

Revista de

PEDAGOGÍA

Enero - Marzo
2021 • N° 512



Pág.
4

**La educación en nuestra
Carta Fundamental**
¿Cuáles son los principios que
definen el rol que le corresponde
al Estado en Educación?



Encuesta FIDE:

Retorno a clases presenciales

Pág. 15

**La Reforma Educativa
de Michelle Bachelet**

2014-2018. Pág. 25

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



8



LAS PRIMERAS SEMANAS DE VUELTA A CLASES.

Con pros y contras, los alumnos volvieron en marzo a las salas de clases. No ha sido fácil pues los números de contagiados está aumentando exponencialmente y las comunas que han vuelto a Fase 1 están siendo cada vez más.

20



FIDE EN LA PRENSA.

Como nunca nuestra Federación ha estado en los medios de comunicación defendiendo los intereses de la educación particular y entregando su postura frente a los temas contingentes como ha sido el retorno a clases.

48

EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN ENTREDICHO.

“La capacitación no es un proceso mecánico. Trata con personas vivas, que trabajan en un contexto cultural, no con cosas inanimadas, sin historia, que no piensan”, escribe el profesor Carlos Veas.



22



PAOLO MEFALOPULOS, REPRESENTANTE DE UNICEF EN CHILE.

Antes del inicio de clases aseguró en una entrevista a La Tercera, que la escuela tiene muchos más beneficios que riesgos.

5

Director y Representante Legal

Guido Crino Tassara

1

Editora

María Paz Rauch Varas

2

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.

Re-aprender, re-enseñar y retroalimentar



La pandemia no sólo trajo incertezas a nuestra gestión, sino también nos ofreció la oportunidad de replantearnos una nueva forma de educar. La resiliencia y la creatividad golpearon a la puerta de cada comunidad educativa para reinventarse. Las organizaciones afiliadas a la Federación de Instituciones de Educación Particular - FIDE, en un trabajo continuo, sistemático, planificado, construyeron vitales comunidades de aprendizaje, integradas e integradoras.

Es así como varios de sus colegios afiliados fueron destacados y valorados en el conjunto de los 100 colegios con puntajes más altos en la prueba de transición a la educación superior (PDT).

El año 2020 fue un año de mucha incertidumbre producto de la pandemia. En el área de la educación fuimos testigos de muchos colegios que tuvieron dificultades económicas. No obstante, directivos y docentes trabajaron en equipo para *sortear*, quizás, uno de los años más complejos. Hubo que re-aprender; re-enseñar y retroalimentar a los estudiantes, apoyar a sus familias y contener emocionalmente. ¿Quién estaba preparado para un año tan distinto?

No existía comunidad educativa que tuviera todas las herramientas. En ello, valoro *la clase a distancia* que formó parte de nuestras vidas, profesionalmente, hablando. La clase se trasladó al hogar. Docentes y estudiantes fuimos aprendiendo al mismo tiempo en relación a plataformas virtuales, *mutear* un micrófono, hacer una presentación en pantalla, *zoom*, *teams*, *classroom*: fueron punto de encuentro.

Por supuesto, hubo errores y los asumimos; también destacamos el esfuerzo que significaron las

acciones solidarias para concurrir en ayuda de las y los estudiantes que no contaban con los recursos tecnológicos para enfrentar el desafío de una gestión educativa telemática. ¿Cómo hacernos presente en un mundo virtual? Difícil tarea. Aún así, fuimos capaces de preocuparnos de lo importante: la vida, la salud y la emoción de nuestras comunidades educativas.

El trabajo bien planificado y el compromiso de cada uno de los protagonistas confirma el quehacer educativo profesional. El prominente resultado de colegios de FIDE en la prueba de transición (PDT) nos permitió valorar el desarrollo de la autonomía y la libertad de los proyectos pedagógicos, y de igual manera, nos presenta desafíos relevantes para extender esta alegría a las comunidades de colegios particulares subvencionados y de otros colegios particulares pagados que no están reflejados en el ranking de puntajes. El ejercicio académico nos debe privilegiar siempre con un *saber pensar* y un *saber construir*. Observando y analizando resultados, sabemos que en pandemia también puede existir el éxito pedagógico y que en el caso de FIDE, cada colegio afiliado busca mejorar resultados respetando su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), posicionando su cultura escolar y fortaleciendo su identidad. Este fue el caso del Colegio Particular San Viator de Ovalle que en estos días ha hecho historia en el justo reconocimiento al mérito con una de sus estudiantes, Virginia Álvarez López, quien ha sido la primera mujer en encabezar la lista de selección para el ingreso a la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile. La autonomía abre el valor real al género.

Una tarea que debemos asumir es la de participar constructivamente en el proceso constituyente. Ante la inminente discusión constitucional, debemos robustecer con nuestro sufragio la libertad para seguir construyendo una carta fundamental que lidere proyectos que orienten las políticas públicas educativas con testimonio, siendo modelos y en actitud dialógica.

Todos quienes integran nuestras comunidades educativas tienen el deber de interiorizarse del significado de este proceso para el futuro de nuestro país y, junto con ello, valorar aquellos principios y derechos que en la nueva Carta Fundamental deben inscribirse, para garantizar, tanto al acceso, permanencia y egreso de los estudiantes a los proyectos educativos que las familias escogen para ellas y ellos, como el de las personas e instituciones sociales, para abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, asegurando de esta forma, el carácter mixto del sistema escolar en todos sus niveles y modalidades de enseñanza.

En este primer periodo del presente año, FIDE felicita a todas las comunidades educativas que con su sello distintivo avanzaron en sus objetivos enmarcados en la singularidad de sus proyectos educativos y les desea el mejor de sus años académicos. Este 2021 no es una excepción; la pandemia es una oportunidad para reinventarnos y valorar la vida emocional de las personas que integran nuestras comunidades educativas.

Guido Crino Tassara
Presidente Nacional de FIDE

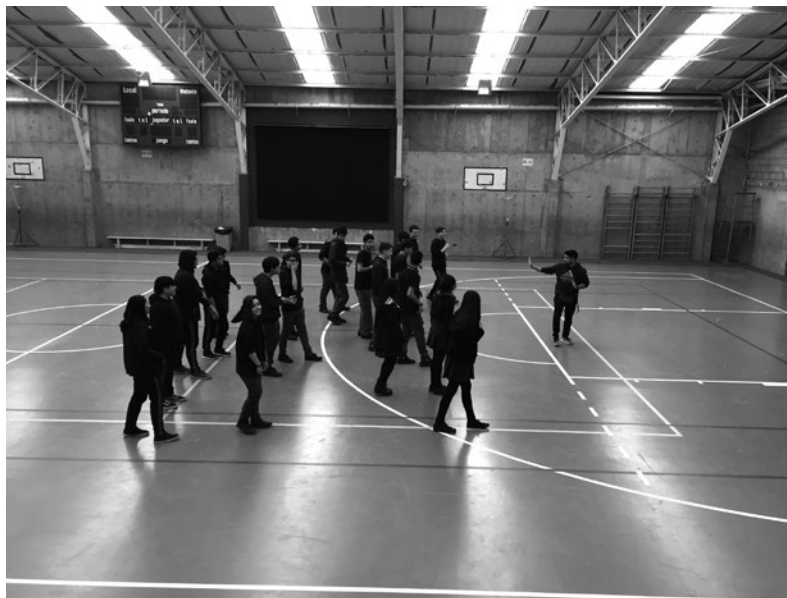
La educación en nuestra Carta Fundamental



Estamos próximos a enfrentar el proceso constituyente, que definirá nuevos principios y normas fundamentales para establecer el carácter del Estado, la estructura y funciones de los poderes públicos, los derechos y deberes de las personas e instituciones sociales. En este marco, se hace necesario examinar cómo se inscribe la educación en la constitución vigente, para perfilar posibles cambios y las disposiciones que deberían mantenerse. A continuación, Guido Crino nos orienta al respecto.

¿Cómo se establece y cuáles son los principios que definen el rol que le corresponde al Estado en materia de Educación? Dicho rol se configura esencialmente en las disposiciones contempladas en los artículos 1° y 19°, números 10 y 11 de la Constitución Política de Chile de 1980, complementado con la Ley 20.370, de julio de 2009, conocida como Ley General de Educación. En el artículo 1° de la Constitución Política de Chile, se establece que en nuestro ordenamiento jurídico el carácter del Estado, con relación a las acciones que promueven y desarrollan las personas y la sociedad, es de naturaleza subsidiaria.

Esta caracterización del rol del Estado en el tema educación, coincide con la corriente de pensamiento de inspiración humanista cristiana, que tiene su fuente de origen y fundamento, en el Magisterio de la Doctrina Social de la Iglesia Católica, y no como algunos equivocadamente sostienen en la corriente ideológica del neoliberalismo, que solo proyecta una visión negativa de la subsidiariedad, planteando la prescindencia del Estado. En contraste, el Magisterio de la



Iglesia Católica, propone como idea fuerza una concepción positiva de la subsidiariedad, cuando sostiene que:

“Es imposible promover la dignidad de la persona si no se cuidan la familia, los grupos las asociaciones, las realidades territoriales locales, en definitiva, aquellas expresiones agregativas de tipo económico, social cultural, deportivo, recreativo, profesional, político, a las que las personas dan vida espontáneamente y que hacen posible su efectivo crecimiento social (...) Al Estado, como garante del bien común, le corresponde promover, ayudar “subsidium”, prestar su colaboración a estas iniciativas de las personas y los grupos intermedios formalmente constituidos, descartando la posibilidad de absorberlos, suplantarlos, o eliminarlos, cuando las personas y las sociedades intermedias se manifiesten incapaces de satisfacer ciertas necesidades requeridas por el bien común, el Estado necesariamente le corresponde suplir estas deficiencias mientras estas deficiencias se manifiesten. Contrastan con el principio de subsidiaridad las formas de centralización, de

burocratización, de asistencialismos, de presencia injustificada y excesiva del Estado y del aparato público.

Este principio, es el concepto clave de un orden social libre, fundamentado en la primacía de la persona humana y su intrínseca sociabilidad manifestada primariamente en la familia, y que se proyecta en forma diversificada en estas agrupaciones sociales intermedias de carácter voluntario que están situadas entre el individuo y el Estado y que deben gozar de la necesaria autonomía y libertad para desarrollar por sí mismas las actividades que deseen con el propósito de alcanzar, cada una de ellas, en la medida de sus posibilidades, fines propios, con la única limitación, que ellos no afecten al bien común de la sociedad.

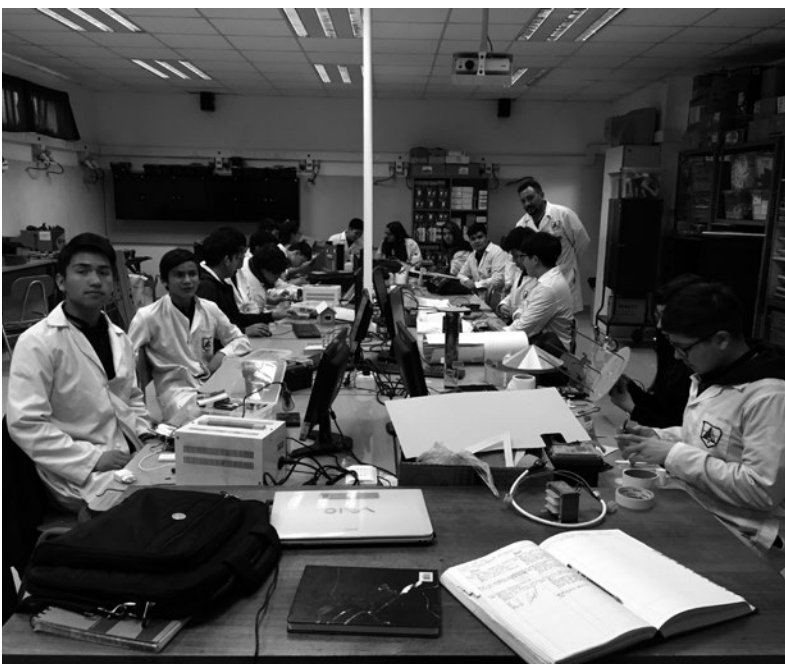
En las bases generales de nuestro ordenamiento jurídico se advierten dos principios esenciales y complementarios que regulan el papel del Estado con relación a la configuración y gestión del sistema educativo el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Por ellos el Estado garantiza, constitucionalmente, el derecho de las

personas a una educación en procura de su pleno desarrollo en todas las etapas de su vida, radicando en los padres el deber y derecho preferente a educar a sus hijos, correspondiendo al Estado el deber de otorgar especial protección al ejercicio de ese derecho. Como una forma de asegurar esos derechos, al Estado le corresponde fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles estimulando la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación". Promoviendo la educación parvularia y haciendo obligatoria la enseñanza desde el segundo nivel de transición hasta el cuarto año de educación media, además de financiar un sistema gratuito desde el nivel medio mayor, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población.

Por su parte, la libertad de enseñanza tiene dos dimensiones: el derecho de los padres, en su calidad de primeros y principales educadores de sus hijos, de escoger conforme a sus convicciones, el modelo de educación

y el establecimiento de enseñanza para ellos. Este derecho está expresamente reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Y el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales con la sola limitación que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. Este derecho tiene el carácter complementario del anterior, ya que es el que permite hacerlo posible.

El hecho que el Estado, exigiendo que se cumplan ciertas condiciones, se obligue a proporcionar recursos financieros por igual a todo tipo de establecimiento educacional que gozando del reconocimiento oficial así lo solicite, cualquiera sea su dependencia, le otorga consagración efectiva al derecho de los padres de escoger libremente la escuela donde se educarán sus hijos, garantizando en forma simultánea, tanto el derecho a la educación, como la libertad de enseñanza. Ello ratifica el carácter complementario de ambos derechos, y a la vez, responde en esencia a la configuración democrática de nuestro régimen político conforme a una tradición republicana naya bicentenaria en nuestro país. Este hecho, por otra parte, consagra el carácter de derecho social, bien público y estratégico, que tiene la educación. Que la educación sea un "derecho social", lo entendemos, como el derecho de todas las personas que integran la sociedad, a acceder efectiva y oportunamente, a una educación, qué si bien es diferenciada por el carácter de los proyectos educativos específicos, a nivel sistémico debe ser básicamente de igual y buena calidad y ajena a toda forma de discriminación arbitraria en el ingreso y permanencia de los y las estudiantes, sea esta ofrecida por un establecimiento de enseñanza particular o público.



El Estado debe garantizar el ejercicio de ese derecho y para ello debe concurrir al financiamiento de los establecimientos públicos y privados sin fines de lucro que ofrezcan el servicio educativo.

En ningún caso el carácter de derecho social de la educación implica que el Estado sea el único proveedor, ello vulneraría el derecho a la libertad de enseñanza, que garantiza una amplia gama de proyectos educativos necesariamente requeridos por una sociedad culturalmente diversificada y de estructura socialmente democrática.

Cuando este tipo de bienes, entre los que también se cuentan entre otros, la salud, el trabajo, la seguridad, la justicia y el medio ambiente saludable, existen básicamente de igual manera para todos en calidad y oportunidad, hacen posible avanzar hacia la equidad. Una sociedad es tanto más equitativa en cuanto más disponga de bienes públicos reales. Al Estado le corresponde promover y cautelar que ello sea posible, en su calidad de responsable del Bien Común.

La educación tiene carácter “estratégico”, porque siendo de calidad a nivel sistémico, se constituye en un factor de desarrollo humano, de crecimiento económico, de integración social y cultural y de estabilidad política.

Finalmente, el texto constitucional, prescribe un mandato que faculta y obliga a establecer preceptos legales de carácter general que regulen el quehacer educacional al afirmar que: “Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitirá al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel”.

Visualizamos en el espíritu de nuestra legislación el apartarse de las concepciones ideológicas contrapuestas del “Estado Docente” y el “Estado Prescindente”, planteando como alternativa válida de acuerdo a nuestro ordenamiento jurídico constitucional, el “Estado Promotor y Subsidiario

en Educación”, concepto este último propio de la Doctrina Social de la Iglesia Católica, ya presente en el Concilio Vaticano II y ajeno a la concepción neoliberal de la educación.



Las primeras semanas de vuelta a clases



Con pros y contras, los alumnos volvieron en marzo a las salas de clases. No ha sido fácil pues los números de contagiados está aumentando exponencialmente y las comunas que han vuelto a Fase 1 están siendo cada vez más. El Colegio de Profesores no ha sesgado en su petición de que las clases vuelvan a ser remotas y el gobierno junto a una gran cantidad de apoderados continúa en su tesis de la importancia del retorno.



En este contexto, el Presidente Piñera convocó a una reunión extraordinaria antes del inicio de clases para unificar criterios en torno a este tema. En representación de FIDE, Pedro Díaz, participó junto a Ricardo Salinas, presidente de ANAPAF, también estuvieron presente representantes del Colegio de Profesores, Colegio Médico, Defensoría de la Niñez, Unesco, Unicef, Asistentes de la Educación y Servicio Nacional de Educación y asociaciones de padres, entre otros.

En la oportunidad, el Presidente enfatizó que son los padres y apoderados, no el Gobierno, ni tampoco el Colegio de Profesores, los que tomarán libremente la decisión de enviar a sus hijos a las escuelas y que el Gobierno puso en marcha un plan de inicio voluntario, gradual, flexible y seguro.

Los pilares del Ministerio de Educación

- > En primer lugar, el proceso será voluntario, porque no será nadie más que los padres y apoderados quienes decidirán libremente cuándo enviar a sus hijos a las escuelas y colegios.

- > Además, el proceso deberá ser escalonado. Esto significa que el 1 de marzo no acudirán presencialmente los 3,5 millones de estudiantes a sus clases. "Se va a desarrollar en forma gradual y por etapas según las circunstancias de cada comunidad escolar y familia, hasta llegar a todos los niños y jóvenes de Chile", detalló el Mandatario.
- > En tercer lugar, la vuelta a clases deberá ser flexible, "no es una camisa de fuerza", indicó. El proceso se adecuará a las realidades específicas de cada escuela, colegio o comuna y combinará la educación presencial -en sus diversas modalidades y posibilidades- con la educación remota.
- > Finalmente, este retorno debe ser seguro, debiendo las escuelas y colegios cumplir estrictamente y a cabalidad los protocolos de seguridad sanitaria que ha establecido el Ministerio de Salud.

