



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



Informe Nacional

Diálogos Ciudadanos

Unidad de Inclusión y
Participación Ciudadana



De acuerdo al artículo 70, de la Ley N° 20.500, cada órgano de la Administración del Estado deberá establecer las modalidades formales y específicas de participación que tendrán las personas y organizaciones en el ámbito de su competencia. Estas modalidades de participación que se establezcan deberán mantenerse actualizadas y publicarse a través de medios electrónicos u otros.

Asimismo, el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana ha dado cumplimiento al mandato legal liderando las acciones específicas de participación, las cuales se presentan en el siguiente informe.

El referido informe es producto del proceso de sistematización y análisis de la información recogida los Diálogos Ciudadanos desarrollados a lo largo del país.

En este sentido, el documento presentado es descriptivo y rescata las percepciones, reflexiones y propuestas que surgieron desde la comunidad educativa participante.

De acuerdo a lo anterior, las opiniones y conclusiones del señalado documento, no refleja necesariamente la postura del Ministerio de Educación.

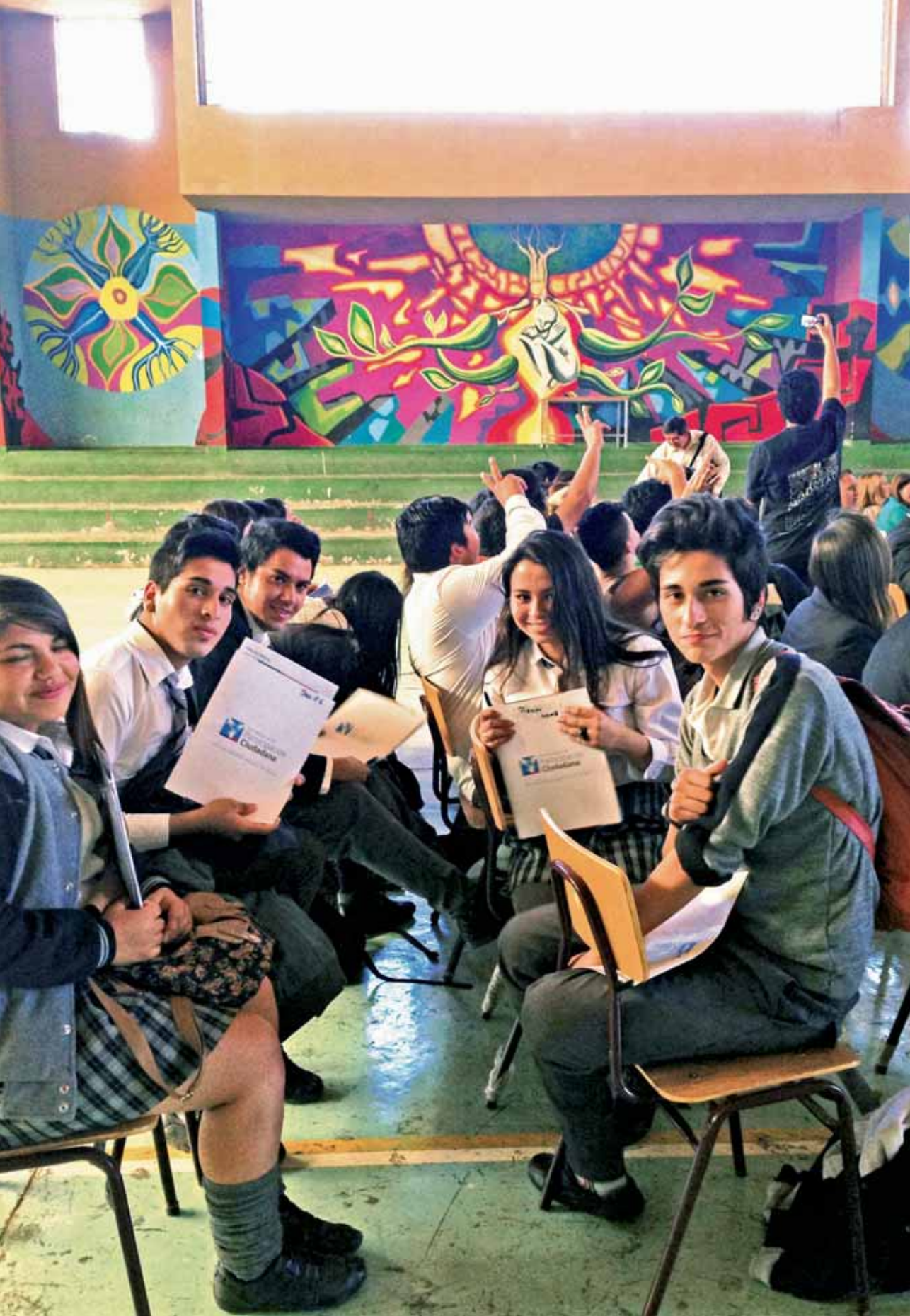
Agradecemos a todas las funcionarias y funcionarios del Ministerio de Educación que hicieron posible, gracias a su trabajo y colaboración, el desarrollo de estos diálogos en sus respectivas regiones y provincias.

Así mismo, agradecemos de manera especial a las y los participantes, que invirtieron tiempo en compartir ideas, manifestar sus preocupaciones e inquietudes y escuchar con atención las de otros, comprendiendo en muchos casos, puntos de vista diferentes a los propios.



Índice

1. Introducción	5
2. Aspectos metodológicos	6
2.1 Participantes	6
2.2 Estrategia de producción de datos	12
2.3 Estrategia de análisis	12
3. Resultados	14
3.1 Resultados descriptivos	14
3.1.1 Institucionalidad actual	14
3.1.2 Segregación	22
3.1.3 Problemática docente	32
3.1.4 Enfoques y procesos educativos	52
3.1.5 Vinculación de padres, madres y apoderados en el proceso educativo	61
3.1.6 Interculturalidad e identidad local	67
3.1.7 Recursos educativos actuales y su administración	73
3.1.8 Educación superior	86
4. Conclusiones	93



1. Introducción

Frente al desafío de implementar la Reforma Educacional, el Ministerio de Educación, a través de la unidad de Inclusión y Participación, ha hecho un llamado a reflexionar a la comunidad, con el objeto de generar un proceso de participación y diálogo en todo el país.

Uno de los ámbitos de este Plan son los Diálogos Ciudadanos, que se constituyen como instancias de encuentro, reflexión colectiva y diálogo. Su objetivo es promover el debate público y recoger las diversas miradas, experiencias y propuestas que la ciudadanía posee con relación al sentido y los contenidos de la Reforma Educacional. A través de este proceso se busca, además, potenciar la relación entre el Estado y el conjunto de los ciudadanos, con la finalidad de construir políticas públicas de manera colaborativa.

En esta primera etapa de realización llevada a cabo durante el segundo semestre del año

2014, la dinámica de conversación giró en torno a la educación general, a partir de tres grandes dimensiones: la escuela que tenemos; la escuela que queremos; qué hacemos para alcanzarla. A partir de estas dimensiones, se busca construir una imagen de escuela en cada realidad territorial.

En este contexto, se realizaron 141 diálogos a lo largo del país, 60 de los cuales fueron sistematizados para desarrollar tanto informes comunales, como este informe nacional que da cuenta de cada una de las 54 provincias de Chile.

A partir de este trabajo de diálogo, sistematización y análisis fue posible conocer cuáles son las principales problemáticas asociadas al descontento con la educación actual y los anhelos y demandas ciudadanas.

2. Aspectos Metodológicos

2.1 Participantes

Los Diálogos Ciudadanos constituyeron una instancia abierta a la participación de todas y todos los habitantes del país, independiente de su edad, nacionalidad, actividad, etc. La convocatoria estuvo a cargo de los gobiernos locales y regionales, liderados por las respectivas Seremis y Direcciones Provinciales de Educación.

Al ser mecanismos de participación de aproximación cualitativa y abiertos a la ciudadanía, los Diálogos Ciudadanos no responden necesariamente a un universo representativo de la región en su totalidad.

En la siguiente tabla se presenta el consolidado en cifras de los 60 Diálogos Ciudadanos sistematizados y analizados que se llevaron a cabo en las 15 regiones y que dan cuenta de las 54 provincias del país, con una participación

de un total de 6.294 personas y un promedio de 103 asistentes por jornada.

A la convocatoria acudieron diversos representantes de la comunidad educativa —sostenedores, directores, docentes, administrativos, padres, madres, apoderados y estudiantes—, representantes de organizaciones sociales, autoridades políticas y ciudadanía en general. Como elemento a destacar en cuanto a las y los participantes está la amplia participación de docentes y la baja participación de estudiantes en todo el país.

En la tabla se pueden observar las comunas en las que estos diálogos fueron realizados, la fecha en la que se llevaron a cabo y la cantidad de asistentes por comuna y por región. Asimismo, se ve representada la cantidad de mesas de trabajo conformadas.

Diálogos Ciudadanos realizados					
Provincia	Comuna	Fecha	Total de participantes	Número de mesas	Total de participantes por región

Región de Arica y Parinacota					
Arica	Arica	30-ago	54	5	99
Putre	Putre	03-sep	45	5	

Región de Tarapacá					
Iquique	Iquique ¹	04-sep	211	15	346
Iquique	Pica	10-sep	135	10	

Región de Antofagasta					
Antofagasta	Antofagasta	27-sep	73	9	255
Tocopilla	María Elena	23-sep	10	2	
El Loa	Calama	15-oct	172	12	

Región de Atacama					
Chañaral	Chañaral ²	04-oct	63	9	283
Copiapó	Copiapó	24-sep	87	11	
Huasco	Vallenar	11-oct	133	10	

Región de Coquimbo					
Elqui	La Serena	02-sep	148	10	522
Choapa	Illapel	27-sep	161	10	
Limarí	Ovalle	27-sep	213	10	

1. Dato aproximado. En el caso de Iquique faltaron tres Actas de mesa.

2. Dato aproximado. En el caso de Chañaral, faltaron tres Actas de mesa que no fueron entregadas. Se estima que participaron alrededor de 63 personas.



Región de Valparaíso					
San Felipe de Aconcagua	San Felipe	29-ago	198	20	773
Quillota	Quillota	25-sep	53	9	
Marga Marga	Villa Alemana	26-sep	32	3	
Los Andes	Los Andes	03-oct	107	9	
Valparaíso	Valparaíso	04-oct	104	10	
Valparaíso	Viña del Mar	27-sep	46	5	
San Antonio	San Antonio ³	15-oct	54	6	
Isla de Pascua	Isla de Pascua	25-oct	100	9	
Petorca	La Ligua	27-oct	79	7	

Región Metropolitana					
Santiago	Maipú	23-ago	88	9	1.721
	Peñalolén ⁴	23-ago	200	9	
	San Miguel ⁵	23-ago	116	9	
	Lo Prado	30-ago	164	15	
	Recoleta	06-sep	62	6	
	El Bosque	09-sep	188	15	
	Pedro Aguirre Cerda	18-oct	163	10	
Talagante	Talagante	23-ago	214	11	
Maipo	Buín	30-ago	58	6	
Melipilla	Melipilla	30-ago	193	12	
Chacabuco	Tiltil	01-oct	242	10	
Cordillera	Puente Alto	19-ago	33	3	

3. Dato aproximado. En el caso de la comuna de San Antonio, faltó un Acta de mesa que no fue entregada. Se estima que participaron alrededor de 54 personas.

4. Dato aproximado. En el caso de Peñalolén, no se contó con la información exacta del número de participantes. Se estima que asistieron 300 personas a dicho diálogo, pero que en las mesas participaron alrededor de 200.

5. Dato aproximado, debido a que en San Miguel dos de las Actas de mesa, no contenían la información relativa a la cantidad de asistentes de sus respectivas mesas. Se estima que participaron alrededor de 116 personas.

