infantiles y salas cuna a nivel nacional y su objetivo es promover la participación activa de la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje como base de un sistema educacional inclusivo. Haciendo de los padres un actor activo y no expectante en la educación de sus hijos y resaltar el rol de la familia no solo en el ámbito académico, sino también en el valórico, acompañando a nuestros niños y adolescentes en todas las actividades formativas asociadas a la vida estudiantil.

El sondeo fue enviado a fines de agosto a y fue respondida por 4.832 tutores de los alumnos y, entre sus preguntas, se incluía la siguiente: ¿Bajo qué escenario enviarían a sus hijos a clases presenciales?

Profesores no dan más: el 57% dice que siente un desgaste extremo por la crisis

Encuesta de la Fundación Chile alerta que al menos 141 mil docentes están agotados tras cinco meses de educación a distancia, en medio de la pandemia.

Otra medición, de Educación 2020, afirma que el 81% de los apoderados no enviaría a sus hijos al colegio hasta que haya una vacuna.

Carlos Sald

Para Carolina Quilón, los últimos cinco meses han sido los más agotadores de su carrera. Ella es profesora del Colegio Brederer's School, de La Florida, y cuenta que la virtualización de la enseñanza, con sus cambios y precariedades, ha sido demandante.

"Siempre que pasar demos una buena semana frente a una pantalla, ya sea planificando, realizando clases, autoevaluando al Consejo de Profesores, realizando reuniones extraprogramáticas y respondiendo correos y mensajes de apoderados", cuenta.

Y ese trabajo no acaba cuando termina su horario laboral, porque luego tiene que atender llamadas de apoderados desde las 19 horas hasta fines de semana, cuando "me preguntan acerca de las actividades o sobre cómo será la promoción al próximo año", dice.

En mayor o menor medida, esa ha sido la realidad de los 141 mil profesores que viven el país, que hoy sufren un agotamiento dramático. Así lo reveló una encuesta realizada por la Fundación Chile, a través de su consultora Cultural IBE, que midió el nivel de fatiga y compromiso (engagement) en 2.660 docentes, tras cinco meses de trabajo virtual.

El resultado es alarmante: el 57% de los profesores tiene un desgaste extremo, con una sensación de fatiga crítica, y otro 20% está en peligro de caer en lo mismo. El cansancio es mucho mayor que en otros sectores laborales, donde el agotamiento total alcanza al 28% de los trabajadores, si se compara con respecto a la realidad nacional, se reconoce que el desgaste extremo afecta a 141 mil docentes.

El estudio muestra que, a esta altura del año, solo el 8% de los maestros siente total compromiso y pasión por su

labor. Además, la mayoría de los profesores dice que acortó los horarios de enseñanza para desarrollar la educación a distancia, aunque el 63% cree que el tiene las competencias para hacerlo.

Hernán Aranda, gerente de Desarrollo Humano de la Fundación Chile, explica que los permisos tienen más control sobre el trabajo de sus docentes "y así no se demoraron. Una ayuda para ello, de hecho, fue la suspensión de la Evaluación Docente. Pero también sirve el asumir que una falta no se imputará si el 80% ni el 90% de los apoderados, algo que así se muestra

si un profesor se prioriza la salud y el apoyo socioemocional". "Este año, importa menos cuánto se aprende y más la salud. Hay que bajar las expectativas", plantea.

Malas condiciones
El estudio muestra que solo el 25% de los profesores ve que sus propios niños en las condiciones de su casa pueden aprender en casa, y si bien la mayoría dice que ellos cumplen con esas tareas, una parte importante cree que no tienen el apoyo de sus padres en la casa. La profesora Quilón cree que "no lo firma esta inquietud". "No to-

dos los escolares poseen los mismos recursos, esto lo digo por experiencia propia, que cuando trabajen en el colegio municipal. Y en el caso de los cursos más pequeños, se han tenido que cambiar reiteradamente las metodologías para captar su motivación y atención en las clases", relata.

Katimando Larraín, jefe de Educación General del Mineduc, dice que hay especial interés en el cuidado del bienestar de los docentes, por lo que "realizamos una disposición una bilínea, que está utilizando activamente más de 30 mil profesores del país, y que abarca cuatro niveles para desarrollar el bienestar de firma institucional". Y agrega que "además, más de 160 mil docentes han participado de seminarios que profundizan en estrategias para abordar estos momentos, con buenas prácticas y evidencia".

Regreso a clases
El problema del agotamiento se muestra en el temor a los cambios, que incluso mayor al miedo a perder los aprendizajes del año. Así lo revela otra encuesta, realizada por Ipece y Educación 2020, que midió la percepción de 5.660 docentes, apoderados, estudiantes y directivos sobre un eventual retorno a clases.

La medición muestra que el 81% de los apoderados prefiere mantener la educación remota el resto del año, independiente de las condiciones, y que el 81% dice que no enviaría a sus hijos a clases hasta que haya una vacuna. En la otra dirección, el 80% quiere clases a la brevedad posible.

Entre los escolares, la visión es más optimista: el 54% está dispuesto a volver que al primer día del año escolar. Además, un 25% dice que ha aprendido más a estudiar en la casa. Por el contrario, el 20% dice que no ha aprendido nada.



El proceso educativo online ha sido complejo, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes.



¿Cuáles fueron los resultados?

Frente a esto, el 51% de los apoderados consultados sostiene que aprobaría el retorno a la modalidad tradicional sólo si existe una vacuna contra el virus o a que ya no existan casos activos del virus en el país.

Por el contrario, un 46% de los encuestados sostiene que no enviaría a sus hijos a los establecimientos educacionales bajo ningún término. Esta cifra concuerda con la posición de ANAPAF que rechaza rotundamente mandar a niños, niñas y adolescentes a clases presenciales mientras la autoridad sanitaria y de educación, no entreguen la seguridad y confianza de un regreso sin riesgo de contagio, esto porque priorizan la salud y la vida por sobre los contenidos, que podrán ser recuperados cuando la pandemia lo permita y se reponga la confianza en la autoridad. Asimismo, respecto a la brecha que se ha señalado la autoridad que se generará por la falta de conexión con los aprendizajes a distancia en los niños más vulnerables, ANAPAF hace un llamado para hacer un trabajo conjunto con el fin de trabajar en cómo disminuir las brechas, digitalizando a todos los alumnos del país, proporcionando equipos y conectividad al

más breve plazo, usando los recursos disponibles para los efectos de la pandemia que alcanzan los 12.700 millones de dolares.

Un 68% de padres, madres y apoderados no han participado de la elaboración de los protocolos, lo que produce incertidumbre en las familias, las que desconocen las medidas adoptadas por los colegios y ministerios. Sólo un 10% dice haber participado.

Un 93% de los encuestados dice que el Mineduc no ofrece la confianza necesaria para un retorno seguro. De acuerdo a ANAPAF el discurso del Ministro de Educación sobre el riesgo que sufren los niños de ser abusados en sus casas y el no reconocer el esfuerzo de los docentes al decirles que prefieren quedarse en sus casas, ha favorecido este alto índice de desconfianza.

¿Qué dijeron desde ANAPAF?

Respecto a los resultados de la encuesta, el presidente de Anapaf, Ricardo Salinas, señaló que "hay una posición de protección a los hijos".

En esta línea, agregó que si bien "se comparte en un 99% que la clase presencial es irremplazable, en el contexto en que estamos, hay que pensarlo dos veces".

¿Qué dicen desde el Mineduc?

Raúl Figueroa, señaló que "entendemos que (...) tengan aprensiones ante un eventual regreso a clases presenciales, porque esta situación de pandemia no ha sido fácil".

Dado lo anterior, sostuvo, que se han tomado "todas las medidas" para que el retorno se realice en los lugares donde estén las condiciones, y que este sea "seguro, voluntario y gradual", y agregó que los colegios en donde se retomen las clases deberán cumplir protocolos sanitarios, mientras que en los establecimientos que reciben subvención del Estado, se entregará un kit sanitario. Con todo, Figueroa reiteró que "el retorno es voluntario, lo que significa que cada familia decide".

81% de los apoderados no enviaría a sus hijos al colegio hasta que haya una vacuna

El sondeo muestra que mientras las familias manifiestan temor ante un retorno a clases, un grupo importante de escolares dice que está aprendiendo

diendo y que incluso siente motivación por volver a las aulas. Para los directores, la reorganización de espacios en las escuelas es la mayor preocupación.

El temor al coronavirus es más fuerte que el miedo a perder los aprendizajes del año. Así lo confirma una encuesta realizada por Ipsos y Educación 2020, que midió la percepción de 5.660 apoderados, profesores, escolares y directivos sobre un eventual retorno a clases.

La encuesta muestra que el 85% de ellos prefiere mantener la educación remota el resto del año, independiente de las cifras de contagios, y el 81% dice que no enviaría a sus hijos a clases hasta que haya una vacuna.

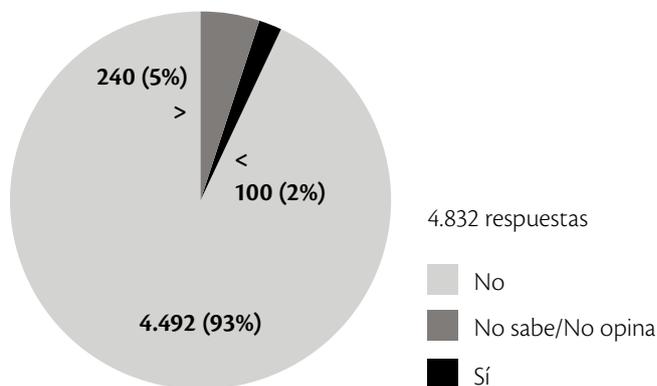
En la vereda opuesta, el 16% de los apoderados dice que sí quiere que vuelvan las clases presenciales lo antes posible y el 13% afirma que enviaría a sus hijos si el colegio toma las medidas de cuidado. Sin embargo, solo el 8% dice que enviaría a sus niños por la sola determinación del Gobierno.

Entre los escolares, la visión es más optimista: el 54% está en desacuerdo con que se pierda el año escolar. Además, 25% dice que ha aprendido mucho o bastante en la casa. Por el contrario, el 20% dice que no ha aprendido nada, 22% dice que solo aprendió un poco y 34% dice que aprendió algo.

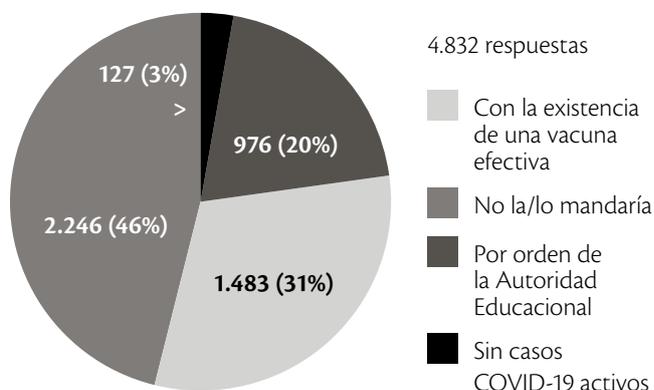
Para el 57% de los alumnos consultados, la situación de pandemia le hace muy difícil concentrarse en los estudios, pero una parte tiene una visión positiva de sus logros: el 49% dice tener autonomía para aprender, el 28% dice que ha incorporado aprendizajes que no tendría en la sala de clases e, incluso, el 19% afirma que ha aprendido más que antes.

Además, mientras el 65% de los equipos directivos dice que ha logrado realizar casi todo, entre clases y reuniones, el 20% dice que han hecho algunas cosas digitales, 11% dice que pudo implementar todo de forma remota y 4% advierte que no pudo hacer nada digital.

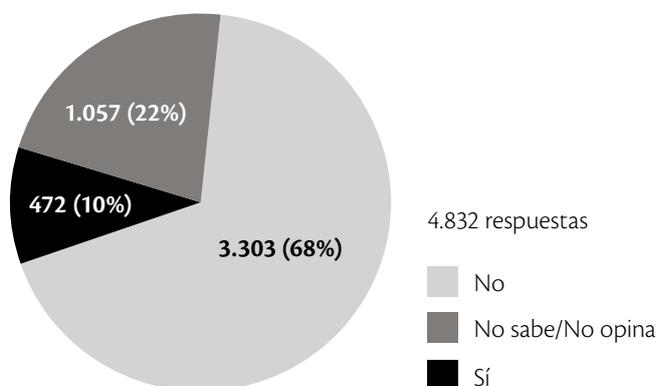
¿Cree usted que el Mineduc entrega la confianza necesaria para un retorno seguro?



¿Bajo que escenario enviaría usted a su hijo/hija a clases presenciales?



¿Los Padres/Madres/Apoderados han sido participes de los protocolos para un posible retorno?





15 propuestas para prevenir la deserción escolar

Las iniciativas apuntan a detectar oportunamente el riesgo de la exclusión escolar, proveer a los establecimientos educacionales herramientas concretas que los ayuden en la retención y medidas para la reinserción de los estudiantes que ya se encuentran fuera del sistema.

Más de 186 mil niños, niñas y jóvenes, entre 5 y 21 años, no han completado su educación escolar y no asisten a un establecimiento educacional en Chile. Una cifra que, debido a la suspensión de las clases presenciales y a otros factores derivados de la pandemia, podría aumentar a 267.822, según proyecciones del Ministerio de Educación.

En vista de ello, y con el fin de prevenir un desenlace de esta envergadura, el Ministerio de Educación conformó una mesa de trabajo de expertos y académicos, quienes tras un mes y medio elaboraron un documento con 15 propuestas orientadas a detectar oportunamente el riesgo de la deserción escolar, proveer a los establecimientos educacionales herramientas concretas que los ayuden en la retención y medidas para la reinserción de los estudiantes que ya se encuentran fuera del sistema escolar.

Dentro de las medidas, lo más importante es reforzar las trayectorias escolares positivas, profundizar en el rol de los tutores y adultos responsables de los alumnos, buscando sobre todo el seguimiento y el monitoreo de los estudiantes al interior de los establecimientos, para evitar que ningún alumno salga del sistema escolar producto de la pandemia.

Foco de las propuestas

Específicamente, las propuestas presentadas por el grupo de expertos y académicos, dirigidas a evitar la deserción del sistema escolar, se agrupan en cinco grandes temas:

- > Construir un relato común sobre las trayectorias escolares positivas y el rol de los adultos responsables.
- > Generar condiciones para que los distintos actores del sistema escolar puedan desempeñar un trabajo autónomo y activo en promover trayectorias escolares positivas.
- > Fortalecer sistemas de detección oportuna de estudiantes en riesgo de exclusión escolar y apoyar a la comunidad educativa en su respectivo uso.
- > Robustecer el trabajo en red para enfrentar la multicausalidad de la exclusión escolar, tanto en tiempos de clases a distancia como presenciales.
- > Potenciar programas existentes de reinserción, reingreso y retención escolar.

