

# LOS SABERES PEDAGÓGICOS NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON EQUIDAD<sup>1</sup>

Rolando Pinto Contreras<sup>2</sup>

---

## Resumen

Con este artículo se procura instalar una reflexión teórico/práctica sobre los “saberes pedagógicos” que deben instalarse en los programas de formación docente, en la perspectiva de contribuir con ello a la construcción de un profesional de la educación que desarrolle calidad educativa con sus eventuales educandos.

Para situar esta reflexión, se parte de dos consideraciones previas que, a nuestro entender, contextualizan los procesos de formación de profesores en Chile y que tienen que ver con los escenarios político-educativos que se instalan en nuestra sociedad con el Movimiento Social de los Estudiantes de Enseñanza Media, desde mayo de 2006, y con los antecedentes políticos e institucionales que deben considerarse en nuestro país cuando queremos, efectivamente, mejorar la calidad de la educación pública.

**Palabras clave:** Escenarios educacionales, calidad de la educación, formación de profesores, complejidad formativa, saber pedagógico, profesionalidad docente.

## NECESSARY PEDAGOGICAL KNOWLEDGE FOR THE DEVELOPMENT OF A QUALITY EDUCATION WITH EQUITY

### Abstract

This article tries to establish a practical/theoretical reflection about the “pedagogical knowledge” which should be inserted in programs of teacher training, with the aim of contributing to the training of an educational professional who develops educational quality with their future students.

In order to initiate this reflection, we start from two previous considerations which, to our understanding, situate the processes of teacher training in Chile. These are related to the political/educational scenarios which are installed in our society with the social movement of secondary school students, since May 2006, and to the political and institutional backgrounds which have to be taken into account in our country when we want to effectively improve the quality of public education.

**Keywords:** Educational scenarios, quality education, teacher training, educational complexity, pedagogical knowledge, teacher professionalism.

### Los escenarios educacionales que se complejizan en el último tiempo

El Movimiento Social de los Estudiantes de la Enseñanza Media del país, que protagonizaron los “pingüinos” entre mayo/junio de 2006, actualizó una discusión que, desde los inicios de los Gobiernos de la Concertación, veníamos señalando algunos educadores chilenos: la necesidad de

abrir un debate nacional sobre el tema de las características que debía asumir la Educación Nacional cuando se quería responder al objetivo democrático de ofrecer: “Una educación de calidad y que equitativamente beneficiaría, en igualdad de oportunidades y sin ninguna discriminación o exclusión, a todos los niños/as y jóvenes chilenos/as”<sup>3</sup>.

Las diversas reivindicaciones estudiantiles apuntaron bien a los obstáculos legales, políticos e institucionales que tiene la implementación pública de esta política, cuando ella se quiere concretizar en el actual ordenamiento político y económico que rige, sistémicamente, a nuestro Chile real.

1. Desde el punto de vista legal, la clarividencia estudiantil de plantear, sin ningún tipo de especulación discursiva, la derogación de la LOCE y la consecuente reforma de la Constitución Nacional en su artículo 19, sitúa bien el obstáculo normativo que tiene el escenario de una educación pública de calidad con equidad. En efecto, la consagración constitucional del principio de “libertad de enseñanza” y la definición del carácter subsidiario y autorregulador del Estado en materia educativa y de política social, hacen inviable cualquier reforma jurídica que se quiera introducir a la LOCE y a la Constitución, sin cambiar en su esencia el rol funcional al sistema económico neoliberal que ella adopta en la legalidad vigente.

Esto último se está viendo ahora con la discusión absurda de vincular el interés de lucro de los sectores empresariales en la educación, con la necesidad de usar los recursos públicos para mejorar la calidad de ella. Esta discusión, aparentemente técnica, no es otra cosa que la defensa política que realiza el sector empresarial de los preceptos funcionales de la Ley de Educación al modelo capitalista dominante.

Por lo demás, todos sabemos en Chile que cualquier cambio que se quiera introducir a la Constitución o a cualquier Ley que tenga el carácter de constitucional, que es el caso de la LOCE, requiere el quórum calificado de los dos tercios del Congreso para hacerlo. Y esto, con el actual sistema electoral binominal, donde la minoría de un tercio tiene el enorme poder de resguardar el modelo vigente, lo cual también es constitucional, hace inviable toda reforma legal.

2. Desde el punto de vista político, ya apuntábamos a un obstáculo que muestra que una minoría nacional tiene el poder enorme de ser la llave de paso hacia un Chile más democrático y más solidariamente equitativo.

También desde el punto de vista político, está el tema de la posición protagónica para la democratización del país que juegan el gobierno y los demás actores conductores del proceso de transición democrática (Partidos y líderes políticos, Empresarios, FF.AA. e Iglesia Católica, principalmente).