Región del Libertador General Bernardo O'Higgins					
Cachapoal	Rancagua	09-sep	39	5	181
Colchagua	Santa Cruz	25-sep	97	10	
Cardenal Caro	Pichilemu	26-sep	45	5	

Región del Maule					
Curicó	Romeral ⁶	30-ago	71	5	363
Talca	Constitución	30-ago	91	7	
Linares	San Javier ⁷	30-oct	130	7	
Cauquenes	Chanco	11-oct	71	5	

Región del Biobío					
Biobío	Los Ángeles	12-sep	68	4	393
Concepción	Lota	26-sep	75	5	
Arauco	Cañete	04-sep	111	4	
Ñuble	Chillán	08-sep	139	10	

Región de La Araucanía					
Malleco	Angol	06-sep	50	5	217
Cautín	Temuco	03-sep	167	8	

Región de Los Ríos					
Ranco	La Unión	06-sep	47	3	388
Valdivia	Valdivia	27-sep	341	20	

6. Dato aproximado. No se contó con la documentación para el caso de Romeral. Se estima que participaron cerca de 71 personas.

7. Dato aproximado. En el caso de San Javier, ningún facilitador tenía en sus carpetas el Acta de Mesa, razón por la cual no se completaron y no fue posible consolidar y sistematizar la información proveniente de dicho diálogo. En la exposición de la Reforma había cerca de 250 personas, pero se fueron retirando y en las mesas participaron alrededor de 130.

Región de Los Lagos					
Osorno	Osorno	06-sep	74	10	273
Llanquihue	Puerto Montt	13-sep	54	6	
Chiloé	Castro	27-sep	101	11	
Palena	Chaitén	04-oct	44	5	

Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo					
General Carrera	Chile Chico	30-ago	34	4	191
Capitán Prat	Cochrane	06-sep	23	3	
Coyhaique	Coyhaique	23-ago	113	10	
Puerto Aysén	Puerto Aysén	23-ago	21	2	

Región de Magallanes y de la Antártica Chilena					
Tierra del Fuego	Porvenir	01-ago	78	5	289
Última Esperanza	Natales ⁸	11-oct	40	4	
Magallanes	Punta Arenas ⁹	25-oct	148	8	
Antártica	Puerto Williams	24-nov	23	3	
Total General					6.294

8. La cifra corresponde a una aproximación del total de asistentes, debido a que una de las actas de mesa no contiene la información sobre el número de sus participantes.

9. Dato aproximado. En el caso de Punta Arenas faltó un Acta de mesa que no fue entregada. Se estima que participaron alrededor de 148 personas.

2.2 Estrategia de producción de datos

La estrategia para la producción de los datos fue la realización, a lo largo del país, de los Diálogos Ciudadanos comunales. Todos ellos guardaron una estructura delineada a partir de los objetivos de participación y reflexión.

Al llegar, las y los participantes recibieron material de la Reforma, una identificación y, en la mayoría de los casos, fueron distribuidos aleatoriamente en las mesas de trabajo. En otras ocasiones, se optó por dividirlos según tipo de actividad: docentes, directores, apoderados, etc. Cada mesa tuvo un máximo aproximado de 15 a 20 personas.

Las jornadas se iniciaron con una explicación de la reforma a cargo de una autoridad de gobierno. Posteriormente, las y los asistentes pasaron al trabajo en mesas que fueron conducidas por un o dos facilitadores.

Como se mencionó en la introducción, la conversación se desarrolló a partir de tres dimensiones sobre las que se quiso indagar: la escuela que tenemos; la escuela que queremos; qué hacemos para alcanzarla. Las y los facilitadores elaboraron un acta con los principales temas abordados por sus mesas, denominada acta de mesa.

Por último, la etapa de plenario consistió en la exposición de las conclusiones en torno a las tres preguntas-guía por parte de una o un representante elegido por cada grupo y con el apoyo de algún tipo de material (Power Point, Word, o papelógrafo).

Los plenarios fueron documentados en su totalidad por una o un registrador, quien además fotografió

el material visual utilizado para la exposición en los plenarios, realizó un acta de plenario y un respaldo en audio del mismo.

2.3 Estrategia de análisis

A partir de la información surgida en cada diálogo, a saber: las actas de mesa, el acta de plenario, el registro del material utilizado en el plenario y el material visual que da cuenta de la presentación de cada mesa, se procedió a sistematizar y analizar la información.

Este análisis fue de carácter cualitativo, rescatando las percepciones, demandas, expectativas y propuestas de las y los participantes.

Para ello se realizó una codificación abierta o inductiva de los datos textuales de cada diálogo. En una primera instancia, se trabajó en un desglose exhaustivo de los datos para expresarlos en forma de conceptos (códigos); en una segunda instancia, estos códigos fueron clasificados en categorías que equivalen a una unidad de sentido por la cual se vinculan distintas perspectivas que ayudan a comprender las propiedades y dimensiones asociadas con un concepto central.

Con este análisis base, se elaboraron informes de resultados en tres niveles: comunal, regional y nacional.

Para el caso del presente informe, se despliegan los resultados a través de un análisis que incluye los resultados descriptivos y presentan las 8 dimensiones emergidas a nivel nacional. Cada una de ellas es explicada a partir de las diversas temáticas o tópicos con las que el tema es abordado por parte de las y los participantes, agrupando tanto sus expectativas como sus propuestas.



3. Resultados

3.1 Resultados descriptivos

3.1.1 Institucionalidad actual

Gran parte de los debates que se presentaron en los diálogos se vinculan con los cambios que, a juicio de las y los participantes, deben realizarse a nivel institucional en pos de una educación de calidad. Una de las percepciones que más se repite en relación con estos cambios es que el sistema educacional se encuentra hoy en un momento complejo. Las críticas y las demandas apuntan a restituir, a nivel institucional, la educación como un derecho social garantizado por el Estado y a terminar con su visión como bien de consumo,

que sería la característica primordial en la que, a juicio de las y los participantes, se fundaría el sistema educativo actual.

En esta dimensión las demandas de la ciudadanía en relación con esta materia fueron agrupadas en 7 tópicos. A continuación son presentados, dando cuenta de las regiones en las que se mencionó cada uno, para luego explicarlas de manera más detallada.

Con el objetivo de dar cuenta de su relevancia en el discurso de las y los participantes, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.



TABLA 1: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a institucionalidad actual

Regiones	Educación como derecho garantizado por el Estado	Desmunicipalización	Participación democrática	Descentralización	Subvención	Fiscalización	Desarrollo de modelos propios
Región de Arica y Parinacota	X	X					
Región de Tarapacá	X	X	X				
Región de Antofagasta	X	X				X	
Región de Atacama	X	X		X		X	
Región de Coquimbo	X	X		X	X		X
Región de Valparaíso	X	X	X	X	X	X	
Región Metropolitana	X	X	X		X	X	
Región de O´Higgins	X	X	X				
Región del Maule	X	X	X			X	
Región del Biobío	X	X	X	X			
Región de La Araucanía	X			X	X	X	X
Región de Los Ríos	X	X	X				
Región de Los Lagos	X	X	X	X			
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	X	X	X	X	X		
Región de Magallanes y Antártica Chilena	X	X	X	X	X		X

Relevancia de las temáticas a nivel nacional

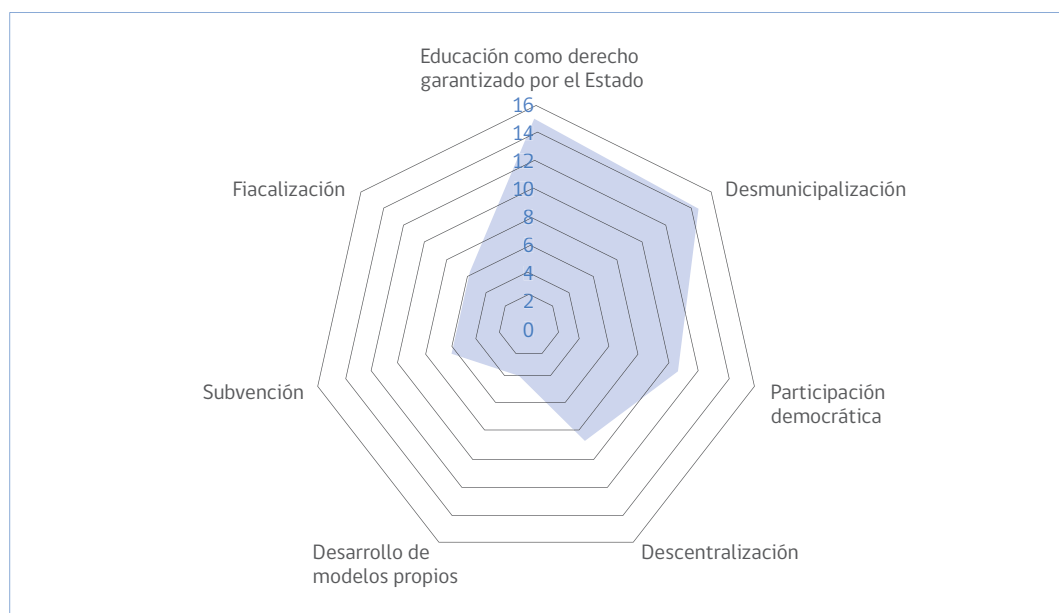
Al analizar la frecuencia de las temáticas a nivel nacional vemos que destaca, por la reiteración con que la que se presenta, la expectativa de contar con una “educación como derecho garantizado por el Estado”, manifestada en las 15 regiones del país, a lo que se asocia la gratuidad, la calidad y el fin del lucro.

Le sigue en frecuencia la demanda por “desmunicipalización”, planteada en 14 regiones; donde las y los participantes demandan un cambio significativo en la gestión de los establecimientos.

La “participación democrática” referida a la demanda por un mayor involucramiento de la ciudadanía en los procesos de la reforma, también alcanzó una frecuencia importante.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de institucionalidad actual

GRÁFICO RADIAL 1: temáticas de institucionalidad actual



1. Educación como derecho garantizado por el Estado

Como ya fue esbozado en la introducción, en los distintos diálogos se hizo alusión a la relación existente entre el actual modelo educacional y el modelo económico preponderante en la sociedad. En este contexto, para las y los participantes el actual modelo educacional es una manifestación más del modelo económico del país, que concibe a la educación como un bien de consumo cuya

calidad depende de la capacidad económica de las familias. En este contexto, se piensa que el Estado solo tendría una labor subsidiaria en la educación de la población.

Se demanda que se garantice el derecho a la educación, para lo que se establecen como condiciones mínimas la gratuidad, la calidad y el fin del lucro. Respecto a las primeras dos demandas, estas aparecen asociadas en las declaraciones de las y los participantes, puesto que ellos afirman que

en la actualidad sí existe gratuidad pero no calidad. Esta situación se fundamenta en el hecho de que en los resultados de las pruebas estandarizadas, que son asociadas con mediciones de calidad, las escuelas particulares y particulares subvencionadas tienden a mostrar mejores resultados que los municipales. Las y los participantes tienen la percepción generalizada de que la calidad educacional que reciben sus hijas e hijos está íntimamente ligada a los recursos de los que disponen.

“Necesitamos educación, pero una educación buena. No porque todos recibamos una educación gratuita recibamos una educación de mala calidad; sino que si va a ser gratuita va ser también de calidad, va ser buena y todos vamos a tener accesos a ella (sic)”.

En la misma línea, se plantea la necesidad de partir consensuando qué es lo que se entenderá por calidad para luego elaborar estrategias de distribución de recursos, a nivel nacional, que posibiliten la implementación de una educación gratuita concordante con esta noción de calidad.

En cuanto al lucro, entre las y los participantes a los diálogos se critica fuertemente que la institucionalidad actual permita que organizaciones privadas lucren con la educación, es decir, que obtengan ganancias que utilizan para otros fines ajenos al ámbito educacional. Ello estaría en el núcleo de las desigualdades y las inequidades entre los y las estudiantes, y en la pérdida de vocación de los establecimientos.

Se espera que si se llegan a obtener ganancias gracias a la educación, estas sean reinvertidas para ejecutar mejoras en la misma.

“La educación no debe ser un negocio, el lucro es aberrante y provoca discriminación”.

Como corolario de la solicitud de estas condiciones mínimas, hay consenso en requerir al Estado que reconfigure su función frente a la educación, asumiendo un rol garante. Este cambio implicaría, entre otras cosas: transitar hacia el término del lucro; que sea el Estado quien se encargue de los procesos de la educación de la población y, en específico, de los diversos elementos que entran en juego en estos procesos de enseñanza-aprendizaje, como el ejercicio docente y el personal de apoyo, las estrategias y metodologías de enseñanza, los medios disponibles, los mecanismos de evaluación, las condiciones físicas de los establecimientos, etc.; también se presenta como alternativa que el Estado subsidie a privados que lo hagan, pero bajo permanente supervisión; diseñar políticas y lineamientos para asegurar equidad, inclusión y acceso universal a la educación; actualizar y modernizar permanentemente las metodologías de manera de responder a los cambios sociales; promover el diálogo de los actores vinculados, así como fiscalizar el cumplimiento de las políticas implementadas.