Medidas a implementar

- > Dentro de esta lista, algunas de las principales medidas son:
- > Envío masivo de SMS a más de 11.600 apoderados de niños y jóvenes que estuvieron matriculados en 2019 y abandonaron los estudios en 2020. Se les mandará información contando que aún continúa abierto el proceso de matrícula 2020. Y los niños, niñas y jóvenes que logren matricularse tras esto, tendrán un seguimiento con el fin de asegurar que sean acogidos y tengan un apoyo adecuado en el establecimiento que los recibe.



- > Extensión del Sistema de Alerta Temprana (SAT) para todo el sistema educativo. Esta herramienta permite que los establecimientos educacionales identifiquen a los estudiantes con mayor riesgo de deserción escolar, en base a indicadores educativos (rendimiento, rezago pedagógico, promedios de asistencia de años anteriores, entre otros) y características socioeconómicas del entorno y sus familiares.
- > Generación de reportes periódicos de ausentismo, lo que permitirá a cada establecimiento educacional identificar casos de ausentismo crónico individualizado y tomar medidas de gestión oportunas, junto con talleres de capacitación de buenas prácticas para profesores y equipos directivos, los que se enfocarán en cómo comunicarse con sus estudiantes más críticos.
- > Difundir a través de redes sociales y una página web, buenas prácticas en prevención de la deserción que han sido exitosas en algunos establecimientos educacionales. Y la idea es que quienes se interesen en conocer más acerca de éstas puedan tomar contacto directo con cada colegio.

La mirada de una académica

Una de las personas que conformó este panel de expertos es la académica de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Valparaíso y Directora de Cátedra Unesco sobre Ni-

ñez, Educación y Sociedad, Mahia Saracosti. Según su lectura del panorama actual, existen una serie de factores que predominan a la hora de generar un abandono escolar y que los dio a conocer en una entrevista dada a El Mostrador en junio pasado.

“Lo que la literatura científica muestra es que la inasistencia crónica, repetición y el rezago escolar son algunos de los factores de riesgo. En este contexto, la inasistencia no es voluntaria, por la pandemia, pero esto sí provoca un proceso de desvinculación con el contexto escolar”.

Además, agregó que, “ya desde marzo y abril había unas luces de organismos internacionales, como Unesco y el Banco Mundial, entre otros, que decían que aumentaría el riesgo del abandono escolar no sólo en Chile, sino a nivel global”, sostuvo Saracosti. Desde la perspectiva académica, la investigadora se ha caracterizado por plantear su línea en el bienestar de niñas, niños y adolescentes, y sus procesos socioeducativos, así como también en la retención escolar y el vínculo familia/escuela.

De acuerdo con lo manifestado por Saracosti, la inasistencia sí es un indicador que hay que mirar para evitar la deserción, lo mismo que el rendimiento académico, pero existen otros aspectos de vinculación, sobre todo, el que relaciona al entorno familiar y escolar que se deben tomar en cuenta.

“Si tú tienes estudiantes interesados por su aprendizaje y vinculado a su escuela y su contexto educativo, lo más probable es que podamos reducir de manera universal el riesgo de desertar. Así como también si la escuela logra enganchar a las y los chicos e incentivarlos, involucrarlos en su propio proceso de aprendizaje, a su ritmo y de acuerdo con sus propios intereses, es probable que logren retenerlos”, agregó.

“Otro elemento son los vínculos: el mantener a una familia vinculada con la comunidad educativa. Mantener a niños que trabajan en red, que están relacionados, preocupados por lo que le pasa al uno o al otro. La vinculación con el profesor o profesora, el apoyo de ellos es clave”, indica.

Como elementos para lograr que los menores realicen sus trabajos escolares, la experta recomienda “generar metas realistas, objetivos acotados: que las y los profesores les transmitan que tienen expectativas de que sus estudiantes van a poder aprender. Dentro de todo lo que yo he hecho, el factor que siempre me sale es el rol del o la profesora, que confía que sus estudiantes van a aprender y logra dosificar en objetivos concretos y realistas generando la atención de los estudiantes.



II Encuesta FIDE

“Estado de morosidad en establecimientos educacionales”

Encuesta de la Federación de Instituciones de Educación Particular: **FIDE alerta que alza en morosidad de colegios se mantiene y solicita “medidas urgentes de salvataje”**

Nuevo sondeo, aplicado entre julio y agosto, mostró deudas en 99% de los recintos. Según la entidad, el panorama pone en riesgo el derecho a la educación.

VALENTINA GONZÁLEZ

El impacto de la pandemia en los bolsillos de las familias se ha mantenido en el tiempo y quienes lo siguen enfrentando también son los colegios de pago, que han visto acumularse las deudas en sus mensualidades y colegiaturas. La Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) ha monitoreado la situación y entre julio y agosto, realizó un nuevo sondeo entre sus afiliados (ver infografía). Casi la totalidad reportó alzas de morosidad, de hasta 73,6% en los jardines y 60,5% en los colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido.

El escenario se complica al considerar que los presupuestos de los recintos ya están tensionados por las flexibilidades que han ofrecido a las familias. Más de la mitad, por ejemplo, reportó haber hecho descuentos en los pagos.

Ante esto, concluye el análisis, el sector requerirá de “medidas urgentes de salvataje”. Guido Crino, presidente de la FIDE, señala que “estamos llegando a niveles que ponen en riesgo el sistema de financiamiento y esto ha significado que varios (...) están solicitando el Fogape para paliar la situación, transitoriamente”. Con todo, enfatiza que el crédito puede postergar, pero no resolver el problema, pues no es seguro que las familias vean recuperada pronto su situación y los pagos se logren regularizar.

Según Crino, los sostenedores de mayor tamaño y espaldas financieras han podido acceder al crédito, pero los más pequeños, como los de los jardines infantiles, no habrán corrido la misma suerte con sus solicitudes.

Encuesta muestra una situación crítica entre los establecimientos 117 recintos afiliados a la FIDE participaron del sondeo. Entre ellos hay colegios privados, particulares subvencionados y jardines infantiles.



“Estamos apoyando a los sostenedores, en primer lugar, clarificando que si pueden postular al Fogape, porque muchos tenían la idea de que no podían, por ser un establecimiento”.

JORGE POBLETE
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Advierte que urge tomar acciones específicas y destinar recursos públicos para resolver la situación, ya sea creando un Fogape especial para colegios o explorando otras fórmulas, como un subsidio de escolaridad para familias afectadas y que mantengan deudas en 2020.

El problema de fondo, apunta, es que esto puede poner en riesgo la continuidad de los proyectos que los apoderados han escogido y “el derecho a la educación, porque algunos establecimientos podrían situarse en condiciones críticas. Ya tenemos noticias de un jardín infantil, afiliado nuestro, que decidió cerrar”.

“Para que los padres puedan mantenerse en sus proyectos educativos, el establecimiento tiene que tener el financiamiento adecuado para seguir existiendo”.

GUIDO CRINO
PRESIDENTE DE LA FIDE

Consultado por la situación de los establecimientos, el subsecretario de Educación, Jorge Poblete, apuntó al Fogape: “Estamos apoyando a los sostenedores, en primer lugar, clarificando que si pueden postular (al crédito), porque muchos tenían la idea de que no podían (...); de hecho, se emitió un oficio para aclarar esto”. Desde el Mineduc se aseguró que se les ha estado entregando información y clarificando inquietudes, para que quienes lo requieran puedan solicitarlo.

Otro punto que preocupa a la FIDE es el proyecto de ley que asegura la matrícula 2021 a los niños, pese a que sus padres tengan deudas con los colegios, que fue despachado al Senado esta semana. Crino afirma que, si bien el texto se ha ido matizando y “tiene un sentido justo (...), el problema es que al aprobarse una legislación de esta naturaleza se incentiva la morosidad”.

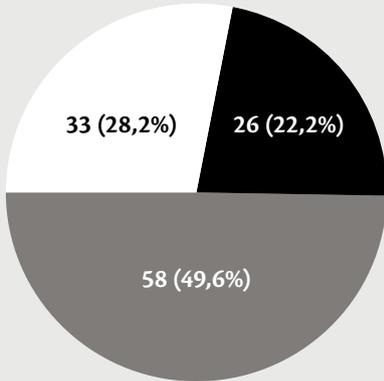
La Federación de Instituciones de Educación Particular de Chile, FIDE, realizó esta segunda encuesta dirigida a establecimientos de Educación Parvularia (salas cuna y/o jardines infantiles), Colegios Particulares Pagados y Colegios Particulares Subvencionados con Financiamiento Compartido con el fin de recopilar información objetiva y relevante que permita conocer los efectos provocados por la crisis sanitaria en el sector educacional, y las medidas adoptadas por los establecimientos para mitigar las consecuencias negativas de la pandemia.

La encuesta se realizó online, durante julio y hasta el 8 de agosto, a un universo de 531 establecimientos, de los cuales 117 respondieron; es decir, un 22%.

La recopilación de estos datos es muy importante para nuestra Federación pues permitirá informar y orientar a las autoridades sobre la implementación de medidas que vayan en apoyo del sector educacional; en especial, las dirigidas a salas cuna, jardines infantiles y colegios del sector particular.

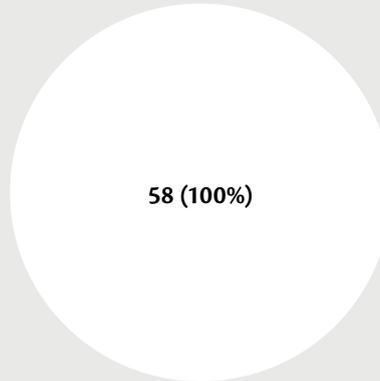
FIDE es la institución más grande y antigua de Chile que agrupa a colegios particulares subvencionados, particulares pagados, particulares con Financiamiento Compartido, salas cuna y jardines infantiles, a lo largo de todo el país.

I. Composición de la muestra



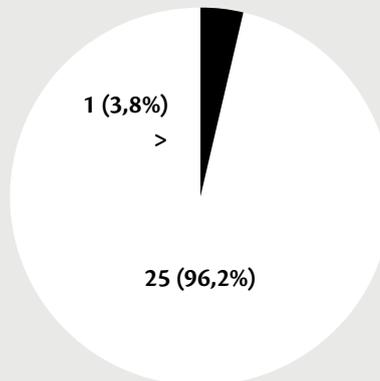
- Colegio Particular Pagado
- Colegio Particular Subvencionado con FICOM
- Establecimiento de Educación Parvularia

Particular subvencionados



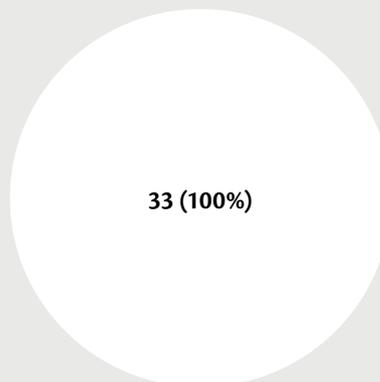
- Si

Establecimientos particular pagado



- Si
- No

Educación parvularia

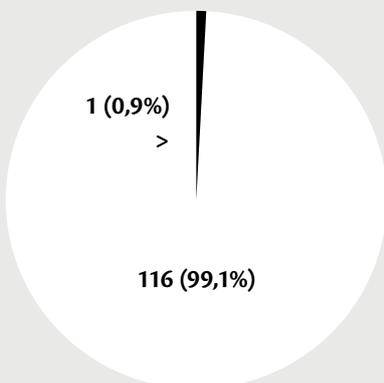


- Si

II. Preguntas

1. ¿HA AUMENTADO LA MOROSIDAD EN SU ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL A CAUSA DE LA CRISIS SANITARIA, PROVOCADA POR EL COVID-19?

Total establecimientos



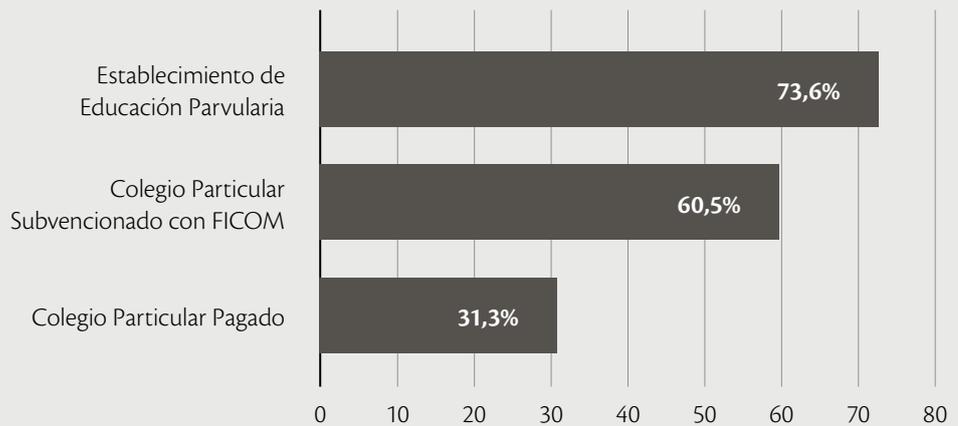
- Si
- No



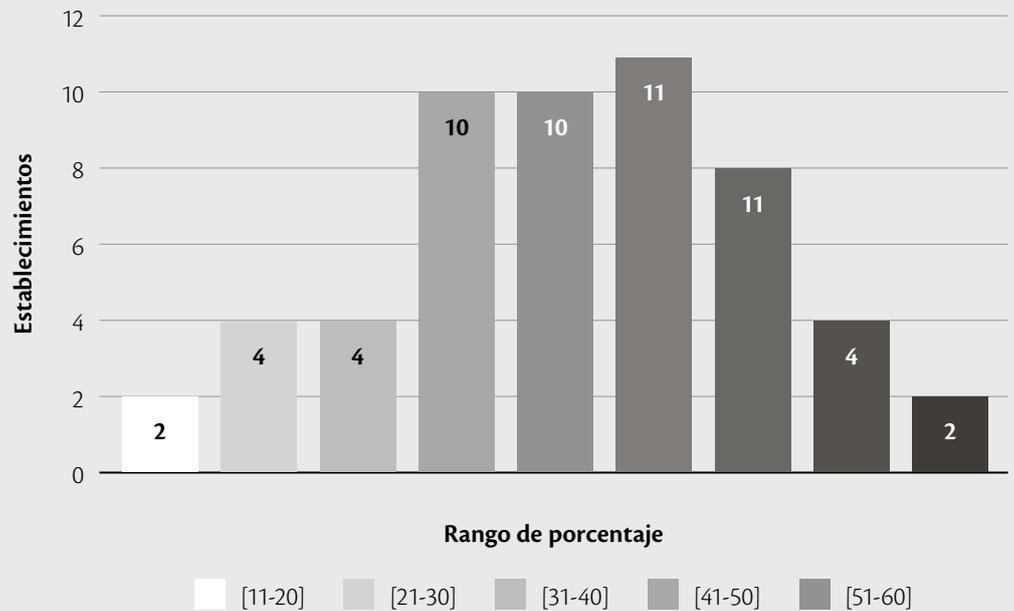


2. ¿EN QUÉ PORCENTAJE HA AUMENTADO LA MOROSIDAD EN SU ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL?