Y aquí hay una fuerte llamada de atención que realiza el movimiento estudiantil: “terminar con los discursos, vacíos de acciones consecuentes y abrirse a situaciones de diálogos que resuelvan problemas y conflictos”.

En este llamado hay un sentido ético de lo que debe ser un auténtico accionar democrático. Se trata de entender que la participación de los actores reales en la definición de las políticas públicas que se les destinan y en el mejoramiento de las prácticas que resultan de ellas, es consustancial al proceso democrático y a la corporización social del proyecto país que las mayorías nacionales quieren para Chile.

Se trata de una acción de inclusión amplia de la ciudadanía a la política pública y no de definir acciones que siempre son pensadas para otros, ya que los iluminados que piensan y diseñan lo público, pero que usufructúan de lo privado, no requieren de tales acciones en sus vidas cotidianas<sup>4</sup>. La posibilidad democrática de que las políticas públicas sean reconocidas como apropiables e identificables por la ciudadanía, requiere absolutamente que ellas sean representación efectiva del nosotros y no orientaciones o mapas de navegación para los otros.

Este imperativo categórico de la política pública como representación del nosotros - país, sociedad nacional o mayorías sociales y culturales, es tal vez el mayor obstáculo e insuficiencia política que tiene la experiencia de transición democrática que vivimos en Chile. Desde mi perspectiva, mientras el proyecto de país no responda a la identidad democrática del "nosotros", como espacio público en que se definen las políticas de interés y de beneficio para las mayorías nacionales, lo más probable es que la transición democrática todavía esté inconclusa. Y esta afirmación nos coloca de lleno en el escenario institucional de la educación pública de calidad con equidad en Chile.

3. Desde el punto de vista institucional, estamos presos como sociedad nacional en una estructura organizacional, amarrada legal y políticamente, que es mantenedora de un sistema valórico conservador y de relaciones burocráticas y elitistas en las decisiones y en las distribuciones del poder y del acceso a los bienes sociales, culturales, científico-técnico, comunicacionales y materiales disponibles en la institucionalidad nacional, por ejemplo, en el de la educación.

Nuestra estructura institucional está sustentada en una concepción dualista de la sociedad y la cultura nacional: ella consagra la inequidad de oportunidades que, en su funcionamiento normal, genera el capitalismo y que se agudiza en su expresión ideologizada del neoliberalismo vigente.

De esta manera, lo ideológico hace la representación cultural y sistémica de la existencia dual en la Sociedad Nacional. Por un lado, el sistema de lo público (en lo educacional, en la salud, en la previsión, en la construcción de vivienda, en el tratamiento al consumo y al crédito social, en fin, en todo), con ciertos niveles de calidad y por otro lado, se tiene un sistema privado, también en todo y que funciona paralelamente al público, que es "supervisado por el Estado" y que es de otra calidad.

Bueno, podría argumentarse, pero esto es similar en su organización a la de cualquier sociedad capitalista moderna, y en el mundo desarrollado, este es un dato de realidad.

Nuestra contra-argumentación sería que esto es así, pero lo curioso es que en esas realidades, por ejemplo en la europea, lo público es de más o similar calidad que lo privado, y lo público, como servicio u oferta, atiende las mayorías nacionales; además, el Estado interviene activamente para lograr que esto sea así y para corregir los excesos de lo privado, obligándolo a tributar en el resultado de ganancia que él obtiene en la venta de su prestación.

Pero en el caso chileno, sucede lo contrario. Siempre lo público es de inferior calidad que lo privado, a pesar de que ahí usufructúa la mayoría de la población nacional. Y esto es favorecido por el carácter subsidiario del Estado y por la institución desconcentradora de la prestación del servicio específico.

De esta manera, la política pública de una "educación de calidad y con igualdad de oportunidades" para todos los chilenos, se convierte en una propuesta inviable para la sociedad nacional y es, sin duda, un escenario complejo en el Chile futuro.

Y, entonces, ¿cómo entender los saberes pedagógicos en la perspectiva de avanzar a una realidad educativa que tenga como propósito político público la calidad de la acción educativa?

## **Los saberes pedagógicos como contribución a una política pública para educar con calidad**

Esta es una preocupación que tenemos todos los profesionales que estamos en la formación de profesores: hacer que nuestros estudiantes de Pedagogía aprendan con nosotros, desde nuestras prácticas de enseñanza, a ser profesionales para una educación pública de calidad. El tema es ¿qué entendemos los propios formadores por "calidad" de la educación? Su respuesta tiene dos dimensiones: la propiamente conceptual, el cómo entender la calidad en el Chile Educativo actual y qué saberes pedagógicos son los que forman un profesional que produce calidad educativa.