En suma, se demanda que el Estado restituya a la educación su calidad de derecho social.

“Un Estado como garante de la educación, es decir, lo que se requiere es una educación de derechos garantizados y no un modelo de mercado en el cual el alumno es visto como una pieza o como un instrumento de bien que puede ser destrozado en función de los objetivos que puede tener el establecimiento educacional”.

Por último, se pide constancia en cuanto a las políticas que se desarrollan. En tal sentido, se habla de que hasta ahora se han instaurado importantes políticas de gobierno que luego se modifican o eliminan dependiendo de la administración de turno, lo que impediría la

generación de transformaciones educativas de largo plazo. Frente a esto, se espera que la actual reforma permita instaurar políticas que se sostengan en el tiempo, con independencia de la sucesión de gobiernos.

Debe existir una infraestructura educativa institucional adecuada, independiente del gobierno de turno. Aquí se plantea que la educación debe ser una política de Estado y que no debería cambiar con el gobierno de turno.

2. Desmunicipalización

Se plantea que en el escenario actual una de las principales fuentes de desigualdad del modelo educacional se muestra en las características que distinguen a los distintos tipos de establecimientos (municipal, particular subvencionado y particular), ya que los municipalizados se posicionarían en desventaja frente a los particulares y particulares subvencionados. Las y los participantes creen que estos últimos contarían con más recursos económicos y una mejor administración, mejor infraestructura y una mayor dotación de recursos humanos y materiales.

Las y los participantes afirman que si con la reforma se quiere terminar efectivamente con la reproducción de la desigualdad en la educación, el Estado debiese invertir una mayor cantidad de recursos para fortalecer la educación pública.

“Lo que conversamos también es el rol de lo público y el fortalecimiento de lo público, o sea, hoy día no se saca nada, digamos con... aumentando la subvención o terminando el copago o la segregación si por otro lado no se fortalece la educación pública”.

Un aspecto que aparece como crítico para dicho fortalecimiento es la desmunicipalización de la educación pública.

El descontento con la gestión realizada desde los municipios proviene fundamentalmente de las limitaciones que supondría este sistema para la equidad y la igualdad en las escuelas ya que, según se manifiesta, lejos de facilitar los procesos administrativos, los haría más burocráticos y menos profesionales, politizándolos en extremo.

Estas afirmaciones se sustentan en la percepción de que no todos los municipios tienen acceso a la misma cantidad de recursos, pues sus ingresos dependen del nivel socioeconómico de la comuna, lo cual perjudica sobre todo a los establecimientos municipales. Otro de los argumentos de las y los participantes para criticar la administración municipal es la constatación de que, en muchos casos, la educación no es la prioridad en la asignación de recursos en las comunas dado que se privilegiarían otros ámbitos.

Se estima que la toma de decisiones no se hace sobre la base de fundamentos técnicos y profesionales, sino que respondería a voluntades e intereses políticos. En este sentido, se perciben como algunas prácticas comunes que en los municipios se malgastan los recursos, se decida quiénes ocuparán los cargos en las escuelas e, incluso, la continuidad de los docentes en sus trabajos, sin fundamentos técnicos.

“Antes del golpe las escuelas pertenecían todas al Estado, había solamente un proyecto de educación para todas las escuelas de Chile, desde el momento en que las escuelas son traspasadas a los municipios y a particulares subvencionados se van creando diferentes tipos de proyectos educacionales y allí comienza la destrucción de nuestra educación en Chile”.

3. Participación democrática

Esta temática se aborda desde la perspectiva del involucramiento, los derechos y los deberes que conlleva promover una comunidad educativa empoderada. Se esgrime como argumento que la lógica paternalista con la que operaría el Estado, tendría el perjuicio de limitar las potencialidades de la ciudadanía para enriquecer y mejorar la educación.

Las personas asistentes a los diálogos en distintas regiones abogan por ser parte de la construcción del nuevo modelo educacional por medio de procesos de participación que las involucren y les den la oportunidad de incidir realmente. En tal sentido, solicitan una representación efectiva durante el proceso de diseño e implementación de la reforma, participando activamente de instancias resolutivas.

Para esto, se explicita la necesidad de que se les entregue información respecto a la reforma, pues de otra manera se ven limitadas en sus posibilidades de participar. Como lo indican, esta

situación es producto de que, hasta el momento, no se les ha entregado información de manera oportuna, existiendo aún un gran desconocimiento respecto a la reforma entre la ciudadanía.

Además, se critica la manera compleja en que, muchas veces, es entregada la información, de ahí que una alta cantidad de establecimientos declaren no contar con las competencias para leerla adecuadamente debido al exceso de tecnicismos que contiene. En adición, no todas las regiones cuentan con la misma conectividad y, por ende, se deberían generar distintas vías o canales de información, dependiendo del contexto local.

“La falta de difusión acerca de la reforma es crítica, en tanto se hace necesario hacer llegar información en general a la mayor parte de la población, hay mucha gente que está totalmente desinformada y esto también genera miedo en el cambio que se puede generar”.



4. Descentralización

A nivel nacional, se considera que tanto la toma de decisiones como la gestión y administración de los recursos están concentrados en la Región Metropolitana, lo cual muchas veces dificultaría el desarrollo en el ámbito educacional a nivel regional, ya que no se consideran ni validan las particularidades territoriales. En este sentido, hay consenso en la crítica al actual modelo centralizado que prima en Chile.

A nivel regional, la misma lógica se reproduce en la relación que se establece entre las comunas más aisladas y las capitales provinciales, encontrándose constantes dificultades administrativas en el modelo actual.

En términos generales, se propone dotar a las distintas localidades, ya sean comunas, provincias o regiones, de mayor autonomía en el plano educacional para que puedan acceder de forma más directa a los recursos y sus actores tengan un mayor poder de decisión sobre su gestión, dependiendo de sus particularidades y requerimientos territoriales.

“Se requieren también diseños y aplicaciones descentralizadas, es decir, decisiones tanto desde los elementos de diseño que se ajusten a las realidades locales de cada uno como también en su gestión y en su administración, como una de las medidas de descentralización necesarias para una eficiente gestión dentro del territorio”.



La centralización se manifestaría también en la burocratización general del sistema debido a la necesidad de rendir cuentas, cuestión que tiene como consecuencia que los establecimientos – directores, administrativos y docentes – dediquen mucho tiempo al ámbito administrativo en desmedro del pedagógico. Estas críticas se dan en distintos niveles. Por un lado, respecto de todas las gestiones que los establecimientos realizan con organismos públicos, incluyendo a las municipalidades u otras dependencias; por otro lado, en relación con todos los procedimientos internos que llevan a cabo los establecimientos. En el primer caso, generalmente son las y los directivos quienes realizan estas críticas y demandan una mejor gestión de los recursos; en el segundo caso, prioritariamente son docentes quienes ven afectadas sus labores por el exceso de funciones administrativas:

“Escuelas que están muy centradas en el administrativo y no en lo pedagógico”.

5. Subvención

En diversas regiones se presentan críticas a los actuales mecanismos de subvención escolar en los establecimientos municipales y los establecimientos particulares subvencionados.

Se plantea que en el escenario actual la subvención genera competencia entre los distintos establecimientos, los que buscan captar y retener la mayor cantidad de estudiantes con el objetivo de aumentar sus ingresos por concepto de subvención. Además, debido a que la subvención depende de la asistencia, se manifiesta que con regularidad se realizan malas prácticas orientadas por el mismo objetivo. Por tal razón, se considera que este sistema perjudica a las regiones ya que en muchas oportunidades las y los estudiantes, por problemas climáticos o de transporte, no pueden asistir con regularidad a clases. Vuelve a surgir aquí la solicitud por considerar y validar las especificidades territoriales.

Se expresan dos propuestas de cambio al respecto. La primera de ellas indica que se mantenga la subvención, pero que ya no se adjudique por asistencia sino por matrícula. La segunda propuesta busca la disolución del sistema de subvención.

“La educación debe ser financiada y no subvencionada, y aquí donde tenemos la esperanza en esta transformación se debe financiar con los recursos que sean necesarios para hacer esta transformación”.

6. Fiscalización

Pese a que las y los asistentes a los diálogos reconocen los distintos mecanismos de fiscalización que se aplican desde el Ministerio de Educación, consideran que en general estos son deficientes y que muchas de las irregularidades existentes se relacionarían con esta carencia. Frente a esta situación demandan sistemas de fiscalización más efectivos en relación con el uso que los establecimientos y los municipios hacen de los recursos entregados por el Estado.

En un nivel interno del funcionamiento de las escuelas, parte del cuerpo docente solicita una disminución en las fiscalizaciones a sus funciones, ya que consideran que esto juega en contra del tiempo que tienen para dedicarle a las labores pedagógicas.

Y también voy a dejar algo que se me olvidó, la fiscalización. Yo creo que ahí el Ministerio de Educación está... perdón, la Superintendencia, está muy al debe. Yo creo que el asunto del lucro también pasa porque la Superintendencia no ha fiscalizado bien, y los sostenedores que creo que era importante que los sostenedores estuvieran acá, porque son los principales gestores de los recursos para que la comunidad educativa funcione.

7. Desarrollo de modelos propios

En algunas regiones, las y los participantes tienen un juicio negativo respecto de lo que consideran como la “importación de modelos extranjeros” y su implementación en nuestro país sin considerar las particularidades locales. Dicha situación se observaría en distintos niveles: la orientación curricular o la administración que el Estado hace de la educación, por ejemplo.

En este sentido, se hace un llamado a construir modelos educacionales propios o bien a adaptar los modelos extranjeros a nuestra realidad de manera responsable, luego de realizar el adecuado diagnóstico que tal adaptación supone;

Enfocarnos en la identidad chilena, que se observen modelos extranjeros pero que extraigan solamente lo que nos sirve en el ámbito comparativo, porque hay que tomar en cuenta que son realidades totalmente diferentes.

3.1.2 Segregación

A lo largo de todo el país las y los participantes dieron cuenta de su disconformidad con lo que les parece una de las principales manifestaciones de la crisis que, sostienen, vive la educación en Chile: la segregación.

Se afirma que este fenómeno constituye una separación arbitraria de las y los estudiantes de acuerdo a ciertos aspectos, tales como: nivel socioeconómico, conducta, rendimiento en los contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas, lugar de origen, necesidades educativas especiales, etc.

La segregación educacional es vista como reflejo de una cultura discriminadora que existiría en nuestro país y que estaría mermando

la confianza, el sentido de pertenencia, las posibilidades de movilidad social y de aprendizaje entre distintos grupos sociales.

De ahí que la segregación sea planteada en los diálogos como un problema a ser solucionado de manera urgente, pues iría en contra de la consecución de la escuela integral e inclusiva que se anhela.

Para entender la profundidad del descontento que despierta esta dimensión entre las y los participantes, se hace necesario examinar las distintas temáticas mediante las cuales este fenómeno se expresa.

Al analizar las menciones que se realizan en las distintas regiones sobre el tema, es posible distinguir 10 tópicos. A continuación se presentan estos tópicos y las regiones en que han sido planteados para posteriormente ser explicados en detalle.

Con el objetivo de dar cuenta de su relevancia en el discurso de las y los participantes, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.

Relevancia de las temáticas a nivel nacional

Si bien las 10 temáticas con las que se alude al tema de la segregación son importantes para las y los participantes, la “segregación económica” es la más debatida y mencionada a nivel nacional, figurando en todas las regiones del país.

En 10 regiones se manifiesta fuertemente la oposición a la “selección de estudiantes”. La “inclusión de necesidades educativas especiales” y las “divisiones por curso” también influyen en la percepción de segregación que se tiene de la educación, siendo mencionadas en 8 regiones.