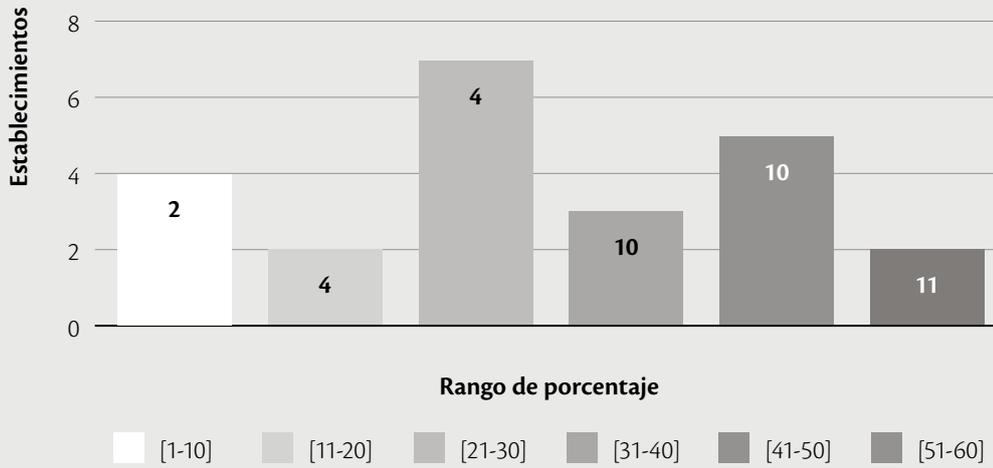
Morocidad por tipo de establecimiento



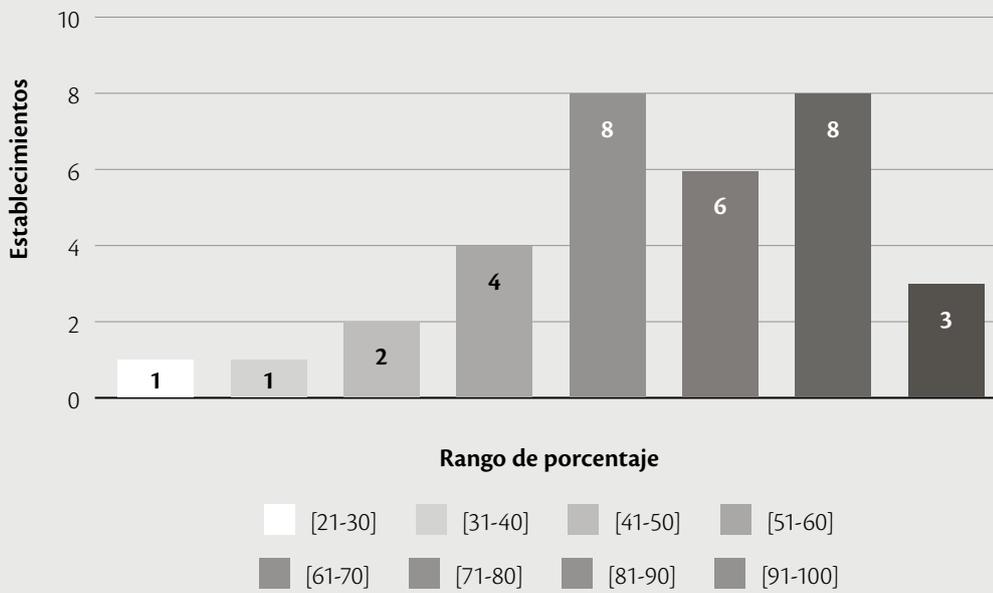
Distribución de morosidad colegios particulares subvencionados con FICOM



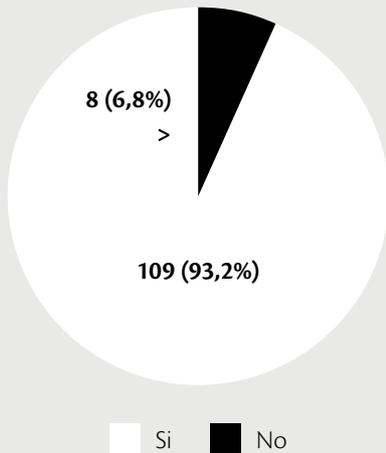
Distribución morosidad colegios particulares pagados



Distribución morosidad establecimientos de educación parvularia

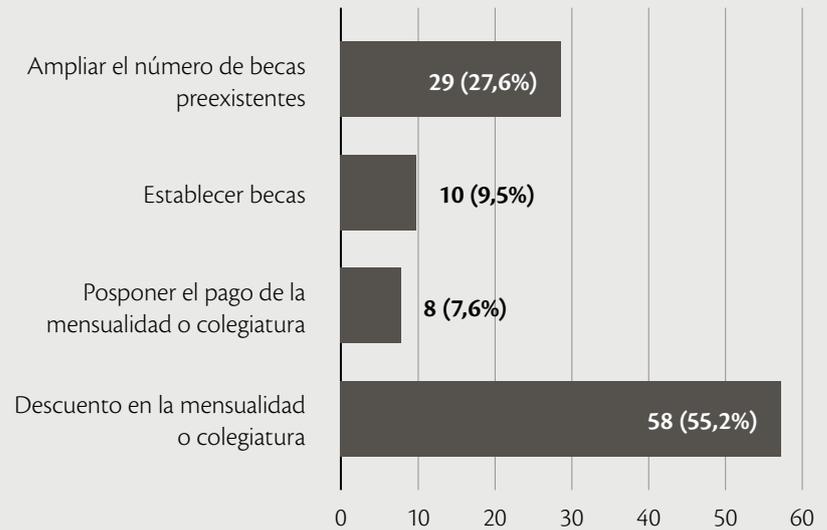


3. ¿SU ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL HA ADOPTADO MEDIDAS PARA AYUDAR ECONÓMICAMENTE A LOS APODERADOS?

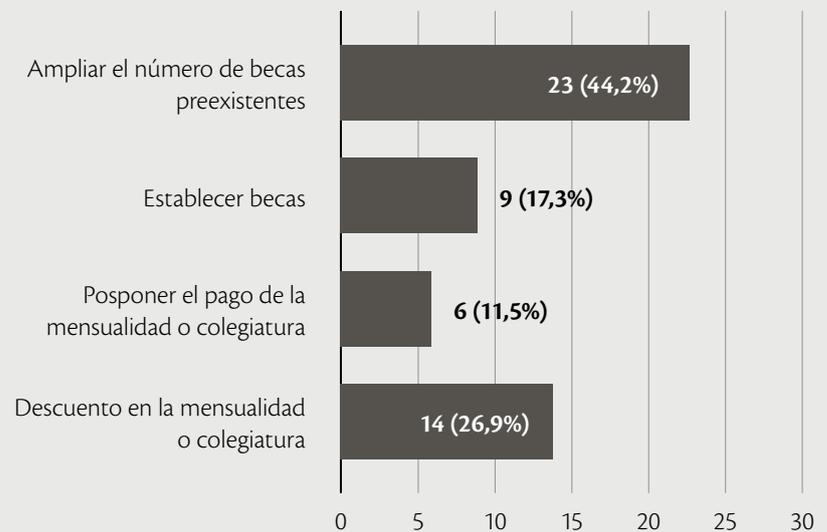


4. EN CASO DE SER AFIRMATIVA LA RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR, ¿QUÉ MEDIDA O MEDIDAS ADOPTÓ SU ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL?

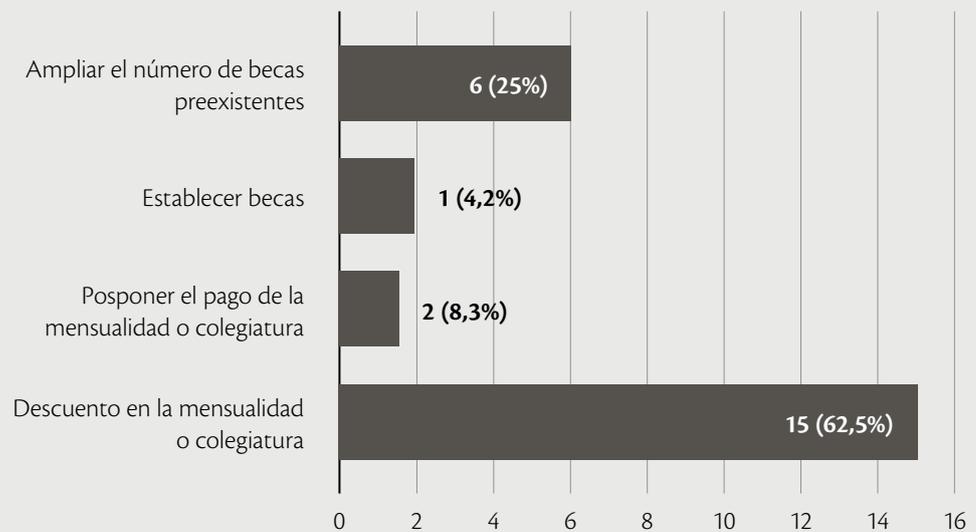
Total establecimientos que han adoptado medidas para ayudar económicamente a los apoderados



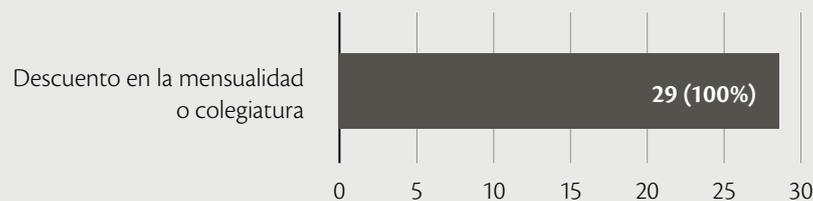
Establecimientos Particulares Subvencionados con FICOM que han adoptado medidas para ayudar económicamente a los apoderados



Establecimientos Particulares Pagados que han adoptado medidas para ayudar económicamente a los apoderados



Establecimientos de Educación Parvularia que han adoptado medidas para ayudar económicamente a los apoderados



Conclusiones

- De acuerdo a las respuestas obtenidas, en el 99,1% de los establecimientos encuestados ha aumentado la morosidad, y sólo en el 0,9% no aumentó, lo que pone en riesgo su financiamiento ya que han debido mantener sus compromisos financieros y de remuneraciones con sus docentes.
- En la Educación Parvularia, la morosidad aumentó en casi un 74% y en los Colegios Particulares Subvencionados con Financiamiento Compartido en casi un 61%. En tanto, en los Colegios Particulares Pagados aumentó en un 31,3%. La alta morosidad en los Jardines Infantiles

los hace susceptibles de ser los más afectados y muchos de ellos arriesgan situaciones de quiebra, porque no son sujetos de crédito para las instituciones bancarias y tienen serias dificultades para acceder al FOGAPE, que sería una vía para evitar la paralización del servicio y así no afectar el derecho a la educación de los niños y niñas que atienden

- Un 93,2% de los establecimientos encuestados han adoptado medidas para ayudar a los apoderados que no pueden pagar, la mayoría, el 55,2%, ha tomado como la principal el descuento en la mensualidad o colegiatura. Disminuir los valores de la

escolaridad e incrementar las becas para ayudar financieramente a casi un 25% de las familias afectadas por la situación de cesantía o suspensión temporal de sus contratos de trabajo, ha significado un gran esfuerzo para las instituciones sostenedoras, que en muchos casos han tenido que buscar apoyo económico en instituciones financieras para continuar entregando educación online a sus alumnos.

- La alta tasa de morosidad que arroja la encuesta precisa que se tomen medidas urgentes de salvataje y que los poderes públicos se hagan cargo de la búsqueda de soluciones en pro del derecho a la educación de los y las estudiantes matriculados en estos establecimientos, respetando la opción de los padres que escogieron específicamente esos establecimientos educativos para ellas y ellos.



Guido Crino, presidente FIDE

- “ Para que los padres puedan mantenerse en sus proyectos educativos, el establecimiento tiene que tener el financiamiento adecuado para seguir existiendo”.
- “ Los sostenedores de mayor tamaño y espalda financieras han podido acceder al crédito pero los más pequeños, como los de los jardines infantiles no habrían corrido la misma suerte con sus solicitudes”.
- “ Sobre el proyecto de ley que asegura la matrícula 2021 a los niños pese a que sus padres mantengan deudas con el colegio: “Si bien el texto se ha ido matizando y tiene un sentido justo (...) el problema es que al aprobarse una legislación de esta naturaleza, se incentiva la morosidad”.

Entrevista Radio USACH

Guido Crino: “Prácticamente el 100% de nuestros jardines infantiles que han pedido el Fogape no han tenido respuesta de las instituciones bancarias

El presidente de FIDE sostuvo que los jardines infantiles al operar como una pequeña empresa de tipo familiar, no cuentan con las espaldas necesarias ante los bancos para este préstamo con apoyo estatal, por lo que están en riesgo de quebrar.

La morosidad en jardines y colegios particulares ha alcanzado niveles dramáticos según la federación que agrupa estos establecimientos, situación que ha llevado a los establecimientos a acogerse a la ley de protección del empleo y en algunos casos a la quiebra. Sin Tacos Ni Corbata conversó sobre esta crisis con Guido Crino, presidente de la Federación de Instituciones de Educación Particular, FIDE.



Crino dijo que la situación de los establecimientos particulares es dramática lo que afecta de forma profunda a los jardines infantiles pagados, también a los colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido que no han entrado en la gratuidad, y en menor grado a los colegios particulares pagados.

Sostuvo que la morosidad en el pago de las colegiaturas por parte de los apoderados, de marzo a la fecha, se ha incrementado y ya están con varios establecimientos en situación crítica para poder hacer frente a las responsabilidades con sus trabajadores.

El presidente del FIDE dijo que muchos de estos establecimientos han buscado apoyo en el FOGAPE, pero aquellos que no cuentan con espaldas suficientes para las garantías no entran en este

préstamo que dan los bancos con respaldo estatal.

Además, los jardines infantiles, al ser pequeñas instituciones funcionando como pymes, simplemente no pueden contar con estos recursos.

“Prácticamente el 100% de nuestros jardines que han pedido el Fogape no han tenido respuesta de las instituciones bancarias”, con varias instituciones educacionales que han sido rechazados para este préstamo bancario.

Crino dijo además que sólo apoyan el regreso presencial a clases si se dan no sólo las condiciones sanitarias declaradas por la autoridad, sino que también la voluntad de cada comunidad escolar.

Comisión de Educación aprobó proyecto de promoción automática

El proyecto aprobado por la Comisión de Educación indica que no se podrá disminuir el promedio de calificaciones del 2020.

La Comisión de Educación de la Cámara de Diputados aprobó el proyecto que estipula que en el año escolar 2020 los estudiantes de los establecimientos de los niveles de educación básica y media se promoverán de forma automática de un curso a otro, usando como base el promedio de calificaciones del año 2019. La iniciativa de la promoción automática estipula que los estudiantes y/o padres, madres y apoderados que quisieran acceder a la posibilidad de mejorar el promedio del año 2020, podrán solicitar al consejo de profesores del establecimiento una mejora en el promedio.

Ahora bien, según el proyecto aprobado por la Comisión de Educación, no se podrá disminuir el promedio de calificaciones 2020. Por otro lado, los adultos responsables a cargo de los estudiantes podrán solicitar que su hijo no sea promovido de curso el año 2020.