Lo que dice el Colegio de Profesores

Desde el gremio presentaron en la sesión una serie de nueve puntos que -desde su perspectiva- les parecían fundamentales y condición elemental para volver a clases presenciales:

- > **Pandemia controlada / comunas en fase 4:** "No es posible intentar siquiera algún formato de presencialidad si las comunas no están en fase 4", señala parte de la carta emitida.
- > **Plan de transporte:** "Mientras se produzca la inoculación de toda la población, una medida importante a consignar es que [...] se desarrolle un plan de transporte comunal que permita un traslado seguro, evitando el uso del servicio público de transporte".
- > **Tratamiento "burbuja":** "Poder establecer el aislamiento de los menores y que solo tengan contacto con un número reducido de sus pares (grupo curso)".
- > **Vacunación de todos los miembros de la comunidad escolar:** "Seguramente los primeros días de abril estarán ya vacunados todos los docentes. Nos parece importante agregar también a los asistentes de la educación y choferes de furgones escolares".

- > **Personal de aseo garantizado:** "Nos parece necesario garantizar que los centros educativos tendrán el personal de aseo necesario para cumplir con los protocolos de higiene establecidos".
- > **Incluir enfermedad covid en seguro escolar:** "Esto asegura que se incluya el examen que permita la detección y si se presentan síntomas o se padece la enfermedad, cubrir los gastos hospitalarios".
- > **Plan de conectividad:** "Es importante mencionar la necesidad de establecer un plan de recursos inmediatos que asegure la conectividad de estudiantes".
- > **Cumplimiento efectivo de protocolos:** "Es fundamental que antes de iniciar el proceso de presencialidad, las comunidades educativas conozcan y verifiquen que todo lo ofrecido y necesario esté verdaderamente en cada unidad educativa".
- > **Conformación de Mesas de Trabajo en cada comuna:** "Se hace necesario y fundamental generar las instancias para que durante el mes de marzo se constituyan, en cada una de las comunas de nuestro país, Mesas de Trabajo Comunales, en donde nos encontremos padres, apoderados, estudiantes, asistentes de la educación, sostenedores, funcionarias Junji, funcionarias vtf, representantes de los Ministerios de Educación y Salud, etc".





JAN Huechuraba: Un desafío, una oportunidad



**Rodrigo Urrutia
Stagno**

El año 2021 nos enfrenta a un profundo y sentido desafío luego de proyectar lo que nos fue evidenciando la inesperada y, a veces, dramática experiencia del año 2020 en el desarrollo de la pedagogía en pandemia.

La Fundación Educacional José Abelardo Núñez con su experiencia pedagógica de más de 17 años al servicio de la comunidad educativa en Huechuraba, con un comprometido sentido del contexto social y basada en principios humanistas y socio cognitivos, observa y quiere actuar con marcada línea visionaria.

Para el presente periodo, el Liceo Jose Abelardo Núñez de Huechuraba, inspirada en la imagen señera de un precursor de la instrucción para la

formación docente, se encuentra en las puertas de una construcción que debe armonizar la tradición e inspiración educativa de sus fundadores y la innovación y gestión del cambio en el nuevo liderazgo que asumen los nuevos equipos ante los desafíos institucionales.

Estamos en el camino de la nueva gestión, pero no de cualquier forma. Hay un estilo, un sello y una cultura que respetaremos. La presencialidad en el aula se vuelve una exigencia y una necesidad para enfrentar los cambios.

Nuestra misión compartida con todos los colegios de la fundación JAN es con sentido y desde nuestro modo de ser y de proceder nos revela identidad, anticipándonos al tiempo que estamos viviendo con tanta incertidumbre social.

La educación en JAN busca preparar jóvenes para la sociedad inclusiva que estamos descubriendo; hay que modelar y testimoniar una educación que tienda a prolongarse a lo largo de toda la vida sin desconocer las altas expectativas.

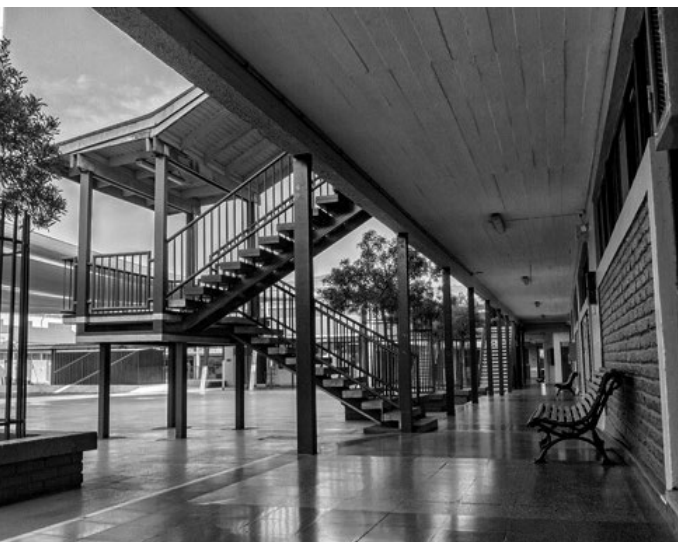
La profunda transformación nos invita a posicionar la formación de la ciudadanía en la vida cotidiana del Liceo. Queremos ofrecer una educación global social e inclusiva que nos prepare en una relación desde las familias y con los migrantes.

Hacemos el llamado a que nuestras familias se integren y se sientan acompañadas. Crear fuertes vínculos con ellas que se traduzcan en participa-

ción activa, estrecha y en la creación de una verdadera comunidad.

Queremos cuidar la formación emocional. Indispensable para construir bien la personalidad en un entorno afectivo y seguro. > Estamos provocando que los estudiantes sean el centro del aprendizaje; a su vez se trabaja para que todo aprendizaje sea para la vida real. Recordar y tener muy presente que el verdadero eje de una innovación educativa son los educadores. A ellos hay que proporcionarles una formación exigente disciplinar y un estímulo constante, aprendiendo y teniendo una gran pasión por lo que se hace. Anhelamos tener buenos líderes, cohesionados, vinculado al proyecto educativo, alegres; con gran capacidad de motivación.

La oportunidad hoy es aceptar el desafío de multiplicar las experiencias vitales que enriquecerán al Liceo JAN N° 4 Huechuraba.



Cómo se prepararon los colegios para la vuelta a clases



Horarios ajustados, recreos diferidos y días alternados son algunas de las medidas que aplicarán distintos establecimientos privados de Santiago para reducir los contagios.

Muchos colegios estaban nerviosos el primer día de clases. No sabían si sus alumnos llegarían. Aunque el Ministro Figueroa fue enfático en señalar que "Lo peor que puede pasar es que un apoderado quiera mandar a su hijo a actividades presenciales y no lo pueda hacer porque su establecimiento no está disponible", la incertidumbre rondaba los pasillos de los colegios.

"Es fundamental que sean los padres que tomen la determinación de ir incorporando a sus hijos a las actividades presenciales. Estamos convencidos que la presencialidad de manera segura, gradual y flexible es positiva para los alumnos, pero son los padres en definitiva quienes deben tomar esa determinación".

Para que esto funcionara, los colegios se prepararon con mucha anticipación elaborando protocolos y diseñando campañas que ayuden en la recordación de las medidas sanitarias que toda la comunidad escolar debe seguir.

Para poder cumplir con todas las medidas y protocolos, muchos colegios particulares se adaptaron a la pandemia.

Inicio paulatino

En algunos colegios las clases no comenzaron el lunes 1 de marzo para todos los alumnos y niveles, sino que, para evitar aglomeraciones por parte de los estudiantes, se dispusieron diferentes días para dar inicio al año escolar.

Un ejemplo de esto es el colegio San Benito de Vitacura, donde el 1 de marzo ingresaron los estudiantes de 7° a IV medio, al día siguiente los de 1° a 6° básico, el miércoles 3 los alumnos de prekínder y el jueves 4 de marzo comenzaron su año quienes cursan kínder. Otros colegios, iniciaron sus clases antes de lo presupuestado por el Mineduc y en días diferidos.

Días alternados

Por otro lado, algunos establecimientos optaron por dividir a los cursos en dos grupos, para así ase-

gurar que no se incumpla la recomendación de al menos un metro de distanciamiento físico entre los alumnos. Es el caso de colegios como el San Ignacio El Bosque, de Providencia, donde se consideró -al momento de armar los grupos- la equidad de género en los cursos mixtos y la organización familiar para quienes tienen más de un hijo/a en estos niveles. Asimismo, el rector del colegio Saint George, explicó en una carta enviada a los apoderados, que durante 2021 "con el propósito de disminuir los riesgos de contagio y facilitar el testeo, la trazabilidad y el aislamiento cuando se presente un caso, organizaremos turnos semanales de clases presenciales y a distancia".



Transmisión on-line de clases

El punto anterior nos lleva a este, y es que, mientras algunos alumnos acuden a las aulas, otros deben presenciar las clases desde sus casas a través de sus computadores o celulares. Un ejemplo de esto es el Colegio del Sagrado Corazón Apoquindo (Ex Monjas Inglesas) de Las Condes, donde los cursos de 1° básico a III medio se dividieron en dos y asisten presencialmente al colegio la mitad del curso una semana, y la otra mitad la semana siguiente. De este modo, el grupo que no asiste de forma presencial a la clase debe tener clases online.

Otro colegio que aplicará esta metodología es el Saint John's Villa Academy (SJVA), de La Reina, donde se incluyeron los insumos tecnológicos

necesarios para poder recibir presencialmente a la totalidad de los estudiantes, de lunes a viernes, simultáneamente. De todos modos, y para que los padres tengan la opción de decidir, las clases son transmitidas de manera online, vía streaming, para aquellos estudiantes que por diversas razones sanitarias no puedan asistir al establecimiento.



Horarios ajustados

En cuanto a los horarios y la duración de las jornadas, varios colegios han optado por disminuir la cantidad de horas que los alumnos pasan en el establecimiento.

La Institución Teresiana, colegio ubicado en Las Condes, optó por la metodología de dividir a sus cursos en dos, pero, en lugar de que una mitad acuda ciertos días y la otra mitad los restantes, los dividió según horarios: el grupo 1 asiste de 8:00 a 11:10 horas y el grupo 2 de 12:30 a 15:40 horas.

Recreos diferidos

Otra medida por la que han optado diversos colegios, buscando evitar que los alumnos que asisten a clases presencialmente se aglomeren en el patio

al momento del recreo, es diferenciar estos horarios de descanso entre los niveles.

Un ejemplo de esto es lo que hace el colegio Teresiano Enrique de Ossó, donde cada ciclo dispondrá de un horario diferente para sus recreos y, además, a cada curso se le asignó un sector del colegio para pasar este tiempo, evitando así que se reúnan estudiantes de diferentes cursos y -ante algún caso de covid-19- se genere un brote dentro de la comunidad escolar.

Almuerzos

Otro momento en que cientos de estudiantes suelen reunirse en un mismo salón es la hora del almuerzo. Por eso algunos colegios, como el Manquehue de Vitacura o el SJVA, han decidido que no se utilizará el casino ni se entregará este servicio, al menos por un tiempo..

En ambos ejemplos se informó que cada estudiante lleva su almuerzo desde su casa, el cual es consumido en su puesto en la sala de clases con supervisión del profesor a cargo del curso en ese momento.

Encuesta Fide Retorno a clases presenciales



La Federación de Instituciones de Educación Particular, FIDE, realizó esta 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 cuántos de los colegios afiliados retornaron a clases presenciales y con qué cantidad de alumnos.

La encuesta se realizó online, en marzo de 2021 a un universo de 696 establecimientos, de los cuales 156 respondieron; es decir, un 22,4%.

La recopilación de estos datos es muy importante para nuestra Federación pues permite 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.

Un 64,7% de los colegios encuestados está de acuerdo en volver a clases presencialmente y en los jardines infantiles, la cifra llega al 100% de positividad.

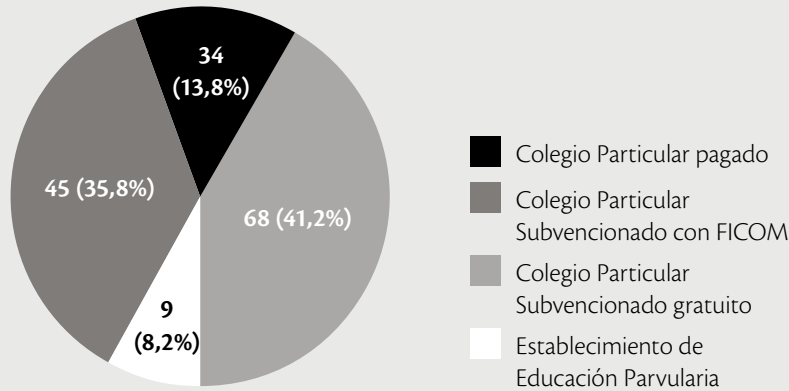
De los colegios encuestados, un 55,1% retornó a clases presenciales y remotas y casi un 40% volvió a clases a distancia. Cabe destacar que un 70% de los colegios particulares pagados volvieron en las dos modalidades y casi un 78% de los jardines infantiles retornaron a clases sólo presenciales.

En los colegios particulares pagados un 48% de los alumnos volvió a clases presenciales y un 36,8% en los jardines infantiles.

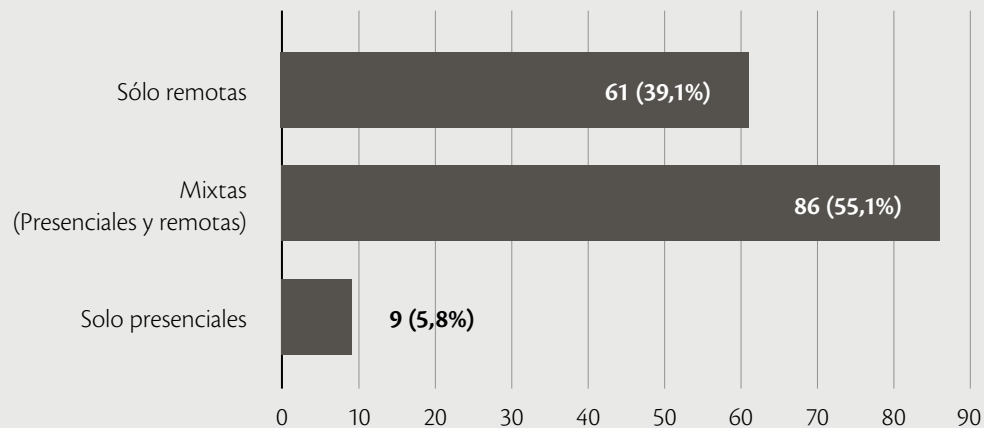
Sólo un 73,1% de los alumnos de los colegios particulares pagados retornaron a clases ya sea en modo presencial o remota, cifra que baja en los subvencionados gratuitos a 39,5% y en los jardines infantiles a 8,5%.



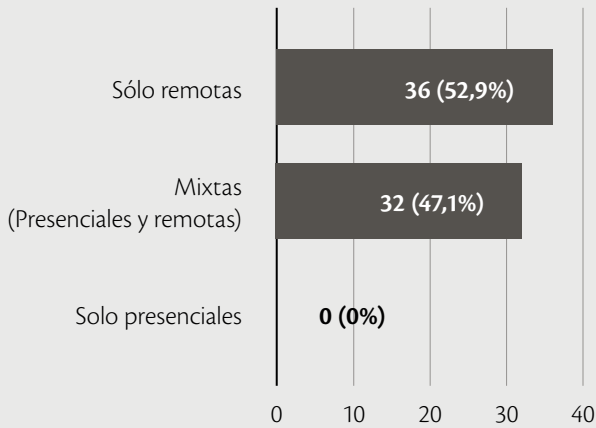
1. Establecimientos que dan respuesta a la encuesta.



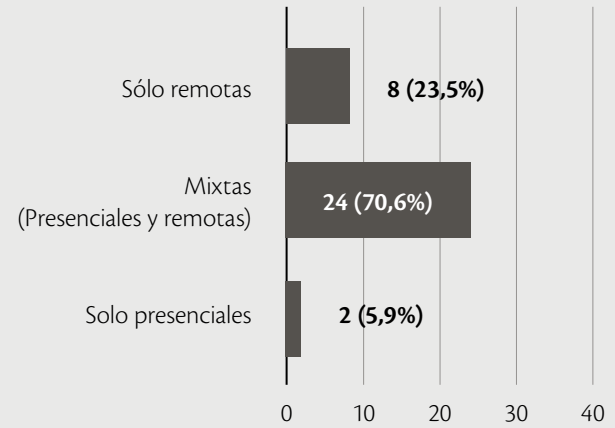
2. El inicio del año escolar 2021 en su establecimiento educacional fue por medio de clases:



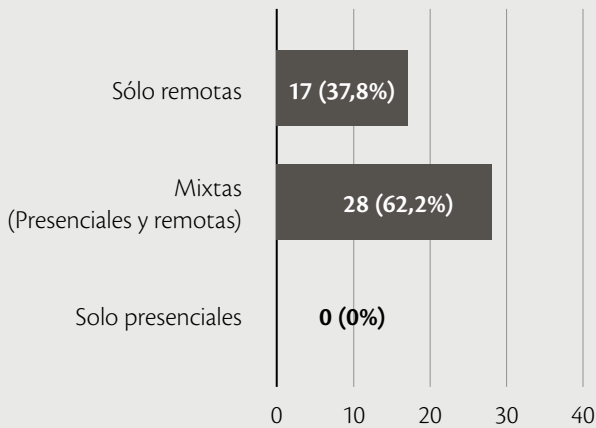
**INICIO AÑO ESCOLAR 2021:
ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES
SUBVENCIONADOS GRATUITOS**



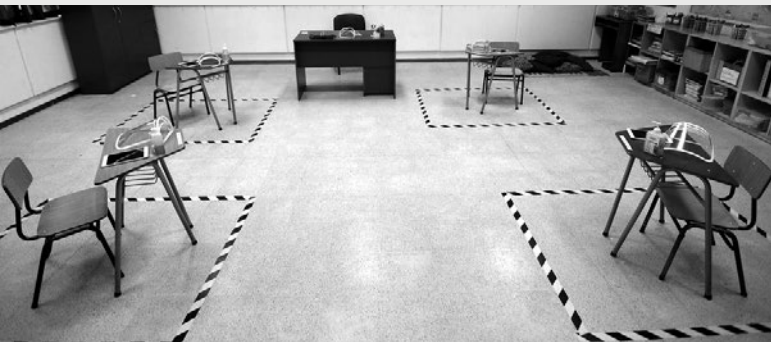
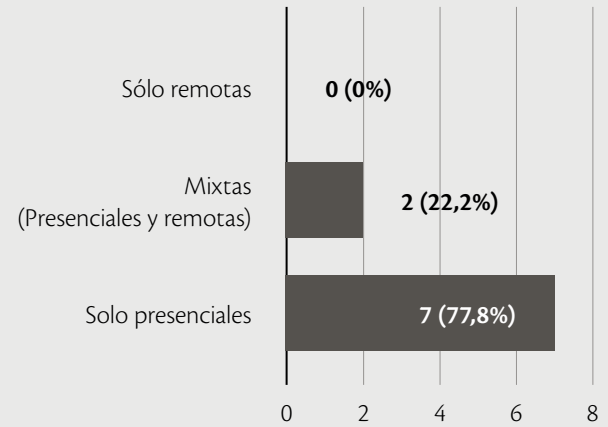
**INICIO AÑO ESCOLAR 2021:
ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES PAGADOS**



**INICIO AÑO ESCOLAR 2021:
ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES
SUBVENCIONADOS CON FICOM**



**INICIO AÑO ESCOLAR 2021:
ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA**



3. Si la respuesta a la pregunta Tipo de Clases, es **sólo Presencial**, ¿Qué porcentaje de los alumnos/as volvió efectivamente a clases presenciales?