## 1. La necesidad política de discutir la calidad de la educación chilena

Curiosamente, el debate público sobre lo que es una educación de calidad, que es central para la configuración de una sociedad más democrática y más involucrada con el mejoramiento de la calidad de vida de todos sus miembros, es una discusión mediática superficial, centrada en los indicadores de resultados escolares, que obtienen diferencial y extrapoladamente los niños/as y jóvenes chilenos/as, en las mediciones estandarizadas nacionales e internacionales que se les aplican.

Pero el debate político serio y científico sobre la calidad de la educación pública, por ejemplo, todavía no se ha realizado en Chile y es, desgraciadamente, una tarea pendiente en la sociedad nacional.

Esta falta de debate sobre el contenido de la calidad democrática de la educación pública, no impide, sin embargo, ciertas simplificaciones y reducciones mediáticas, a las que se han sumado académicos, políticos, empresarios y hasta el propio gremio docente y que discuten, por ejemplo, sobre aquellos aspectos que se relacionan con los resultados alcanzados por las escuelas municipales y particulares subvencionadas en el SIMCE, en la PSU o el PISA, procurando explicar, por medio de guarismos técnicos y estadísticos, las magras diferencias de "calidad de resultados" que obtienen los escolares evaluados, dónde siempre quedan estigmatizados los escolares provenientes de los sectores populares, que por lo demás, siguen siendo poblacionalmente, la mayoría social en este Chile diverso y contradictorio actual.

Este debate reduccionista sobre el contenido político, social y cultural que debe tener la calidad de la educación, al sentido pragmático que tienen los análisis sobre los resultados de las mediciones estandarizadas de los aprendizajes matemáticos, de lenguaje y comunicación y algunos contenidos en ciencias naturales que obtienen los estudiantes del sistema escolar nacional, es claramente una manera de empobrecer el debate democrático y, naturalmente, la perspectiva de futuro que puede y debe tener la educación pública nacional.

De esta manera, desde hace quince años, estamos empobreciendo la discusión política sobre la calidad de la educación nacional y, en consecuencia, nos parece una necesidad nacional la reposición democrática de este debate, en los términos de concebirlo como un tema país y de complejizarlo en torno a las variables multidimensionales que lo constituyen.

Saliéndonos, entonces, de la mediatización simplista de los resultados del SIMCE, de la PSU o de cualquier otra medición de resultados cognitivos que logran los estudiantes del sistema escolar, quisiera posicionarme, en esta oportunidad, aproximándome a la comprensión de esta complejidad temática.

1.1. En primer lugar, salirme de la concepción economicista del término calidad y avanzar hacia su comprensión antropológica social. Y aquí quisiera asumir el concepto de "calidad de vida" que nos sugiere J. Durnston (2003). Según este antropólogo holandés, vecindado en América Latina desde hace algunas décadas, la "vida" es una construcción social y cultural de mundo que tiene que ver con la armonía de la relación de apropiación, uso y preservación del hombre y su entorno natural y cultural a la vez.

A nuestro entender, cuando se habla entonces de "calidad de vida", se está relevando la armonía de una triple relación valórica: la calidad de hombre (que no es individual sino que siempre es en y con otros); las relaciones de poder (que pueden ser de apropiación, uso y proyección) y las de continuidad de la vida para cada vez más procesos de humanización.

En esta concepción de calidad, se da un sentido de armonía y de valor al desarrollo social y cultural de la condición humana, como existencia y potencia de relaciones humanizadoras, en todos los ámbitos de la convivencia social, productiva y de consumo.

1.2. Si me permiten extrapolar este concepto de "calidad de vida" a la comprensión de la "calidad de la educación", acción que por lo demás es fundamentalmente humana, deberíamos distinguir, al

menos, algunas dimensiones humanizantes que la constituyen. Me introduciré a ellas sobre la base de la pregunta:

a) ¿Es posible una educación de calidad sin convivencia armoniosa entre los actores que construyen esa relación? Aunque sea aceptando que ella, y particularmente en la actual organización de la escuela, hay claramente una estructura asimétrica en las funciones y los componentes de su contenido. En efecto, se ve concretamente en la materialización social de la educación en la escuela pues, ahí hay educadores y educandos, y entre ambos, hay diferencias y también complementariedades. Ninguno de ellos puede ser en sí sin el concurso y el reconocimiento del otro. Por tanto, hay calidad cuando en las relaciones que establecen existe armonía y se valora al otro en su identidad y en sus funciones.

b) ¿Hay alguien que sea feliz en la actual organización administrativa y curricular de la escuela? Al hablar de felicidad estoy exteriorizando un sentimiento-valor de armonía. ¿Puede ser alguien feliz en la escuela pública estigmatizada por los resultados de las mediciones estandarizadas? Bueno, al parecer el reclamo de los jóvenes estudiantes secundarios tenía que ver algo con esta infelicidad y el rechazo de los profesores a la reforma curricular y a la evaluación de desempeño, tiene mucho que ver con esto mismo.