Posición de FIDE

Frente a esta situación FIDE adhirió a una carta que fue firmada por varias instituciones de educación en la que se señalaba que la necesidad de promulgar una ley que impide a los establecimientos educacionales resolver por sí mismos, caso a caso, la situación de promoción de sus estudiantes, demuestra la profunda desconfianza y falta de conocimiento que tienen los honorables acerca de lo que el sistema escolar hace y ha estado haciendo durante todo este periodo.

También enfatizaba el desconocimiento que han hecho las comunidades educativas, a pesar del distanciamiento, de mantener a los alumnos y alumnas conectados y aprendiendo desde marzo hasta la fecha. “El proyecto de ley significa directamente estatuir como inútil y sin sentido todo lo trabajado por docentes, padres y alumnos hasta ahora, y en lo que queda del año. Por intentar precaver una situación excepcional la



ley erosionaría de modo basal el que hacer pasado y futuro durante este año tanto de la familia y el sistema escolar en su conjunto. Para unos y otros el proyecto de ley, de hecho, derrumba el carácter institucional y el sentido trascendente del esfuerzo formativo en curso que con tanto desafío se está llevando a cabo”, explicaba la misiva publicada por El Mercurio.

La carta estipulaba que este proyecto menosprecia el criterio de profesores y directivos del sistema pues presume que no hay en cada institución escolar bases para un juicio profesional calificado que, dadas las circunstancias, y apoyado por un decreto de evaluación y promoción flexible y prudente, pueda discernir y resolver con sensatez la situación particular de cada estudiante. De hecho, el recurso de repitencia en circunstancias normales es una medida empleada de forma extraordinaria para casos particularmente excepcionales pues está comprobado que esta no es una solución pedagógicamente efectiva.

Por último, -alertaba- que lo más grave de esta propuesta es que con una ley como esta el nivel de desertores del sis-

tema aumentará. Hoy, cerca de un 20% de los alumnos están desconectados de sus establecimientos educacionales y un 25% trabaja en forma intermitente. La propuesta de ley con seguridad hará aumentar sustancialmente esta realidad de ‘desconexión’, para mal de niños y jóvenes y sus familias. Lo único que puede mitigar la deserción es el contacto con los profesores, con la escuela, lo que con esta ley deja de tener un sustento fundamental. Al no haber ninguna necesidad de seguir vinculados, los estudiantes no verán la necesidad de seguir esforzándose.

¿No han imaginado los promotores de esta medida lo que puede significar para cada madre y padre, para cada docente que durante todos estos meses, cotidianamente, se han empeñado en mantener rutinas de estudio y trabajo escolar de niños, niñas y jóvenes, que una ley declare la inutilidad de lo hecho y el fin del esfuerzo formador hasta marzo del 2021?

Los grandes perjudicados serán, una vez más, los más pobres. Si los estudiantes no están con sus profesores, ¿dónde estarán?

Un nuevo líder para la comunidad sorda



Juan Luis Marín (42 años) es una de las primeras personas de la comunidad sorda que está al frente de un plantel educativo en Chile. Un desafío nada menor que aceptó post estallido social y de frente a una de las pandemias mundiales más complejas, como es el Covid 19. Para este padre de dos adolescentes universitarios, navegar en estas aguas no ha sido fácil, pero tampoco imposible.

En la siguiente entrevista, el actual director del Colegio Dr. Jorge Otte Gabler, miembro del directorio del Instituto de la Sordera y líder activo de la comunidad sorda nos cuenta cómo llegó a liderar la institución y cuáles son los desafíos que espera enfrentar.

Además explica que los niños siguen teniendo clases a través de plataformas como zoom, lo que lo tiene muy contento, porque se sigue con el plan de enseñanza. No obstante, la pandemia ha mostrado una realidad que es difícil de desconocer. Los padres, por lo general no manejan la lengua de señas, lo que impide a los estudiantes comunicarse en casa. Esto los aísla. Por eso cada día los alumnos esperan ansiosos tener sus clases para abrir su canal de comunicación con el mundo.

¿Cómo fue tu experiencia educativa?

Cursé hasta 6° básico en colegios para sordos, pero en esa época no se permitía el uso de la lengua de señas, nos prohibían comunicarnos de esa forma y nos obligaban a hablar. Yo no me sentía tan mal con eso, porque estaba acostumbrado a la discriminación. Sentía que mi vida era así. Y que los sordos nos habíamos acostumbrado a ser discriminados. En ese entonces no entendía que como personas también teníamos derechos. Por suerte para mí, en mi casa y en mi familia, todos éramos sordos: mis padres, mi hermana y yo, y nos comunicábamos a través de la lengua de señas.



¿Qué fue lo más complejo que te tocó enfrentar en esa dinámica?

Estuve hasta 6° Básico en un colegio para niños sordos. Cuando egresé de ese ciclo no sabía dónde tenía que continuar mis estudios, mis padres me llevaron a un colegio integrado para cursar 7° y 8° Básico. En realidad no era un establecimiento que tenía un Proyecto de Integración Escolar (PIE) pero había una cantidad reducida de estudiantes sordos. Con el tiempo me sentí muy desvinculado, principalmente porque los profesores hablaban en sus clases y mis compañeros también conversaban entre ellos, entonces yo quedaba aparte de todas las dinámicas. A los dos meses de estar ahí me empecé a deprimir y hablé con mi papá para decirle que no quería seguir en ese colegio. Tenía unos 14 años. Él me dijo que era imposible estudiar en otro lugar porque ningún establecimiento para sordos tenía esos niveles; y el Instituto de la Sordera, que en esa época tenía otro enfoque, se dedicaba solo a brindar talleres de oficios y no había posibilidades

de un futuro mejor. Mi papá me explicó lo importante que era seguir con mi educación integrada, aún por encima de todas las dificultades.

¿Cómo lidiaste con esas dificultades?

Siempre he sido un poco tímido y retraído, esto complicó la interacción con los demás estudiantes, sin embargo continué. Pedía que me prestaran los trabajos y cuadernos para copiar. Me acerqué a los profesores para explicarles que era una persona sorda. Los profesores lo sabían, pero me decían que debía esforzarme más y más. Logré graduarme de 8° Básico e ingresé a un muy buen colegio, el Salesiano de Alameda, donde nada fue fácil porque ahí solo éramos dos alumnos sordos. Poco a poco me fui adaptando, siempre tuve notas bajas, sobre todo en lectura y escritura, porque me costaba mucho leer esos libros gruesos con los que enseñaban y que nunca vi en el colegio de sordos. Fue ahí donde me di cuenta del porqué muchos sordos desertaban de la educación y porque no podían continuar.

No tenían apoyo de las familias ni tampoco de los docentes para continuar sus estudios.

El desafío de la universidad

¿CÓMO INGRESASTE A TRABAJAR EN EL COLEGIO DR. JORGE OTTE?

En 2002, Verónica de la Paz me llamó y me invitó a trabajar en este colegio para que pudiera compartir y difundir la Lengua de Señas dentro de la Comunidad. Esto fue muy extraño para mí porque yo trabajaba en temas completamente diferentes, como electricista y mecánico. Ingresé al colegio como “co-educador” aunque en esos años no existía el concepto, pero era básicamente ser un modelo lingüístico para los estudiantes. Empecé a trabajar, a comunicarme con las y los chicos, a narrarles cuentos y a enseñarles a los padres LSCh. Así estuvimos trabajando algunos años.

¿FUE MUY COMPLICADO TOMAR LA DECISIÓN DE ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD?

Con el tiempo Verónica de la Paz me dijo que era importante estudiar pedagogía en educación básica para poder ejercer como profesor, y empecé a pensar en todos los problemas que tendría al ingresar a la universidad. No tenía intérprete, pero muchos compañeros de trabajo comenzaron a alentarme para estudiar, ellos me dijeron que me interpretarían y se turnarían para que yo pudiera entender las cosas ya que antiguamente no existían los fondos que FONADIS (hoy SENADIS) entrega a los estudiantes sordos para poder costear a un intérprete en LSCh. Al final tomé la decisión de ir a estudiar. Presenté una entrevista de admisión que no fue nada fácil, me hicieron muchas preguntas de por qué quería estudiar y me aceptaron. Cuando empecé a estudiar, trabajar con intérprete fue muy complicado, porque tenía que ser por turnos, a veces no podían asistir y tenía que ir solo; pero como ya tenía la experiencia del anterior colegio empecé a trabajar con compañeros y a percibir lentamente que había un cambio positivo en mí, además de esto los profesores eran bien abiertos de mente, se daban cuenta de que era una persona sorda, que era capaz como cualquier

otra persona oyente y que la única dificultad era que no podía escuchar pero que igualmente iba avanzando. Además todo lo que aprendía en el colegio donde trabajaba lo aplicaba en la universidad. Cuando tenía que contar alguna experiencia lo relacionaba con mi trabajo en el colegio y así se fue pasando el tiempo. Me titulé en el año 2009 como profesor de educación básica. Y desde entonces fui asignado como profesor jefe hasta antes de asumir la dirección.

¿QUÉ TE LLAMÓ LA ATENCIÓN AL COMENZAR TU TRABAJO?

Vi que un tema muy difícil era la comunicación de los estudiantes con sus padres. Me di cuenta que sus padres no conocían la Lengua de Señas y se comunicaban muy poco con sus hijos e hijas.

¿CÓMO DEFINIRÍAS AL COLEGIO DR. JORGE OTTE?

El Colegio Dr. Jorge Otte es un lugar hermoso para estar. Muchos años antes solo era un colegio, pero en 1998 se fusionó con el Instituto de la sordera y se convirtió en lo que es hoy con un proyecto de educación intercultural bilingüe para sordos.

Desde pequeño, cada cierto tiempo iba a visitar el instituto, iba a sus fiestas, a las fiestas de navidad y siempre estuve vinculado a él porque mi padre trabajaba en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) como profesor de Lengua de Señas y tenía vínculos con el Instituto.

Él me preguntaba “¿te interesa ir a un colegio donde hay más niños sordos?” Y yo respondía que sí, que quería ir a verlos pero con el tiempo me fui desapareciendo, continúe con mi vida, mis estudios y, más o menos, para el año 2001 el colegio empezó a hacer algunas gestiones para celebrar el Día Internacional de las Personas Sordas, ahí trabajaba Paula Ortuzar, ella organizaba la celebración y me preguntó si quería participar y contar mi experiencia a los niños. Narré mi historia, hablamos de temas de identidad y todo lo que me había sucedido en la vida. Ese mismo día Verónica me vio y me dijo que le interesaba que trabajara allá y desde ese momento hasta el día de hoy trabajo en el colegio.

El desafío de la Dirección Académica

AL PARECER, NO FUE UNA DECISIÓN NADA FÁCIL ACEPTAR TU CARGO COMO DIRECTOR DEL COLEGIO, ¿POR QUÉ?

La verdad es que nunca soñé con ser director del colegio, me parecía algo imposible porque la realidad en Chile es que estamos muy atrasados en cuanto a inclusión y conseguir espacios de igualdad es muy difícil.

Pensé que siempre iba a ser profesor, que en el futuro, alguno de los chicos a los cuales enseño podría ser el primer Director de un colegio para estudiantes sordos.

Cuando me hicieron la oferta les dije que debía pensarlo, hablé con gente de confianza y todos ellos me dijeron que yo era la persona indicada y era quien cumplía con los requisitos, al final acepté.

Empecé a pensar en todos los retos que tenía, obviamente el primero para mí tenía que ver con el tiempo de trabajo, el sello que tengo del colegio en el corazón. Ahora, ¿Por qué tengo este sello?, pues porque creo que hay que ingresar en las escuelas, creo que tengo que estar en este lugar y hacer este trabajo. Hay que generar cambios y que se abran más espacios. Que la gente vea el trabajo que hacemos. La verdad es que no es un lugar cerrado, antiguamente tal vez sí, pero ahora se han ido abriendo las puertas, las personas entienden las características y situaciones que enfrentamos los sordos. Al ingresar en este grupo sentí que tenía un lugar en el que podía crecer y contar mi experiencia. Otro reto que tengo tiene que ver con mi personalidad, seguramente hay muchas cosas que me faltan, como la responsabilidad, ser más serio o más estricto, pues siento que soy algo débil en algunas cosas, pero he ido aprendiendo poco a poco.

DESDE TU EXPERIENCIA ¿CUÁLES SERÍAN LOS ASPECTOS IMPORTANTES PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA SORDOS EN CHILE?

Actualmente hay una mayor preocupación respecto al tema de la integración, sin embargo donde antes había intérpretes o profesores que

signaban ya no hay. La verdad es que la educación de personas sordas ha ido decayendo. No existe un colegio que logre un cambio en las personas, usan el concepto de “inclusión” pero pienso que aún están en la etapa de “integración”. Son dos conceptos distintos. La integración significa que la persona sorda ingresa a un espacio de personas oyentes donde tiene que generar mayores esfuerzos, donde va quedando completamente atrás respecto a las otras personas. La inclusión en cambio, es donde los establecimientos eliminan las barreras para la persona sorda, donde esta persona puede ingresar y vincularse, obviamente esforzarse y poder compartir con otros, en cambio en la integración se esfuerza y se esfuerza, hasta que la persona se cansa y no se logra mucho. Siento que en muchos colegios sordos hace falta cambiar la mentalidad frente a la igualdad de derechos que tenemos con los oyentes.

¿QUÉ DEBERÍAN HACER LOS OYENTES PARA LOGRAR UNA MAYOR INCLUSIÓN?

Las personas oyentes deben generar un cambio, deben signar en espacios donde esté presente alguna persona sorda para que todos podamos ser parte de la comunicación, eso por ejemplo es lo que tiene que entregar un colegio de sordos, es uno de los cambios que tiene que haber.

¿HAY OTROS CAMBIOS QUE TE GUSTARÍA DESTACAR?

Nosotros vemos como prioridad el desarrollo de la Lengua de Señas porque esto va a traer mejores resultados para la lectura y la escritura de las personas sordas. Se sabe que en las aulas las personas oyentes son expuestas a la lectura y la escritura fácilmente, pero las personas sordas quedan atrapadas y con dificultades muy grandes. Por otra parte, es importante el tema de la cultura sorda, los colegios deben incorporar “temas sordos”, hablar de tradiciones, comunicación, reglas de interacción social, las características de las personas sordas y sus familias. Los colegios deben entender que somos diferentes y podemos hacer un trabajo unidos.



¿CÓMO DEFINIRÍAS EL COLEGIO DR. JORGE OTTE?

Nuestro colegio es el único establecimiento educacional del país que en su formación reconoce, valora y respeta la cultura sorda y el uso de la lengua de señas. Buscamos otorgar educación de calidad, para que los niños, niñas y adolescentes sordos de Chile desarrollen al máximo sus potencialidades por eso los invito a conocernos a través de nuestra página web y redes sociales. www.institutodelasordera.cl

El avance de Chile y la crisis sanitaria

¿CÓMO SIENTES QUE AVANZA CHILE?