TABLA 2: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a segregación

Región	Segregación económica	Selección de estudiantes	Inclusión de necesidades educativas especiales	Divisiones por curso	Homogenización cultural	Inclusividad v/s falta de opciones	Segregación desde los/as docentes	Nivel educacional y cultural de las familias	Discriminación desde la educación preescolar	Discriminación por género
Región de Arica y Parinacota	x				x					
Región de Tarapacá	x	x			x		x			
Región de Antofagasta	x	x					x			
Región de Atacama	x	x		x			x		x	
Región de Coquimbo	x					x				
Región de Valparaíso	x	x	x	x		x				
Región Metropolitana	x	x	x		x					
Región de O´Higgins	x	x	x	x			x			
Región del Maule	x	x	x	x					x	
Región del Biobío	x	x		x	x	x		x		
Región de La Araucanía	x		x	x				x		
Región de Los Ríos	x	x		x	x					
Región de Los Lagos	x	x	x		x					x
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x		x	x		x		x		
Región de Magallanes y Antártida Chilena	x		x		x	x				

1. Segregación económica

Entre las 10 temáticas, la crítica a la segregación económica es la más recurrente a nivel nacional. Esta no se reduciría a una práctica particular sino que englobaría características culturales que permearían la forma en la que se educa. Las y los participantes advierten que hoy en día la vida social, en general, y la educación, en particular, están supeditadas a la esfera económica; ello redundaría en que la educación se esté transando, a su juicio, como un bien de consumo: según la lógica de la oferta y la demanda, debido a una excesiva preocupación por los resultados en las pruebas estandarizadas, situación que originaría discriminación y selección hacia las

y los estudiantes según su pertenencia a uno u otro quintil en los establecimientos que mejor desempeño tienen en estas pruebas.

Los colegios privados educan a los patrones y los colegios municipales y particulares subvencionados más pobres educan a los obreros.

No existe una igualdad de la calidad de la educación, entre municipales y privados, que es lo que más nos preocupa y eso viene totalmente a replicar el modelo.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de segregación

GRÁFICO RADIAL 2: Temáticas de segregación



Respecto de los establecimientos, existe entre la mayoría de quienes participaron en los diálogos la percepción de que toda la educación pública tiene problemas transversales de escasez de recursos y falta de atención por parte del Estado. En cambio, se asocia a los establecimientos particulares y/o particulares subvencionados con una mayor calidad. En este contexto, la segregación económica es vista como una injusticia del actual sistema, toda vez que aquellos que no tienen los recursos para pagar su educación no podrían tener acceso a una educación de calidad.

“La escuela que tenemos es segregadora, perversa y esclavizante, solo competitividad. Segregadora porque selecciona, incluso los profesores seleccionan cómo sientan las filas, esta fila es de los buenos, esto de los más o menos... y es verdad. Segregadora porque existe evaluaciones... segregadora porque existe evaluaciones para poder entrar a ciertos colegios determinados (sic), segregadora porque si no tengo las 60 o 70 lucas para pagar un colegio particular subvencionado, no le puedo entregar una mejor educación a mi hijo. Esclavizante por los mismos argumentos y de competitividad porque mi alumno lo evalúo de una sola manera, y quizás yo lo pueda evaluar según su desempeño, o según sus características individuales. A lo mejor un niño es mejor para hablar que para escribir y, por lo tanto, los niños no tienen los mismos resultados”.

2. Selección de estudiantes

Los métodos que utilizan algunos establecimientos educacionales para limitar la entrada a los diversos estudiantes es el segundo tema más recurrente en relación con la dimensión de segregación. Al respecto, se observa una molestia generalizada a nivel nacional; el descontento apunta a la práctica

de someter a las y los postulantes a una prueba para, según los resultados obtenidos, permitir o no su entrada a un establecimiento. En general, esta selección, que se realiza de acuerdo a un perfil previamente definido por la propia escuela, sería fundamentada por los establecimientos, por una parte, como una manera de predecir resultados positivos en las pruebas estandarizadas y, por otra, para asegurar un comportamiento estereotipado en las y los estudiantes. Esta dinámica, que es referida como “discriminación por selección”, se daría frecuentemente en establecimientos particulares y particulares subvencionados.

Lo expuesto se agrava aún más pues se dice que tampoco existiría preocupación por el estado psicológico de niñas y niños, quienes deben lidiar con la tensión de rendir una prueba que puede decidir gran parte de su futuro y que los califica como “buenos” o “malos” estudiantes.

Escuelas que discriminan a los alumnos por ser malos. Escuelas donde si no cumples con ciertos requisitos, no entras. Esas son las escuelas que hay hoy en día y por eso las escuelas excelentes no son para todos los niños, solo son para los que encajan en ese perfil.

3. Inclusión de las necesidades educativas especiales

Al hacer mención a las necesidades educativas especiales, las y los participantes integran un amplio tipo de necesidades que presentan un grupo importante de estudiantes.

Es así como hacen referencia a un conjunto de estudiantes que abarca a víctimas de abusos y violencia, infractores de ley, madres y/o padres adolescentes, jóvenes internos, estudiantes que se incorporan más tarde al sistema educacional, estudiantes extranjeros, estudiantes de diferente situación económica, de diferentes culturas, estudiantes con una capacidad de aprendizaje

... para construir un SISTEMA
a la educación
SÍ
PÚBLICO
DIRECTORIO
COLEGIO DE



mayor que los lleva a procesar más rápidamente los contenidos curriculares, estudiantes en situación de discapacidad física, motora o mental, entre otros.

En este sentido, se considera que no existen las herramientas adecuadas para abordar la amplia gama de necesidades educativas especiales de manera óptima para contribuir efectivamente a la movilidad social y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes por igual.

Al respecto, el cuerpo docente considera como un tema crítico la ausencia de preparación para responder a este desafío. Desde su experiencia relatan lo complejo que es tratar con la gran heterogeneidad de estudiantes sin contar con las competencias idóneas y el apoyo de las y los profesionales más capacitados para ello.

“La escuela no siempre está dispuesta a atender las necesidades educativas especiales de sus estudiantes y no porque no quieran hacerlo, sino porque no están los profesionales precisos”.

“Los proyectos de inclusión van a tener sentido cuando los docentes y el sistema estemos preparados para asumir esa responsabilidad y él da cuenta que no existe esa preparación para atender ese tipo de demandas especiales”.

“Escuelas que no están preparadas para recibir alumnos que están con problemas de salud mental, o sea, ya tengan esquizofrenia o problemas de hipertensión, etc”.

Esta carencia es vista como una de las principales limitaciones para lograr la inclusión, por lo que se afirma que docentes y asistentes de la educación deberían estar preparados para abordar la diversidad de estudiantes presentes

en sus aulas, lo cual implicaría que se capaciten para orientar los contenidos, dinámicas e interacciones pedagógicas desde la perspectiva de la contribución que cada grupo e individuo puede hacer al enriquecimiento colectivo.

“Que cuando dicen “más inclusivos” es complicado, porque nosotros no tenemos las herramientas para tener niños con discapacidades. Yo dirijo el Colegio Niño Jesús de Praga y tuve una vez una alumna no vidente y no sé cómo la sacamos de cuarto medio, con puro amor, porque no teníamos herramientas, no sabíamos nada”.

4. Divisiones por curso

Una situación que, a juicio de las y los participantes, se pasa por alto en reiteradas oportunidades es la segregación que se da al interior de los mismos establecimientos al dividir a las y los estudiantes por curso, según su rendimiento académico y su conducta.

Se plantea que los diferentes cursos se conforman para dar cabida a la gran cantidad de estudiantes que pertenecen a un mismo nivel en las escuelas municipales, pero que al momento de hacer la división para ver quién ingresa a un curso, esta selección no se hace al azar sino que respondería a una decisión que, según la letra con la que se identifica a cada curso, los jerarquiza. De esta forma, las letras pasan a representar un cierto nivel de conocimientos y aprendizaje e, incluso, pueden responder también a la capacidad de pago de padres y madres. A juicio de las y los participantes, se trataría de una práctica que daña al sistema y al conjunto de estudiantes. La intención de conformar cursos homogéneos es vista como una contradicción al ideal de generar escuelas integradoras.

“Una de las falencias que podemos detectar es que no es una educación integradora, no integramos a todos sino que segmentamos por curso, A, B, C, D, en el A están los mejores y en el D están los peores. Y eso sucede en la educación”.

5. Homogenización cultural

Frente al anhelo de tener una educación inclusiva, también aparece como una barrera para su logro la homogenización cultural. Esta problemática es abordada por las y los participantes desde distintas perspectivas, todas las cuales apuntan a la subordinación a la que se somete a las y los estudiantes que pertenecen a culturas distintas a la chilena; en específico, se hace referencia a la invisibilización y falta de integración de los pueblos originarios del norte y sur del país y de las culturas de otros países, cuestión que se ha vuelto particularmente relevante en los últimos años, producto de la gran cantidad de inmigrantes que ha llegado al país.

Se manifiesta, además, que no se están considerando los choques culturales que se producen en las aulas y las discriminaciones que se producen entre integrantes de la comunidad educativa. Para las y los participantes, contar con escuelas interculturales y valorar las diferencias implicaría mucho más que juntar en un mismo establecimiento a estudiantes provenientes de diversas culturas, cuestión que sí sucede en la actualidad. Inclusión, para ellas y ellos, involucraría: relevar las capacidades y habilidades que cada estudiante puede aportar al conjunto de la escuela; no normalizar, sino reconocer el valor y la riqueza de convivir con diversas culturas para que cada estudiante pueda comprender y enriquecerse de la complejidad sociocultural.

Frente a esto, se demanda un modelo educacional que permita la incorporación de culturas diferentes según los requerimientos de cada región en pos

de un proceso de enseñanza-aprendizaje más completo. Por lo mismo, se apela a una mayor flexibilidad en los contenidos curriculares.

“Escuelas que involucren la identidad de los pueblos, incentivando la interculturalidad. Claro, porque si nosotros nos damos cuenta, siempre estamos copiando del centro... de la parte sur de nuestro país. Es más, se dijo un ejemplo por ahí que es muy tácito (sic), que, por ejemplo, en el desfile dijo un señor, yo le encontré la razón, van a ir casi todos los niños disfrazados de huaso, y sin embargo nosotros somos gente del norte, que deberíamos tener nuestra identidad”.

6. Inclusión vs. falta de opciones

Si bien la segregación es uno de los mayores malestares evidenciados, se debe destacar que en varias de las comunas a lo largo del país se manifestó una variante específica, que dice relación con la ausencia de segregación económica. En estas comunas, se afirmó que en sus escuelas no se da una segregación de este tipo, cuestión que es motivo de orgullo, aunque en todos los casos se habló de otros tipos de segregación como la cultural, la segregación a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, la que surge de la división por curso según calificaciones, etc., además de insistirse en la importancia del tema a nivel del país.

Cuando los y las participantes se refieren a este tema, sostienen que en los establecimientos de sus comunas asisten estudiantes pertenecientes a distintos segmentos socioeconómicos, lo que les permite convivir con diversas realidades; hacen alusión también a la ausencia de procesos de selección, además, se habla de escuelas cercanas a la comunidad (por ejemplo, se facilitan las instalaciones y los implementos tecnológicos). Lo anterior se puede apreciar en la siguiente cita:



“Es una realidad completamente diferente a los colegios urbanos, se las paso a explicar. Nuestra escuela era inclusiva, había escuelas con niños con discapacidades, en otros casos habían niños de otras comunas, por distintos motivos, entonces nosotros se cumplía por decirlo así el aspecto de la inclusividad (sic). La mayoría de estas escuelas por ser escuelas rurales, es otro ambiente, es un ambiente más familiar, un ambiente más cercano, ya sea con los alumnos, por ejemplo en el colegio donde trabajo yo donde estudia el hermano, el primo, el tío, estudió la mamá, estudió el papá, etc”.

El factor común entre los territorios en los que se relevó esta condición diferenciadora tiene que ver con la inexistencia de educación particular subvencionada o particular pagada, habiendo solo oferta de establecimientos de carácter municipal para las y los estudiantes de esas comunas. Además, comparten una

ubicación caracterizada por el aislamiento geográfico, una baja densidad de habitantes y una condición económica precaria. Por ejemplo, esta situación fue destacada en comunas como: Chile Chico, Cochrane, Putre, Porvenir, Chaitén, entre otras. Al ampliar las unidades de análisis a nivel regional, esta característica desaparece y ninguna región afirmó, en su totalidad, no tener segregación económica.