% DE ALUMNOS EN CLASES PRESENCIALES ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES PAGADOS

48,5%

% DE ALUMNOS EN CLASES PRESENCIALES ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA

36,8%

4. Si la respuesta a la pregunta Tipo de Clases, es **Mixta** (presenciales y remotas), ¿Qué porcentaje de los alumnos/as asiste a clases en forma presencial?

CLASES MIXTAS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES PAGADOS % ALUMNOS EN CLASES PRESENCIALES

73,5%

CLASES MIXTAS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS GRATUITOS % ALUMNOS EN CLASES PRESENCIALES

39,5%

CLASES MIXTAS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS CON FICOM % ALUMNOS EN CLASES PRESENCIALES

33,9%

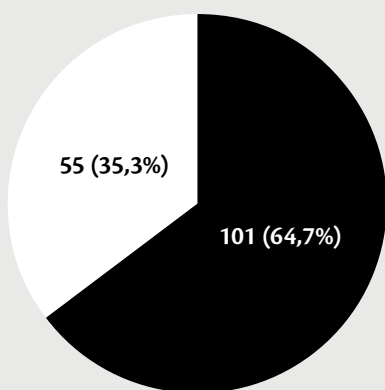
CLASES MIXTAS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA % ALUMNOS EN CLASES PRESENCIALES

8,5%



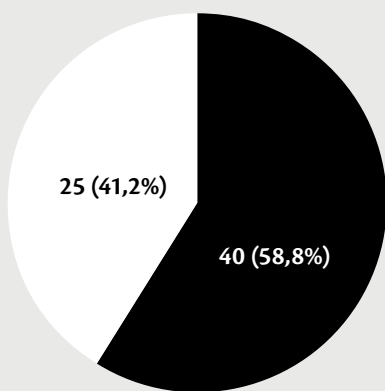
5. ¿Está de acuerdo con la decisión adoptada por el Ministerio de Educación en retomar las clases presenciales para el año escolar 2021?

TOTAL ESTABLECIMIENTOS



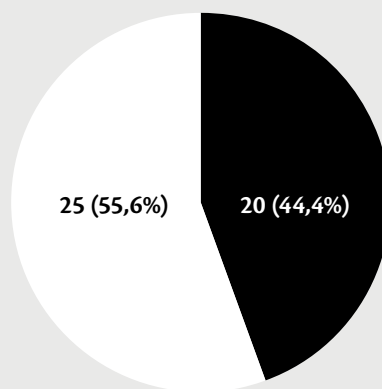
■ Si
■ No

ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS GRATUITOS



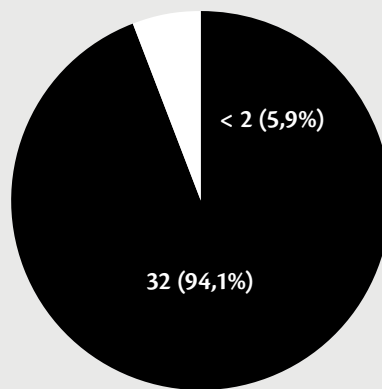
■ Si
■ No

ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS CON FICOM



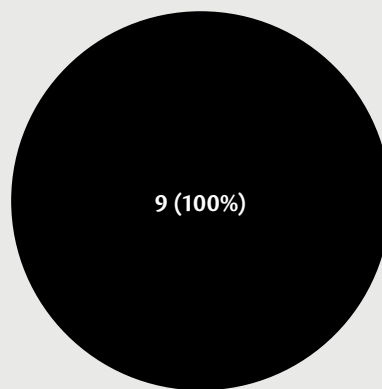
■ Si
■ No

ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES PAGADOS



■ Si
■ No

ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA



■ Si

FIDE en la prensa

Desde hace un año, FIDE ha estado presente en todos los temas contingentes de educación. Así, hemos sido consultados sobre el retorno o no a clases presenciales, la morosidad en los colegios, la ley que busca resguardar la matrícula pese a deudas, la suspensión de clases frente al aumento de casos con Covid - 19. En todos hemos dado nuestra postura, valorando siempre la libertad de los colegios para decidir qué es mejor para ellos y la de los padres.

Norma se publicó el 17 de diciembre y tienen un mes de plazo para trabajar en la materia: Colegios alistan aplicación de la ley que busca resguardar matrícula escolar pese a deudas

La Superintendencia de Educación ya ha recibido 42 denuncias vinculadas a este tema. Mientras, los establecimientos elaboran los planes de medidas extraordinarias para las familias con dificultades.

Desde el día que se publicó la ley que busca resguardar la matrícula escolar pese a deudas, los colegios ya están trabajando en su aplicación. Según la Superintendencia de Educación, se han recibido 42 denuncias vinculadas a este tema. Mientras, los establecimientos elaboran los planes de medidas extraordinarias para las familias con dificultades.

El documento establece que los establecimientos deben elaborar un plan de medidas para atender a las familias con dificultades que no han podido pagar en sus aulas. Para definir esas acciones, el texto legal de junio de este año, que busca resguardar la matrícula escolar pese a deudas, establece que los establecimientos de Educación deben elaborar un plan de medidas para atender a las familias con dificultades que no han podido pagar en sus aulas.

¿Qué establece el texto legal? El documento establece que los establecimientos de Educación deben elaborar un plan de medidas para atender a las familias con dificultades que no han podido pagar en sus aulas. Para definir esas acciones, el texto legal de junio de este año, que busca resguardar la matrícula escolar pese a deudas, establece que los establecimientos de Educación deben elaborar un plan de medidas para atender a las familias con dificultades que no han podido pagar en sus aulas.

Latercera.com news page layout with various headlines: 'Cornejo toma el mando del Dakar en motos', 'Covid y fútbol: la doble vida del Tierra de Campeones', 'La morosidad en colegios particulares sube a 23% y en subvencionados a 47%', 'El año electoral parte hoy con miles de candidatos'.

Colegio de Profesores reúne apoyo para exigir suspensión de clases presenciales ante brote

Los argumentos del magisterio apuntan al alza en los contagios a nivel nacional, los casos de covid-19 que se han presentado en establecimientos educacionales y los casos de menores fallecidos.

El Colegio de Profesores, junto a distintas agrupaciones de comunidades educativas, presentó una carta ante el Ministerio de Salud. El documento establece que los establecimientos de Educación deben elaborar un plan de medidas para atender a las familias con dificultades que no han podido pagar en sus aulas.

El documento establece que los establecimientos de Educación deben elaborar un plan de medidas para atender a las familias con dificultades que no han podido pagar en sus aulas. Para definir esas acciones, el texto legal de junio de este año, que busca resguardar la matrícula escolar pese a deudas, establece que los establecimientos de Educación deben elaborar un plan de medidas para atender a las familias con dificultades que no han podido pagar en sus aulas.



El Colegio Pablo Apostol, de La Florida, anunció su cierre en noviembre, dejando a 368 estudiantes y 54 trabajadores sin establecimiento. La monedista llegó a 5 200 millones.

El 23% de los apoderados de los colegios particulares pagados está en morosidad

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

Encuesta muestra que las deudas a diciembre, eran más altas en recintos subvencionados (47%) y Jardines (24%). Más de 3.400 planteles han solicitado el fopape, mientras se preparan para 2021 con un presupuesto austero.

Encuesta muestra que las deudas a diciembre, eran más altas en recintos subvencionados (47%) y Jardines (24%).

Más de 3.400 planteles han solicitado el fopape, mientras se preparan para 2021 con un presupuesto austero.

77% DE LOS PLANTELES con deuda a diciembre para 2021 está en mora y el 8% prima que será más alta.

30% DE LOS COLEGIOS con deuda a diciembre para 2021 afirma estar fuertemente insolvente.

74% DE LAS FAMILIAS con deuda a diciembre para 2021 afirma estar fuertemente insolvente.



El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

Colegios reutilizan útiles y libros escolares para no sobrecargar a las familias

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

Una discusión desigual El retorno a clases presenciales

por Dante Castillo* y Mario Torres**

En sociedades como la chilena, la carencia principal es la desigualdad estructural. Ella es el resultado que nos dejó el funcionamiento natural del modelo de crecimiento neoliberal, expresado en una educación de mercados. Por lo tanto, cualquier análisis de procesos o fenómenos sociales deberían partir de esta constatación: lo que contrasta, se corre el riesgo de enfocarse en discusiones espurias y retóricas, lo que generalmente finaliza en palabras personales entre autoritarios y actores carismáticos. Por consiguiente, en el caso chileno, tal como se debe hacer con cualquier tema en disputa, el retorno a clases presenciales se inicia con la constatación que esta temática está cruzada por la desigualdad y la inequidad.



Francisco Cerda. Interior vendido, 2017. Galería de Arte Arquitecto.

Una forma de analizar la apertura de los colegios a las clases presenciales es desde la condición de desigualdad que existe en Chile. En este sentido, el retorno a clases presenciales se inicia con la constatación que esta temática está cruzada por la desigualdad y la inequidad. En este sentido, el retorno a clases presenciales se inicia con la constatación que esta temática está cruzada por la desigualdad y la inequidad.

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

Los desafíos clave del nuevo año escolar en medio de la pandemia y que abren debate

La retención del Colegio de Profesores, la enseñanza a distancia, los riesgos sanitarios y el temor de los apoderados son algunos de los retos que deberán abordarse durante marzo y en los próximos meses.



El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

El año escolar 2021, que comienza el 1 de marzo, está marcado por el retorno a clases presenciales, siempre que la pandemia lo permita.

Paolo Mefalopulos, representante de Unicef en Chile:

“La escuela es un lugar con muchos más beneficios, si se abre, que riesgos”



Paolo Mefalopulos

Antes del inicio de clases de este año, la periodista de La Tercera, Belén del Castillo, entrevistó a Paolo Mefalopulos, representante de Unicef en Chile, una conversación que nos da luces sobre la importancia de retornar a las salas a pesar de la pandemia. A continuación la reproducimos.

Desde la organización internacional apoyan el regreso a clases presenciales de los estudiantes a contar de marzo, tanto por motivos académicos como socioemocionales. "Si la situación se pone crítica, las escuelas tienen que ser las últimas en cerrar; y cuando se permita, tienen que ser las primeras en abrir", señala Mefalopulos.

A solo dos semanas del inicio del año escolar fijado por el Ministerio de Educación, se ha instalado la discusión entre quienes coinciden o no con la decisión del retorno presencial a las aulas. Por un lado, el gremio de profesores que descarta un retorno hasta que se alcance la Fase 4 del Plan Paso Paso y se haya inoculado a todos los profesores; los alcaldes, que ven poco factible desocupar los colegios que están siendo usados para vacunar contra el coronavirus y el Ministerio de Salud, que ha llamado a privilegiar la inmunización en las sedes educativas.

Así, mientras los colegios particulares pagados y particulares subvencionados alistan su retorno en marzo, con diferentes modalidades presenciales, los municipales se verían, en su mayoría, rezagados. Sobre esto, el representante del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en Chile, Paolo Mefalopulos, explicó que la organización apoya la apertura de los colegios fijada por el

Mineduc. Desde octubre de 2020, Unicef forma parte del Consejo Asesor para abrir las escuelas, junto a otros 17 actores del área de la salud, educación y municipios. Convocados por el gobierno y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), este consejo tiene como propósito resguardar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, así como aportar con evidencia y sugerencias para que el retorno a las salas de clases se concrete en forma segura.

¿Cuál es la postura de Unicef sobre el regreso a clases presenciales?

Hemos estado siempre a favor del regreso a clases, claramente en condiciones seguras. Estamos en la mesa del Ministerio de Educación, con otras organizaciones, tratando de abrir un diálogo, no tanto sobre si se tiene que regresar a clases, sino en cómo hacerlo para que sea de la manera más segura posible. La evidencia nos dice que los riesgos y daños para los niños y niñas es mucho mayor sin ir a la escuela, que el riesgo que puede haber de contagio.

Entonces, ¿la organización está a favor de que los alumnos regresen a la escuela en marzo?

Sí, en condiciones seguras. O sea, claramente hay que ver la condición comunitaria epidemiológica; pero en general, sí, estamos a favor del regreso a clases. Los efectos negativos de quedarse en casa son muchos más que los que habría de regreso; estos son mucho más pequeños.

¿Cuáles serían los argumentos para que los estudiantes regresen a sus salas?

Pensamos en cómo afecta el cierre de las escuelas al desarrollo socioemocional de los más pequeños. Además, a veces los alumnos más vulnerables están en condiciones de hacinamiento, en situaciones familiares difíciles. También se afecta la salud mental de los adolescentes y niños más grandes; aumenta el riesgo de violencia entre los niños y ni-

ñas, lo que en las escuelas se puede detectar temprano. El cierre afecta también a la alimentación de los más vulnerables, con las escuelas cerradas ya no hay esa comida que antes estaba asegurada. Se engrandece la dificultad en el aprendizaje y aumenta la deserción escolar. Hay toda una serie de aspectos negativos que pone en riesgo, no solo el presente de esos niños, sino también el futuro.

¿Y que pasa con los riesgos de contagiarse dentro del colegio?

Han salido muchas evidencias y estudios que nos dicen que el riesgo de contagio en las escuelas es mucho más bajo que en otros lugares. Entonces, ¿por qué los malls están abiertos y las escuelas cerradas? ¿Por qué los restaurantes están abiertos y las escuelas cerradas? Además, la escuela es un lugar con muchos más beneficios, si se abren, que riesgos. Con las escuelas cerradas, los que pagan el precio mayor son los niños y niñas más vulnerables.

¿Cómo se le garantiza a los apoderados un retorno seguro?

Hay que hacer, proponer y desarrollar protocolos que permitan el regreso seguro a clases. De hecho, vemos como una señal muy buena la vacunación de los profesores, que da otro paso en esa dirección. Nosotros pensamos que si la situación se pone crítica, las escuelas tienen que ser las últimas en cerrar, y cuando se permita, las escuelas tienen que ser las primeras en abrir. Es claro que la condición epidemiológica de un área se tiene que considerar, pero eso se puede hacer a nivel local.

¿Qué opina sobre la postura del Colegio de Profesores de postergar el regreso?

Estamos en diálogo con el Colegio de Profesores, ellos tienen una preocupación que puede ser legítima. Pero hay que evaluar a nivel local cómo abrir, y tenemos mucha confianza en que el gremio será un partner que va hacia esa dirección. Pienso que todos nosotros queremos lo mismo, que es abrir las escuelas de manera segura.

Otras opiniones



HARALD BAYER

El exministro de Educación Harald Beyer ha expresado su preocupación por la tardanza en el proceso. Más todavía, dice, cuando los estudios muestran que las escuelas no son grandes focos de contagio.

Dijo que cierres similares aplicados por la gripe española y la poliomielitis en 1916, demostraron los graves daños que dejaron en los alumnos: en sus logros escolares y en sus ciclos de trabajo cuando ya fueron adultos, ya que tuvieron menores tasas de empleabilidad. Los efectos los "persiguen durante toda la vida", agregó Beyer.

"Los datos son que del orden del 10% de los niños no tuvieron conexión con su colegio y otro 25% tuvo una muy imperfecta, por lo que los rezagos que esto significa de sus habilidades cognitivas y socioemocionales son muy grandes [...] solo un 35% tuvo un desarrollo satisfactorio", insistió sobre las cifras actuales que ha dejado la pandemia en Chile.

Pero si el consenso general existe, el problema pareciera ser el temor a contagiarse con coronavirus, pese a que las probabilidades debido a las medidas de mitigación y el plan de vacunación son bajas.



JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

En la medida en que el plan sanitario del Paso a Paso lo permita, el retorno a los jardines infantiles y las escuelas es esencial. Así explica José Joaquín Brunner, académico de la UDP, exministro y destacado columnista de El Mercurio, la importancia de un retorno al aula. "Son los lugares que disponen las sociedades, en todas las culturas y niveles de desarrollo de los países, para desarrollar las habilidades cognitivas de infantes, niñas, niños y adolescentes; colaborar en su maduración socioemocional, socializar valores y transmitirlos de una generación a la siguiente, y prepararlas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El hogar es esencial en todas estas actividades, pero se necesita, imperiosamente, contar con el canal escolar".

A su juicio, se trata de un tema que se ha vuelto evidente con la pandemia. "Sin los colegios no hay esa progresiva independización de los padres, tan esencial de lograr; ni hay espacio para cultivar la comunicación con los pares, el sentido de la amistad y experimentar el contacto con las instituciones y las reglas de la convivencia".