Considero que en Chile vamos avanzando de a poquito. Vamos retrocediendo y avanzando, todo lentamente. Necesitamos personas sordas que se hagan cargo de la educación y que sean líderes de nuestra educación. Siempre hemos estado acostumbrados a que los oyentes estén a cargo de la educación de las personas sordas, pero ellos pueden cometer errores, pueden equivocarse al decirle a los sordos qué hacer. Al final somos los sordos lo que debemos decir qué hacer.

ACTUALMENTE ESTAMOS ATRAVESANDO UNA FUERTE CRISIS SANITARIA, ¿CUÁL ES TU POSTURA FRENTE A ESTA CONTINGENCIA?

Ahora en este tiempo en el que estamos con un problema muy grande como lo es el Covid, la gente sabe que se deben respetar las normas, por ejemplo el tema de lavarse las manos, cambiarse de ropa cada vez que salen a la calle, el uso de la mascarilla, evitar acercarse a las personas mantener un distanciamiento y que ojalá se puedan quedar en su casa. Nosotros hemos mantenido las clases a través de plataformas como Zoom y eso nos tiene muy contentos. Pero hemos visto una realidad compleja en nuestros estudiantes: los padres no manejan la lengua de señas, por lo tanto es muy difícil que se comuniquen con sus hijos e hijas. Ellos se sienten aislados y las clases son su ventana al mundo. Esto debe cambiar. Deben poder comunicarse en sus hogares.

PERO HAY MUCHA INCERTIDUMBRE FRENTE A LO QUE VA A PASAR, ¿CUÁNDO VOLVEREMOS A CLASES?, ¿O SI VAMOS A VOLVER ESTE AÑO?

No sabemos cuándo se va a acabar, sabemos que es difícil, pero hay que tener mucha paciencia y aprender que a veces la vida es así, y es dura. Este no es el único problema que va a haber, siempre van a estar pasando cosas y tenemos que ir planificando y saber cómo protegernos. Somos personas inteligentes, pero a veces un poco porfiados y hay que hacerse responsable de ello. Yo también quiero salir y ver a mis amigos, pero la verdad es que es mejor que me proteja, que cuide a mi familia y a mis amigos sordos porque todos ellos se cuidan. Si no nos podemos juntar podemos comunicarnos por video llamadas. Ahora los jóvenes tienen la suerte de que haya nuevas tecnologías, computadores, internet y una serie de herramientas. Antes para los sordos eran muy difícil y sufríamos mucho con respecto a eso.

¡A los profesores hay que enseñarles a enseñar!

La renovación oculta de la receta de enseñanza.



Profesor Carlos Veas Gamboa.

Para mejorar la calidad de la enseñanza se ha consagrado la idea que se puede alcanzar por una vía rápida, fácil y directa, entregando a los profesores libretos de actuaciones, guiones de desempeño para reproducir en las clases, nuevas rutinas, guías y materiales con instrucciones paso a paso sobre lo que hay que hacer, repeticiones de ritos pedagógicos uniformes, propuestas muy concretas para repetir en clases. Es decir, enseñar a enseñar, cuestión que no es otra cosa que someter al profesor a un entrenamiento técnico-instructivo sobre la base de paradigmas cerrados y/o modelos únicos. El éxito estaría en la fidelidad de los docentes a estos diseños entregados en las capacitaciones.

La rutinización del proceso de enseñanza

Enseñar a los profesores como se enseñan contenidos específicos de estudios, es cambiar una rutina por otra, y es precisamente lo que hay que eliminar. P. Woods (1998; 46) afirma que: *“la enseñanza es una actividad compleja que desafía cualquier forma única que pretenda encasillarla”*. Esta no es una cuestión de *“enseñar truquitos a los profesores”* (Leiva R. 2008), que repitan recomendaciones en forma mecánica e irreflexiva, ni de resetearlos con cursos de perfeccionamiento. La acción rutinaria concreta de la práctica pedagógica rigidiza el tratamiento plural de los contenidos curriculares, impidiendo su reconstrucción para rescatar

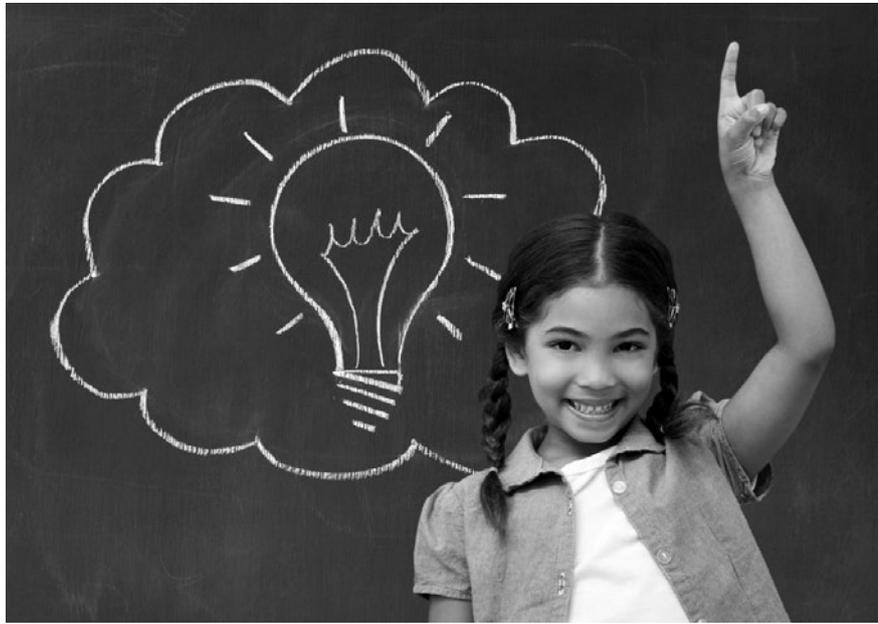
su complejidad y destacar su singularidad cultural, esterilizando su riqueza interpretativa, remitiéndolos a un conjunto aséptico de contenidos agudados, monótonos y desmotivantes, bajo un modelo único y precarizado de la comprensión relevante y significativa del mundo natural, social y personal donde transcurre la vida, que finalmente se convierte en un hábito estéril restrictivo del desarrollo intelectual del docente. La reproducción permanente de una misma rutina hace que el profesor termine en el tedio por efecto de esta repetición acrítica y calcificada. Proponer rutinas de enseñanzas uniformes, es creer que todos los alumnos son cognitivamente homogéneos, que los contextos

culturales escolares son todos iguales o que no influyen en el aprendizaje, y que las culturas pedagógicas de las escuelas no tienen importancia. No hay una rutina pedagógica universalmente válida para todos los profesores que genere construcción de conocimientos en todos los alumnos por igual. Estas rutinas maniqueas, representan la desnaturalización del proceso de enseñanza, porque *“de poco sirve aprender rutinas y recetas técnicas de comportamientos, considerados óptimos a priori, el carácter situacional y vivo de los intercambios del aula tornan estériles e inadecuadas las formas rígidas de actuación y comportamientos”* (J. Gimeno Sacristán 1995).

La normalización de la enseñanza.

La entrega de esquemas de enseñanza a los profesores sin mediación, hace que este proceso se mecanice en fórmulas que se inician, se desarrollan y concluyen con la sola repetición de las propuestas donadas para su reproducción. Solo sería necesario colocar el piloto automático y está todo resuelto. Esto es más bien una domesticación de la enseñanza, para transmitir disciplinas estandarizadas, rígidas y tediosas. El error está en creer que una técnica, una rutina, unos mecanismos serán las soluciones permanentes que entregarán las certezas ante lo imprevisto. E. Eisner (2002;227) señaló muy lúcidamente que: *“la educación no tendrá soluciones permanentes para sus problemas; no haremos avances espectaculares ni descubrimientos definitivos que sirvan para siempre. Estamos pegados a resoluciones temporales, y no a soluciones permanentes. Lo que da buen resultado en un caso puede no darlo en otro. Lo que funciona hoy puede no funcionar mañana”*.

Los esfuerzos ocultos están orientados a manualizar la pedagogía. Es decir, a elaborar una lista de procedimientos normativizados remitidos a un compendio certero e invariable de consignas y comportamientos —los cuales proscriben el pensamiento y la reflexión—, que apelan a esa comparación de la pedagogía con procesos tecnológicos industrializados de producciones automatizadas.

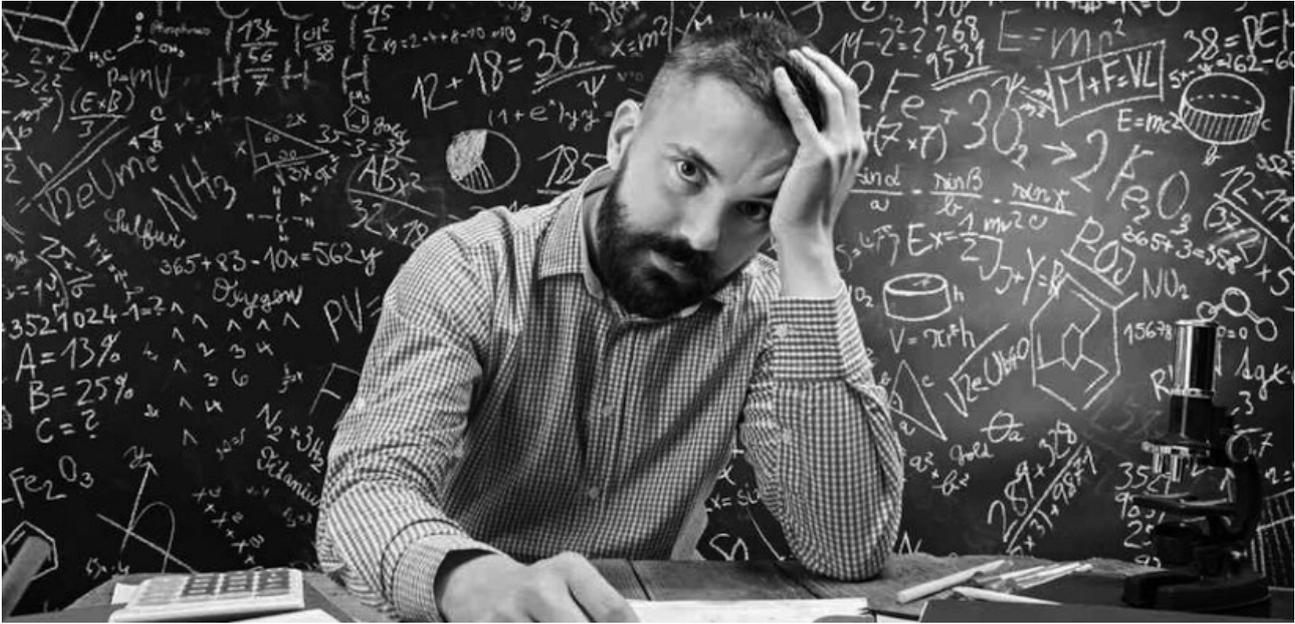


La enseñanza es una acción de creación, investigación y reflexión permanente antes, durante y después sobre el mismo proceso de enseñanza (Schön 1987), por lo que existen múltiples formas de enseñar.

Todo proceso de enseñanza se mueve siempre en una relación plural con los alumnos, lo que la transforma en una relación incierta, variable, con proposiciones tentativas que pretenden en todo momento, conectar los acontecimientos que están sucediendo en la clase con un sentido de la educación. Para desarrollar esta tarea —que está afectada por el contexto, que responde a condiciones locales y que depende de aquellos a quienes se les enseña y no solo de quién enseña—, se ponen en acción las facultades que nutren el propio pensamiento del profesor, su imaginación y su creatividad en función de los propósitos o metas del contenido fijado.

A enseñar no se enseña.

En una capacitación docente que pretende desarrollar competencias profesionales pedagógicas de alto nivel, para respaldar una práctica reflexiva que busca el logro de capacidades cognitivas su-



periores en los alumnos, no procede enseñar a los profesores comportamientos predeterminados. Esto es un esfuerzo por tratar de hacer algo que no es posible hacer: enseñar a enseñar. A enseñar se aprende, pero no se enseña. Esto es un consenso entre muchos autores. Entre ellos, podemos citar a Liston y Zeichneir (2003) quienes dicen que *“La buena enseñanza se ‘capta’, no se enseña, y que, si ocurren hechos satisfactorios, se deben más a accidente o buena suerte que a un diseño deliberado”*. Andrea Alliaud dice que a enseñar *“los docentes aprenden probando, experimentando”*, no es producto de algún proceso de enseñanza. Tardiff (2014;11) nos recuerda que *“enseñar es desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, a fin de conseguir determinados objetivos educativos”*, y ese programa de interacciones es un diseño personal que ha construido cada profesor de acuerdo al grupo que atiende, a sus experiencias y reflexiones. G. Sacristán (1994) dice que *“la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de producción de conocimientos y de experimentación en*

la acción”. Ese espacio de vivencias compartidas es una cuestión situacional, localizada, no predecible ni enseñable.

Reflexión e investigación en la acción.

La enseñanza es un proceso de reflexión (Perrenoud 2004) y de investigación (Stenhouse 1998), pero en la acción (Elliot 1990 y 1993), sin que se pretendan codificar regularidades abstractas o constantes definitivas y generalizables como en las ciencias duras, y Contreras (1994;6) agrega *“en constante reconstrucción”*, para responder a las demandas específicas en función de las situaciones concretas que se enfrentan y de personas concretas que viven las experiencias de enseñanza. Borko y Putman (1996) definen *“la reflexión como una herramienta para develar aspectos implícitos que impactan en la práctica”* y que han sido naturalizados, tales como, las creencias pedagógicas del profesor; las hipótesis centrales que guían su práctica pedagógica; las situaciones de aprendizaje que organiza; cuáles son sus verdades axiomáticas que guían esa práctica; qué entiende por aprendizaje y enseñanza; cuáles son los conocimientos que ha creado en la acción; cuáles son sus convicciones

y representaciones respecto a la educación, etc. Es decir, la visualización de las acciones pedagógicas que realiza. A su vez, Paulo Freire (2004) nos recuerda que *“no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro”*. Por lo que no puede remitirse a un modelo cerrado único ni es susceptible de encasillarla en una sola definición, porque está en permanente reconstrucción, y es necesario investigar y reflexionar para encontrar su forma adecuada, para el momento preciso, en la situación concreta y en el contexto pertinente. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza. Durante este proceso de tanteo y experimentación, el profesor aprende. *“Los docentes adquieren un repertorio pedagógico útil en virtud de su experiencia en las aulas, en el cual se incluye cierto grado de dominio tanto del contenido que desean enseñar como de los métodos y las tácticas necesarias para enseñarlo”* (Eisner E. 2002), pero no como el producto de algún proceso de enseñanza.

Un proceso incierto, ambiguo y complejo.