7. Segregación desde los docentes

Se evidencian y cuestionan las prácticas segregadoras provenientes desde las y los docentes. El conjunto de participantes es especialmente crítico ante situaciones en las que integrantes del cuerpo docente son partícipes de acciones y conductas de “bullying” y discriminación a estudiantes por sus capacidades cognitivas, características individuales, rendimientos a lo largo del año escolar, etc., calificándolos con palabras incluso ofensivas.

El problema es abordado no solo desde los efectos psicológicos negativos que este tipo de comportamiento tiene en las y los estudiantes

afectados y el ambiente grupal que genera, sino también desde el daño que produce esto a los procesos de enseñanza - aprendizaje.

“Tenemos una escuela mala de parte de los profesores y alumnos, hay “bullying” de parte de los profesores. No hay filtro para alumnos con problemas cognitivos”.

8. Nivel educacional y cultural familiar

Cuando se habla de segregación, las y los participantes entienden, como una de las causas de este fenómeno, el bajo nivel educacional, el capital social y cultural de los padres, madres y apoderados de las familias vulnerables de las que proviene –en su mayoría– el conjunto de estudiantes de las escuelas municipales. Se hace referencia a que, generalmente, estas familias cuentan con niveles de escolaridad que solo alcanzan la educación básica o media y no generan redes de contacto ni de asociatividad sólidas, lo cual influye en las relaciones que se establecen en la comunidad educativa y en su capacidad de trabajar cooperativamente. A lo anterior se sumarían carencias relativas al capital cultural transmitido por madres, padres y apoderados, es decir: actitudes, conocimientos, habilidades y bienes materiales (textos, tecnología, Internet, etc.) que van en desmedro del desempeño escolar de niños y niñas.

La situación antes descrita se convertiría en una desventaja de base para las y los alumnos, ya que partirían con un bagaje de conocimientos y experiencias culturales inferiores en comparación con aquellos que cuentan, por ejemplo, con padres y/o madres profesionales.

Para las y los participantes, estudiantes con padres y/o madres profesionales poseerían un mayor manejo conceptual y de abstracción, fruto de la exposición a códigos familiares y culturales más

variados y complejos, lo cual los prepararía, a juicio principalmente de las y los docentes, de mejor forma para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, las familias que cuentan con un alto nivel educacional y con un capital social y cultural mayor, tenderían a discriminar a las escuelas municipales basadas en el prejuicio de que en estos establecimientos encontrarán limitaciones para el avance educativo de sus hijas e hijos y el despliegue de sus redes de contacto y conocimientos:

“También está que la educación de los padres influye directamente en la educación de sus hijos. Yo me preguntaba un día posiblemente cuando yo tenga hijos van a ir a Brasil y se van a ir sabiendo las 3 capitales de Brasil versus otro que va a llegar sin nada al colegio. O sea el nivel de escolaridad de los padres sí es importante que se trabaje bien”...

9. Segregación desde la educación preescolar

Un tópico que es discutido particularmente en las regiones de Atacama y del Biobío es la segregación en la educación preescolar. Este tópico provocó diferencia de opiniones, dado que una parte de las y los participantes se mostró a favor y otra en contra de la selección actual que se realiza.

La discusión se centró en la “discriminación positiva”¹⁰ que realizaría la JUNJI en la educación preescolar pública donde para seleccionar a las niñas y niños que pueden ingresar, se privilegia a aquellos que se encuentran en una mayor 10. La discriminación positiva se entiende como la compensación y/o el privilegio de grupos que sean o hayan sido víctimas de discriminaciones, injusticias o desigualdades sociales a través del acceso preferente a bienes o servicios con el fin de mejorar sus condiciones de vida.

situación de vulnerabilidad pidiendo, para ello, la ficha de protección social al momento de la postulación.

Para un grupo de participantes, este tipo de discriminación no tiene impactos positivos, sino que, por el contrario, impide que niñas y niños de distintas condiciones socioeconómicas puedan compartir una misma formación inicial, con lo que se activa el ciclo de la segregación socioeconómica. A esto se agrega el argumento de que se discrimina a la clase media, que no puede acceder a los jardines JUNJI. Para otro grupo, en cambio, sí es un sistema que beneficia a quienes más lo necesitan.

“Estuvimos conversando con unas educadoras de p rvalo y representantes de JUNJI y nos dicen que hasta en la educación de pre-p rvalos se segregan a los alumnos, se elige cómo van a quedar, si van a quedar o no, si cumplen con los requisitos que ellos ponen, porque ellos tienen una alta demanda y muy poca oferta”.

10. Discriminación por género

En particular, este tema aparece entre las y los participantes de las regiones de Los Lagos y del Biobío, quienes dan cuenta de la necesidad de terminar con la discriminación por género al interior de los establecimientos, práctica que se daría a partir de las relaciones de poder que se establecen entre las y los integrantes de la comunidad escolar según cumplan con ciertas características estereotipadas asociadas a un género u otro. Estas características están ligadas, a su vez, a lo que tradicionalmente se ha entendido como la masculinidad y la feminidad. De este modo, aquellos que no cumplen con dichos estereotipos son víctimas de “bullying”, transformándose la escuela en un espacio cerrado

a la diversidad y poco propicio para la búsqueda de identidad y desarrollo afectivo.

Los estereotipos asociados a “lo masculino” al que se alude sería una de las tendencias generalizadas que sustentan la discriminación por género, constituyendo, a la vez, uno de los grandes inconvenientes que encuentran las y los participantes, específicamente de la Región de Los Lagos, en el sistema educacional. Esta situación se refleja en la cita a continuación.

“No al machismo, una escuela donde la afectividad, sobre todo en los estudiantes y las estudiantes se potencie de igual manera. Como decía alguien del grupo, que no se le diga mam n (sic) a un estudiante porque le da besos a la profesora, con cariño, porque eso debería ser una condición necesaria, el cariño, el afecto, la demostración de esto, debería ser una condición esencial para poder educar, entonces que se termine con ese machismo que viene de cuna, nosotros lo sabemos”.

3.1.3 Problemática Docente

La importante presencia de docentes en los Diálogos Ciudadanos se ve reflejada especialmente en las temáticas que emergen en relación con ellas y ellos. Al respecto, se ha podido vislumbrar que existen tres subdimensiones que emergen en la conversación: aquella relacionada con las condiciones laborales y algunas propuestas de mejora; otra que integra lo referido a la calidad de la formación docente y, finalmente, la necesidad de revalorar el rol de las y los docentes. Cada una de ellas, a su vez, está compuesta por una serie de tópicos que las explican.

A continuación se detallan estas subdimensiones y sus perspectivas y se evidencia en qué regiones estas aparecen como más relevantes.

3.1.3.1 Condiciones laborales

Las condiciones laborales actuales de las y los docentes son presentadas por ellos mismos como adversas, por lo que desempeñar su rol de manera adecuada constituiría una dificultad diaria. Particularmente, se pueden apreciar 6 tópicos que dan cuerpo a esta temática, 3 de los cuales son relevados en todas las regiones: exceso de estudiantes por sala, necesidad de aumentar las horas no lectivas y la urgencia de una valorización económica de su labor. Por otra parte, una de las demandas responde

a una particularidad de la Región de Arica y Parinacota, y alude a mejorar las condiciones de habitabilidad de los docentes de la zona.

A continuación se muestra la distribución regional de cada una de estas temáticas y, posteriormente, se explican en detalle.

Con el objetivo de dar cuenta de su relevancia en el discurso de las y los participantes, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.



TABLA 3.1: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a condiciones laborales

Región	Exceso de estudiantes en el aula	Valorización económica	Aumento de horas no lectivas	Implementar un sistema de protección en salud	Inestabilidad laboral	Mejorar condiciones de habitabilidad
Región de Arica y Parinacota	x	x	x			x
Región de Tarapacá	x	x	x			
Región de Antofagasta	x	x	x			
Región de Atacama	x	x	x			
Región de Coquimbo	x	x	x		x	
Región de Valparaíso	x	x	x	x		
Región Metropolitana	x	x	x	x	x	
Región de O´Higgins	x	x	x	x	x	
Región del Maule	x	x	x		x	
Región del Biobío	x	x	x	x		
Región de La Araucanía	x	x	x			
Región de Los Ríos	x	x	x			
Región de Los Lagos	x	x	x			
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x	x	x			
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x	x	x			

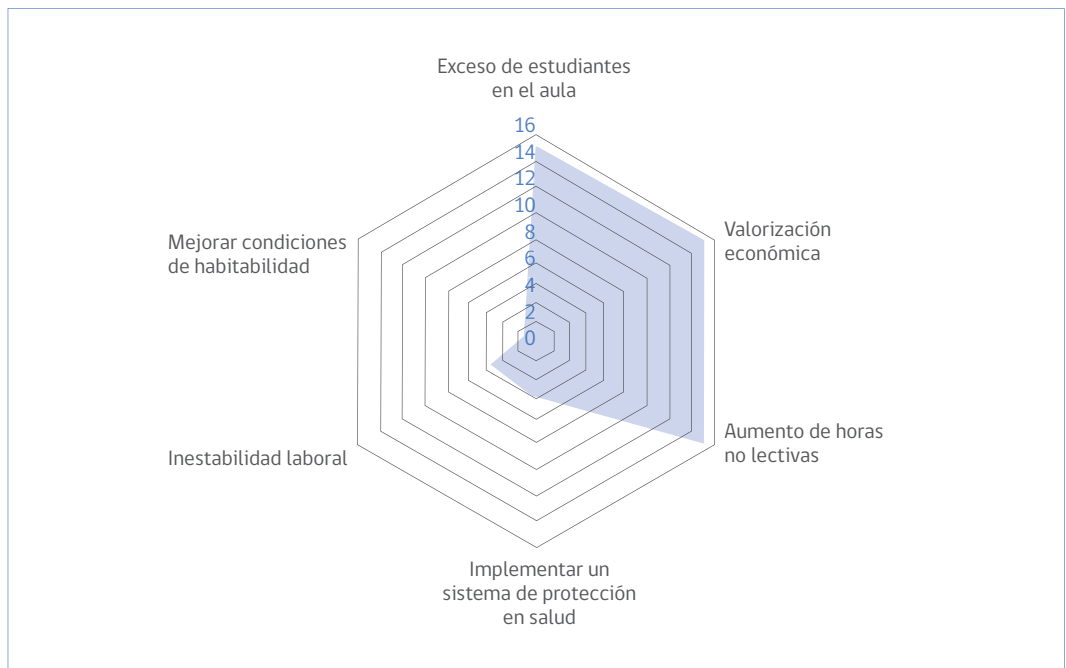
Relevancia de las temáticas a nivel nacional

Al analizar las menciones de las distintas demandas asociadas a la mejora de las condiciones laborales de las y los docentes, se evidencia que para ellas y ellos los temas que más relevancia tienen en términos de frecuencia de aparición son: el “aumento de horas no lectivas”,

que tendría una repercusión directa sobre su calidad de vida y la calidad de los contenidos que entregan, el “exceso de estudiantes en el aula”, dada la dificultad que implicaría esta condición para el normal desarrollo de las labores propias de la profesión y la demanda por una mayor “valorización económica”, haciendo alusión al aumento tanto de los sueldos como de las jubilaciones.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de condiciones laborales

GRÁFICO RADIAL 3.1: Temáticas de condiciones laborales



1. Exceso de estudiantes en el aula

A nivel nacional, emerge en los discursos la urgencia de disminuir la cantidad de estudiantes por sala, ya que el exceso de estos impide que las y los docentes puedan llevar a cabo su labor de

forma adecuada. Frente a tal situación, se solicita que se reflexione respecto de las condiciones de hacinamiento en las que se desarrolla —en algunas escuelas— el proceso educativo y se demanda tener un máximo aproximado de 25 estudiantes al interior del aula.

“La educación debe ser más personalizada y cursos más pequeños. A veces las mamás sienten que los niños no están siendo atendidos como ellas quisieran, a veces los niños les quedan dudas y como son cursos grandes les quedan esas dudas y no aprenden como deberían aprender”.

2. Valorización económica

Un tema altamente sensible que surge en los diálogos es la necesidad de mejorar las remuneraciones y el sistema de jubilación del cuerpo docente. Más aún cuando, como se señala, es una reivindicación solicitada hace años.

Se argumenta la precaria condición económica de las y los docentes —durante el ejercicio de la profesión y cuando se retiran— en relación con la importante labor social que tiene su trabajo sumado a la sobrecarga laboral que enfrentan.