La Reforma Educativa de Michelle Bachelet 2014-2018



Guido Crino Tassara
Presidente de FIDE

Juzgar los valores positivos y negativos de las políticas educacionales, exige de quien realiza las formulaciones, que precise su punto de vista, el lugar desde donde se hacen los juicios de valor, y junto con ello, que transparente su posición respecto del rol que le asigna al Estado en referencia al sistema educativo. No es lo mismo hacerlo desde el ángulo de la educación pública, que hacerlo como formando parte de la educación particular subvencionada.

No resulta semejante de quien lo hace valorando la concepción subsidiaria de carácter positivo del Estado que implica la ayuda que este brinda a la sociedad para que esta pueda organizar y mantener proyectos educativos que den cuenta de su diversidad cultural, como es el caso nuestro, en comparación de quien la niega, y lo hace desde una posición ideológica divergente que le asigna al Estado un rol preferente en la provisión de educación y en la fuerte regulación del sistema escolar. También debemos consignar, el hecho de que los efectos de las disposiciones de las políticas educacionales, puestas en juego, sean diferentes según sea la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, determina que los juicios de valor que se formulan sobre los beneficios o perjuicios de ellas sean diferentes, según sea el tipo de institución sostenedora que lo sostiene.

Otra forma de realizar una formulación crítica es evaluando sus resultados, hacerlo teniendo a la vista los propósitos enunciados por quienes diseñaron las políticas públicas puestas en juego en este proceso de reforma educativa, para verificar en que grado se lograron.

Nuestros juicios

En la segunda administración de Michelle Bachelet, entre el mes de marzo de 2014 y marzo de 2018, se situó un proceso de reforma educacional como la primera prioridad de su programa de gobierno.

Este proceso que tiene un carácter estructural y holístico, dado que abarca a todos los niveles del sistema educativo nacional, se inspira en una concepción ideológica, que en abierta crítica del rol subsidiario del Estado, postuló para éste un rol fuertemente regulador, eficazmente fiscalizador y mayoritariamente proveedor de la educación escolar, situando al subsistema de educación particular como “cooperador” de la función educacional del Estado que debe tener en el subsistema de educación pública, su principal eje articulador. Se configura con esto, un nuevo escenario del sistema escolar chileno que presenta, para la educa-

ción de dependencia particular, aspectos críticos que trataremos de poner en evidencia

En primer lugar, examinaremos los cambios que ella ha generado en las diversas dependencias administrativas, centrándonos en la educación privada, porque es el sector donde se aprecia el mayor impacto de sus efectos, y, en segundo lugar, lo haremos procurando verificar las medidas de logro de los principios y propósitos que inspiran las políticas públicas aplicadas durante la administración de Michelle Bachelet.

Impacto de la Reforma Educativa por dependencia administrativa.

La Educación Particular en Chile, se caracteriza por ser una realidad esencialmente heterogénea, multiforme, pluralista y diversificada, lo que históricamente ha hecho de la singularidad, lo distintivo y propio de este sector.

Conforme a esto, los juicios de valor que se puedan formular respecto a los efectos que ha provocado este proceso de reforma educativa en desarrollo, pueden tener distinta connotación, de acuerdo con el tipo de organización jurídica, o sistema de financiamiento que tienen los Sostenedores del sector particular. De hecho, al iniciarse el proceso de la reforma educativa de la administración de Michelle Bachelet teníamos instituciones sostenedoras:

- > Constituidas como personas jurídicas con fines de lucro y otras constituidos como fundaciones o corporaciones sin fines de lucro.
- > De colegios pagados sin aporte del Estado.
- > De colegios subvencionados gratuitos y otros de colegios subvencionados con régimen de financiamientos compartido.
- > De los establecimientos de “administración delegada” que tienen un sistema de financiamiento especial.

Instituciones Sostenedoras de la Educación Particular Subvencionada

De partida, la legislación puso fin en diciembre del año 2017, a instituciones sostenedoras que por

estar constituidas como sociedades pueden tener fines de lucro, a esa fecha debieron decidir entre tres alternativas: transformarse en fundaciones o corporaciones sin fines de lucro, mantenerse como tal y transformar sus establecimientos educacionales en pagados, u optar por el término de giro.

Un número significativo de ellas, las de carácter gratuito o con un copago de los padres inferior a 0.45 USE, que cuentan con un elevado porcentaje de estudiantes calificados como “prioritarios” o “preferentes”, resultaran claramente beneficiados en el aspecto financiero, pues contarán con los incrementos progresivos de la subvención de gratuidad y el aumento del monto de la subvención preferencial y la incorporación de la subvención por las y los estudiantes calificados como “preferentes”.

En el caso de los adscritos al régimen de financiamiento compartido, con copago elevado y recursos comprometidos en gastos fijos en contratos o convenios colectivos acordados con su personal, se verán afectados con la reducción progresiva del aporte de los padres, sin que exista un retorno equivalente que compense esta disminución, en consecuencia, dispondrán de menos recursos para la gestión educativa de sus establecimientos, pudiendo afectar en el mediano y largo plazo en

grado diverso, tanto el clima organizacional, como la calidad del servicio educacional que en la actualidad ofrecen.

Cuando se concrete el término del sistema de financiamiento compartido, todos los establecimientos particulares subvencionados, de acuerdo con la legislación aprobada, que establecen la gratuidad, para las y los alumnos demandantes del servicio educativo, verán su financiamiento exclusivamente sujeto a los aportes que el Estado entrega por la vía de las diferentes subvenciones y aportes directos para financiar remuneraciones de la nueva carrera docente, con exclusión de toda otra fuente de financiamiento que no sea aquella establecida por la ley que regula las donaciones.

Un problema emergente de extraordinaria gravedad, por el impacto que puede tener en la calidad del servicio educativo que ofrecen los establecimientos educacionales particulares subvencionados, es la asimetría que existe entre los recursos financieros que el Estado destina a los establecimientos públicos, en comparación con aquel que, exclusivamente por vía de subvenciones, destina a los establecimientos particulares subvencionados. Ello genera una arbitraria desigualdad de trato que afecta el derecho a la educación de 55 de cada 100 de los estudiantes del sistema escolar chileno.

Las diversas leyes aprobadas en el período de esta administración establecen por otras vías, aportes en forma exclusiva para los establecimientos de carácter público de una cuantía significativa que duplica al mayor monto registrado para el sistema de financiamiento compartido. Con la finalidad de graficar con cifras concretas esta afirmación, incluimos los ítems y valores consignados el año 2019.

En la ley de Presupuesto de Gastos del sector Público de 2019 se incluyen las siguientes glosas destinadas a la educación pública estatal y municipal. Junto con aquellos que corresponden a leyes específicas que benefician a la educación pública, hay otros incluidos en el presupuesto que se destinan por decisiones administrativas del Ministerio de Educación.



Glosa	Monto en pesos
Asesoría y apoyo a la Educación Escolar Pública	10.134.236.000
Educación Técnico Profesional Pública	3.649.687.000
Formación de los Profesionales de la Educación Pública	4.063.743.000
Evaluación del Desempeño Docente *	6.764.461.000
Bonificación por aplicación inciso 7° artículo 70 y 73 DFL N°1 Educación 1997**	97.335.000
Apoyo al Deporte y la Recreación Educación Pública	2.417.526.000
Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública	13.783.912.000
Servicios Locales de Educación Pública	123.755.108.000
Fondo de Apoyo a la Educación Pública-Servicios locales	17.072.135.000
Fondo de apoyo a la Educación Pública (FAEP)	255.048.725.000
Mejoramiento de Infraestructura Escolar Pública	49.776.661.000
Equipamiento de establecimientos de Educación Técnico Profesional	5.406.477.000
Mejoramiento de la Infraestructura de la Educación Pública Servicios Locales	6.695.000.000
Asignación variable por desempeño individual. Artículo 7° ley 19.933 ***	1.025.274.000
Bono especial para docentes jubilados artículo 4° ley 20.501	51.500.000
Bono al personal Asistentes de la Educación artículo 59 ley 20.883	2.884.000.000
Servicios Locales de Educación	1.020.282.000
Asignación por Tramo de Desarrollo Profesional Artículos 49 y 63 DFL N°1 1997	78.747.478.000
Servicio Local de Educación de Barrancas	15.891.722.000
Servicio Local de Educación de Puerto Cordillera	8.804.348.000
Servicio Local de Educación de Huasco	10.375.646.000
Servicio Local de Educación de Costa Araucanía	9.363.676.000
TOTAL	624.828.934.000

* Considera la evaluación de desempeño de 27.000 docentes del sector municipal.

** Desvinculación de la planta docente por desempeño ineficiente o por pérdida de alguno de los requisitos de incorporación a una planta docente.

*** Asignación Variable por Desempeño Individual para los docentes de aula del sector municipal y estatal destinada a fortalecer la calidad en la educación y con el objeto de reconocer los méritos de aquellos que hayan sido evaluados como destacados o competentes. Se mantiene en ley 20.903 para aquellos que se desempeñan en la educación pública estatal.

De este cuadro se deduce que, en el año 2019, aparte de las subvenciones, los recursos específicos destinados a la educación pública escolar, tanto municipal como estatal, sumarán

\$ 624.828.934.000 dejamos constancia que no incluimos aquí los aportes propios de los Municipios. Si tomamos como base la matrícula de los establecimientos públicos el 2018, que ascendía a 1.227.183 estudiantes, cada uno ellos, cuenta con \$ 42.430 mensuales de recursos públicos proporcionados por el Estado más que un estudiante que se educaba en un establecimiento particular subvencionado.

Esta asimetría con los aportes financieros adicionales del Estado a la educación de carácter público se constituye en una discriminación arbitraria, que es a nuestro juicio de carácter inconstitucional que, de mantenerse en el tiempo, afectará gravemente el servicio educacional que brindan los establecimientos educacionales particulares subvencionados a los estudiantes que atienden, comparado con aquel que ofrece la educación pública municipal y estatal. Lo reiteramos, esto constituye en la práctica, una vulneración gravísima al derecho a recibir una educación de calidad, que afecta a 55 de cada 100 alumnas y alumnos del sistema escolar chileno.

Todas las instituciones sostenedoras de este sector quedan reducidas de hecho, al rol de administradores de los aportes financieros que reciben del Estado, con estrictas regulaciones que definen con precisión acotada los posibles usos de esos recursos, sujetos a la fiscalización de la Superintendencia de

Educación, definiéndose para ello, sólo once fines educativos posibles a los que asignar los gastos que se realicen.

Otro problema bastante serio es que deben ajustar su gestión administrativa y pedagógica a una abultada y compleja normativa para la operación de los establecimientos educacionales, sujeta a la estricta fiscalización de diversos organismos del sector público que, a no mediar correcciones, seguramente dificultarán la gestión educativa de sus directivos, distrayéndola de su propósito esencial: el mejoramiento progresivo de su calidad, en una perspectiva de equidad y de inclusión educativa. De hecho, solo con el Ministerio de Educación suman 2.350 obligaciones que deben enfrentar las instituciones sostenedoras y los directivos docentes para desarrollar su gestión educativa. De ellas más de 500 fueron adicionadas por la legislación aprobada entre el año 2014 y el año 2018.

La exigencia de ser comodatarios o propietarios de la infraestructura de sus establecimientos educacionales, a muchos de ellos, los obligará a una compleja toma de decisiones que requerirá asesoría jurídica y financiera con los costos consiguientes. Ella no estará exenta de dificultades, especialmente en los casos que dicha propiedad pertenezca a terceros no relacionados. De hecho, se advierten serias dificultades en la operación crediticia de los bancos con aval de la CORFO para concretar la adquisición, por parte de las Fundaciones y Corporaciones, de los inmuebles donde funcionan los establecimientos educacionales, esto por las políticas restrictivas de las instituciones financieras para la concesión de créditos a entidades constituidas jurídicamente como sin fines de lucro.

Se pone término a los sistemas de admisión selectiva, y el control de sus procesos de postulación y admisión escolar, lo asume el Ministerio de Educación. Ello restará autonomía a conducción de los establecimientos educacionales, afectando el derecho de libertad de enseñanza, ya que introduce al Estado en la facultad de "organizar" su gestión, sin que ello asegure, la otra dimensión de dicho derecho, que

es la libertad de los padres y apoderados para escoger el establecimiento educacional que desean para sus hijos, dado que el proceso puede concluir en el azar de la destinación de los estudiantes. El sistema desconoce el hecho, que el acceso a la información que le permite a los padres escoger la opción más apropiada, por razones culturales, en muchísimos casos es limitada y, por otra parte, al regular el acceso a la información, no da pie a que se establezca un compromiso efectivo de la familia de los estudiantes con el proyecto educativo.

Con ello además se limita significativamente el incentivo al mérito académico que inspira la gestión de proyectos educativos que valoran la disposición de los estudiantes para cursar sus estudios, buscando mejorar su condición socioeconómica y cultural de origen. La experiencia internacional, nos muestra que la valoración del mérito académico, en distinto grado, es reconocida en todos los países que forman parte de la OCDE, como criterios de selección en los sistemas de admisión del nivel escolar. Recordemos también que, en el caso chileno, los establecimientos identificados como emblemáticos, han sido reconocidos como instituciones que promueven la movilidad social.

Pensamos que aquellos establecimientos educacionales reconocidos como emblemáticos por la calidad su servicio educativo deberían tener la posibilidad de valorar en procesos especiales de admisión, para quienes optan en cursos del nivel de enseñanza media, de ambas modalidades, el esfuerzo que hayan demostrado en su trayectoria escolar y, en el caso de la modalidad técnico profesional, su disposición vocacional.

Por último, se pone freno legal al crecimiento de la educación particular subvencionada, con disposiciones que limitan la creación de nuevos establecimientos educacionales con derecho de acceder a la subvención del estado, condicionándola a la existencia territorial de demanda escolar insatisfecha, salvo que se trate de proyectos educativos alternativos, sujeto si, al criterio de la autoridad administrativa correspondiente y con autorización del Consejo Nacional de Educación.

No sólo las instituciones sostenedoras se verán afectadas por este proceso de reforma educativa, también afectará seriamente al personal que se desempeña en los establecimientos particulares subvencionados. En el caso de los profesionales de la educación, se ha postergado su ingreso a los beneficios de la carrera docente, con la puesta en práctica de una legislación discriminatoria que retrasa, en ciertos casos, hasta en 10 años el ingreso a la carrera docente, en comparación con la fecha de ingreso de sus pares de la educación pública, municipal y estatal, situación que afectará seriamente el derecho de las maestras con edades cercanas a su derecho a jubilar que se verán privadas de acceder a los beneficios económicos establecidos por la ley de Desarrollo Profesional Docente.

Pero eso no es todo, también se les privó del beneficio del bono de retiro concedido a sus pares de la educación pública y de las y los maestros que se desempeñan en los establecimientos de administración delegada, bono del que pueden hacer uso, de acuerdo con la legislación vigente, hasta el año 2024, cuando encontrándose en edad de jubilar, opten por acceder a un retiro voluntario. Bono que significaba originalmente, el año 2015, recibir once meses de remuneraciones de cargo del empleador, más un aporte del Estado hasta completar la cifra de 21 millones de pesos.

En su momento, fuimos la única organización gremial que, en el trámite legislativo, lo cuestionamos calificándolo como una discriminación arbitraria e inconstitucional.

Lo propio ocurrió en el caso de los asistentes de la educación que se desempeñan en la educación particular subvencionada, a los cuales también se les privó de un bono de retiro de naturaleza similar al concedido a los docentes del sector público para quienes se encuentren en edad de jubilar y opten por hacerlo voluntariamente y además de un bono anual de desempeño que se hará efectivo anualmente a quienes se desempeñen en establecimientos de educación pública o de administración delegada.

También en este caso FIDE fue la única institución gremial que en las instancias legislativas hizo presente calificándolo como una discriminación arbitraria e inconstitucional.

Instituciones Sostenedoras de la Enseñanza Particular Pagada

Las modificaciones introducidas por la la reforma no han afectado en gran medida a este sector, sólo los cambios introducidos a la Ley General de Educación, especialmente los referidos a situaciones de admisión, expulsiones o cancelación de matrículas e idoneidad de docentes, tendrá alguna incidencia en su gestión dado que limitan su gestión autónoma.

Sin embargo, hay un riesgo a futuro. La extendida propuesta de los impulsores de la reforma de “gratuidad universal” que postulaban como condición de que se considere el derecho a la educación como un “derecho social” a juicio de ellos, no permite abordar integralmente el problema de la segregación escolar en los colegios particulares pagados. Ya el académico Fernando Atria, plantea el tema abiertamente cuando afirma: “Si nos genera problemas la segregación ¿Por qué no ver como un problema la segregación en la educación que no es financiada por el Estado?” y avanzando con más precisión, “...la razón que justifica la eliminación del financiamiento compartido implica también la eliminación de la educación particular pagada (no en tanto particular, sino en tanto pagada) y la exclusión de toda forma de educación formal provista con fines de lucro”.

Instituciones Sostenedoras del Sector Público:

La ley de Nueva Educación Pública va a generar un cambio significativo en su estructura, situándola progresivamente en directa dependencia del Estado, con un modelo calificado por sus diseñadores como descentralizado. La reestructuración administrativa y territorial, integrará los servicios educativos de las 345 comunas del país en 70 Servicios Locales Públicos dependiente de una Dirección Pública, adscrita al Ministerio de

Educación, que estará encargada de diseñar un plan estratégico para potenciar su desarrollo y fortalecimiento en calidad.

La ley de Inclusión, junto con el beneficio de la asignación de gratuidad y el incremento de la subvención para los alumnos definidos como prioritarios y la incorporación de la subvención para los alumnos preferentes, incorpora un Fondo de Recuperación y Fortalecimiento de la Educación Pública con un monto anual de 250 mil millones, años 2016, 2017, 2018. A esto como ya vimos, se suman otros aportes, varios de ellos asignado en la legislación de la Nueva Educación Pública para ser contemplados en los Presupuestos del Gasto Público de la Nación. Con ello se aseguran los recursos financieros requeridos para poner en práctica el diseño del nuevo esquema estructural del sistema de educación pública estatal, además se disponen recursos para infraestructura de establecimientos educacionales y mejoramiento de la calidad del servicio educacional.