c) ¿Hay algún actor educativo que reconozca como territorio propio el espacio escolar? La verdad es que el proceso de apropiación y goce del espacio escolar, particularmente el público/municipal es más una quimera o una fantasía que una esperanza. Los educadores no tienen espacio para realizar su convivencia reflexiva para mejorar sus prácticas, ni siquiera para reponer su esfuerzo físico y psíquico de atender 40 niños con intereses, motivaciones, capitales culturales y sociales diversos. Los niños y niñas, muchas veces, no tienen ni siquiera espacio físico y de infraestructura para gozar su niñez.

d) ¿Los educandos sienten que lo que aprenden tiene algo que ver con su desarrollo personal, con sus aspiraciones de ascenso social o para mejorar su entorno comunitario? Aquí estamos refiriéndonos a un antiguo problema de la legitimidad y el control de los códigos escolares que se ofrecen en el currículo oficial y que deberían constituir la base de contextualización del currículo real. Tal vez, tal comprensión de la calidad del contenido debiera llevar al logro de resultados en el aprendizaje de conocimientos de calidad. Y esto tiene que ver, directamente, con la comprensión y organización de los saberes pedagógicos en la formación de educadores.

e) ¿Los educadores comprenden y realizan su acción profesional como elaboradores del currículo? ¿Tienen tiempo laboral para internalizar tales procesos? ¿Ganan salarios para dedicarse efectivamente a estas elaboraciones? Tal vez aquí hay un tema muy profundo que nos corresponde abrir para la discusión en las instituciones donde formamos educadores: ¿qué calidad de profesional de la Educación estamos formando? ¿Qué saberes estamos construyendo en la formación de profesionales de calidad?

f) En suma, ¿es la escuela un espacio y un tiempo que abra las oportunidades a la potenciación de sujetos de calidad para una sociedad de calidad? ¿Se piensa Chile en la escuela y en el currículo? Tal vez la calidad social y cultural de la actual organización escolar y del currículo, no corresponde a las identidades de ningún tipo que queremos fundar en nuestro país. El tema de la calidad valórica de la educación es, entonces, otra dimensión de la calidad de la educación que debiéramos debatir en Chile.

## **2. Los saberes pedagógicos propiamente tales**

Los apartados anteriores nos orientan para posicionarnos en el ámbito pedagógico y curricular de la formación de un educador de calidad para el Chile actual.

Para avanzar en esta perspectiva, el análisis que aquí proponemos lo sustentamos en argumentaciones y planteamientos que surgen de las investigaciones en las que hemos participado como investigador principal y que se refieren al campo de la construcción curricular<sup>5</sup>; así como varias tesis de postgrados en Ciencias de la Educación que hemos dirigido<sup>6</sup> y que han tenido como

foco de análisis las prácticas curriculares y la configuración de campos curriculares que realizan los profesores del sistema escolar.

El conjunto de los datos de realidad, los análisis de discursos teóricos, políticos y metodológicos que hemos realizado y las reflexiones que nos han ido surgiendo en estos diez últimos años, nos llevan a entender que el rol profesional que se les atribuye a los educadores, ya sea por las políticas reformistas impulsadas por los gobiernos democráticos de turno o por los teóricos del currículum como construcción social, no tiene nada que ver con la formación pedagógica que han recibido, ni con los procesos de capacitación en la acción que se les han destinado, ni con los referentes del humanismo cristiano o de la pedagogía crítica a los que hemos hecho referencia en los apartados anteriores. Las teorías que fundan los actuales procesos de la formación inicial y continua de profesores, por el contrario, tienen que ver con la racionalidad técnica instrumental que visualiza esta formación como un paradigma centrado en el docente como “transmisor” de saberes instalados en el currículum oficial.

### 2.1. La visión de la formación curricular

Lo lamentable es que en las actuales instituciones formadoras de profesores no se discute sobre esta contradicción: se le pide al estudiante de Pedagogía que, cuando sea docente de aula, contextualice las propuestas curriculares elaboradas por el equipo experto de la instancia central del sistema educativo, pero no se les forma para comprender la importancia y pertinencia curricular de la planificación de aula y que debe realizar el docente para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Esta falta de comprensión de la función curricular del docente en el espacio aula, condiciona, a su vez, la propia mirada pedagógica que este tiene sobre la visión del educando como protagonista de su aprendizaje, y para encontrarle significado situacional a los contenidos que les selecciona y transmite, según la propuesta programática oficial, para el sub-sector de aprendizaje que él/ella asume. Es decir, al estudiante de Pedagogía se le instruye sobre la teoría y el planeamiento curricular, pero no se le ejercita como un diseñador y organizador del currículum efectivo.