“Mejorar remuneraciones a los profesores (...) porque el trabajo que ellos realizan debe verse reflejado y todos lo esperamos, que cuando yo hago un buen trabajo sea reconocido con la remuneración”.

No obstante, esta mejora en los salarios no solo se demanda para los docentes, también se hace extensible a todos aquellos funcionarios que trabajan en establecimientos educacionales.

El conjunto de las y los participantes manifiesta su molestia frente a las diferencias salariales entre docentes de establecimientos públicos y/o municipalizados y docentes de establecimientos particulares, quienes sí tendrían sueldos acordes a sus labores y con suficientes horas no lectivas.

Finalmente, se afirma que es vital mejorar la jubilación de las y los profesionales de la comunidad educativa, para esto se propone un sistema de jubilación por años de servicio.



3. Aumento de horas no lectivas

La fuerte carga laboral, referida a nivel nacional, es asociada con la escasa cantidad de horas no lectivas que el cuerpo docente tiene para planificar y evaluar. Esto estaría provocando que profesoras y profesores usen su tiempo libre para llevar a cabo dichas labores.

Lo anterior se estaría traduciendo en docentes con un fuerte agobio por la presión generada al intentar cumplir con los requerimientos impuestos por los establecimientos educacionales y con una constante sensación de injusticia por tener que “subvencionar” la educación con sus vidas personales.

“Queremos más horas no lectivas para los profesores, para que ellos no tengan que estar planificando hasta la 1, 2 o 3 de la mañana, estar gastando tiempo de su vida personal en preparar material para la escuela”.

Al respecto, se propone aumentar las horas no lectivas, estipulando una modalidad que divida su jornada laboral en 50% de horas no lectivas y el otro 50% de horas de trabajo en el aula.

4. Implementación de un sistema de protección en salud

Una temática importante y que surge en distintas regiones del país es la ausencia de un sistema de protección en salud —tanto física como psicológica— que funcione de manera adecuada frente a las urgencias de la naturaleza del trabajo de los docentes.

En cuanto a la salud física, la demanda que se hace es por protección a las y los trabajadores, que tengan la posibilidad de acceder a buenos

planes de salud con cobertura en aquellas enfermedades que más los afectan. Dados los bajos sueldos a los que se hace referencia en el apartado anterior, se argumenta que les es casi imposible acceder a condiciones de salud dignas. También se solicita terminar con los cuestionamientos a sus licencias.

Debido a la fuerte carga laboral a la que se ven sometidos las y los docentes y la dificultad del trabajo con niñas, niños y adolescentes, se solicita que se resguarde la salud mental del cuerpo docente.

“Necesitamos leyes que resguarden la salud mental. Esto es difícil, porque la mayoría estamos pasándola mal mentalmente cada uno en distintas maneras, pero yo creo que la salud mental es cuando marcamos el respeto y pensar que el otro también existe, que no somos islas y que todos somos importantes”.

5. Inestabilidad laboral

Respecto a la inestabilidad laboral a la que se ven expuestos profesoras y profesores, es recurrente entre ellos experimentar incertidumbre respecto a la renovación de sus contratos. Esta inestabilidad tendría que ver especialmente con el sistema de contrato a plazo fijo mediante el cual son formalizadas sus labores y, también, con la administración municipal. Se plantea además la complejidad que esta situación representa al momento de llevar a cabo las planificaciones con los distintos cursos, lo que los lleva a preocuparse sobre todo del día a día. Lo anterior repercutiría tanto en la calidad de la educación que reciben las y los estudiantes, como en el vínculo que establecen con ellas y ellos.

“El tema de la inestabilidad laboral, tema ampliamente tocado, creemos que los profesores no pueden seguir en un sistema donde hasta última hora se les dice si van a ser o no contratados. Eso, por supuesto, porque son personas que necesitan vivir y tener una estabilidad emocional para poder esto transmitírselos a sus alumnos (sic) con la seguridad de que siendo ellos buenos profesores nada los va a poder mover de sus trabajos”.

6. Mejorar condiciones de habitabilidad

En la Región de Arica y Parinacota, las y los participantes visibilizan un aspecto importante de su realidad, que dice relación con las malas condiciones de habitabilidad a las que se ven expuestos. Se asegura, en este sentido, que las y los docentes llegan a vivir en casas asignadas que generalmente se encuentran en un estado precario, lo que se traduciría en descontento, desmotivación y bajo desempeño.

“El problema de la rotación de profesores puede ser o que se da por las viviendas que... por el clima, (...) hace mucho frío, entonces para eso nosotros tenemos una idea de que las viviendas sean más adecuadas al clima y equipadas tecnológicamente para los docentes, por ejemplo, tener Internet o una cosa así para que los docentes se puedan comunicar con la familia que está en Arica o en Santiago”...

3.1.3.2 Calidad

A nivel país se evidencia la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente desde el inicio de los estudios de pregrado y de manera continua a lo largo de toda la vida profesional. Se asegura que la calidad se ha visto mermada por una serie de factores personales e institucionales, los que estarían vinculados tanto a las políticas de Estado como a las de las universidades.

Al respecto, emergen 6 tópicos que dan cuerpo a esta sub dimensión: la necesidad de mejorar la formación inicial de las y los jóvenes que deciden estudiar una carrera docente, la incorporación de un sistema nacional de capacitaciones permanente, la importancia de la vocación al momento de elegir la docencia, la necesidad de focalizar y disminuir las tareas de los y las docentes y, finalmente, la reformulación de la evaluación docente en los establecimientos educacionales.

Aparece también una propuesta, proveniente de la Región del Maule y de La Araucanía, que alude a la incorporación de un sistema de transferencia de conocimientos entre las y los integrantes del cuerpo docente.

A continuación se muestra la distribución regional de estos 6 tópicos y, posteriormente, se explican en detalle. Con el objetivo de dar cuenta de su relevancia en el discurso de las y los participantes, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.



Plan Nacional de
Participación
Ciudadana

14

TABLA 3.2: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a calidad

Región	Mejorar la formación inicial de las y los docentes	Incorporar un sistema de capacitaciones permanente	Importancia de la vocación docente	Focalizar y disminuir las tareas	Reformular el sistema de evaluación docente	Transferencia de conocimientos entre docentes
Región de Arica y Parinacota	x		x			
Región de Tarapacá	x	x	x	x	x	
Región de Antofagasta	x	x				
Región de Atacama	x			x		
Región de Coquimbo	x	x	x			
Región de Valparaíso	x	x				
Región Metropolitana	x	x		x		
Región de O´Higgins	x	x	x		x	
Región del Maule	x	x	x			x
Región del Biobío	x	x		x	x	
Región de La Araucanía	x	x		x		x
Región de Los Ríos	x	x	x	x		
Región de Los Lagos	x	x	x		x	
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x	x				
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x	x	x	x	x	x

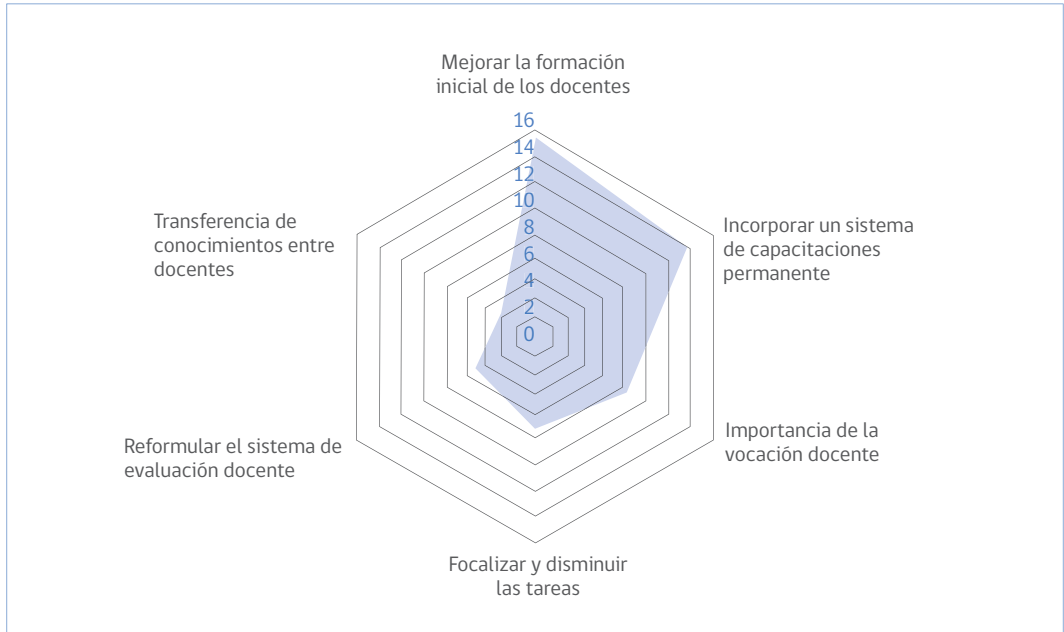
Relevancia de las temáticas a nivel nacional

“Mejorar la formación inicial de las y los docentes” es la temática más debatida entre las y los participantes de los diálogos respecto a la calidad docente,

abordándose en las 15 regiones del país. Le sigue la “incorporación de un sistema de capacitaciones permanente”, de manera de que las profesoras y profesores puedan mantener actualizados sus conocimientos durante toda su vida laboral, temática que fue tocado en 13 de las regiones.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de calidad

GRÁFICO RADIAL 3.2: temáticas de calidad



1. Mejorar la formación inicial de las y los docentes

En relación con la formación inicial de las y los docentes se observa una percepción negativa. Las críticas apuntan a dos factores: el primero tiene que ver con la ausencia de una política de formación docente, cuya existencia es considerada urgente.

Esta política apuntaría a definir el perfil del docente que el país requiere y, al mismo tiempo, a determinar los contenidos y exigencias mínimas para obtener la titulación.

El segundo factor alude directamente a los centros educacionales que imparten la carrera, pues se cuestiona que cualquier instituto y/o universidad puede dictarla con mínimas restricciones y con sistemas variados: diurno, vespertino, a distancia, en dos años, entre otros; situación que no permite establecer estándares de calidad homogéneos.

Asimismo, se cuestionan los bajos puntajes exigidos para el ingreso a la carrera y la escasa regulación para egresar y obtener la titulación. Se manifiesta que las instituciones de educación superior han privilegiado mercantilizar la carrera docente por sobre el interés social de formarlos.

“Demandamos a esta sociedad que realmente se pueda conseguir una carrera profesional docente. El daño que se ha hecho con este sistema de educación, donde incluso ha sido la única carrera profesional que se ha hecho por correo, hoy día online, pero se ha hecho tanto daño a la carrera profesional docente que los profesionales que hoy día se desempeñan a lo mejor en esas condiciones, fueron ellos estafados por este sistema que solamente quería lucrar con tener alumnos de cierta calidad o condiciones en sus aulas, y los programas para la formación de esos profesores no son los mejores, por lo tanto, demandamos que se pueda

hacer una buena carrera profesional docente, ya que es lo más importante, lo más relevante”.

Se propone potenciar la formación docente desde sus niveles iniciales, es decir, desde la Educación Parvularia y, a su vez, fortalecer la formación técnico-profesional creando Centros de Formación Técnica que pertenezcan al Estado y no a privados.

2. Incorporar un sistema de capacitaciones permanente

Para que las y los docentes puedan estar en formación continua, a nivel nacional se solicita incorporar un sistema de capacitaciones permanente para que les permita actualizar sus conocimientos y, de esta forma, responder a sus propias necesidades y a las del grupo de estudiantes.. Esta demanda emerge de



manera generalizada en la mayoría de las regiones y se demanda que se aplique a todas y todos los docentes del país y demás profesionales de área. Además, se demanda que las capacitaciones sean en horario de trabajo y gratuitas, en contraste, como se manifiesta, con lo que sucede actualmente; visualizan el rol del Estado como garante de la promoción y el financiamiento de estos beneficios.

“En el aula tienen que haber profesores mejor capacitados, pero desde el estado, vale decir, que haya un plan de capacitación sistemática, rigurosa, metódica, pero financiada y sostenida desde el estado”.