La enseñanza está lejos de ser concebida como una técnica capaz de ser repetida de la misma forma, igualadora como proceso de enseñanza, aplacadora de su carácter emergente como si fuera un proceso que tiene una estructura fija, etapas reconocidas, pasos incuestionables, secuencias invariables y que se puede repetir con resultados que tengan validés general. Wood P. (1996) agrega que *“la enseñanza en muchas de sus facetas es expresiva y emergente, intuitiva y flexible, espontánea y emocional”*. Tiene componentes subjetivas propias del enseñante y es un proceso productor de determinadas formas de subjetividad. Reúne una serie de rasgos que la sitúan en un plano de incertidumbre, ambigüedad y complejidad, que no permiten acceder a ella ni con tenerla desde una racionalidad técnica, porque está condicionada por las limitaciones inherentes de

las interacciones humanas y por su fuerte carácter experimental (Alliaud 2017;54). Giroux (1990) y Smyth (1991) se apartan más lejos aún de las posiciones técnicas o instrumentales y proponen que el profesor, en lugar de ser un técnico aplicador, debe ser un intelectual porque *“la enseñanza es un oficio que precisa de la reflexión autónoma y la elaboración de pensamiento propio, por lo que los profesores deben desarrollarse como intelectuales comprometidos con la creación de posibilidades educativas y críticos con las limitaciones que hayan en el desarrollo de su trabajo”*. La enseñanza no es reducible a un proceso técnico-instructivo universal e inalterablemente válido para todas las situaciones, contextos e individuos, al cual echar mano para ordenarlo y planificarlo con reglas o procedimientos fijos. Especialmente si se trata de pasar de la lógica de la repetición a la lógica de la construcción de aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades cognitivas y de abstracción.



La creatividad en la enseñanza.

En la literatura especializada se mantiene vigente la discusión entre muchos autores si la enseñanza es arte o ciencia. Pero la opción que la define como arte es definitivamente mayoritaria y dominante, por lo que hay que tener presente que *“el arte no se puede enseñar”* (Navarro M. 2009). De modo que enseñar a enseñar es como querer enseñar a escribir una novela, a pintar un cuadro o a componer una sinfonía. Estas obras, son creaciones personales de quienes ya poseen cierta experiencia en la materia, ciertos códigos de referencia elaborados y un dominio en profundidad de unos ámbitos de conocimientos de la pintura, de la música o de la literatura, que luego se reelaboran a partir de la reflexión y se rehacen en el tiempo. *“El arte de la enseñanza se halla en el juicio profesional del o la docente, en unas circunstancias en las que no hay respuestas correctas (Tripp 1993) y donde llegamos a saber por medio de todos nuestros sentidos, no solo por la mente”.* (Wood P. 1996, 39)

Se puede enseñar a manejar un automóvil, las reglas ortográficas, a construir un artefacto, a derivar una función matemática, etc. Se puede enseñar cualquier aprendizaje que requiera de repeticiones medianamente iguales de un mismo proceso. Lo que no es posible hacer, es enseñar un proceso que no es reproducible completamente, que es único, y que al momento de repetirlo ya no es igual. *“La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica”* (P. Perrenoud, 2004;140).

La enseñanza es más arte que ciencia es más inspiración que cálculo; está sujeta a una pluralidad valórica y a mediaciones interpretativas; es un terreno movedizo que no admite estructuras cristalizadas ni levantamientos topográficos sino que debe adaptarse a los entornos y circunstancias donde se ensaya.

La exclusividad de la enseñanza

Todo proceso de enseñanza, entonces, es único, exclusivo e irrepitible, aunque se repitan los

mismos contenidos e incluso con el mismo discurso. Aun así, será diferente, porque en toda enseñanza —por muy rígida o repetitiva que sea—, hay procesamiento de la información por parte de los sujetos que participan con reinterpretación de significados. En todo proceso de enseñanza el profesor realiza acciones que están cargadas de significados, las cuales serán interpretadas por sus alumnos quienes construirán sus propios significados. Todo proceso de enseñanza es un acto de comunicación, por lo que es imposible no comunicar conceptos, imágenes, sensaciones, modelos, visiones, etc., toda una gama de información y aprendizajes que serán interpretados por el alumno y los codificará según sus propias apreciaciones. Si se tratara incluso de un mismo proceso de enseñanza repetido muchas veces exactamente igual, en cada una de las clases habrá un auditorio distinto que hará intercambios y construcciones de significados diferentes y, esa interacción que no es predecible, hará que el profesor modifique de alguna manera comunicacionalmente ese mismo relato y los sujetos elaborarán una semiosis personal. Sólo una grabadora podría repetir una clase exactamente igual, pero ya no sería una clase.

Concluyendo

La educación inclusiva y de calidad para todos rompió con la racionalidad técnica que limita o deja de lado los ideales y principios democráticos y produjo una ruptura, una fuerte reacción contra los procesos de enseñanza que están centrados en las metodologías de la certidumbre y no admite propuestas pedagógicas concretas igualmente válidas para todos los alumnos y escuelas.

El aula inclusiva, donde se ensaya la enseñanza, es un espacio metafórico, dinámico y cambiante, cargado de contingencias impredecibles donde se toman muchas decisiones en forma vertiginosa, con altos grados de incertezas y caótico. Es un foro abierto al debate; a intercambios simbólicos no predecibles; con negociación de concepciones y representaciones de la realidad y construcción activa de significados compartidos.



Los ecologistas visualizan el aula *“como un nicho cultural, por la riqueza que supone cada espacio y cada miembro que lo conforma”* (Hernández y Reyes 2011). Villalobos (2011) dice que *“es una micro-sociedad”*. Stenhouse (1985) define el aula como *“un laboratorio donde se comprueban las ideas expresadas en el curriculum”*. Quezada y Carnessa (2008) la incluyen en los sistemas complejos no lineales, por lo que la enseñanza debe ser cada vez más un proceso creativo, imaginativo, reflexivo e indagador para moverse con eficacia en el mundo del aula —probabilístico y lleno de incertezas—, y no un acto de repeticiones, ejecuciones y recomendaciones enseñadas a priori, ajenas al profesor.

Citas:

1. Leiva R. Exposición en Congreso FIDE 2008, “Demandas de la Educación Privada al Estado en el contexto nacional”
2. Liston y Zeichner, Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”, Ed. Morata, 2003, Madrid, p.186)
3. Andrea Alliaud, “La maestra modelo y el modelo de maestra. Gajes del oficio de enseñar”, Internet.
4. M. Tardiff, “El saber del docente y su desarrollo profesional”, Ed. Narcea, 3° edición, 2014, Madrid, p.11.
5. J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. “Comprender y transformar la enseñanza”, Ed. Morata, Madrid, 1995, p. 100.
6. Woods P. “Investigar el arte de la enseñanza, el uso de la etnografía en la educación”. Ed. Paidós, 1996, p.39.
7. P. Perrenoud, 2004, p.140
8. Giroux 1990; Smyth 1991^a. Tomado de Teoría y Práctica, José Contreras, Cuadernos de Pedagogía N°253, diciembre, p.3.
9. Borko & Putman 1996; Fives & Buehl 2008; Korthagen 2001; Kagan 1990, entre otras.
10. Paulo Freire, “Pedagogía de la autonomía”, Ed. Paz e Terra, SaoPaulo, 2004, p.10)
11. Andrea Alliaud, “La maestra modelo y el modelo de maestra. Gajes del oficio de enseñar”, Internet.
12. Andrea Alliaud, “Los artesanos de la enseñanza”, Ed. Paidós, B. Aires, 2017, p. 52-53
13. Elliot Eisner, “La escuelas que necesitamos”, Amorrortu ediciones, B. Aires, 2002, p.227).
14. Hernández Grisela y Reyes María del Rosario. “Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonio de profesores. Perfiles educativos, vol.33 n°133, México junio 2011.
15. Villalobos Fuentes Ximena, “Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes”, Revista Iberoamericana de Educación N° 55/3 – 15/04/11.
16. Stenhouse L., “La investigación como base de la enseñanza”. Editorial Morata S.L., Cuarta edición, 1985, Madrid, p. 100.
17. Navarro Miquel (escultor), “El arte no se enseña”, entrevista diario El País, noviembre 2009.

Yo, tu y los otros, entre la alteridad, diversidad y educación



José Manuel
Salum Tomé, PhD.
Doctor en Educación
josesalum@gmail.com

Cuando se piensa en el otro y la otra, no se deben a la mismidad del poder y a las hegemonías, y que ese otro se identifica como rostro, queda la posibilidad de orientar la conducta o la ética, por las sendas de la diversidad, entendida esta como el descubrimiento de la diversidad y de la alteridad en la educación, que son los caminos más indicados para entender que la autónoma propia, esta en deuda, bajo la figura de rehén. La humanidad ha iniciado un camino el cual no tiene posible reserva y éste consiste en abrir, vía postmodernidad, un tipo de pensamiento que es capaz de generar escenarios de reconocimiento a lo que es diferente, como un descubrimiento que a todos y a todas beneficia enormemente. Plantear que la alteridad es la base sobre la cual se construye la diversidad, es ya entonces una ruta abierta en la educación y por transitar que hace que la vida tenga más sentido por el reconocimiento ético del otro y de la otra que me acompañaran en una senda de la historia.

Palabras clave: Alteridad, diversidad, educación, derechos humanos, reconocimiento, inclusión.

Summary

When you think of the other and the other, they are not due to the same power and hegemonies, and that this other is identified as a face, there is the possibility of guiding behavior or ethics, along the paths of diversity, understood It is like the discovery of diversity and otherness in education, which are the most appropriate ways to understand that the autonomous self, is in debt, under the figure of hostage. Humanity has begun a path which has no possible reserve and this consists in opening, via postmodernity, a type of thought that is capable of generating scenarios of recognition of what is different, as a discovery that benefits everyone and everyone greatly. To propose that otherness is the basis on which diversity is built, is now an open route in education and to travel that makes life more meaningful because of the ethical recognition of the other and the other that will accompany me in a path of history.

Keywords: Alterity, diversity, education, human rights, recognition, inclusion.



Introducción

Desde los primeros escritos de Descartes, Locke y Kant hasta las discusiones contemporáneas de mente y cerebro los filósofos han brindado un fuerte apoyo a la realidad del ser delimitado. En muchos sentidos el sello de la filosofía occidental era su presunción de dualismo: mente y mundo, sujeto y objeto, yo y el otro. Aun más el campo de la filosofía también se nutre de la disputa y mientras la visión individualista del funcionamiento humano ha sido dominante, existen fugados significativos, varios de los cuales se han convertido en compañeros textuales al desarrollar las propuestas para el ser relacional. Mi convicción por el existencialismo me llevó hasta la obra de Maurice Merleau-Ponty (1970) que, aunque situaba la conciencia individual en el centro de sus pensamientos, también postulaba una conciencia profundamente habitada por el otro. De lo anterior, la percepción que tenemos del otro contiene en sí misma una conciencia de ser percibido por el otro. Cuando observamos al otro durante una conversación, por ejemplo, también somos conscientes de ser observados y ambas formas de conciencia son inextricables. O, en esa misma línea, la conciencia de tocar a otra persona encarna en sí misma la conciencia de ser tocado por otro.

La obra de Martin Heidegger (1962) está íntimamente relacionada. Igual que para Merleau-Ponty, gran parte del análisis de Heidegger trata el mundo fenomenológico de la conciencia y al mismo tiempo

este último intentó subvertir la dicotomía de sujeto/objeto tradicional, en la que los sujetos conscientes contrastan con un mundo aparte de objetos exteriores. Para Heidegger la conciencia siempre es conciencia de algo. Si se eliminan todos los objetos de la conciencia, no hay conciencia; si se elimina toda la conciencia los objetos dejan de existir.

Así pues, sujeto y objeto son fundamentalmente coexistentes y la inserción de guiones entre las palabras de su concepto fundamental, estar en el mundo, funciona como ilustración visual de la ruptura conceptual del modelo binario tradicional. Aunque procedente del terreno del pragmatismo americano, el trabajo de John Dewey y Arthur Bentley concuerda con la innovación de ruptura del modelo binario de Heidegger (1949). A su modo de ver existe una relación mutuamente constituyente entre la persona y el objeto (mente y mundo) y ambos estuvieron de acuerdo en sustituir la visión de interacción tradicional (objetos independientes en relación causal con la experiencia) por el concepto de transacción.

Otra importantísima escuela de pensamiento es la que emana de la teoría sociológica y política y cuyo trabajo resulta especialmente importante por su crítica del individualismo liberal, tanto en términos de su influencia en la vida cultural como por su adecuación como orientación a la sociedad civil y a la política. En lo referente a los datos a la vida cotidiana, el libro *Hábitos del corazón* de Robert Bellah (1989) y colegas resulta fundamental en su significación. El libro revela en detalle las implicaciones insidiosas de la ideología individualista para las relaciones humanas. Además, recoge las iniciativas del movimiento comunitario encabezado por Amitai Etzioni (1993) y sus colegas. Aquí el énfasis se pone en las obligaciones que tenemos para la comunidad en contraposición a las reivindicaciones de los derechos individuales.

Por otra parte, el trabajo del teórico político Michael Sandel (1996) y del filósofo Alasdair MacIntyre (1987) añade una dimensión conceptual importante a este movimiento ya que ambos centran la atención en la ubicación profunda del

individuo en las relaciones y dan con la idea del agente libre y despreocupado gravemente defectuoso. Todas esas obras han sido fuentes de incalculable valor para mí, aunque manifieste cierto descontento con la valorización de la comunidad favorecida como alternativa al individualismo. No existe solamente el problema de determinar los límites de lo que constituye la comunidad de uno mismo, sino que existen complicaciones adicionales resultantes del establecimiento mismo de esos límites. Las comunidades educativas también son entidades delimitadas y crean los mismos tipos de conflictos que asisten al público como esencialmente separados. En el caso de los compromisos comunitarios como religiosos y políticos las consecuencias pueden ser desastrosas.

Al mismo tiempo existe una diferencia importante que separa esta obra de todas las teorías precedentes (excepto Wittgenstein). Todos esos filósofos han trabajado en una tradición dedicada a establecer bases, es decir, fundamentos de razón, verdad, naturaleza humana, valor ético. Fundamentos que en ocasiones se denominan primeras filosofías. En cambio, este escrito no tiene tales aspiraciones y aunque la forma de la escritura pueda sugerir a veces lo contrario, mi objetivo no es articular lo que simplemente es o tiene que ser la naturaleza humana. De hecho, tampoco pretendo ser verdadero ni preciso en términos tradicionales, sino que espero ofrecer una construcción atractiva del mundo, una visión que invite, o un ente de entendimiento todo ello materializado o encarnado en acciones relevantes. La base no es una serie de órdenes de marcha sino una invitación a bailar.

La pedagogía de la alteridad: un modo de habilitar y comprender la experiencia educativa del presente

Desde sus inicios, la pedagogía se ha definido como la disciplina que, *conceptualiza, aplica y experimenta conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al*

ejercicio del conocimiento, en la interioridad de la cultura (López, Barragán y Aguirre, 1990).

Es decir, la pedagogía se encarga específicamente de los métodos y las teorías para la comprensión del asunto educativo, de las formas de enseñanza en las prácticas educativas, es la que permite reflexionar sobre las diversas realidades en las que el ser humano va construyéndose como sujeto en continua formación.