Esto se advierte, incluso, en el nivel más básico y adaptativo del proceso de contextualización de los objetivos y contenidos del sub-sector de aprendizaje, que consiste en seleccionar y organizar la planificación de aula como programa según los intereses y motivaciones de los educandos concretos. Si el estudiante de Pedagogía no lo entiende y ni ejercita esta operación, tampoco podrá entender la necesidad de capturar el interés de aprendizaje de sus alumnos concretos para estos objetivos y contenidos. El desafío formativo es, entonces, lograr que el estudiante de Pedagogía aprenda a seleccionar y transmitir aquellos conceptos, definiciones o conocimientos que estén más próximos a la capacidad de comprensión y de aplicación de esos alumnos, y esto debe traducirse en las planificaciones de aula que elabore.

Para avanzar en esto, se requiere cambiar el sentido de la formación inicial y continua de los educadores. La formación que se les imparta debería capacitarlos para:

- saber tomar decisiones curriculares fundamentadas en la visión antropológica y valórica propia de una sociedad democrática, constituida desde la diversidad de modos de estar y ser en el mundo, organizando los componentes programáticos: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y de aprendizaje como una acción formadora integral de la persona del educando;
- saber organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje como acciones colaborativas y como una permanente instancia de búsqueda en equipo de la relación conocimiento y realidad, teoría y acción;
- saber seleccionar y usar los recursos tecnológicos y el material didáctico como una posibilidad de acción del aprendizaje indagativo del educando;
- saber configurar el espacio aula según el tipo de actividad y de distribución del tiempo escolar para lo instruccional y el aprendizaje, según las características y el interés de sus alumnos o de la complejidad del contenido desarrollado o del estado de ánimo y de intercambio académico de sus alumnos.

En síntesis, el estudiante de Pedagogía y el docente en ejercicio, debieran aprender a desarrollar su capacidad curricular cuando realizan la contextualización de los saberes, conocimientos, valores y ejemplos actitudinales que transmiten, y al ejercitarse en la contextualización cuando van realizando sus planificaciones de clases, decidiendo sobre la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje de más calidad para sus estudiantes.

## 2.2. Los aprendizajes necesarios

Ahora, para avanzar en esta perspectiva formativa, el estudiante de Pedagogía y el docente en ejercicio, deberían aprender a identificar, al menos, los siguientes elementos del desarrollo curricular en el centro escolar y en el aula:

a) Aprender a conocer a cabalidad las características biopsicosociales de sus eventuales alumnos concretos. Esto es:

- Adquirir la disposición para saber los nombres de sus eventuales alumnos y las tendencias del origen socio-económico de sus familias.
- Aprender a tipificar la curva de normalidad en el desarrollo físico y motor y en la madurez afectiva e intelectual de sus eventuales alumnos, para lo cual es fundamental que él elabore la ficha con los datos personales de cada uno.
- Aprender a saber utilizar las posibilidades culturales que están presente en la realidad familiar, comunitaria e institucional del entorno escolar inmediato en que le toque actuar.
- Estar atento a las reacciones emergentes de sus alumnos, acogiendo con agrado las reacciones de apoyo o rechazo de estos en relación al desarrollo de lo planificado.

b) Aprender a conocer y a actualizar para sus eventuales estudiantes los Programas de Estudio Oficiales. Es decir:

- Conocer la estructura y la lógica cognoscitiva que tiene el Programa de Estudio oficial para el nivel escolar y el sub-sector de aprendizaje en que el docente trabajaría.
- Conocer sus posibilidades pedagógicas y curriculares, que le permitan introducir cambios en el Programa de Estudio.
- Adquirir la capacidad de estudio que le permita actualizar su conocimiento y el nivel de avance que tiene el contenido del programa en el sub-sector de aprendizaje específico.
- Saber usar y organizar los espacios y los tiempos de aula.
- Adquirir la capacidad de transferir, en las planificaciones de clases y en la guía de acción en el aula, todos los conocimientos, valores y procedimientos que conforman su saber disciplinario,
- En fin, aprender a integrar al ámbito aula, los elementos verticales y transversales de la formación de sus eventuales alumnos.

c) Aprender a valorizar la posición social de un profesional que actúa en la base cultural y formativa de la sociedad. Esto es:

- Asumir su condición y situación social como profesional de la formación docente.
- Saber distinguir la no neutralidad política, social y cultural de su acción pedagógica. Siempre el conocimiento y la acción formativa se desarrollan a favor de alguien y de algo, y en contra de alguien y de algo.
- Mostrar su compromiso con el aprendizaje de sus eventuales alumnos, aprendiendo a estimularlos y a reconocer socialmente en el aula los progresos que alcanzan estos eventuales alumnos, en los diversos ámbitos de su formación.
- Aprender a buscar en el diálogo con sus pares, por medio del intercambio de experiencias y conocimientos pedagógicos y en la indagación/perfeccionamiento colectivo, los referentes