Entre los y las docentes, se deja en evidencia también la necesidad de que las capacitaciones no solo respondan a los lineamientos y políticas del Ministerio de Educación, sino que también se tomen en consideración sus expectativas e intereses de cada profesional, ya que este aspecto se vincula directamente con su desarrollo profesional.

“Aumentar la capacitación para los profesores, pero también esto referido, o más bien considerar las distintas iniciativas o intereses que tienen los profesores en relación a la capacitación que ellos mismos pueden recibir”.

Es importante destacar que, en algunos casos, entre las y los docentes se critica la actitud de resistencia al cambio de cierta parte del gremio. Dado el dinamismo y la necesidad de perfeccionamiento y actualización constante en materia educativa, la no adecuación a nuevas metodologías se plantea como un obstáculo para la calidad de la educación. De ahí que se haga un llamado al compromiso no solo por parte del Estado sino también de los propios docentes.

“Compromiso docente en perfeccionamiento para que nuestros colegas mejoren, aquellos que les falta porque la educación es activa, dinámica, participativa, cambiante, es rápida, por lo tanto el profesor tiene que ser activo, dinámico, participativo y cambiante, estamos de acuerdo con ello. Si eso no ocurre, en su cabecita, en el profesor, se va a ir quedando en el tiempo y va a seguir enseñando como siempre se enseñó entonces le pone usted un computador a un profesor y no va a querer poner el dedo en las teclas para marcar porque le va a tener miedo. El profesor, colega, tenemos que reconocer nosotros que los profesores somos los más reacios a los cambios, no le tengamos miedo a los cambios, los cambios siempre son para mejor”.

Por último, se destaca la actualización en términos del enfoque educativo, y la importancia de la motivación y la capacitación de las y los directivos de los establecimientos. Es el conjunto de profesoras y profesores quienes relatan que no fueron preparados para asumir los cambios que implica pasar de una educación con énfasis en lo cognoscitivo a otra con énfasis en el desarrollo de habilidades múltiples.

“Las escuelas, los jefes técnicos, los equipos directivos también tienen que actualizarse y hacer un trabajo más dirigido para ayudar a los colegas cuando estamos con problemas, y desmotivados, darnos recursos, darnos estrategias, porque el currículum hoy día si bien cierto es un currículum súper rígido, está centrado en el desarrollo de habilidades y los profesores, que

nosotros somos viejos, la universidad no nos preparó para hacer desarrollo de habilidades, entonces vamos con esta instrucción del siglo XIX como dice ahí, preparados para un, como se llama, un currículum cognitivo y no un currículum constructivista, el constructivista tiene mucho todavía que avanzar para que pueda realmente ser así en el aula”.

3. Importancia de la vocación docente

Sumado al punto anterior, se recalca la importancia de la vocación como requisito para estudiar una carrera docente. La vocación profesional influiría de manera considerable en su desempeño posterior en el aula.

“Profesores con vocación real, ya. No profesores que lamentablemente han tomado la carrera porque no tenían otra alternativa (...). Yo creo que gran parte del tema es cuánto te motivaron a estudiar, si tuviste un profesor de historia que te hablaba con pasión y no te mostraba los temas así como estudiante, esto: O’Higgins, Arturo Prat, sino que se vea que hay pasión detrás, todo eso genera motivación creo yo, ¿ya? La pasión que mueve a las personas a hacer las cosas, no como una obligación sino que algo que en verdad te reporta un agrado. Lograr que a los alumnos les interese la clase, bueno, la motivación, la disposición, la pasión que muestra el relator. Eso genera encanto, genera atracción, que es una ley fundamental del ser humano”.

4. Focalizar y disminuir las tareas

Algo que para los y las docentes afecta profundamente la calidad de su trabajo en el aula tiene que ver con lo que perciben como un exceso de labores administrativas y la diversidad de problemas de las cuáles deben hacerse cargo, además de lo propiamente pedagógico. La gran cantidad de tareas administrativas que tendrían que realizar las y los docentes les estaría generando un importante desgaste. Se asegura, que no solo no cuentan con tiempo para sus necesarias planificaciones y revisión de evaluaciones, sino que además se les entregan labores adicionales a las estrictamente docentes.

En la misma línea, se explicita que a las escuelas se les pide hacerse cargo de tareas como la vacunación, la prevención del alcoholismo, la drogadicción o la promoción de la salud, pero sin entregarles los soportes técnicos y profesionales para poder llevar a cabo estas tareas.

Profesores agotados, desgastados de responder más a la parte administrativa más que enseñar.

Darnos el rol que se nos otorga ya que estudiamos para educar, no para hacer el papel administrativo, que es lo que nos están exigiendo.

Para subsanar este problema, se propone la contratación de personal capacitado específicamente en labores administrativas, con el objetivo de que las y los docentes destinen mayor tiempo a lo relacionado directamente con el trabajo en el aula.

Frente a la falta de profesionales a los que recurrir en situaciones en las que se requiere a un especialista particular, el conjunto de docentes que participó de los diálogos asegura que son ellos quienes se hacen cargo de afrontar dichos



EVALUACIÓN ASISTENTES
PARADIGMA



Plan Nacional de Participación Ciudadana

• Francia

Supervisor / Jefe de aula

Trabajo Grupal "La Escuela que queremos"

desafíos. Esta realidad, además de no permitir tratar adecuadamente estos casos, tensiona y sobrecarga la labor docente.

“El docente ha asumido roles de diferentes equipos profesionales, como ser sicólogos, terapeuta, asistente social, enfermera, etc”.

5. Reformular el sistema de evaluación docente

Como eje fundamental en la calidad docente se evidencia la necesidad de reformular el sistema de evaluación, ya que actualmente no se aplicaría con la frecuencia ni de la forma adecuada. Ello repercute en resultados que no son representativos de la realidad.

Dicha evaluación se convierte en un episodio poco frecuente en el contexto escolar, aun cuando es un elemento importante para medir periódicamente el desempeño de los docentes, en tanto su objetivo final es mejorar la calidad de la enseñanza que se le entrega a las y los estudiantes en el aula. Como propuesta, se señala la implementación de un nuevo sistema de evaluación docente que pueda monitorear y observar, con una frecuencia apropiada, el ejercicio de dicha labor.

“Que exista un mejor método de evaluación a profesores, claro, que no exista una concertación de esas entrevistas, que sea más duradero en el tiempo, quizás no que sea una preparación de un día o un evento quizás, sino que sea un proceso continuo, de... ¿cómo se llama?, de evaluación para mejorar”.

Se plantea también que la evaluación actual genera un sistema arbitrario de selección de docentes, ya

que solo por obtener un bajo puntaje en la prueba estándar —prueba Inicia— no son contratados.

6. Transferencia de conocimientos entre docentes

En la Región del Maule y en la Región de La Araucanía se propone la transferencia de conocimientos entre docentes con el objetivo de implementar un sistema de perfeccionamiento continuo auto gestionado, que permita conformar comunidades de aprendizaje al interior de los establecimientos sacándole mayor partido el capital humano disponible.

“Compromiso por parte de los docentes, directores y asistentes para la transferencia de conocimientos entre pares. A veces nos encontramos en escuelas que tenemos brillantes colegas, con magister ¿no es cierto?”

Con potencialidades extra-ordinarias, pero que éstas sean transferidas entre pares, para ir potenciando cada día más nuestro quehacer pedagógico”.

Especial hincapié se hace en relación a las diferencias de conocimientos y competencias de las y los docentes recién egresados y aquellos que ya cuentan con una vasta experiencia en aula. Se propone incentivar talleres reflexivos y prácticos en las mismas unidades educativas, con el objetivo principal de que profesoras y profesores con más trayectoria puedan intercambiar conocimientos con aquellos más jóvenes.

“Conversábamos con nuestro grupo que si bien los docentes nuevos necesitamos a los antiguos, los docentes antiguos nos necesitan a nosotros. No quiere decir que sean viejos, sino que tienen experiencias”.

3.1.3.3 Revalorización social

En los diálogos, se cree que la revalorización social de la labor docente es fundamental ya que en la actualidad su profesión estaría devaluada. Al respecto, es posible evidenciar que existe la urgencia por dignificarla ya que esto repercutiría directamente en los niveles de motivación con que llevan a cabo su trabajo. A juicio de las y los docentes, ellos tienen a su cargo una de las tareas más importantes para la sociedad y, sin embargo, sostienen reiteradamente que la profesión está mal evaluada en la ciudadanía.

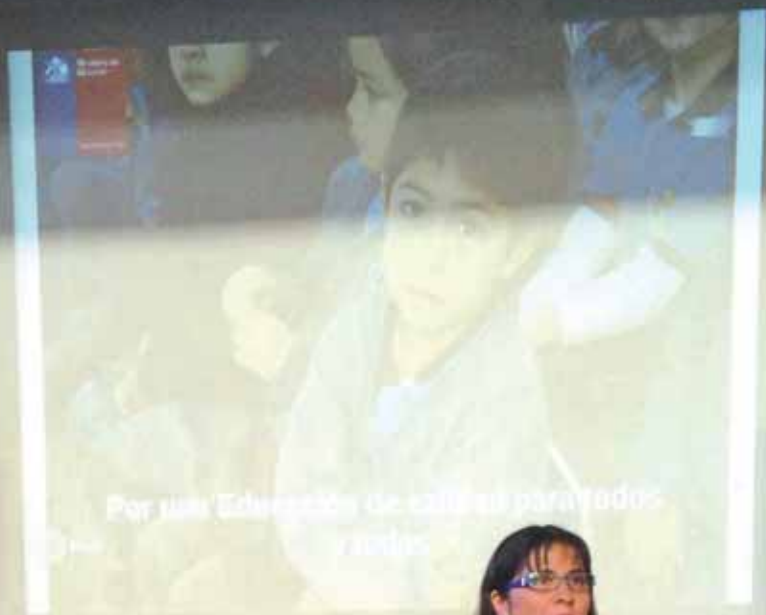
En concreto, se observa la necesidad de reconocimiento de la labor docente la que alude a un plano valórico en el que el respeto por la profesión emerge como eje central, también, la

autonomía e independencia en el ejercicio de su labor en pos de incrementar y destacar las habilidades particulares. Por último, se observa la necesidad de reforzar la relación docente-estudiante pues se entiende que este vínculo es esencial en la dinámica del aula y debe apuntar al desarrollo personal de ambas partes.

A continuación se muestra la distribución regional de las temáticas con que se aborda esta sub dimensión, para luego explicarlas con mayor detalle.

Con el objetivo de dar cuenta de su relevancia en el discurso de las y los participantes, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.





Por una Educación de calidad para todos
y todas



TABLA 3.3: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a revalorización social

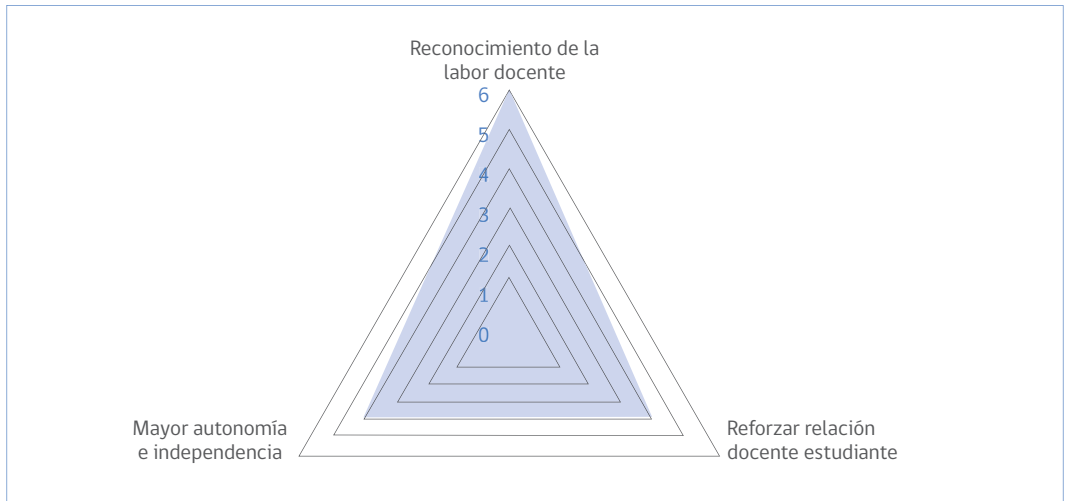
Región	Reconocimiento de la labor docente	Mayor autonomía e independencia	Reforzar relación docente-estudiante
Región de Arica y Parinacota	x		x
Región de Tarapacá	x	x	x
Región de Antofagasta	x		
Región de Atacama	x		
Región de Coquimbo	x		x
Región de Valparaíso	x	x	
Región Metropolitana	x	x	
Región de O´Higgins	x	x	
Región del Maule	x		
Región del Biobío	x		
Región de La Araucanía	x		x
Región de Los Ríos	x		
Región de Los Lagos	x		
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x		
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x		

Relevancia de las temáticas a nivel nacional

De las tres temáticas asociadas a la revalorización social de la docencia, el “reconocimiento de la labor docente” es la más mencionada, con presencia en todas las regiones del país. Las otras dos temáticas fueron debatidas en 4 regiones cada una.