A ello se agrega los bonos de retiro, dispuestos por legislación especial, que benefician a su personal de docentes y asistentes de la educación a los que hemos hecho referencia. La existencia de estos bonos permitirá, además de beneficiar a dicho personal, descomprimir las abultadas plantas de personal que generaban un cuantioso déficit a las instituciones sostenedoras del sector público.

La ley de Desarrollo Profesional Docente, al mejorar remuneraciones y condiciones de trabajo de los profesionales de la educación, puede tener dos consecuencias beneficiosas para la educación pública, una será el de atraer a los mejores profesionales y la otra, derivada de esta, el mejoramiento de la calidad del servicio que presta la educación pública.

En efecto, junto con la incorporación de sus docentes a los beneficios de la ley de Desarrollo Profesional Docente, la legislación aprobada en la medida que su implementación sea bien aplicada y se corrijan en la práctica algunos elementos de su diseño, puede significar un efectivo mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados de su gestión educativa.

Sin embargo, al examinar el contenido de la legislación que genera este sistema de educación pública de carácter estatal y su implementación advertimos que:

Si recurrimos a la educación comparada, podemos afirmar que en la experiencia internacional no advertimos procesos de cambio similares al caso chileno, con la complejidad que implica un proceso de recentralización y el traspaso de un régimen de administración de tipo privado a uno de carácter público. La evidencia de la experiencia internacional nos permite concluir que los diseñadores de la Nueva Educación Pública no apreciaron los problemas que traería consigo la complejidad administrativa y financiera de la reestructuración propuesta y no tuvieron en cuenta, que, por el contrario, la tendencia dominante en el campo internacional es una situación inversa, de adopción de prácticas de gestión privada en los sectores públicos.

Advertimos que, con este proceso de recentralización, se coloca en riesgo el respeto por los intereses y las necesidades de la población escolar de los diversos contextos territoriales y se limita la autonomía de sus comunidades educativas, porque los órganos dispuestos para cautelar intereses, necesidades y autonomía: el Comité Directivo local y el Consejo Local de Educación Pública, solo tienen carácter consultivo, no vinculante.

Es cierto que la propuesta legislativa dispone de finalidades educativas de valor indudable, pero al plantear fines con altos grados de idealización, sin establecer los medios apropiados para lograrlos, generalmente conduce a un fracaso.

Al igual que en la mayoría de las leyes aprobadas en el reciente proceso de reforma educativa, en el diseño de la ley de Nueva Educación Pública, por carencia de un diagnóstico fino que provea de evidencias verificables de las realidades que su busca modificar, determina que se pongan en juego supuestos equivocados. Así por ejemplo, la idea que la reestructuración administrativa y territorial del sistema educativo, integrando los antiguos servicios educativos de las 345 comunas, en solo

70 circunscripciones territoriales más amplias, los Servicios Locales Públicos, cada uno de los cuales abarca varias comunas, se postulaba que, junto con mejorar la gestión administrativa y financiera aprovechando las ventajas de una economía de escala, también se proyectaba que la integración facilitarían la generación de mejores prácticas en la gestión pedagógica, y con ello corregir las deficiencias del proceso educativo de la educación municipalizada. Las primeras experiencias del proceso de implementación de la legislación, ha demostrado la inconsistencia de dichos supuestos.



Evaluación de la Reforma Educativa de acuerdo con sus propósitos.

Recordemos cuales fueron los propósitos enunciados que fundamentan el proceso de la reforma educativa del sistema escolar de nuestro país, diseñada por la segunda administración de Michelle Bachelet, y a cuyo logro se orientaron las políticas públicas puestas en juego por las vías legislativas y administrativas.

- > Fortalecimiento del rol del Estado, como actor activo en su rol de proveedor, regulador y fiscalizador del sistema educacional.
- > Fortalecimiento de la Educación Pública, como motor y sello del proceso de la Reforma Estructural.
- > Considerar la educación como un “derecho social” garantizado por el Estado y no como un bien de consumo sujeto al mercado.

El concepto de la educación como derecho social que va a inspirar el proceso de reformas considera educación gratuita, accesible para todos, para hacer posible una educación de calidad e inclusión social en todos los niveles del sistema educativo. Ello implicaba para su logro, el fin del lucro, el término del sistema de financiamiento compartido y de la admisión selectiva en todos los niveles del sistema escolar.

Si hemos verificado que se cumplió con los tres propósitos que se propuso el programa de poner fin al lucro, progresivamente al financiamiento compartido y al sistema de admisión selectiva, con el diseño y aprobación de la ley 20.845 y con las consecuencias ya descritas en el capítulo I de estas conclusiones.

Ahora bien, cuando en nuestro trabajo examinamos la evolución de las cifras de la matrícula por dependencia administrativa, entre los años 2014 y 2018, para visualizar, cual fue el comportamiento de los padres de familia, respecto de donde escogen educar a sus hijas e hijos, y a la vez, buscando verificar el grado de logro que han tenido ciertos propósitos puestos en juego por el proceso de reforma educativa de la administración de Michelle Bachelet, registramos varios hechos evidentes, que contradicen ciertos propósitos enunciados para fundamentar la necesidad de una reforma educativa de acuerdo a la propuesta de sus diseñadores. En efecto:

Para los padres de familia que vieron sus establecimientos de educación particular subvencionada, transformarse en particulares pagados, la promesa de gratuidad no sólo se ha hecho efectiva, sino que además les significa un costo financiero mayor.

Aquellas familias que habían escogido un determinado proyecto educativo en aquellos colegios particulares subvencionados que transformaron en pagados, y no contaban con recursos financieros para cancelar el costo de la colegiatura, conforme a la libertad de enseñanza, vieron afectado su derecho de que sus hijos e hijas, continuaran su formación, en el proyecto educativo que habían escogido para ellos y ellas.

La promoción de una educación inclusiva, también se ve afectado. El sector de mayor segregación socioeconómica, el de los establecimientos educacionales particulares pagados, es el que más incrementa su matrícula en el período, crece un 20,33%.

Por último, atendida la disminución de la matrícula de la educación pública, no se cumple con el propósito enunciado en el programa de gobierno, de recuperar su matrícula.

Al concluir la administración de Michelle Bachelet la normativa que regula el funcionamiento del sistema escolar sumaba 18 cuerpos legales, 7 decretos con fuerza de ley, 60 decretos y reglamentos y 4 circulares que determinan la existencia de más de 2.300 obligaciones, de las cuales, un poco más de 500, fueron incorporadas por las normas legales aprobadas entre marzo del 2014 y marzo del 2018. A lo anterior, debemos adicionar el hecho que los actores de las comunidades educativas, tienen que interactuar además a diario con instituciones externas de distinta naturaleza, tales como Departamento de Obras Municipales, Servicio de Impuestos Internos, Dirección del Trabajo y otros, debiendo responder a diversas exigencias adicionales, lo que implicó una fuerte burocratización de la gestión administrativa financiera y pedagógica, lo que lógicamente afecta la tarea de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en forma significativa.

Estos hechos, si nos permiten afirmar que se cumplió a cabalidad la propuesta de “fortalecer el rol del Estado como regulador y fiscalizador del sistema escolar”, pero con un resultado adverso: tal como ya lo señalamos, se burocratizó la gestión administrativa financiera y pedagógica de los establecimientos educacionales, afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje en forma significativa, dificultando de esta forma la tarea de mejorar la calidad del servicio educativo.

En cuanto al “Fortalecimiento de la Educación Pública como motor y sello del proceso de la Reforma Estructural”, reconocemos que la destinación de trescientos ochenta y seis mil millones

de pesos anuales para la educación de dependencia municipal y estatal dispuesta en la legislación aprobada en el período, en la medida que sean bien administrados, puede contribuir a ese propósito si lo entendemos cómo orientado a mejorar su calidad.

Respecto al impacto que pueda tener la nueva estructura de la Educación Pública, no es tiempo de anticipar una evaluación de resultados, dado que su implementación se encuentra en sus fases iniciales.

Carencias Significativas y Proyecciones Preocupantes.

Debemos señalar en primer término que, en materia de educación inicial, no se cumplió con la propuesta programática de incrementar a 134.000 las vacantes de matrícula en los niveles de 0 a 4 años. Aquí la argumentación para justificarlo se basó en un problema de naturaleza cultural, y es el hecho que las madres, a pesar de que en los sectores vulnerables esta medida facilitaría la tarea de que ellas se incorporen al mundo del trabajo, prefieren que sus hijas e hijos de esa edad, permanezcan en sus casas, al cuidado de familiares.

En segundo lugar, no se implementó la obligatoriedad del segundo nivel de transición (kínder), establecida en la Ley General de Educación y que la propuesta del programa de incorporar el primer nivel de transición (pre kínder) a la obligatoriedad, tampoco se hizo efectiva. Se nos señaló a nivel del Ministerio de Educación, que no estaban dadas las condiciones para concretar estas iniciativas. En el caso del segundo nivel de transición, argumentan que la cobertura en este nivel alcanzaba al 92 % de la cohorte de edad correspondiente lo que haría innecesaria la medida.

En segundo lugar, como carencias preocupantes, debemos señalar la falta de una política definida para la modalidad de educación técnico profesional y para la atención educacional de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, transitorias y permanentes.

Calidad e Inclusión Educativa.

En cuanto a los propósitos del programa de mejorar la calidad de la educación a nivel sistémico y promover la inclusión educativa, cabe formularse las siguientes interrogantes:

- > ¿Cuánto contribuyó a mejorar la calidad de la educación a nivel de sistema este proceso de reforma?
- > ¿Cuánto contribuyó a disminuir la segregación a nivel escolar?

Resultan conducentes a mejorar la calidad y disminuir la segregación escolar:

Los incrementos de las subvenciones para los alumnos prioritarios y la incorporación de una subvención para los alumnos definidos como preferentes.

Las medidas tendientes a exigir mejores rendimientos académicos a los postulantes a ingresar a carreras de pedagogía y proponer a las instituciones de Educación Superior medidas para mejorar la formación inicial de los maestros y maestras.

Las leyes de Desarrollo Profesional Docente, la legislación que establece una nueva Educación Pública.

Las Leyes implementadas para regular el funcionamiento de los establecimientos educacionales que ofrecen la Educación Inicial.

Para esos propósitos resultando criticables: Respecto a promover el término de la segregación escolar y una educación inclusiva.

La efectividad de implementar una educación inclusiva, no se limita a juntar físicamente estudiantes de distinta condición socioeconómica, cultural, o que presenten necesidades educativas especiales; requiere en primer lugar, un cambio de la cultura escolar, para favorecer la integración de la diversidad de la matrícula.

Lo anterior, exige como una de las condiciones necesarias, modificar la disposición de todos los estamentos de las comunidades educativas y mejorar las competencias de los educadores, lo que

implica introducir cambios en la formación inicial de los docentes, qué en las condiciones actuales, solo entrega las competencias básicas para trabajar con poblaciones escolares homogéneas.

Se requiere, además, incrementar la planta con otros profesionales especialistas, un menor número de alumnos por curso y una adecuada provisión de recursos materiales y espacios físicos, con el fin de trabajar exitosamente con la diversidad educativa.

Existen dudas sobre la efectividad de las iniciativas que apuntan a disminuir la segregación, ya advertimos sobre el crecimiento del sector particular pagado, que es el que presenta mayor segregación socio económica.

También está en duda, que se modifique significativamente la matrícula del sector público, que agrupa el mayor porcentaje de alumnos procedentes de familias de bajos ingresos. De hecho, a juicio de la mayoría de los investigadores, la segregación residencial pesa mucho en la composición de la matrícula escolar, especialmente en los grandes centros urbanos.

En referencia al mejoramiento de la calidad educativa:

- > El monto de los recursos financieros destinados por el Estado al sistema escolar, para ese propósito, es insuficiente, necesariamente se debe considerar un incremento significativo en los montos de las subvenciones, para hacer posible en el mediano y largo plazo, que el país cuente con una educación inclusiva, integradora de calidad.
- > Según vimos, está en curso, un proceso claramente discriminatorio y arbitrario en materia de financiamiento estatal al sector particular subvencionado, respecto del asignado al sector público, que afectará seriamente la calidad de la gestión educativa de ese sector.
- > Los roles que desempeñan instituciones externas a la comunidad educativa en la evaluación de desempeño para avanzar de tramo en la carrera docente, eso afecta la legítima autonomía que deben gozar en su gestión los establecimientos educacionales.

- > La discriminación de que fueron objeto los profesionales de la educación del sector particular subvencionado. al definir un ingreso posterior, hasta en diez años en ciertos casos. a los beneficios de la carrera profesional docente.
- > La omisión de una carrera profesional diferenciada para el estamento de los docentes directivos.
- > La legislación aprobada introduciendo fuertes regulaciones en los procesos de postulación y admisión escolar y excluir, en el mediano plazo, el mérito académico como un incentivo y condición, para acceder a los establecimientos educacionales reconocidos como emblemáticos, es una medida, a nuestro juicio, como ya lo adelantamos, que afecta la calidad de la educación y el derecho de los padres a escoger el proyecto educativo que quieren para sus hijas e hijos.
- > Por último, también es una tarea pendiente, el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones de educación superior encargadas de la formación inicial de los docentes y lo propio ocurre con la capacitación y el perfeccionamiento de los profesionales de la educación en servicio.

Finalmente, como síntesis de nuestras conclusiones, sin desconocer las bondades y beneficios de los propósitos de algunas políticas puestas en juego para la totalidad del sistema escolar, podemos afirmar que el corazón de la reforma educativa impulsada por la segunda administración de Michelle Bachelet, mirada desde las instituciones sostenedoras de dependencia particular, es el fortalecimiento de la educación pública, teniendo como acción complementaria previa, de naturaleza implícita, frenar el crecimiento de la educación particular subvencionada y provocar su debilitamiento, afectando de lleno su gestión financiera, administrativa y pedagógica.

Para sostener esta aseveración hemos sido muy cuidadosos de basarnos en evidencias indesmentibles, frutos de un serio trabajo de investigación de la naturaleza que asumió el diseño de la legislación que ha permitido implementar la puesta en práctica de las políticas educacionales impulsadas por la segunda administración de Michelle Bachelet.

Como anticipó metafóricamente el entonces Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, el primer paso de la Reforma Educativa consistía “en bajar al niño de los patines” (Educación Particular Subvencionada), para que así el “niño descalzo” estuviese en condiciones de igualdad competitiva en el suelo enlozado; lo que no dijo, pero estaba implícito en los propósitos, era que el segundo paso, era “colocarle patines al niño antes descalzo (la educación pública) para así darle ventaja en la futura competencia, buscando el premio de “recuperar la matrícula”, a ello obedecen disposiciones de las diversas leyes aprobadas entre los años 2014 y 2018, que otorgan un trato financiero y de condiciones de operación preferencial, a la educación pública municipal y estatal.

El mapudungun, interculturalidad e inclusiva en el sistema educativo chileno



José Salum
Doctor en Educación

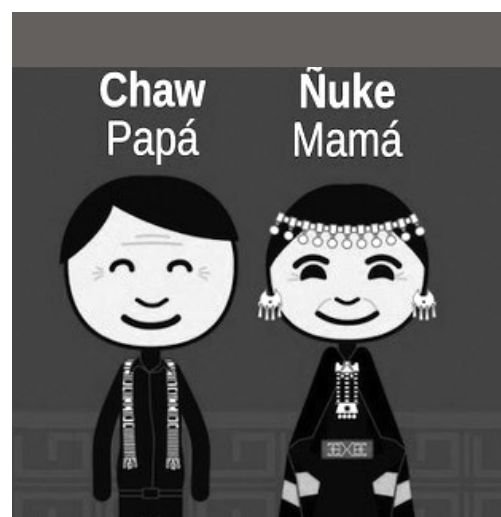
Resumen

El mapudungun es uno de los patrimonios que define la identidad del pueblo mapuche. Su sobrevivencia a través del tiempo se debe, principalmente, a los procesos de re-etnificación ocurridos en la última década. No obstante, es necesario seguir las estrategias desarrolladas brevemente en este trabajo, con la finalidad de mantener su vigencia y revitalización en el contexto sociocultural chileno. Un programa de mantención de esta lengua indígena debe tener el debido respaldo estatal para convertirse en una lengua saludable y autosuficiente. Todo esto permitirá la continuación del modo de vida de sus usuarios, así como el reflejo fiel de su cultura dentro del mundo multicultural.

Palabras claves: Mapudungun, identidad, interculturalidad

Summary

The mapudungun is one of the heritage that defines the identity of the Mapuche people. Its survival over time is mainly due to the



re-registration processes that have occurred in the last decade. However, it is necessary to follow the strategies developed briefly in this work, in order to maintain their validity and revitalization in the Chilean sociocultural context. A maintenance program for this indigenous language must have the proper state support to become a healthy and self-sufficient language. All this will allow the continuation of the way of life of its users, as well as the faithful reflection of its culture within the multicultural world.

Keywords: Mapudungum, identity, interculturality

Introducción

El objetivo de la Educación Intercultural es dar respuesta a la diversidad cultural que impera en las sociedades democráticas desarrolladas. Para ello, parte de planteamientos que respetan el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales, valorándolo como una fuente de riqueza para todos los miembros de una sociedad. Desde el punto de vista pedagógico, las diferencias culturales se entienden como un importante recurso educativo. La Educación Intercultural propone una práctica educativa que convierta las diferencias culturales de individuos y sociedades en el foco de reflexión e investigación.

No hay que olvidar que la Educación Intercultural es en definitiva una forma de atención a la diversidad. Desde esta perspectiva se entiende mucho mejor su aportación en el ámbito educativo y social, ya que constituye la etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales. Para entender esto mejor, es necesario conocer cuáles son los modelos existentes en el tratamiento de la diversidad, sea cual sea esta, incluida la lingüística y cultural.

Vivimos en un mundo diverso en el que ya desde hace tiempo se habla de biodiversidad. Por otro lado, la diversidad es una de las características definitorias de la humanidad y por ende, de nuestras sociedades. La escuela es un reflejo de esa variabilidad social y debe tratar todas

las diversidades que confluyen en ella, desde las culturales a las físicas o las de capacidades. A la hora de tratar esa diversidad, se han partido de presupuestos diferentes que atendían a voluntades ideológicas y políticas. Tradicionalmente se ha partido de dos teorías: la teoría del déficit y la teoría de la diferencia Arroyo González, M^a José. (2012). Las dos pretenden atender la diversidad, aunque desde planteamientos completamente distintos. Cada una de ellas ha dado lugar a modelos educativos distintos para tratar esa diversidad consustancial a las personas y a las sociedades.