Durante buena parte del siglo XX, se fueron creando y desarrollando diversas perspectivas en cuanto a la pedagogía y sus métodos de enseñanza; tal es así que aparecen modelos pedagógicos como el desarrollista, conductista, social o el tradicional para poder darle una explicación satisfactoria a una porción de esa realidad educativa, porque, *la pedagogía ha construido, a partir de su historia, una serie de modelos, como representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer, es decir, comprender lo existente. Pero dichos modelos son dinámicos, se transforman y pueden, en determinado momento, ser imaginados para ser vertidos en el mundo real (González, 1999, p. 48).*

Y efectivamente se han vertido en la realidad de tal manera que, en muchos casos, han servido para que las sociedades se acojan a estos modelos y puedan convertirse en ejes fundamentales del aprendizaje y la enseñanza para la transformación de un contexto en pro del bien común de todos los seres humanos.

Esta transformación puede estar mediada por una forma de enseñanza relativamente nueva, la pedagogía de la alteridad. Esta perspectiva educativa se apoya mucho en construcciones epistemológicas de la filosofía, y poco a poco ha ido generando un amplio debate, sobre todo en Chile. Dicha pedagogía tiene unas pretensiones muy claras en cuanto al quehacer académico como tal, en tanto que lo que busca es la recuperación de la palabra del otro, aquella voz que ha sido silenciada por mucho tiempo, por cuestiones ideológicas, políticas, por el eterno conflicto entre el poder y el saber que se gesta dentro de las aulas de clase, lo que impide

que cualquier ser humano pueda manifestar su logos, su pensamiento, su potencia en la expresión. La concepción de la alteridad se manifiesta por una relación ética en tanto que, *es una relación responsable con el otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación* (Mélích, 2002, p. 51).

El discurso de la alteridad en esencia brinda la posibilidad que dentro del aula de clase se entremezclen las voces, los pensamientos, las construcciones argumentativas y la claridad conceptual. Esta pedagogía es la portadora del sueño prometeico, del conocimiento que ya no es de un solo individuo, sino que es de muchos hombres. La palabra del otro se derrama y se dibuja con las subjetividades de los otros, para crear personas libres y comprometidas con el cambio y la transformación. Por ello, *la incurable melancolía con la que se mueven los alumnos tiene su raíz en la complacencia casi generalizada de los pensadores o educadores en dirección a la negatividad y la sospecha, en el silencio que ofrecen como única respuesta a la pregunta que los estudiantes hacen y se hacen sobre el sentido de la vida, en la falta de alternativa que encuentran frente al nihilismo de la época, en la incapacidad de captar la naturaleza de la realidad que es la suya, en el pesimismo que los rodea cuando expresan entusiasmo, pasión, deseos. Cuando desbordan de vida, les quieren imponer la castración, la sumisión, la obediencia. Se supone que deben formar hombres libres, pero fabrican esclavos* (Onfray, 1999, p. 53).

Para comprender un modelo pedagógico determinado hay que tener en cuenta dos aspectos como lo son la didáctica y el currículo. En este sentido, se podrían definir estos dos conceptos para brindar claridad y sentar las bases de las diversas concepciones de quehacer educativo en buena parte del siglo XX y principios del Siglo XXI. Porque, *la didáctica se constituye a partir del proceso docente-educativo que se desarrolla en la institución escolar. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a*

partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de hombre, a lo cual responde la escuela desde sus estrategias didácticas, ella es mucho más que simple medios de enseñanza (Onfray, 1999, p. 48).

La didáctica es el discurso por el cual se ha pensado la enseñanza y las formas más adecuadas para poder transmitir el conocimiento; y a su vez, para la comprensión de las diversas concepciones que tiene el mundo en su conjunto. Dicha concepción corresponde entonces a esas formas en las cuales quien tiene el saber, proyecta su conocimiento a los otros por medio de estrategias que ayuden a la comprensión y explicación de los fenómenos, no desde la mera conceptualización teórica, porque esa es la tarea que realiza la pedagogía, sino como el discurso que se dirige más concretamente hacia la acción educativa como tal.

Entretanto, el otro componente fundamental en esta triada educativa es el currículo, aquel que se constituye como derrotero predominante en la construcción de procedimientos y planificaciones que tienen como pretensión registrar. Por lo tanto, *todo lo que sucede en la escuela, es su guía principal que se construye en el hacer educativo (...) es el puente entre el mundo real y el mundo de la escuela; él posibilita las relaciones entre el pasado de la humanidad, para traerlo al presente del acto educativo y proyectar el futuro de las comunidades; así establece una multitud de relaciones entre lo viejo y lo nuevo, entre lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido de la organización educativa e curricularizar la experiencia del hombre en el mundo de la vida, de tal manera que adquiera un sentido formativo con orientación específica* (Onfray, 1999, p. 50).

Todo lo anterior permite configurar una formación sólida en el ser humano para que pueda comprender el contexto que habita, y a su vez, entender la diversidad epistemológica que lo acompaña.

Con lo expuesto se pueden empezar a configurar las diversas miradas que se han establecido en cuanto a las prácticas educativas, los diferentes

discursos y las pretensiones específicas que acompañan a cada uno de los modelos pedagógicos que han querido dar respuestas y satisfacer las necesidades en el ámbito educativo. Por tanto, se hace perentorio hablar de las formas de enseñanza que han tenido una vasta influencia a lo largo del siglo XX, y han permitido configurar parte de la tradición educativa. En primera instancia, el modelo tradicional, *enfatisa la formación del carácter de los alumnos, a través de la enseñanza religiosa y moral. Está concentrado en contenidos ya elaborados, y el alumno lo que hace es aprenderlos del maestro. En este modelo, el método y el contenido, en cierta forma, se centran en la imitación y emulación del buen ejemplo, y cuya encarnación más próxima se encuentra en el maestro* (Onfray, 1999, p. 122).

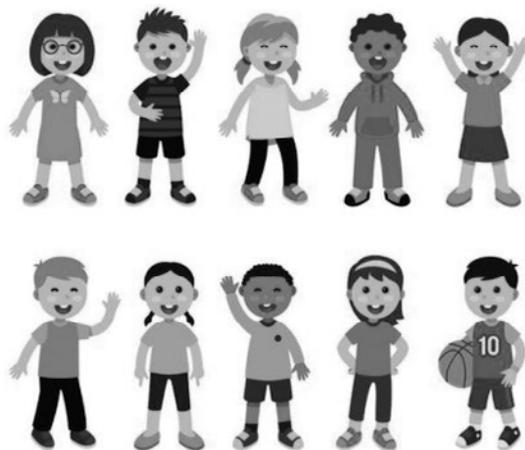
Este tipo de visión pedagógica todavía se pone en práctica en las sociedades, que a pesar de los grandes avances y del aparente cambio de mentalidad de sus ciudadanos, aún confía plenamente en que ese método es muy efectivo para poder aprender los contenidos de un curso, solo por la mera repetición de lo que dice el maestro. En este modelo lo que prima en la parte didáctica es el proceso donde las estrategias partan del; *legado moral e intelectual de la humanidad, bajo objetivos impuestos por la tradición; los contenidos son enciclopédicos; los métodos son transmisionistas; en las formas prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje, la labor del profesor sobre la del estudiante; los medios son el pizarrón y la tiza; y la evaluación es memorística y cuantitativa* (Onfray, 1999, p. 53).

Toda esa visión didáctica permanece en muchos lugares, pero las nuevas herramientas y procesos de comprensión del mundo no permiten que el conocimiento esté cifrado en unos meros datos o fechas, o que el aprendizaje signifique repetir cualquier cantidad de nombres de países o de políticos, sin que eso tenga una repercusión relevante en el contexto social que cada uno habita. Hay que reformular las maneras de comprender el conocimiento, y saber que siempre es necesario

ponerlo en práctica para que continúe teniendo validez y sea igualmente provechoso.

El modelo pedagógico conductista posee una relación muy cercana con ciertas características del modelo tradicional; sin embargo, tiene sus particularidades esenciales porque, *se desarrolló en la fase superior del capitalismo, con el objetivo de un moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" del individuo. Se basa en la fijación y control del logro de objetivos "instruccionales". Se hace la transmisión parcelada de saberes técnicos, mediante un adiestramiento experimental que utiliza la "Tecnología Educativa". Identifican desarrollo intelectual con aprendizaje* (Onfray, 1999, p. 122).

Cuando se habla aquí de tecnología educativa, se refiere a los procesos que se hacen efectivos para el profesor por medio de la planificación y el control; es un método netamente mecánico que busca volver factible el conocimiento para el crecimiento y el mejoramiento de los medios de producción impuestos por el Estado de Chile.



Alteridad y diversidad

Es importante aclarar que una cultura y una pedagogía en Derechos Humanos requiere, imposterizable e ineludiblemente, que focalicemos nuestra atención en dos temáticas fundantes: la alteridad y la diversidad. Esta mirada no es algo fortuito, una ocurrencia académica, sino que es fruto de

un largo recorrido conceptual en la Educación en Derechos Humanos, en la educación para la tolerancia y la no discriminación, en la educación multicultural y, por, sobre todo, en una mirada crítica a la realidad que nos toca vivir cotidianamente. Desde ya debo hacer notar que, si bien ahora últimamente en nuestras sociedades se ha comenzado a transitar por el camino de reconocimiento del Otro/Otra como legítimo Otro/Otra y de la existencia de la diversidad cultural y social, todavía el desafío que queda por delante es complejo y los obstáculos por salvar no son menores.

No debemos olvidar que por generaciones se ha negado la presencia del Otro/ Otro distinto, diferente inclusive se lo ha marginado y excluido y se ha desconocido el carácter multicultural, multiétnico y multireligioso que define a nuestra sociedad. Infortunadamente, la educación, a partir del proceso de homogenización, se ha encargado históricamente de reproducir las discriminaciones e intolerancias. Pareciera que recién ahora la educación se ha abocado con decisión al tema y ha buscado caminos de enmendar paulatinamente esta situación, toda vez que hoy incorpora como parte de las políticas públicas el respeto a la diversidad social, cultural y religiosa y el reconocimiento de la inviolabilidad de la dignidad humana.

Insistiendo en la tesis planteada, es mi opinión que en la homogenización y en el ocultamiento, en la invisibilidad del Otro /Otra y en el desconocimiento de la diversidad no sólo se viola un derecho fundamental consagrado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que señala textualmente que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”, sino que, además, se dificulta y por qué no decirlo se hace imposible construir una sociedad democrática, tolerante y no discriminadora.

En síntesis, la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar una cultura y una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa del derecho de las personas. La misión de la edu-

cación es entregar un conocimiento, contribuir al desarrollo de actitudes y por, sobre todo, reforzar en los estudiantes aquellas habilidades sociales que les permitan relacionarse como ciudadanos de una misma humanidad en el reconocimiento del Otro/ Otra como legítimo Otro/Otro.



Alteridad

La relación de alteridad, en especial referida a la cultura y la pedagogía de los Derechos Humanos, exige atravesar fronteras filosóficas, epistemológicas y educacionales que requieren indagar en un campo de mucha complejidad. Sólo trataré de dar algunas pinceladas, en el buen entendido que quedarán conceptos insinuados y abiertos al diálogo y la reflexión.

En primer término, y fundamentado en el pensamiento de Emmanuel Levinas (2000), señalaré que reconocer al Otro/ Otra como legítimo Otro /Otra es una postura ética y no ontológica. Para Levinas, después de Auschwitz la preocupación filosófica — agregaría yo, también la pedagógica— no puede quedar remitida a los “modos de ser”, “a la comprensión del ser”, sino a la ética,

es decir a la relación del ser con el Otro/Otra, con la responsabilidad con el Otro/Otra, al encuentro con el Otro/Otra. La responsabilidad en Levinas es: *“La estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad, puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética, aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo (...) La responsabilidad, como responsabilidad para con el Otro/Otra, as. pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por m. como Rostro”*.

En la respuesta de Levinas se debe rescatar, a mi parecer, un elemento central en su postura: qué es ser hombre. Para él, ser hombre significa no ser, vivir humanamente comunica, desvivirse por el otro Otro/Otra. Inclusive sostiene que la responsabilidad llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del Otro/Otra, me incumbe... Dado que la responsabilidad para con el Otro/Otra es parte de la esencia del sujeto, es algo irrenunciable. El yo es “rehén” del Otro/Otra. Como bien lo explicita Levinas (2000): “La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento responsable de él”.

Tal como señalamos, la responsabilidad se liga al Otro/ Otra. La interrogante es ¿quién es ese Otro/ Otra? En términos de Hans Georg Gadamer (1976), el filósofo de la hermenéutica moderna, el conocimiento del Otro/ Otra remite al Otro/ Otra no como “instrumento”, como alguien que se pueda utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisibilizarse arbitrariamente.

El Otro/Otra tampoco es el “análogo”, al que se considera como distinto, pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo. Para Gadamer (1976), el conocimiento del Otro/Otra es

el de “apertura”, cuando uno se deja hablar por el Otro/Otra. Implica “el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en m. algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí”.

La tendencia generalizada ha sido a reducir al Otro/ Otra a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos en muchos casos en desconocimiento del Otro/Otra u ocultando las verdaderas intenciones de la relación. Reducir al Otro/Otra a mí mismo es no sólo violencia, sino que dominación, es ejercer sobre el Otro/Otra un poder indebido y arbitrario. Es, en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad.

Para Levinas, la relación directa con el Otro/ Otra no significa tematizarlo, considerarlo un objeto conocible o alguien a quien le comunico un conocimiento. Si se desea preservar al Otro/Otra no se lo puede reducir a un objeto de conocimiento o ser experimentado desde una posición “egológica”.

En síntesis, la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar una cultura y una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa del derecho de las personas.

Diversidad

La diversidad forma parte del proceso de transformación que el discurso de la modernidad está experimentando y que algunos han denominado el discurso de la posmodernidad, que es el “anuncio de una nueva época, posterior a la modernidad”. Hay quienes consideran que el discurso de la modernidad; caracterizado como un discurso hegemónico unificador y totalizante, propio de la razón iluminista e instrumental, comienza a agotarse.

Otros, en una postura más abierta, perciben el tiempo actual como un tiempo seminal, en que se están operando grandes transformaciones culturales. En este contexto, José Joaquín Bruner identifica al interior de la modernidad a las ideologías neo-comunitarias que responden a la experiencia de las comunidades integradas por individuos autónomos (o cuya liberación se postula) y de esta forma se diferencian de las

estructuras de las comunidades tradicionales, que se caracterizan por ser jerarquizadas, con formas tradicionales de dominación, cuya legitimidad descansaba en la santidad de los poderes heredados. La racionalidad imperante en las ideologías neo-comunitarias es comunicativa más que instrumental: busca construir identidades e integrar al individuo a una asociación que moviliza sus propios recursos para realizar su valor. Dice Brunner (1992); *“Frecuentemente estas ideologías se hallan ligadas a los grupos sociales ‘desheredados’ por la modernización, cuyos derechos proclaman y cuya condición buscan transformar o liberar. Pero al mismo tiempo, estas ideologías alcanzan expresiones que apelan a diversos grupos que se hallan en el centro de la modernidad: comunidades de vida, grupos generacionales y de género, movimientos de desprofesionalización, ciertos movimientos religiosos, comunidades terapéuticas, “contra culturas” de diversa naturaleza en los ámbitos de la salud, de la alimentación del uso de las tecnologías adecuadas, de “comunicación” del conocimiento”.*

En definitiva, estamos presenciando el surgimiento de una gran variedad de identidades que algunos han definido de “pos materialistas” y en la que se ubican, por ejemplo, grupos ambientalistas, de tercera edad, grupos que luchan por la tolerancia y la no discriminación, grupos de defensa de derechos: mujeres, indígenas, homosexuales y lesbianas, entre otros.

La diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y, también, las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro.

Asumir la diversidad como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. La diversidad se produce en los más diversos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político. La diversidad, que a veces se define como plurali-

dad, “es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existen una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vistas acerca de asuntos que se repuntan importantes como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder.

Ahora bien, tal como lo he señalado, históricamente ha habido intentos serios de negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones se suele ocultarla, invisibilizarla, inclusive combatirla y eliminarla. Los regímenes totalitarios, autoritarios y dictatoriales se han caracterizado, precisamente, por estos comportamientos antidiversidad. Piénsese, por ejemplo, en el racismo nazi que empleó la eliminación física de todo aquellos y aquellas que no consentían con los criterios de la “raza superior”; en las dictaduras militares de América Latina que prescribieron, con empleo de la fuerza y la violación de los derechos fundamentales, todas las manifestaciones políticas que no conformaban con el proyecto de la seguridad; en los regímenes de los países que prohibieron, ocultaron y sancionaron aquellas manifestaciones culturales que se alejaban de los cánones oficiales.

Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los Derechos Humanos. La diversidad de grupos culturales y sociales distintos (con tiempos discontinuos pero que están simultáneamente presentes, la existencia de una cultura integrada por diversas tradiciones) es y ha sido una característica del mundo latinoamericano. La multiétnicidad, la multireligiosidad, la multiculturalidad y el multiclase han estado y aún están presentes en la historia de América Latina. Sin embargo, la tendencia ha sido negar la diversidad: homogenizarla, fragmentarla, marginarla, diseminarla, invisibilizarla. En nombre del orden, de la unidad na-

cional, de los afanes “modernizantes” y “civilizados”, no sólo se ha negado y rechazado la diversidad, sino que se la ha combatido y censurado.

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construidas sobre prejuicios y estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda.

Razones históricas de la más diferente naturaleza han conducido a que ciertos grupos de personas hayan sido intensamente amenazados o violados en sus derechos y hayan sido objeto de discriminaciones muy severas de manera institucionalizada y sistemática.

Este es el caso de las mujeres, de las personas de color, los judíos, ciertos grupos religiosos minoritarios, los homosexuales y lesbianas, los discapacitados, los pobres, los jóvenes y las personas pertenecientes a la tercera edad. Esta situación ha originado (y por qué no decirlo, ha exigido) la elaboración de una serie de instrumentos internacionales tendientes a prohibir y erradicar la discriminación sistemática. Al respecto se han adoptado medidas especiales con el fin exclusivo de acelerar la igualdad de facto de estos grupos (acción positiva).

La alteridad, condición de la diversidad

Se podría decir que la alteridad es condición necesaria, si bien no suficiente, para la relación diversidad. No existe posibilidad alguna de relacionarse con la diversidad si no hay capacidad, en primer lugar, de reconocer al Otro/Otra como un legítimo Otro/ Otra, y en segundo término, si no hay responsabilidad, asunción, aprehensión del Otro/Otra como Rostro.

En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del Otro/Otra es impracticable la relación de diversidad. De la misma forma, si el Otro/Otra se convierte en un Igual, si se lo subsume a lo Mismo, si se lo anagoliza, si se lo instrumentaliza... la relación de diversidad se desvirtúa, se convierte en una relación embustera, carente de posibilida-

des de desarrollo y crecimiento. Esto sucede, por ejemplo, cuando se folkloriza lo distinto, cuando no se da oportunidades de que la diversidad se manifieste en su plenitud; cuando se jerarquiza lo diverso estableciendo niveles de superioridad. Es decir, cuando se dice: ¡acepto la diversidad, pero hay diversas y diversos!



Ahora bien, la relación de diversidad con responsabilidad del Otro/Otra se debe, a mi parecer, a comprender cómo una relación con Otro/Otra es un plural: un nosotros-nosotras, un vosotros-vosotras, un ellos- ellas. Es el Rostro en plural. En consecuencia, en mi opinión, siempre estaremos relacionados con Otros/Otras, con una multiplicidad de Otros/ Otras. En una sociedad abierta, como la que queremos construir, estaremos siempre en presencia de muchos Otros/Otras. Es una relación que se nos asigna, nos abarca, nos abraza, nos comprende. No podemos, aunque quisiéramos a menos que nos metiéramos a un tonel, a un gueto, a un túnel de la auto-soledad, de la autoexclusión prescindir de la diversidad. Se nos impone. Por consiguiente, deberemos convivir con ella. Pero esta convivencia no puede ser de imposición, sino que de compromiso;

no puede ser de obligación, sino que de vínculo; no puede ser un fatalismo inevitable, ni tampoco una aproximación como objeto de conocimiento que se expresa en la frase: ¡qué linda es la diversidad!.

Es una convivencia en la responsabilidad a la que hacía alusión Levinas. Una responsabilidad sin reciprocidad. Una responsabilidad con los Otros/Otras que me y nos enriquece, pero que no está condicionada a este enriquecimiento. Una responsabilidad con los Otros/Otras, a pesar de que en ocasiones están distantes de mi propia identidad. Es la búsqueda de aproximaciones, de comunicación, aunque signifique ruptura de algunos de mis propios esquemas identitarios. En una responsabilidad con quiebre, con quebranto de mi identidad, pero sin abandono de ésta.

Deseo retomar lo señalado en la introducción y hacer notar que en la perspectiva de la implantación cultural y pedagógica de un modelo único-nacional, la educación se ha caracterizado históricamente por haber transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. De esta forma, se ha desconocido el carácter diverso que conforma nuestra sociedad. Este desconocimiento ha estado cargado, en forma notoria, por la descalificación y desvalorización de toda manifestación cultural que se aleja del núcleo homogenizante, en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en el ser nacional de nuestros países. Para nadie es desconocida la cantidad de prejuicios que se han levantado en contra de todos aquellos que se apartan de la cultura dominante.

Sin embargo, hay que hacer notar que desde las políticas públicas se ha hecho, pienso que, por primera vez, una crítica frontal al carácter reproductor de la educación de las desigualdades, la inequidad, y las injusticias sociales. Se ha constatado que las discriminaciones, el etnocentrismo, la marginación y la homogeneización han sido características predominantes del servicio educativo.

No obstante, el camino que queda por recorrer es largo. La pregunta es cómo se convierte este discurso en una práctica educativa consistente, en una cultura en una pedagogía de la diversidad y la alteridad. Sin ánimo de simplificación, pienso que la Educación en Derechos Humanos tiene al respecto un rol proactivo muy importante que jugar. Por de pronto, es primordial que identifique y haga notar que la diversidad es un derecho consagrado en múltiples instrumentos nacionales e internacionales. Requiere ligar este derecho con otra serie de derechos sociales, culturales, económicos y políticos y mostrar las tensiones que la vigencia de estos derechos tiene en una sociedad que promueve la homogenización con fines de dominación.

Cierto, la Educación en Derechos Humanos fundada en el reconocimiento del Otro/ Otra y en el respeto y promoción de la diversidad social, cultural y religiosa es un camino largo, pero no imposible.

En síntesis, la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar una cultura y una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa del derecho de las personas. La misión de la educación social es entregar un conocimiento, contribuir al desarrollo de actitudes y, por, sobre todo, reforzar en los estudiantes aquellas habilidades sociales que les permitan relacionarse como ciudadanos de una misma humanidad en el reconocimiento de la diversidad.

Conclusión

La tradición educativa y pedagógica nos ha legado muchas cosas, algunas de las cuales

es necesario olvidar y otras que es perentorio mantener. Por tanto, surge el cuestionamiento de si todavía se pudiera conservar una concepción de formación anclada y establecida en presupuestos de tiempo atrás, o si las dinámicas de la sociedad en su conjunto proveen las características esenciales para que se active otra forma de concebir la realidad.

Por lo anterior, es posible que la pedagogía de la alteridad se pueda convertir con el paso del tiempo en una propuesta que dinamice de manera

favorable las prácticas de enseñanza y aprendizaje, gracias a su concepción centrada en el diálogo y el pensamiento, con sus presupuestos conceptuales y epistemológicos que brindan variantes diversas frente al quehacer formativo, dejando de lado la perpetuación de una actividad que está dinamizada en la mayoría de los casos por una tensión incesante entre el poder y el saber, olvidando la palabra y la experiencia como firmes constructores de un cambio de perspectiva para nuestra propia cotidianidad educativa.

Bibliografía

- Arellano, A. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Antrophos.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Antrophos.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, José Joaquín (1992). "Cartografías de la Modernidad", Editorial Dolmen. La libertad de los modernos, pág. 49. Este trabajo fue publicado en *Estudios Públicos*, N° 46, Santiago, Chile, págs. 56-57.
- Gadamer, Hans Georg (1976). *El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios*. Teoría. Universidad de Chile.
- González, E. (1999). *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Levinas, Emmanuel (2002). *Ética e Infinito*, Gráficas Rógar, S. A. Madrid, España, segunda edición.
- López, P., Barragán, B. & Aguirre, Y. (1990). *Módulo de Pedagogía*. Medellín: Funlam.
- Magendzo K., Abraham (2003). *Manual de Tolerancia y No Discriminación*. Fundación IDEAS, Editorial LOM.
- Magendzo K., Abraham (2004). *De miradas y mensajes a la Educación en Derechos Humanos*. Editorial LOM.
- Magendzo K., Abraham y María Isabel Toledo (2004). *Intimidación entre estudiantes*. Editorial LOM.
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Onfray, M. (1999). *El deseo de ser un volcán*. Buenos Aires: perfil libros.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones
- Squella, Agustín (2000). "Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual". En: *Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*. Colección Fundación Felipe Herrera, Santiago de Chile, pág. 447.

ANAPAF NO DESCANSA

Diversas actividades y encuentros organizó ANAPAF estos tres últimos meses para estar al tanto de las preocupaciones de padres, madres y apoderados y al mismo tiempo informarles de las acciones realizadas con autoridades y parlamentarios en defensa de sus intereses. A continuación, les dejamos un resumen.



Reunión con Paulina Núñez

El 31 de julio ANAPAF se reunió con la diputada Paulina Núñez por el tema del financiamiento de los colegios particulares, jardines infantiles y salas cunas.

Hablando de financianiento

El 12 de agosto se realizó una reunión entre ANAPAF y padres y apoderados, en la que participó el senador Pedro Araya para tratar el tema del financiamiento de los colegios.



ANAPAF y FIDE Concepción

El 24 de agosto se realizó una reunión entre ANAPAF y los colegios afiliados de FIDE Concepción. En el encuentro se discutieron temas tan importantes como los últimos proyectos de ley que se están discutiendo en el Congreso y la morosidad de las colegiaturas.



Encuentro con padres y apoderados

El 25 de agosto, el presidente de ANPAF, Ricardo Salinas, fue invitado junto a Maritza Burgos, apoderada del Liceo Monseñor e Iván Leiva, presidente CCPP Liceo Monseñor a conversar en la Mesa Educativa, moderada por el Doctor en Educación, José Salum.



FIDE Los Lagos Y ANAPAF Nacional

El 26 de agosto se realizó vía zoom el Encuentro Nacional de Centros de Padres FIDE: “Los padres y un regreso a clases seguro”. En la oportunidad, debido a la celebración del los 78° aniversario de la Educación Técnico Profesional en Chile, estuvo presente Andrés Pérez, Secretario Ejecutivo de Educación Media Técnico Profesional, quién entregó un saludo en este importante día.

¿Sobreendeudado/a? ¿Cómo puedo renegociar todas mis deudas gratuitamente?

La Superir te orienta



Webinar “Cómo salir del sobreendeudamiento con la Superintendencia de Insolvencia y Reemprendimiento”.

Esta charla virtual por zoom será dictada por el Superintendente Hugo Sánchez Ramírez y también podrá ser seguida a través de la página Facebook Superir.



Martes 01 Septiembre
Desde las 18:30hrs.
Inscripción por esta vía

Invita:



Ayudando a las finanzas de las familias

El 1 de septiembre la Superintendencia de Insolvencia y Reemprendimiento junto a ANAPAF organizaron el webinar: “Cómo salir del sobreendeudamiento”. En la oportunidad, el superintendente Hugo Sánchez Ramírez explicó cómo renegociar las deudas gratuitamente.



¡AVANZA EN EL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE TU ESCUELA CON NUESTROS PROGRAMAS Y SERVICIOS!

PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y ASESORÍAS (ONLINE)

- › Estrategias para instalar la educación socioemocional en la escuela.
- › Bienestar emocional en los docentes.
- › Estrategias para el abordaje y la resolución de conflictos en la escuela.
- › Estrategias para afrontar nuevos desafíos escolares.

PROGRAMAS Y RECURSOS

- › **Sentir y pensar:** Programa de desarrollo de competencias emocionales desde 1° a 6° básico.

SERVICIOS DE EVALUACIÓN

- › Evaluación socioemocional de estudiantes y profesores actualizada conforme la experiencia COVID-19.
- › Evaluación de la convivencia escolar.
- › Evaluación de satisfacción y expectativas de la comunidad escolar.

www.atesm.cl

info@atesm.cl

Tel (56 2) 2591 48 85
600 381 13 12



Asistencia
Técnica
Educativa

idea
Evaluar para transformar

**SENTIR y
PENSAR**

ChileCompra
MercadoPúblico



ALDEAS
INFANTILES SOS
CHILE

Conoce los



Son **minibibliotecas solidarias**, a un precio especial, que permiten ayudar a más de 1600 niños, niñas y sus familias.

Puedes encontrarlas en **2 versiones**:

12 títulos con un

50%

de descuento

6 títulos con un

40%

de descuento

Conoce el catálogo de libros en

www.grupo-sm.com/cl/BarcosDeLectura

El **10%** del total recaudado irá en directo apoyo de los **niños, niñas y familias** que participan en los **15 programas** de **Aldeas Infantiles SOS Chile**.

Para más información escríbenos a chile@grupo-sm.com

Proyecto
respaldado por





Bienvenidos a
**nuestra
casa**

El nuevo proyecto de **Religión Escolar Católica** de **SM**, que tiene como objetivo sensibilizar a los **estudiantes** con el cuidado de las **personas** y la **naturaleza**.

Un proyecto distinto, que asume el '**reto ecológico**' del **Papa Francisco** de cuidar nuestra casa común.

Esta propuesta responde a las **Nuevas Bases Curriculares** publicadas en mayo de 2020 por la **Conferencia Episcopal de Chile**.

Con un entorno virtual de aprendizaje que facilita la comunicación entre estudiantes y profesores, **Nuestra casa** favorece un modo de aprendizaje más eficaz.

Disponible desde **Prekínder** a **II medio**



Para más información ingresa a www.nuestracasa-sm.cl/