- teóricos y metodológicos actualizados que le permitan ampliar su dominio disciplinario.
- Comprometerse siempre con su identidad profesional, participando de la organización gremial de profesores, reivindicando y luchando por mejores condiciones del desarrollo docente.
  - Aprender a explicitar ante el requerimiento de sus eventuales alumnos, sus propias opciones ejemplificadoras de la vida social.
  - Adquirir la habilidad para la búsqueda de soluciones a los problemas institucionales y profesionales que más limiten las posibilidades de desarrollo humano de sus eventuales alumnos y de él, en cuanto profesional del currículo.
  - Adquirir el hábito para buscar siempre el diálogo colaborativo con sus pares y con las familias de sus eventuales alumnos para realizar su tarea formativa.
  - En fin, adquirir el hábito de participar propositivamente en la gestión democrática de cualquier institución educativa que le corresponda actuar, así como en la organización de las actividades curriculares que se realicen en ella, y que estimulen el encuentro de personas en formación.

Tal vez los procesos que aquí proponemos son una problemática que agudiza la contradicción al interior de las actuales instituciones formadoras y capacitadoras de los educadores. Se trata de poner en discusión el carácter curricular de la profesión docente. Este es un tema controversial, pero al menos en algo debiéramos estar de acuerdo: no habrá ningún mejoramiento de la calidad de la educación chilena, sin la profesionalidad curricular de sus educadores.

Para esto, es indispensable que las instituciones formadoras de profesores nos hagamos cargo de estos desafíos. En este sentido las próximas acciones formativas que debiéramos iniciar en nuestras Facultades, estarían orientadas a generar los espacios curriculares y pedagógicos en los que se desarrollarían los principales rasgos de esta nueva profesionalidad, lo que sin duda debiera significar organizar la formación a nivel de la escuela y de la sala de clase, que son, en lo esencial, los territorios propios de la práctica docente; e implementar técnica y pedagógicamente, la vinculación entre teoría y práctica educativa y entre conocimiento conceptual y realidad escolar; de ambos procesos estratégicos debería surgir la necesaria construcción de una formación de calidad para los estudiantes de pedagogía y los docentes en ejercicio que irán o están en la escuela pública nacional.

## **A modo de conclusión: el futuro del formador**

No se presenta halagüeño el futuro formativo de la escuela y el de nosotros, los educadores nacionales. Hay algunos escenarios problemáticos que se instalaron con el movimiento de estudiantes secundarios y que, por las malas respuestas que da el Gobierno a sus demandas, es probable que se generen tensiones y se nos transformen en problemas difíciles de manejar en el ámbito formativo. Yo no quisiera ser "pájaro de mal agüero", pero los indicadores que manejamos, nos hacen anticiparnos a estas amenazas y nuestro propósito, al compartirlas con los lectores de esta Revista, es develarlos y discutirlos. Se trata de abrimos al análisis de estos escenarios complejos y de que nos preparemos para enfrentarlos y transformarlos en desafíos u oportunidades para mostrar de cómo estamos siendo cada día más profesionales democráticos de la educación.

Veamos con calma cada una de estas amenazas, desafíos y oportunidades que se nos presentan:

En primer lugar, está el tema de la credibilidad de los niños/as y jóvenes en la palabra o el discurso de la autoridad, incluyendo la autoridad del docente. Por muy realista y funcional<sup>7</sup> que sea el resultado del informe que elaboró la Comisión Asesora para la Calidad de la Educación y por muy asertivo que sea el proyecto de la nueva LOCE que presentó la Sra. Presidenta al país, la verdad es que ninguno de estos dispositivos analíticos/normativos van a cambiar, en su esencia, la función subsidiaria al modelo económico dominante que cumple la educación en Chile. Este cambio escapa a la pura consideración educativa, ya que es un tema político y económico que implica a todo el modelo



de desarrollo que se ha instalado en la sociedad chilena y que es la causa directa de la polarización de calidades de servicios y de vida en que se fragmenta la realidad nacional. Por tanto, nos encontramos enfrentados a una situación de desesperanza y de desconfianza social y cultural del niño y del joven que asiste a la escuela pública, o en algunos casos, Dios quiera que sean pocos, abiertamente de rechazo y de violencia a lo establecido.

En segundo lugar, está el tema de las estrategias para resolver los conflictos entre las demandas sociales y las respuestas realistas del gobierno. La respuesta que hasta ahora se ha impuesto, sigue la lógica de la autoridad gubernamental o de los líderes económicos, políticos, militares y/o religiosos. Estos son los únicos que aparecen como legitimadores del bien común del país. Son ellos los que deciden “consensuadamente” lo que le conviene al ciudadano. Este no sabe o es ideológicamente contrario al bien común, regulado por el Estado o simplemente, no es visualizado como sujeto implicado con la sociedad democrática<sup>8</sup>. Se trata de la lógica de la exclusión, que cada vez desencanta más a los niños/as y jóvenes chilenos/as.