Las dos teorías se basan en la estrecha relación existente entre diversidad y desigualdad, pero dan soluciones completamente diferentes a esa relación. La teoría del déficit plantea eliminar esas diferencias mediante modelos educativos basados en la asimilación y la compensación, mientras que la teoría de la diferencia no se plantea eliminarlas, sino propone un enriquecimiento mutuo desarrollando para ello modelos educativos concretos: el multicultural y el intercultural. COMO LO SEÑALA Tuts (2007:34)

La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo.

La educación intercultural y la inclusión presentan múltiples conexiones que pueden y deben, guiar nuestra práctica educativa. Como más adelante analizaremos, la educación intercultural es un modo de hacer escuela y de educar.

Contexto Chile

En la actualidad, varios grupos indígenas en Chile aún utilizan su lengua, que constituye uno de los patrimonios que definen su identidad, incluyendo su forma de vida, su historia, sus rituales, su filosofía y sus costumbres.

Los indígenas en Chile enfrentan varios desafíos lingüísticos. Cuando se encuentran en la ciudad o en medios en donde se habla exclusivamente el español, ellos deben adaptarse a esta situación, dejando la lengua nativa para comunicarse esporádicamente con algún miembro de su grupo que hable la lengua en las reuniones familiares o de amistades. Los grupos que residen en los centros rurales mantienen en mayor medida su lengua y cultura que les permite perpetuar algunos rituales ancestrales. No obstante, sólo los adultos mayores hablan la lengua nativa en muchos de estos lugares, incluyendo las áreas rurales de Arauco, Malleco, Cautín, Mehuín y Panguipulli, principalmente. También hay personas mapuche que hablan su lengua en las ciudades hacia donde gran cantidad de ellos migran como trabajadores temporeros o permanentes, más específicamente en Santiago, Concepción y Temuco.

Las lenguas indígenas han tenido la fuerza suficiente para sobrevivir a través del tiempo, enfrentando las enormes presiones de asimilación por parte del español como lengua oficial. Todavía existe un importante número de hablantes de cada una de las lenguas que aún están vigentes, tales como el Aymara, el Rapanui y el Mapudungun. El proceso de re-etnificación actual ha activado el desarrollo de la vitalidad de estas lenguas en varias comunidades tanto rurales como urbanas. Dentro de esta motivación, es necesario planificar los recursos disponibles para guiar todos estos esfuerzos bajo la tutela de un programa con metas realistas y procedimientos efectivos. Esto significa obtener la información necesaria para diagnosticar las condiciones en que se encuentra la lengua, y así elegir las estrategias apropiadas de intervención conducentes a su revitalización. Los enfoques, los

recursos, las ideas y las metas deben estar basadas en las vivencias y conocimientos de los grupos indígenas, así como en las experiencias y conocimientos teóricos y prácticos de los lingüistas, educadores, antropólogos y otros científicos sociales.



Interculturalidad y educación

La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. Sin embargo, la búsqueda de sociedades más democráticas y plurales supone procesos educativos que afirmen y proporcionen experiencia de vivir en democracia y de respeto a la diversidad. Como educadores tenemos una responsabilidad ineludible.

La interculturalidad en la educación aparece estrechamente ligada al nuevo espíritu de equidad y calidad que inspiran las actuales propuestas educativas, superando así la visión igualitarista que predominó en el escenario social latinoamericano desde la llegada de las primeras oleadas liberales al continente. La interculturalidad en la educación supone un doble camino: hacia adentro y hacia fuera y que una de las direcciones necesarias a

las que debe dirigirse un proyecto educativo intercultural, particularmente cuando se trata de pueblos que han sido objeto de opresión cultural y lingüística, (como los nuestros) es precisamente hacia las raíces de la propia cultura y de la propia visión del mundo, para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda, luego, cimentar desde una mejor posición el diálogo e intercambio con elementos culturales que, si bien ajenos, son necesarios tanto para sobrevivir en el mundo de hoy cuanto para alcanzar mejores niveles de vida, usufructuando aquellos avances y desarrollos científico – tecnológicos que se considere necesario.

La educación intercultural, debe entenderse en un proceso pedagógico que involucra a varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas que conlleva, no solo gozar del derecho a la educación como todos los ciudadanos/as, sino también, el derecho de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, pero también de la necesidad de desarrollar competencias interculturales que permitan a cualquier ciudadano de cualquier lugar del país pertenezca este a la cultura hegemónica o no, a poder convivir democráticamente con los otros.

A partir de la experiencia acumulada en los primeros años de implementación de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo chileno, y teniendo claridad del rol fundamental de la lengua indígena para el reconocimiento, valorización y respeto de la cultura, cosmovisión e historia de los pueblos originarios, se impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a sus estudiantes las oportunidades de aprendizaje de dicha lengua, de modo sistemático y pertinente a su realidad.

Así, en el 2009, el Ministerio de Educación de Chile, establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la creación del Sector Lengua Indígena en la Enseñanza Básica; lo que permitió iniciar el diseño de Programas de Estudio para los idiomas aymara,

mapuzugun, quechua y rapa nui. Lo anterior, considerando, al menos, tres realidades diferentes de acceso a la lengua indígena por parte de niñas y niños: los que tienen como lengua materna o familiar uno de estos cuatro idiomas, los que escuchan la lengua indígena solo en su entorno social, y los que solamente lo escuchan en la escuela.

La asignatura de Lengua Indígena, con cuatro horas semanales asignadas, busca fortalecer los conocimientos culturales y lingüísticos de cuatro pueblos originarios que aún mantienen vigente su lengua nativa: aymara, mapuche, quechua y rapa nui. Para ello, se conforma una dupla pedagógica, compuesta por un/a docente de aula (que apoya en los aspectos pedagógicos) y un/a educadora tradicional, persona encargada de impartir los saberes tradicionales, especialmente la lengua indígena.

La enseñanza de las lenguas aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui, se articuló en torno a dos ejes, concebidos como complementarios:

- > Oralidad: entendida como una forma de conocimiento dinámica y contextual, y reconocida como la manera tradicional de transmisión y acumulación de conocimiento de los pueblos originarios.
- > Comunicación escrita: entendida como de gran complejidad para las lenguas indígenas, por la historia de tradición oral en la transmisión de saberes. Sin embargo, se promueve el conocimiento del código escrito de la lengua indígena, mediante los grafemas del castellano.
- > La asignatura de Lengua Indígena se ha implementado de forma gradual, comenzando el año 2010 en el primer curso de la enseñanza básica para alcanzar al 2018, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas Indígenas en octavo básico.

Complementariamente las escuelas pueden desarrollar de forma autónoma, planes y programas propios en torno al conocimiento indígena, los que son incorporados en el currículo escolar como asignaturas o bien como talleres extra

programáticos. Estas iniciativas han permitido a las comunidades educativas generar contenidos pertinentes a sus territorios y a las particularidades de sus estudiantes.

A modo de ejemplo, dentro de los planes y programas propios que los establecimientos desarrollan, se encuentran talleres de cocina étnica, de interculturalidad y desarrollo, de cosmovisión y lengua mapuche – huilliche, de medicina tradicional mapuche, y de lengua chedungun, entre otros.

La creación de esta asignatura se sustenta en las siguientes leyes y decretos:

- > La ley de indígena (1993) que favoreció el inicio de un proceso sistemático para la enseñanza de las lenguas y culturas originarias, al indicar el establecimiento de una unidad programática que posibilite el acceso a estos conocimientos.
- > Ley General de Educación (2009), que establece obligaciones y principios, siendo uno de ellos el de interculturalidad, en el que se indica: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. En artículos 28, 29 y 30 compromete la enseñanza de la Lengua Indígena en establecimientos con alta población indígena para educación parvularia, enseñanza básica y media.
- > Decreto N° 280/ 2009, que incorpora los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios del Sector de Lengua indígena para el nivel de educación básica y establece la obligatoriedad de implementar esta asignatura en todos los establecimientos que cuenten con una matrícula superior al 20% de estudiantes indígenas.
- > Convenio 169 de la OIT, ratificado por Chile en septiembre de 2008. Convención sobre los Derechos del Niño, ratificado en agosto de 1990. Ambos instrumentos normativos aluden al derecho que asisten a los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios a recibir educación y respetar su lengua y cultura.

Interculturalidad para todos y todas

La interculturalidad nos permite a todas y todos conocernos, valorarnos y convivir con universos culturales distintos, enriqueciendo nuestras experiencias como personas y como sociedad. En este sentido, la interculturalidad busca generar una reflexión en el sistema educativo que posibilite reconocer, valorar y entender la riqueza de lo diverso, cuestionando con ello, por ejemplo, la imposición y jerarquización de un determinado tipo de conocimiento o el establecimiento de relaciones sociales.

En materia de pueblos originarios, desde el reconocimiento hacia su existencia y desarrollo social, cultural, espiritual, económico, entre otros, como culturas que habitan este territorio siglos antes de la colonización, el Mineduc (2015) en un proceso que pretende ir saldando la deuda histórica que el Estado tiene para con estos pueblos, asume la política de relevar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de las culturas indígenas en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del país, con el objetivo de promover una ciudadanía intercultural. Al año 2016 se identifican 223.087 estudiantes indígenas en el sistema escolar en 9.335 establecimientos educacionales (79% del total de los establecimientos escolares del país, según el Instituto de Estadística del Estado (INE).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación ha decidido desarrollar su propio concepto de interculturalidad, buscando reflejar la realidad y el entorno en el que estamos inmersos como sociedad: La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convi-

vencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones de mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.



Educación Intercultural Bilingüe

Los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas tienen derecho a aprender en contextos de mayor igualdad, en condiciones que se ajusten a sus particularidades culturales, a su idioma, y a su forma de ver el mundo.

Como en el resto de los países de la región, nuestro sistema educativo asumió un rol de homogeneización cultural y lingüística que dejó fuera de los discursos de “identidad nacional” una parte importante de los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos originarios. Este desequilibrio pedagógico a lo largo del tiempo, ha tenido una influencia negativa en la identidad y autoestima de las personas pertenecientes a los pueblos originarios, como asimismo, en la posibilidad de construcción de un país pluricultural y plurilingüe.

En este contexto, el Estado asume el deber de generar las bases para posibilitar una educación intercultural bilingüe que permita a los niños y niñas aprender la lengua y la cultura de sus pueblos, mediante la incorporación, en el currículum nacional,

de la asignatura de Lengua Indígena (actualmente en aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui) para la educación básica.

Esta asignatura, que tiene por objetivo que los niños y niñas de pueblos originarios puedan comunicarse en su lengua vernácula, es implementada en los establecimientos educacionales que quieran favorecer la interculturalidad y en aquellos que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes indígenas, y es desarrollada por el educador o educadora tradicional, persona responsable de transmitir los conocimientos culturales y lingüísticos a las y los estudiantes del establecimiento.

La implementación de esta asignatura no es el único modo de transmitir estos conocimientos; la escuela puede también desarrollar talleres interculturales, estrategias de revitalización de lenguas y culturas en peligro de extinción, e inmersión lingüística en contextos específicos.

Formación en Interculturalidad

La formación docente es un aspecto clave en la implementación de una educación intercultural. Chile requiere formar a sus docentes como mediadores y facilitadores del desarrollo de escuelas que valoran e integran la riqueza cultural de los pueblos originarios a la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

El Ministerio de Educación ha desarrollado un trabajo conjunto con dos universidades para fortalecer un plan de formación docente en Pedagogía de Educación Básica Intercultural Bilingüe. En este sentido, ha establecido convenios de colaboración con la Universidad Católica de Temuco (UCT) y con la Universidad Arturo Prat (UAP) de Iquique.

En el caso de la UCT, este plan tiene dos grupos de destinatarios: estudiantes mapuche de las regiones del Biobío, La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos; y estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe en contexto mapuche. En tanto, el plan de formación inicial de la UAP de Iquique está destinado

a estudiantes aymara, licanantai y quechua de las regiones de Tarapacá, Arica y Parinacota, y Antofagasta.

También se incluyen otras actividades dentro de los convenios como: desarrollar actividades de inmersión lingüística de los estudiantes; difundir la carrera entre las y los jóvenes de enseñanza media de establecimientos municipales en comunas con alta densidad de población indígena; y realizar coloquios de reflexión con estudiantes de otras carreras y escuelas de otras disciplinas de formación, entre otras.

Del mismo modo, el Mineduc pretende fortalecer la formación en interculturalidad a docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados mediante el desarrollo de un Postítulo en Interculturalidad, y a través de un curso B-learning, a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Por otra parte, el Mineduc realiza un acompañamiento a las y los educadores tradicionales que implementan la asignatura de Lengua Indígena o desarrollan talleres interculturales a través de un Curso de Formación que tiene por objetivo entregar herramientas en los aspectos pedagógicos, culturales y lingüísticos para favorecer el quehacer de esta figura al interior de las escuelas.

Rol del educador tradicional mapuche

Las primeras líneas de trabajo del Ministerio de Educación, en cuanto a educación intercultural bilingüe, estuvieron ligadas a participación comunitaria, a fin de propiciar encuentros y recopilar saberes con un enfoque territorial, desde la voz de autoridades tradicionales, comunidades, familias, y profesionales indígenas; del mismo modo, se buscaba identificar prácticas y saberes vigentes en las comunidades, a fin de replicar algunos de estos conocimientos en la formación de los niños y niñas pertenecientes a esas comunidades educativas.

Es en este contexto que surge y se normaliza la figura del Asesor Cultural Comunitario, conocido

ahora como Educadora o Educador Tradicional (ET); que se rige en un primer momento como actor vinculante entre las comunidades indígenas y los establecimientos educacionales para la transmisión de conocimientos sobre su cultura y lengua.

Esta figura se ha ido fortaleciendo en las comunidades educativas, logrando entre otras cosas: recrear estrategias de aprendizaje propias de sus comunidades, elaborar didácticas de enseñanza de lenguas indígenas, recopilar relatos orales, y sistematizar saberes asociados a matemáticas, ciencias, cosmogonía, entre otros.

En este contexto, y a partir de la creación de la asignatura de Lengua Indígena, el ET cobra relevancia en tanto es el responsable de concretar la enseñanza de las lenguas aymara, quechua, rapa nui y mapuzungun en los establecimientos que cuenten con el 20% de matrícula indígena, o en aquellos que quieran favorecer la interculturalidad a través de talleres interculturales, de bilingüismo, o de revitalización cultural y lingüística.

Algunos aspectos a considerar en el cumplimiento de sus funciones son los siguientes:

- > Acreditar competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios. Ser validados por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas del establecimiento educacional.
- > Preparación de la enseñanza, entendiéndose por tal la capacidad para estructurar el proceso de enseñanza – aprendizaje con objetivos de aprendizaje a lograr en las y los estudiantes desde el punto de vista del conocimiento indígena,
- > Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, es decir la capacidad para promover condiciones en el uso de espacios múltiples y metodologías diversas, que favorezcan el aprendizaje intercultural,
- > Enseñanza para el aprendizaje de todos las y los estudiantes, es decir, la capacidad para entregar los conocimientos lingüísticos y culturales en

realidades diversas para alcanzar los objetivos de aprendizaje y proponer estrategias acorde a estas.

Formación y acompañamiento

Desde hace más de quince años, los/as asesores/as culturales comunitarios/as, en primera instancia, y en la actualidad las y los educadores tradicionales, han recibido capacitación a través de cursos de formación y acompañamiento en los ámbitos lingüísticos, culturales y pedagógicos, con énfasis en desarrollo de competencias, tanto a nivel curricular como extracurricular.

Estos cursos de formación tienen por objetivo principal permitir un mejor desempeño y una inserción adecuada y pertinente por parte de los/as educadores/as tradicionales en el sistema educativo; y por ende, adquieren características específicas según el territorio donde se lleven a cabo, respetando la autonomía regional y promoviendo un desarrollo estratégico propio.

Las capacitaciones, realizadas en formato presencial y con una duración promedio de 150 horas, son financiadas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y desarrolladas por tres entidades según las realidades regionales: a) universidades junto a organizaciones con foco en lengua indígena, b) equipos regionales ministeriales (Secretarías de Educación Regionales Ministeriales), y c) consultoras y/o profesionales independientes.

Desafío Actual

El rescate de las lenguas originarias es de gran relevancia, no solo porque fortalece la cultura y la identidad de los pueblos originarios que habitan Chile, sino también, porque dota de identidad a nuestro país y permite proyectarnos como una sociedad más democrática, inclusiva y respetuosa.

La situación actual de las lenguas reconocidas por la ley indígena es crítica y representa un desafío complejo que nos convoca a todos, no solo a quienes pertenecen a un determinado pueblo originario, pues es la sociedad la responsable de la revalorización de las lenguas vernáculas que hemos

ido relegando a espacios cada vez más reducidos, al punto de hacer peligrar su existencia.

La condición en que se encuentran hoy las distintas lenguas de los pueblos originarios que habitan Chile es compleja; aun siendo un país multilingüe y pluricultural, el castellano continúa siendo la lengua de comunicación, enseñanza, y normativa, por lo cual tiene la mayor cantidad de funciones. Los estudios, investigaciones e informes consultados, señalan que las principales problemáticas identificadas son las siguientes:

A nivel macro:

- > Falta de status de las lenguas: entendido como la posibilidad de dar funcionalidad a la lengua en las diferentes instituciones y medios de comunicación de los cuales la lengua minoritaria o minorizada ha sido excluida.
- > Falta de corpus de las lenguas: referido a una serie de acciones que se realizan con el objetivo de normatizar la lengua, tales como definir un grafemario, crear diccionarios, gramáticas y crear entes específicos que se encarguen del tema (academias), entre otros.
- > En contexto de habla y comunicación, falta de espacios de uso y posibilidades de uso, funcionalidad más allá de lo local o familiar.
- > El castellano es la lengua oficial de comunicación y enseñanza; esto se aprecia en la hegemonía del castellano en medios de comunicación y transmisión de lenguas: textos, medios de comunicación, artes, entre otros. Lo mismo ocurre para la educación formal e informal.

A nivel micro, los principales obstáculos se refieren a la actitud de los hablantes, por la autodiscriminación, la desmotivación para entregar conocimientos sobre la lengua materna a las siguientes generaciones, contextos locales adversos, las disminución de las comunidades o personas hablantes en un territorio y falta de apoyos externos para promocionar la lengua indígena porque no es parte de la economía, trabajo, formación profesional.

Otro desafío en esta materia dice relación con la falta de datos cuantitativos y cualitativos que permitan saber con mayor precisión la situación de las lenguas y los hablantes de ellas en el Chile de hoy. Solo se disponen de dos fuentes oficiales con información general de los 9 pueblos indígenas: CASEN (MIDEPLAN) y CENSO 2002 (INE).

Las lenguas indígenas de Chile que mantienen algún grado de vitalidad sociolingüística son el mapudungun, aymara, rapa nui y quechua. De acuerdo a la Encuesta CASEN 2009 solo el 24% de la población que pertenece a estos pueblos tendría algún grado de competencia en sus lenguas, existiendo variaciones geográficas y regionales importantes en cuanto al número y proporción de hablantes. (Fuente BCN).

Año	Hablantes	Solo entiende	No habla ni entiende
2000	14%	13,8%	72%
2003	16,8%	18,9%	64,4%
2006	14,2%	14,1%	71,7%
2009	12%	10,6%	77,3%
2011	11%	10,4%	78,6%
2013	10,9%	10,4%	78,7%
2015	10,7%	10,7%	78,6%

Fuente: Casen

El tratamiento de una lengua en declinación

Cuando se advierte que una lengua entra en estado de disminución, es posible desarrollar un programa de mantención de esa lengua. Esto depende del estado en que se encuentra, las causas históricas de su declinación, el acceso a fondos y

recursos humanos y financieros y el interés de la comunidad. En una primera oportunidad, muchos miembros del grupo desean desarrollar la fluidez en el uso de la lengua, pensando en que será fácil adquirir nuevamente el código lingüístico ancestral. Lamentablemente, ésta no es una tarea libre de dificultades, pues la mayoría de los niños indígenas manejan el español como primera lengua y están escasamente familiarizados con sus tradiciones culturales autóctonas.

Por lo tanto, el español se convierte en el modelo de corrección o naturalidad y el aprendizaje de otra lengua les causa dificultad en la producción de nuevos sonidos o en la combinación de palabras en patrones que son diferentes a los de la primera lengua aprendida. Los investigadores advierten que, después de la etapa de la pubertad, es difícil procesar la información utilizando reglas y estructuras diferentes en una segunda lengua.

En realidad, la mejor forma de mantener una lengua viva es a través de la comunicación con los niños, utilizando la lengua indígena en su primera etapa de adquisición lingüística. El hecho de manejar dos lenguas en el entorno familiar permite al niño adquirir dos códigos lingüísticos simultáneamente y sin dificultades. Ciertamente, los padres tienen sus propias preferencias con respecto a la utilización de una lengua en lugar de otra. Esto puede convertirse en la fijación de reglas para los niños que perciben en qué contextos ellos pueden hablar la lengua indígena o el español. Generalmente, hablan el mapudungun con sus abuelos en el hogar, pero hablan español con sus pares en otros contextos. Finalmente, prefieren utilizar el español en todas las situaciones.

Un programa de mantención de la lengua debe incluir como meta el aumento paulatino del número de hablantes. Esto requiere la participación y preparación de profesores que hablen la lengua con fluidez y manejen las dificultades involucradas en su enseñanza. Es conveniente ubicar a algunos miembros de la comunidad indígena que estén dispuestos a colaborar y someterse a una

intensa etapa de preparación, para realizar esta tarea con la finalidad de adquirir conocimientos formales en un proceso de valoración dentro de la propia comunidad.

El programa de mantención de la lengua indígena también debe medir la importancia del español y la lengua indígena. Ambas lenguas son esenciales para la comunidad. Pero no se debe descuidar o favorecer una de ellas en desmedro de la otra. Aun cuando el español se enseña oficialmente en todo el sistema escolar chileno, existe alguna evidencia sobre el tipo de español que hablan las comunidades indígenas, el cual difiere del dialecto formal aceptado en el medio oficial. Las dos lenguas en contacto se han influido mutuamente a través del tiempo.

El dialecto familiar del español, hablado por las generaciones adultas en cada grupo indígena, se ha transmitido de generación en generación, convirtiéndose en una variedad con rasgos fonológicos y gramaticales de la lengua indígena. Esto requiere de un estudio sociolingüístico que puede entregar muchos conocimientos acerca de las dificultades que los estudiantes indígenas enfrentan al aprender la variedad estándar del español que se enseña en la escuela. Asimismo, puede entregar una pauta sobre las diferencias entre la lengua indígena y el español formal.

Compromiso del gobierno chileno y la mantención de las lenguas indígenas

Los estudiosos están de acuerdo en que el fin último de un programa de mantención es alcanzar la fluidez en la utilización de la lengua indígena. Si esto no es posible, al menos se puede lograr un sentimiento de valoración de la lengua y su relevancia como medio de mantención de la identidad cultural. Los factores que determinan cuáles metas son realistas y cuáles son difíciles de lograr se pueden conocer a través de la evaluación objetiva de las necesidades de cada comunidad.

Se sabe que cualquier lengua sufre una disminución en su utilización, debido a razones históricas

de competencia con la lengua de un grupo que expande su área de influencia a través de los medios de comunicación y acceso a los bienes materiales. Los primeros contactos entre españoles e indígenas fueron negativamente agresivos, debido a los propósitos de la conquista que incluyeron la adquisición de nuevos territorios, descubrimiento de metales preciosos, conversión a una nueva doctrina religiosa y búsqueda de mano de obra para trabajos forzados. Como resultado de esto, los indígenas sufrieron la disminución de su población y atropello de su cultura que originó un sentimiento de frustración y de pueblo conquistado que escasamente se ha podido superar a través de la historia chilena.

Reflexión final

Pensar la interculturalidad implica profundizar en los planteamientos políticos del país que sustentan las diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües que se generan desde distintos actores sociales, entre los cuales aparecen organismos y gobiernos nacionales, secretarías regionales de educación, CONADI, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, movimientos y organizaciones étnicas, entre otros.

Así, pues, la Educación Intercultural no es posible mediante la copia y/o la adecuación extra-lógica de los valores identitarios y de los dispositivos de institucionalización de la civilización occidental, porque, en definitiva, sólo tienden a encubrir la continuidad de la evangelización socio-civilizatoria, del control cultural que ejercen históricamente sobre los diversos pueblos del mundo y que han posibilitado la conformación del actual orden global; más bien, por el contrario, demandan no sólo del reconocimiento público de la pluralidad socio-cultural que conforma el sustrato mismo de los sistemas sociales contemporáneos, deconstruyendo el ideal moderno del Estado Nación monocultural, sino también de la afirmación histórica de los valores propios de la construcción identitaria de cada una de las comunidades existentes en el orbe y, por ende, de los valores de interacción intercultural.

Legitimar la existencia comunitaria y la identidad cultural a partir de las semejanzas que puedan descubrirse, evidenciarse, asumirse e implantarse en el desarrollo del acontecer histórico particular, con los valores y dispositivos de afirmación civilizatoria de la cultura dominante, en sentido estricto, no significa confirmar la presencia irrefutable de la alteridad, del derecho a la diferencia y, por tanto, de la necesidad impostergable de la Educación Intercultural, todo lo contrario, representa el auto-engaño de camuflajearse de semejante, de prójimo, del ser auténtico, es decir, proyección ilegítima de la sociedad civilizada, desarrollada, que por ello mismo precisa de la evangelización cultural a fin de que pueda desarrollarse plenamente. Pensar la posibilidad de la Educación Intercultural, entonces, comporta la exigencia insoslayable de construir nuevos conceptos educativos que no disfracen las pretensiones evangelizadoras de la cultura dominante.

Ésta ha sido una pequeña reflexión sobre la Educación Intercultural como camino hacia la inclusión educativa. La pretensión a lo largo del artículo ha sido mostrar como ambos conceptos comparten multitud de ideas, y en el fondo permiten maneras muy concretas de aprender y enseñar en el aula. El gran reto en estos momentos en la escuela es aportar por una educación interculturalmente inclusiva, que como nos definen García y Goenechea (2009: 35).

El reconocimiento de la diversidad social y el multiculturalismo demanda la transformación emergente de los procesos educativos contemporáneos, hacia la apropiación de los valores de construcción identitaria del contexto en que se desarrollan los individuos, a fin de que puedan construir su proyecto personal de vida, además de participar significativamente en la transformación socio-cultural y político-económica de su comunidad de vida, sin soslayar la interacción en el orden de la sociedad global. En cuanto las sociedades contemporáneas se constituyen en el reconocimiento de la alteridad onto-histórica, por tanto, se requiere de una educación que no

sólo respete, sino que también potencie la diversidad identitaria, dentro de un marco de diálogo intercultural, donde todos los individuos y comunidades dispongan del derecho de apropiarse de sus propios valores culturales, así como del capital cultural disponible en la actual sociedad del conocimiento.



Bibliografía

- Arroyo González, M^a José. (2012). La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia. Univ. de Valladolid: Tesis doctoral.
- Arroyo González, M^a José. (2012). La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia. Univ. de Valladolid: Tesis doctoral.
- Bauman, J. (1980). A Guide to Issues in Indian Language Retention. Washington, D.C.: CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS.
- Censo (2002) y Proyecciones de Población, INE. Encuesta CASEN (2006), MIDEPLAN, Población total y 15-19 años, 20 comunas más habitadas de Chile, años 2002-2009 y Población por quintil de ingreso entre 15 y 19 años - 20 comunas más habitadas, Chile
- Carrasco, H. (2002). "El discurso público mapuche: noción, tipos discursivos e hibridez". *Estudios filológicos* 37: 185-197.
- Carrasco, I. (2000). "Poetas mapuches en la literatura chilena". *Estudios filológicos* 35: 139-149.

Ley 19253 Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, (1993), que tiene como objetivos la promoción, la coordinación y la ejecución de la acción estatal de los planes de desarrollo de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas de Chile.

Galdames, L. (1995). Historia de Chile. Editorial Universitaria. Santiago, Chile

García, J.A. y Goenechea, C. (2009). Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora. Vizcaya: Wolters Kluwer.

Ginebra, 76ª reunión CIT (27 junio 1989) - Estatus: Instrumento actualizado (Convenios Técnicos).

Grebe, M. E. (1996). "Aportes de la Antropología en la Educación Intercultural Bilingüe en el Área Mapuche de Chile". PENTUKUN 5: 11-24.

Ministerio de Educación de Chile, (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la creación del Sector Lengua Indígena en la Enseñanza Básica, Santiago de Chile

Rama, G. (1987). "Educación y Sociedad en América". La Educación, Revista de Desarrollo Educativo 101: 45-66.

Rodríguez, M. C. (2004). "Ajenidad en dos poetas mapuches contemporáneos: Chihuailaf y Lienlaf". Estudios filológicos 39: 221-235.

Salas, A. (1985). "Fray Félix José de Augusta. Su aporte a los estudios de la Lengua y la Cultura de los Mapuches o Araucanos". Cultura-Hombre-Sociedad. Temuco, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. 197-272.

Santos, M. (1994). Teoría y Práctica de la Educación Intercultural. España: Edic. P.P.U. Universidad de Compostela.

LEY INDÍGENA, (1993). (Ley N°. 19.253 D. O. 5-10). CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Ley General de Educación, (2009). (Ley 20370 o LGE) es la ley chilena que establece la normativa marco en materia de educación. Fue publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet.

Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: notas y observaciones críticas. Perfiles Educativos, vol. 34, pp. 126-147.

Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. En Revista de Educación 343, (pp 35-54).

El perfeccionamiento docente en entredicho



Carlos Veas Gamboa

Profesor

El perfeccionamiento docente busca rectificar aspectos “deficitarios” de los docentes vistos como sujetos dependientes que hay que mejorar, objetos de reparaciones, más técnicos repetidores que profesionales. Esto es consecuencia de concebir a la escuela como un sistema mecánico, basado en el buen funcionamiento de cada pieza del engranaje-escuela, una maquinaria productiva que responde a los modos de razonamiento y orientación aplicables a otros sectores de la producción taylorizada, gestionada como empresa por los imperativos prioritarios de la eficacia competitiva. Si el sistema no funciona es porque una o varias piezas tienen problemas. La solución es repararlas y el sistema rendirá como se espera.

Hans Peter Dürr (físico alemán) decía que *“un sistema mecánico está compuesto por partes, que se pueden separar y luego volver a armar. Un sistema orgánico no tiene partes sino participantes en que todos y cada uno de los participantes está íntimamente relacionado con todos entre sí, y no son separables. Es un todo único y ninguno de los participantes es más importante que el otro, y cada uno incluye el todo y a los demás. En un mundo orgánico todo es cooperación y no hay problemas y soluciones sino transformaciones y adaptaciones. A diferencia del mundo mecánico donde cada problema tiene su solución, en el mundo orgánico todo está unido con todo”* (Max Neef M. youtube).

La escuela es un sistema orgánico

El tratamiento de la escuela como sistema mecánico ha sido uno de los principales obstáculos para el mejoramiento educativo. El perfeccionamiento docente es solidario con esta visión mecanizada de la escuela. Opera como taller mecánico, suponiendo que, al ingresar el profesor sale arreglado y listo para funcionar, simplemente al entregarle *criterios, herramientas o estrategias concretas* para aplicar. Este facilismo resulta infructuoso, no funciona en la práctica y no da cuenta de la complejidad de la escuela ni del carácter singular, ambiguo, incierto e igualmente complejo de este proceso, *“cargado conflictiva-*

mente de valores" (Bolívar A. 1995). El docente sería como un artefacto motivo de reparaciones o cambio de piezas dañadas por otras nuevas, aislado y responsable único de la mejora, dejando intacta a la escuela sin las transformaciones administrativas, de gestión y sin la cooperación colectiva necesaria, propia de un sistema orgánico como la escuela, donde no hay individuos aislados ni soluciones individuales prefabricadas sino búsqueda y transformaciones; donde todos son participantes y no partes; donde todo está unido con todo entre sí; cada uno incluye al todo y a los demás; y el mejoramiento educativo es sistémico, es decir, tanto colectiva como individual. La visión de la capacitación docente como una industria de masas —que produce versiones idénticas de un mismo producto—, es un modelo superado.

La capacitación no es un proceso mecánico. Trata con personas vivas, que trabajan en un contexto cultural, no con cosas inanimadas, sin historia, que no piensan. Si seguimos viendo a los profesores como objetos de perfeccionamiento, productos o datos, en lugar de promover desarrollo profesional, la capacitación no cumplirá con su cometido. *"Los productos, sean tuercas o aviones, carecen de opiniones y de sentimientos respecto de su futuro. Las personas no. Tienen motivaciones, sentimientos, talentos y unas circunstancias vitales. Se ven influidas por lo que les sucede y a su vez, influyen en la vida de los demás. Pueden oponerse o colaborar, implicarse o desentenderse"* (Robinson y Aronica, 2005).

La ficción del saber cómo medio de acción

El perfeccionamiento docente es la transmisión directiva de contenidos pedagógicos uniformes, preestablecidos, estandarizados y asistencialistas para prescribir en las aulas, dictados "al bulto" sin atender a las prácticas pedagógicas personales localizadas ni a la cultura institucional y sin entrar en la "caja negra" del aula, pretendiendo ingenuamente así, sustituir una práctica por otra. Está basado en el postulado racionalista según el cual



todo saber nuevo es fuente de prácticas nuevas, por el simple hecho de ser aceptado y asimilado por el docente." Perrenoud (2001) cuestiona el postulado racionalista, "los saberes enseñados, teóricos o metodológicos, bastaban para actuar eficazmente" en múltiples condiciones sociales e insituacionales. La entrega de estrategias de todo tipo, guías, conocimientos enlatados, criterios, etc, para aplicar, ayudan a la comprensión, pero no a la acción. *"Los saberes teóricos asimilados fuera de un contexto de acción no son ipso facto movilizables y movilizados en el tratamiento de situaciones particulares"* (Perrenoud 2010), estrellándose contra una cultura pedagógica que vertebraba las acciones de los profesores.

López et al. (1984) critican la validez de los contenidos entregados, cuando se refieren a la enseñanza del *"método o métodos para enseñar al niño, los cuales adquieren características de infalible para su aplicación a todos los niños por igual"*. *Los contenidos, conocimientos, valores, habilidades, etc, entregados en cursos, diplomados o postgrados "por sí solos no son motivo de acción"* (Elmore 2004).

El perfeccionamiento no llega al aula

Las investigaciones muestran que no hay evidencias de transferencia desde los cursos de perfeccionamiento a la práctica docente en el aula (Kap

y Pesciarelli 2017). MINEDUC (2001) afirma que *“no se detecta mejora sustantiva ni en la práctica de los docentes, ni en el aprendizaje de los educandos”*. Shivonen y Niemi (2011) dicen que *“El conocimiento y las habilidades docentes no se pueden adquirir como algo otorgado, por transmisión”*. Eisner E. (2002) critica el paradigma transmisionista, *“nadie que yo conozca cree posible, ni siquiera en principio, proporcionar a los docentes procedimientos específicos para enseñar materias específicas a alumnos específicos”*. Los resultados informan que la acumulación de cursos de perfeccionamiento diversificados, no procesados, homogeneizantes, descontinuados, expres no aseguran enseñanza de calidad (Orealc-Unesco 2011), porque chocan con los marcos interpretativos propios de los profesores.



La información entregada en los cursos de perfeccionamientos, fragmentada y dispersa, es de limitada utilidad para las formas complejas de acción humana, dado que *“ninguna práctica compleja puede limitarse a aplicar un saber”* (Perrenoud 2001). No forma ni prepara al pro-

fesor, lo llena de elementos aislados, más bien lo confunde, y no puede procesarla para la reconstrucción de sus esquemas de pensamientos pedagógicos, conocimientos o teorías que ayuden a comprender la realidad compleja que vive para transformarla en prácticas efectivas. *“En la sociedad del conocimiento, compleja y de cambios rápidos, los docentes no pueden trabajar y aprender completamente solos, o simplemente en cursos formativos separados después de la escuela”* (Eisner E. 2002).