En esta lógica, que no visualiza al ciudadano como actor que contribuye a la definición de la política pública, sino que lo visualiza como una amenaza al poder hegemónico de las clases o sectores dirigentes y que claramente se expresa de manera autoritaria y antidemocrática, pareciera ser que la única manera de mejorar la vida es acceder al poder institucionalizado, ya que son los que están en él los que saben “resolver” los conflictos de cualquier tipo. Lo curioso es que las estrategias de solución que se han aplicado en el Chile real son la represión y/o la manipulación de la reivindicación; esta es, decir a todo que sí, nombrar Comisiones que estudien y propongan soluciones, que dilaten discusiones, que den soluciones que, como acciones posibles, son “parches” o son inviábiles, comisiones que no resuelven nada y más aún, agrandan la crisis que sigue excluyendo actores sociales/ciudadanos.

En tercer lugar, y como consecuencias a lo anterior, se continúa ampliando la instalación de la legitimidad del discurso y la práctica de la exclusión. La vía impuesta de solo incluir a aquellos que comparten los principios de la doctrina de seguridad nacional y del modelo neoliberal, tiene como resultado histórico la exclusión, cada vez más amplia y temprana, de sectores y poblaciones populares y de grupos económicos vulnerables o de bajos ingresos. De esta manera, se fortalece una cultura mediática, profundamente conservadora, donde el que es diferente o piensa diverso, es siempre visto como amenaza o directamente como enemigo del bien común, y por tanto, hay que cerrarle espacios públicos, hay que excluirlos de todo, y en el mejor de los casos, confinarlos a espacios controlados.

En cuarto lugar y como reacción a todo lo anterior, el movimiento social empieza a entender el valor de su propia articulación informativa y organizativa; el conocimiento crítico alternativo y los discursos transformadores, comienzan a instalarse en la institución social y se desarrollan nuevas visiones de redes institucionales, aprovechando los espacios existentes. Se empieza a hablar y a concretar redes de desarrollo local, organizaciones estratégicas solidarias y vinculaciones internacionales que aúnan voluntades entre los que no quieren seguir reproduciendo la inequidad. Entre otros, están el movimiento estudiantil y el movimiento de profesores.

Pues bien, frente a estas realidades complejas, ¿cuál podría ser el papel o la función que debieran jugar los formadores? ¿Cómo posicionar la formación valórica ante los jóvenes y en las prácticas educativas actuales?

Yo sé que las respuestas no son fáciles, pero como no hay educación neutra, ni tampoco orientación sin compromiso valórico, deberíamos optar: O estamos por cumplir la función de avestruces, asumiéndonos como funcionarios del sistema u optamos, como profesionales, por la liberación de los oprimidos. Sin querer ser auto referente, en lo que a mí respecta, hace muchos años que opté y quisiera que para Chile y su Educación pudiera abrirse el camino de la autonomía y de la educación de la esperanza, pero no de una esperanza que se resigna a lo que hay, sino de una lucha por cambiar para que todos podamos ser felices en nuestro lugar y en nuestro tiempo nacional.

A este propósito podría contribuir esta reflexión, la que iniciamos con este artículo.

## Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial GEDISA, Barcelona (España).
- Díaz, T. (2006). "Las relaciones pedagógicas profesor – estudiantes como configuradoras de escenarios curriculares intra-aulas". Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, PUCCH; Santiago (Chile).
- Durnston, J. (2003) *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. CEPAL, Santiago (Chile).
- Espinoza, O. (2004). "Prácticas de contextualización curricular de docentes de Lengua Castellana y Comunicación en NMI". Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículo, Facultad de Educación, PUCCH.
- Facultad de Educación. *Pensamiento Educativo*, Vol. 36, 2005, *Revista de la Facultad de Educación*, PUCCH; Tema: "La problemática de las competencias en la perspectiva de la calidad de la educación.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Lander, E. (2005). *Compilador: La colonialidad del saber: euro centrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO Libros, Buenos Aires (Argentina).
- Lechner, N. (2002) *Las sombras del mañana. La subjetividad de la política*. LOM Ediciones, Santiago (Chile).
- Martínez Bonafé, J. (2005). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". En: *Pensamiento Educativo*, Vol. 36, Op.cit. págs. 156 a 171.
- Pinto Contreras, R. (2005). "El docente como profesional del Currículo". En: *Revista Extramuros*, Nº4, *Revista de la UMCE*, Santiago (Chile).
- Pinto, R. y Equipo (2002). *Cultura Curricular Institucional y Descentralización del Currículo Escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen o/y dificultan la elaboración de Planes y Programas de Estudios propios por los Centros Educativos*. Proyecto FONDECYT Nº 1000315/2000-2002.
- Pinto, R. y Equipo (2005). *Factores que intervienen en los procesos de contextualización de los Planes y Programas de Estudios. Estudio Comparativo*. Proyecto FONDECYT Nº 1030922/2003-2005.
- Pinto, R. y Equipo (2007). *Elaboración de una estrategia de contextualización curricular con Directivos y Docentes de Centros Educativos, en tres Comunas de Santiago*. Proyecto financiado por Facultad de Educación, PUCCH.