En cuanto a los cuestionados resultados obtenidos por los cursos de perfeccionamiento, esto se puede atribuir, entre otros, a que:

1. El perfeccionamiento es una modelización forzada del profesor en esquemas cerrados, que impide la realización de múltiples formas de hacer pedagogía para desempeñarse en contextos de creciente incertidumbre.
2. Los conocimientos donados en las capacitaciones son de escasa utilidad, porque el mejoramiento sustentable se basa en la *reflexión crítica permanente de las prácticas personales* (Schön 1992) e institucionales y en las múltiples formas de ser maestro.
3. Los conocimientos prescriptivos convierten al profesor en un *“ejecutor de lo que otros dicen o producen”* (Meirieu 2001), y no en un creador de propuestas propias para el indeterminado e incierto mundo de la práctica, y atender el contexto donde trabaja.
4. La entrega de guías con sugerencias metodológicas, criterios, estrategias, etc, impide la redefinición o la recreación que todo maestro debe hacer de su oficio, y de la constante reinención de sí mismo para enfrentar la realidad compleja que vive.
5. La condición de aplicador o reproductor de teorías y modelos niega autonomía al maestro, para convertirse en elaborador de teorías pedagógicas propias y artífice de su práctica docente.

6. La condición del profesor como paciente del perfeccionamiento con experiencia desechable, que debe ser atendido por expertos, lo convierte en “*mero usuario*” (Elliot 1993) del conocimiento de otros con un rol pasivo subordinado, y correa de transmisión de teorías y prácticas ajenas.
7. Los cursos de perfeccionamiento tendientes a generar prácticas pedagógicas de carácter miméticas y hegemónicas, no se condicen con las necesidades educativas particulares y multidiversas de la realidad escolar.
8. El perfeccionamiento se ubica en la perspectiva de la “fabricación de profesores repetidores de saberes”, en lugar de promover el desarrollo profesional docente como investigadores de su propia práctica.
9. Perfeccionar o reparar rutinas de enseñanza, es una visión técnica o instrumental de la capacitación, que se asemeja a la reparación de maquinarias sacando piezas dañadas y colocar otras nuevas en su lugar.
10. El perfeccionamiento como asistencialismo es inmovilizador de saberes y destrezas personales, adquiridas por la práctica acumulada y por la creatividad del maestro.
11. El perfeccionamiento es un proceso de deformación docente, porque convierte al profesor en un repetidor de respuestas supuestamente únicas y definitivas que deben ser aplicables a situaciones múltiples, variadas y variables.
12. El perfeccionamiento se fundamenta en lo que Paulo Freire afirma que no se puede hacer: “*disociar el pensar del hacer... se trata de realizar un permanente juego dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer*”. Es decir, no se puede negar el inseparable binomio teoría-práctica y entregar respuestas sin teorías o fundamentos.

Resultados pendientes

Después de muchas décadas de un perfeccionamiento de masas, intensivo y generalista, tendiente a una formación profesional por acumulación de cursos descontextualizados y desalineados entre sí, con contenidos académicos trivializados, no profesionales, muy concretos o mecanizados, tendientes a estandarizar el trabajo docente a gran escala, mantiene una deuda de resultados o muestra tímidos y limitados progresos, aunque los asistentes a los cursos de perfeccionamiento los evalúen bien y sean dictados por académicos o universidades de renombre.

Un educador comprometido con la transformación de la educación



Mg. Estela Socías Muñoz
Universidad Mayor -
Santiago de Chile

Patricio Cariola Barroilhet: Jesuíta Innovador en Educación y Creador de Consensos de Josefina Rossetti, Francisco Álvarez, Cecilia Cardemil (Editores), Francisco Álvarez Martín, Jaime Caiceo Escudero, Cecilia Cardemil Oliva, Leonor Cariola Huerta, Josefina Rossetti Gallardo, Rosa Saavedra Díaz & Pablo Andrés Toro Blanco (autores). Santiago de Chile: RIL Editores, 2019, 228 pp.

El texto en comento es una obra que ha surgido por la unión de dos esfuerzos académicos: (i) La investigación sobre la vida y obra del sacerdote jesuita -Premio Nacional de Educación 1999-, iniciada hace algunos años por el Dr. Jaime Caiceo Escudero quien "ha escrito sobre todos los Premios Nacionales de Educación y recibió del propio padre Patricio, poco antes de su muerte, el encargo de escribir su biografía; ya en 2005 había plasmado una investigación científica sobre la vida y la obra del jesuita" (ROSSETTI ET AL., 2019, contratapa). (ii) Un grupo de académicos que trabajaron con el fundador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE- en la misma institución en diversas labores de investigación y publicación; ellos son Francisco Álvarez Martín, Cecilia Cardemil Oliva, Leonor Cariola Huerta, Josefina Rossetti Gallardo, Rosa Saavedra Díaz, quienes deseaban dejar por escrito el significado y la importancia en favor de la educación por el sacerdote de la



Compañía de Jesús, *“un innovador en la educación chilena”* (IBIDEM). Ellos, a su vez, invitaron al académico de la Universidad Alberto Hurtado, Pablo Andrés Toro Blanco, a fin de que escribiera el *“marco sociocultural y político de la época en que vivió el padre Patricio”* (IBIDEM).

Esta obra consta tres capítulos. El primero, denominado *“El Chile que le tocó vivir”*, escrito por el Dr. Toro, quien describe y analiza con bastante propiedad histórico-cultural-educacional el período que abarca 73 años del acontecer chileno (1928-2001) en 22 páginas; una síntesis de sus reflexiones apuntan a que *“Cariola acompañó con su trayecto vital el tránsito desde un Estado que buscó garantizar la educación como un derecho y como un insumo central para la transformación de la sociedad, de acuerdo a proyectos colectivos de profundas raíces históricas y utópicos propósitos (el desarrollo, el socialismo), hacia una revolución capitalista que frustró esos proyectos para depositar la soberanía de las decisiones educacionales en el mercado”* (IBID, pp. 33-34.)

El capítulo 2, *“Vida y obra”*, en 68 páginas presenta en cinco puntos la biografía y la acción educativa de este insigne sacerdote jesuita: su vida familiar, su vida sacerdotal, la su labor en la FIDE, el CIDE y en la formación de REDUC y la semblanza de su personalidad. Patricio nació el 11 de junio de 1928, hijo de una familia de nivel socioeconómico alto; su padre se dedicó a la construcción como empresario; tuvo tres hermanos más. Desde pequeño, su padre le inculcó que iba a darle la mejor educación; de hecho, estudió en The Grange School, uno de los mejores colegios de la época de Santiago; su orientación era protestante. Sin embargo, con espíritu abierto, el establecimiento recibía visitas de católicos; fue así como fue motivado por unos discípulos del P. Alberto Hurtado, a conocerlo y así conoció al santo chileno -canonizado el 23 de octubre de 2005 por Benedicto XVI-, quien lo cautivó y lo motivó a ingresar a la

Compañía de Jesús. Inició su formación religiosa en Chile, pero los estudios filosóficos y teológicos los realizó en Argentina y Bruselas. Su ejercicio sacerdotal estuvo ligado a la labor educativa en colegios y en parroquias de sectores populares, Cerro Navia (Santiago) y La Chimba (Antofagasta); su compromiso con los pobres y perseguidos le significó participar en el Comité Pro Paz -creado por las iglesias católica, evangélicas y judía durante el inicio de la dictadura militar- y ser detenido por la policía secreta del régimen por dos meses. En síntesis, *“Patricio Cariola fue un gran servidor de la Iglesia Católica, marcando a la gente con su temple, con su espíritu cálido y con su humildad”* (IBID, p. 54). Al jesuita le tocó vivir los tres proyectos políticos excluyentes que hubo entre 1958 y 1973, uno de derecha clásica con Jorge Alessandri, otro socialcristiano con Eduardo Frei Montalva y uno de izquierda con Salvador Allende, interrumpido con el golpe militar de 1973. En 1964 ingresó a la Federación de Institutos de Educación -FIDE- en donde llegó a ser el Presidente. Desde allí respaldó al reforma educacional de Frei de 1965, inspirada en el humanismo cristiano y en la pedagogía de los discípulos de Dewey, Tyler y Bloom; en el gobierno de Allende tuvo que defender la educación particular, puesta en peligro por algunos representantes de ese gobierno, aunque el propio presidente detuvo la implementación de la Escuela Nacional Unificada -ENU- impulsada por el gobierno y dejada de lado por petición del Cardenal Raúl Silva Henríquez. En la FIDE, Cariola había fundado un Centro de Investigación Educacional, el cual, al dejar la institución, surgió como institución independiente con el nombre de CIDE. Durante la dictadura militar logró financiamiento de la Fundación Ford, gracias a lo cual envió a investigadores jóvenes a doctorarse a *“universidades extranjeras, como Lovaina, Massachusetts, Harvard y California”* (IBID, p. 68). Al regresar los nuevos doctores en educación comenzaron a realizar diversas

investigaciones sobre la educación chilena y cómo resolver sus profundos problemas de desigualdad cuando volviera la democracia; en todo ello, el P. Cariola era el cerebro organizador y buscador de recursos, transformando al CIDE en el mejor centro de investigación educacional en las tres últimas décadas del siglo pasado. Para proyectar los trabajos investigativos funda una sección de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* -wREDUC, creada en México; la sección, aún existente son los Resúmenes Analíticos en Educación -RAE-, que sintetizan las investigaciones de varios países latinoamericanos. La semblanza de la personalidad del P. Patricio se expresa en su gran capacidad de contacto y acogida, su sentido social, en ser un formador, un visionario y promotor de redes. “El liderazgo y la vigencia de Patricio Cariola” es el título del capítulo 3. Está dividido en 5 partes: (i) “El sacerdote jesuita” elaborado por Josefina Rossetti en 34 páginas en donde resalta la matriz jesuita en la práctica de los *Ejercicios Espirituales* de San Ignacio de Loyola; el trabajar siempre en las fronteras geográficas o culturales; el dedicar su vida a una congregación educadora; con una gran capacidad de emprendimiento para pedir para otros, pero con dependencia personal de su Compañía y su voto de pobreza; su manera de ser estaba imbuida de los valores cristianos (flexible, generoso, solidario, escuchador de los problemas de los otros, apoyador); se sentía que pertenecía y confiaba en la Iglesia Católica; su forma sobria para impartir los sacramentos; su fe expresada en la acción; su compromiso pastoral y su preocupación por su comunidad. (ii) “Derechos humanos, solidaridad, recuperación de la palabra”, abordado por Rosa Saavedra en 20 páginas, en donde subraya no solo la defensa de los derechos humanos y la solidaridad en escritos e intervenciones públicas sino que en la práctica en el Comité Pro Paz, primeramente sino que luego en la Vicaría de la Solidaridad creada por el Cardenal Arzobispo

de Santiago, Raúl Silva Henríquez; en esas instituciones el P. Patricio protegió, ayudó, recibió en el CIDE con trabajo y logró que fueran acogidos en otros países a muchos perseguidos por la dictadura militar imperante, sin hacer distingos sociales, políticos o religiosos; de esta forma, logró que los que lograron permanecer en su patria, recuperaran su palabra. (iii) “La fisonomía de un educador esencial” es elaborado por Francisco Álvarez y Cecilia Cardemil en 21 páginas, señalando una serie de características de un buen educador, las cuales estaban presentes en el sacerdote jesuita: entusiasmo por enseñar, manifestando energía y vitalidad; enseñar a aprender a pensar por sí mismo; incentivar el despliegue de nuevos horizontes; promover la autonomía en el proceso de aprendizaje; asumir los cambios, proyectarlos y crear otros; anticipar necesidades y emprender formas creativas de atenderlas, como REDUC, por ejemplo; capacidad para mejorar e innovar las condiciones de vida y de trabajo de quienes se forman; combinar distintos tipos de trabajo y agrupamiento de los participantes, fomentando el trabajo colaborativo e individual; capacidad de visión integral de la sociedad y de ser un auténtico agente de cambios; construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, ej: Talleres metodológicos para profesores. (iv) “Vigencia del pensamiento y liderazgo en investigación educacional”, escrito por Leonor Cariola en 8 páginas; señala que es una de las personas que más impulsó en la segunda mitad del siglo pasado la investigación educacional desde la institución que él mismo creara –Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación; para él, la investigación debía tener un fundamento epistemológico, pero la orientaba especialmente a la investigación-acción; él mismo practicaba los *focus groups*. (v) “Su pensamiento educativo”, elaborado por Jaime Caiceo en 20 páginas; a partir de las conclusiones del Concilio Vaticano II, el P. Patricio afirma, siguiendo a su mentor religio-



so, San Alberto Hurtado, que la educación tiene un sentido social y que la escuela católica debe promover el diálogo entre la Iglesia y la sociedad; defiende la educación particular, llegada al país con las primeras congregaciones religiosas durante la colonia, pero asumiendo la Conferencia de la Conferencia Episcopal Latinoamericana -CELAM- de 1968, plantea la integración social y la educación liberadora, el concepto de comunidad escolar, impulsa la educación popular, la educación para el trabajo, la educación para todos -por lo mismo participó a nombre del país en el Primer Encuentro Mundial con tal objetivo en Jomtien en 1990-; lleva a la práctica la estrecha relación que debe existir entre educación e investigación; el Dr. Caiceo termina señalando *“que el P. Hurtado y el P. Cariola son, sin lugar a dudas, los principales exponentes del sector católico que más han influido en el sistema educativo chileno durante el siglo XX. No hay que olvidar que, hasta la Reforma Educativa de 1965, los planteamientos educativos para el país fueron realizados por grandes educadores, pero del sector laicista”* (IBID, p. 205).

Como se puede apreciar, este libro en comento presenta a un gran educador que influyó no solo en Chile sino que en Latinoamérica a través de REDUC; es un digno hijo de San Ignacio de Loyola que supo combinar su vida religiosa con el servicio a los demás desde uno de los pilares evangélicos, *“Id y enseñad a todas las gentes”* (Mateo, 18, 19).



Asistencia
Técnica
Educativa

Continúa la formación de tu comunidad educativa con SM en las áreas de evaluación, liderazgo, innovación pedagógica y convivencia escolar

La Asistencia Técnica Educativa SM es un área de servicios destinada a apoyar a escuelas y liceos a través del diseño e implementación de un proceso de acompañamiento continuo en busca de la mejora de resultados educativos.

Te invitamos a conocer nuestros servicios en www.atesm.cl 





Asistencia
Técnica
Educativa



TUS EVALUACIONES CON LA NUEVA PLATAFORMA ONLINE DE SM

Simplifica entrega a los colegios una herramienta para la **construcción de pruebas**, de manera expedita y dinámica, a partir de un amplio y diverso **banco de ítems**.

- Para las asignaturas Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias Naturales, para todos los niveles.
- Permite la gestión de evaluaciones en línea y su aplicación a estudiantes a distancia, facilitando a los docentes **resultados en tiempo real** e **informes descargables**.

ID: 1607730

Para más información
escríbenos a info@atesm.cl

HOJA DE RESPUESTAS																	
NOMBRE DEL ALUMNO																	
NÚMERO DEL ALUMNO																	
Escribir PREGUNTA DESTACADA										A B C							
Escribir RESPUESTA DESTACADA										O O O							
1.	A	B	C	D	E	31.	A	B	C	D	E	61.	A	B	C	D	E
2.	O	O	O	O	O	32.	O	O	O	O	O	62.	O	O	O	O	O
3.	O	O	O	O	O	33.	O	O	O	O	O	63.	O	O	O	O	O
4.	O	O	O	O	O	34.	O	O	O	O	O	64.	O	O	O	O	O
5.	O	O	O	O	O	35.	O	O	O	O	O	65.	O	O	O	O	O
6.	O	O	O	O	O	36.	O	O	O	O	O	66.	O	O	O	O	O
7.	O	O	O	O	O	37.	O	O	O	O	O	67.	O	O	O	O	O
8.	O	O	O	O	O	38.	O	O	O	O	O	68.	O	O	O	O	O
9.	O	O	O	O	O	39.	O	O	O	O	O	69.	O	O	O	O	O
10.	O	O	O	O	O	40.	O	O	O	O	O	70.	O	O	O	O	O
11.	O	O	O	O	O	41.	O	O	O	O	O	71.	O	O	O	O	O
12.	O	O	O	O	O	42.	O	O	O	O	O	72.	O	O	O	O	O
13.	O	O	O	O	O	43.	O	O	O	O	O	73.	O	O	O	O	O
14.	O	O	O	O	O	44.	O	O	O	O	O	74.	O	O	O	O	O
15.	O	O	O	O	O	45.	O	O	O	O	O	75.	O	O	O	O	O
16.	O	O	O	O	O	46.	O	O	O	O	O	76.	O	O	O	O	O
17.	O	O	O	O	O	47.	O	O	O	O	O	77.	O	O	O	O	O
18.	O	O	O	O	O	48.	O	O	O	O	O	78.	O	O	O	O	O
19.	O	O	O	O	O	49.	O	O	O	O	O	79.	O	O	O	O	O
20.	O	O	O	O	O	50.	O	O	O	O	O	80.	O	O	O	O	O

The logo for LORAN, featuring the word "LORAN" in a colorful, stylized font with each letter in a different color (L: blue, O: red, R: green, A: yellow, N: purple), set against a black circular background.

¿Problemas con tu **plan lector**?

¡Potencia la experiencia literaria con **LORAN!**

El amplificador de lectura creado por SM que **fomenta la lectura** y desarrolla habilidades de **comprensión lectora** a partir de diversos componentes, que permiten una **experiencia única** y **desafiante**.



Una **plataforma digital de lectura gamificada** con un enfoque lúdico, que tiene por objetivo favorecer las habilidades lectoras.

LORAN propone:

- 1** Libros de calidad literaria enriquecidos en un entorno digital de juego.
- 2** Aprendizaje adaptativo a través de refuerzos específicos para cada lector a partir de sus resultados individuales.
- 3** Informes y seguimiento por lector y por grupo de lectores.



¿Quieres conocer este mundo lleno de magia y aventuras?
Visítanos en cl.literaturasm.com