## Notas

<sup>1</sup> Artículo recibido por la Dirección Ejecutiva de la Revista *Perspectivas Educativas* el 24 de abril de 2007 y aceptado por el Comité Científico el 7 de mayo de 2007.

<sup>2</sup> Profesor de Estado en Filosofía y Psicología, Doctor en Ciencias de la Educación. Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnología Educativa, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

<sup>3</sup> Discurso de instalación del Consejo Asesor para la Educación de Calidad, de la Señora Presidente de la República, Dra. Michelle Bachelet, junio de 2006. También, Programa de Gobierno. Concertación de Partidos por la Democracia. *Objetivos estratégicos*. 1989.

<sup>4</sup> Aquí son ilustrativas dos experiencias muy actuales que no hacen más que repetir una lógica excluyente del "nosotros": la increíble realidad del Plan Transantiago ¿Cómo podía esperarse otro resultado menos desastroso

si quienes lo diseñaron y lo operaron no son los que se transportan en lo público? ¿Por qué no consultaron con los que usan y operan efectivamente los medios de movilización pública? El otro ejemplo que nos concierne directamente a los que trabajamos en la Educación, y es una Reforma Curricular diseñada y operada por los iluminados que no son educadores y que tampoco son curriculistas. La consecuencia es que tal Reforma no impacta en las prácticas docentes, pero tampoco tienen eco en las instituciones que forman educadores o que los perfeccionan. Y son estos mismos iluminados los que continúan en la toma de decisiones de la Educación Pública y viven en lo privado. Sobre estos aspectos que se relacionan con las sombras que tiene Chile para construir un nosotros, sugerimos leer: Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La Subjetividad de la Política*. Santiago: LOM Ediciones.

<sup>5</sup> En el período 1997 a 2006 hemos realizado cinco investigaciones basadas en el proceso de elaboración de Planes y Programas de Estudio propios, responsabilidad de las unidades escolares y sobre los procesos de contextualización de tales marcos curriculares. Hay dos de estas que han sido financiadas por Fondecyt-Proyecto N° 1000315/2000-2002 “Cultura Curricular Institucional y Descentralización del Currículo Escolar. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración Curricular en el Centro Escolar” y el Proyecto N° 1030922/2003-2005, titulado “Factores que intervienen en los procesos de contextualización de los Planes y Programas de Estudios. Estudio Comparativo”. Otros dos Proyectos de Investigación han tenido financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad Católica. Uno es “Elaboración de Planes y Programas de Estudios propios en los Centros Escolares de la Región Metropolitana” (1997/1998) y el otro, de reciente conclusión, es “Elaboración de una estrategia de contextualización curricular con directivos y docentes de Centros Escolares de tres comunas de Santiago” (2005/2006). Finalmente, hay otro proyecto que se refiere directamente al “Estudio del Currículum de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en el contexto del MERCOSUR/CONOSUR”, financiado por fondos de la propia Facultad de Educación de la PUCCH y que se articula a estudios similares que paralelamente realizan otras doce Universidades sudamericanas, con las cuales constituimos el grupo de investigadores del CONOSUL.

<sup>6</sup> En el mismo período de tiempo (1997-2006), hemos dirigido tres tesis de Magister, ya terminadas, y cuatro tesis de Doctorado, también terminadas, que tienen como tema común la “profesionalización curricular del docente del sistema”, que se traduce en la configuración del plan curricular que aplica en la sala de clase el profesor de Educación Básica o el profesor de Enseñanza Media, en varias asignaturas escolares.

<sup>7</sup> Los términos realista y funcional los usamos aquí en el sentido político y gramatical correcto en el momento actual de Chile: por los propios integrantes mayoritarios de la Comisión (autores y administradores directos de los dispositivos normativos que los estudiantes quieren cambiar o derogar) y por la inviabilidad de cualquier posición que en la actual institucionalidad política y legal del país quiera cambiar su sentido. Lo más probable es que el resultado de esta Comisión sea realista y funcional a correcciones pertinentes a lo que ya existe como legalidad e institucionalidad en el país.

<sup>8</sup> Aquí, el ejemplo del Puente Chacao, es tremendamente aleccionador: no importa lo que se le haya prometido a la ciudadanía de Chiloé y que desde el inicio se supiese que era un compromiso inviable para el Estado. Lo importante era ganar la elección correspondiente.