Relevancia por frecuencia de las temáticas asociadas a revalorización social

GRÁFICO RADIAL 3.3: Temáticas de revalorización social



1. Reconocimiento de la labor docente

En el contexto de la revalorización docente, se destaca la necesidad de dignificar su rol mediante el reconocimiento de su labor a nivel nacional. En los diálogos a lo largo del país se visualiza la urgencia de que en la comunidad se vuelva a respetar y valorar el ejercicio de la docencia y la figura docente en el aula.

“La falta de reconocimiento a la labor de la educación y al funcionario de educación (...). La escuela que no considera la integración humana efectivamente a veces no considera el papel humano, no considera a los profesores como capital humano (...). Respeten la dignidad del

profesor, del profesional, de la gente que trabaja en educación, de todo nivel, evitando las persecuciones, los llamados telefónicos del personal, etc”.

Se enfatiza la importancia de valorar las capacidades y habilidades de las y los docentes, puesto que hoy en día, muchas veces, deben trabajar en condiciones mermadas. En este contexto, se demanda la creación de canales de protección frente a situaciones donde se vulnere su integridad y, al mismo tiempo, contar con espacios en los que se promueva un trato adecuado tanto fuera como dentro del aula y que esta dinámica positiva se dé también en los vínculos entre docentes y los distintos actores de la comunidad escolar.

2. Mayor autonomía e independencia

Las y los participantes manifestaron la necesidad de mayor autonomía e independencia en la toma de decisiones, tanto a nivel de escuela como de trabajo en aula. La poca autonomía en términos de lineamientos curriculares y de administración de recursos, sumada a la existencia de diversos procesos burocráticos restringe y entorpece su trabajo docente. Además, las y los docentes reclaman sentirse presionados para cumplir con su labor de manera estándar, lo que coarta fuertemente su capacidad de innovar y/o crear.

“La autonomía de las escuelas para la administración de los recursos es fundamental. Es impresentable que se soliciten los recursos, y estos lleguen tres o cuatro meses, o como nos sucedió en este liceo, el 28 de Diciembre, con dos días para poder rendir los recursos, impresentable. (...) cada colegio tiene que manejar sus recursos o al menos una gran cantidad”.

3. Reforzar la relación docente-estudiante

Finalmente, en las regiones de Arica y Parinacota, La Araucanía, Tarapacá y Coquimbo se plantea la necesidad de reforzar la relación entre docentes y estudiantes con el objetivo tanto de robustecer el proceso de enseñanza - aprendizaje, como de motivar a las y los estudiantes, generando así una mayor participación dentro y fuera del aula. Se estima que en la actualidad, lo que predomina es una relación vertical y jerárquica, marcada por las sanciones y castigos.

“Volver a soñar que la escuela sea nuestra segunda casa. Ahora lo único que hay es respeto por miedo. Queremos que

se acabe el respeto por miedo y que haya una integración más profunda y la relación que hay entre profesor y alumno.

Soñamos con educadores que sepan realmente impactar en nuestros alumnos y que incentiven sus talentos. Que se refuerce las relaciones humanas, estamos tan competitivos que nos falta un poco más de relación humana. Esa es la función de la escuela, que haya educación, es convivir como sociedad, es lograr encontrarle sentido a la vida”.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de involucrar y responsabilizar a las y los estudiantes en sus procesos educativos, para que de este modo se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje.

“Hablar, conversar, preguntar, ellos mismos construir su propio aprendizaje, no solamente limitarse a sentarse en una silla y escuchar que el profesor hable y le entregue todo el contenido, sino que ellos mismos construir su aprendizaje”.

De acuerdo a lo manifestado en los diálogos, este proceso se complejizaría más en los casos de aulas con estudiantes que responden a más de una realidad, ya que se genera una mixtura de costumbres y cosmovisiones con las cuales se debe trabajar. En este contexto, las y los docentes deben buscar nuevas maneras para relacionarse para incorporar aquellas particularidades culturales en el trato y no invisibilizarlas o negarlas. Por tanto, se torna relevante que cuenten con herramientas que les permitan manejar de un modo adecuado esta situación, generando respeto por la diversidad cultural y fortaleciendo las relaciones con los miembros de la comunidad escolar.

3.1.4 Enfoques y procesos educativos

Asociada a la necesidad de nuevos enfoques y procesos educativos, en los diálogos surge una serie de críticas. Tanto el currículo actual como las evaluaciones estandarizadas y la Jornada Escolar Completa (JEC) son abordadas desde esta perspectiva y, a nivel nacional, estas críticas son siempre discutidas en conjunto, ya que, para las y los participantes, sus respectivas orientaciones se

encuentran íntimamente ligadas y se enmarcan dentro del modelo educativo.

A continuación, se presentan las 9 temáticas surgidas en los diálogos que tienen relación con los enfoques y procesos educativos. Con el objetivo de dar cuenta de su relevancia en el discurso de las y los participantes, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.

TABLA 4: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a enfoques y procesos educativos

Región	Formación integral	Desarrollo artístico y deportivo	Evaluaciones descontextualizadas y estratificantes	Enfoque ético-valórico	Implementación de la JEC	Falta de atención multidisciplinaria	Educación inclusiva, integradora y multicultural	Potenciar el desarrollo local	Enfoque medioambiental
Región de Arica y Parinacota	x		x			x	x	x	
Región de Tarapacá	x	x	x	x	x	x	x		
Región de Antofagasta	x	x		x	x		x	x	
Región de Atacama	x	x	x	x	x	x	x		
Región de Coquimbo	x	x	x	x	x	x			x
Región de Valparaíso	x	x	x	x	x	x	x		x
Región Metropolitana	x	x	x	x	x	x	x		x
Región de O'Higgins	x	x	x	x		x	x	x	x
Región del Maule	x	x	x	x	x	x		x	
Región del Biobío	x	x	x		x		x		
Región de La Araucanía	x	x	x	x	x	x	x		
Región de Los Ríos	x	x	x	x	x	x			
Región de Los Lagos	x	x	x	x	x	x	x		
Región de Aysén del General Carlos Ibañez del Campo	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x	x	x	x	x	x	x		

Relevancia de las temáticas a nivel nacional

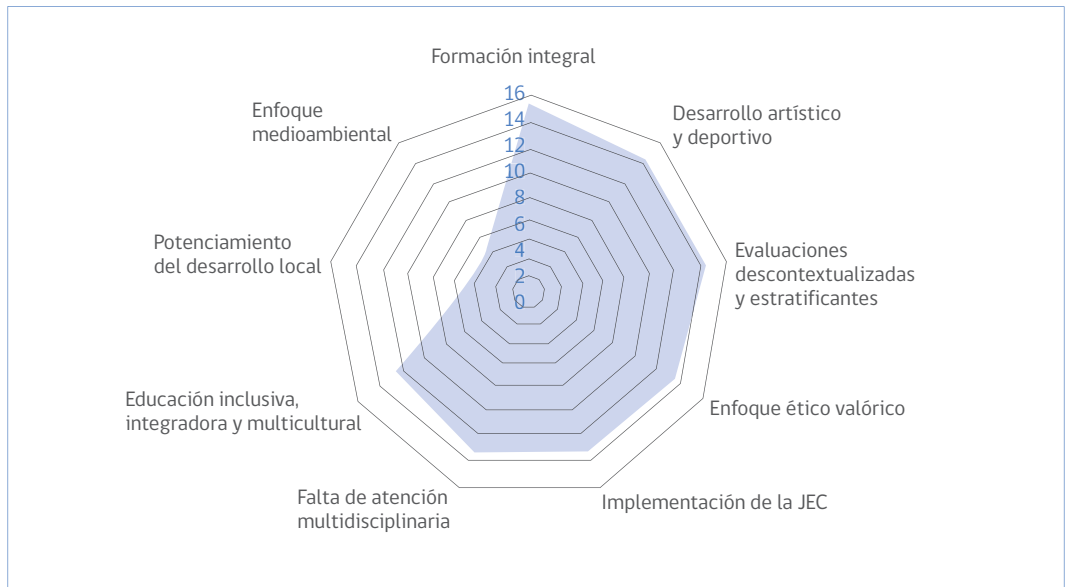
De las 9 temáticas mediante las cuales se debatió sobre los actuales enfoques y procesos educativos, la demanda por una “formación integral” es la única que presenta menciones en todo el país. Por otra parte, 2 tópicos muestran una relevancia similar, en relación a la frecuencia con la que se presentan

en las regiones: “desarrollo artístico y deportivo” y “currículos y evaluaciones descontextualizadas y estratificantes”.

Le siguen, con presencia en 13 regiones, el debate respecto a la expectativa de un “enfoque ético valórico”, el “descontento con la implementación de la JEC”, y la “falta de atención multidisciplinaria”.

Relevancia por frecuencia de las temáticas asociadas a enfoques y procesos educativos

GRÁFICO RADIAL 4: Temáticas de enfoques y procesos educativos



1. Formación integral

Existe acuerdo a nivel nacional en que el modelo educativo actual no estaría propiciando una formación integral en las y los estudiantes. En este sentido, las dos principales fuentes de descontento son el enfoque academicista y los contenidos centrados en subsectores específicos del aprendizaje.

Respecto al academicismo se plantea que el modelo educacional estaría basado en una visión

de las y los estudiantes en tanto receptores de conocimientos y no como sujetos activos de su proceso de aprendizaje. La poca flexibilidad, la predefinición de los contenidos y el énfasis en la acumulación de conocimientos, serían otras de las características del modelo actual. Estas promoverían un tipo de estudiante pasivo al que se le hace entrega de contenidos a ser asimilados, pero nunca cuestionados, disminuyendo y limitando el desarrollo del pensamiento crítico y los aprendizajes significativos que puedan ser construidos.



Plan Nacional de
**Participación
Ciudadana**

POR UNA EDUCACIÓN SERVIDA Y DE CALIDAD

Se considera que un modelo educativo integral debería buscar que las y los estudiantes sean capaces de desarrollar argumentos, reflexionar y plantear posturas críticas y contrapropuestas creativas. En este sentido, se manifiesta también que debiesen tener mayor relevancia dentro del currículo la Filosofía y la Educación Cívica.

“Crear individuos pensantes, con capacidad de cuestionar, pero también de resolver. Hoy día todos los estudiantes están cuestionando el sistema pero también tienen que agregar proposiciones, resolver problemas”.

En relación con los contenidos, las molestias apuntan a la concentración de estos en solo ciertas asignaturas, elaborándose currículos estandarizados. La definición de los contenidos estaría dada únicamente por el criterio de aquellos que son medidos en las evaluaciones estandarizadas (SIMCE, PSU). De esta manera los logros escolares son comprendidos a partir de la obtención de resultados y no a través de la observación global del proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de las y los participantes, el ámbito más afectado en el espacio individual es la formación emocional del estudiantado, frente a lo cual se propone, por ejemplo, potenciar asignaturas o talleres complementarios que propicien un desarrollo más completo. Así también, se releva como fundamental que la educación sea capaz de potenciar la autonomía, la toma de decisiones, la participación social.

La escuela y la educación deben ser el pilar de la sociedad, deben ser el eje central de la nueva construcción social, la escuela, a través de otorgar nuevas oportunidades, la educación, a través de una educación integral en todos sus ámbitos.

2. Desarrollo artístico y deportivo

En relación directa con la formación integral, en la mayoría de las regiones se demanda potenciar en el currículo asignaturas artísticas y deportivas. Se plantea que impulsar el desarrollo de la expresividad y la creatividad a través de las artes genera consecuencias positivas en diversos ámbitos del desarrollo personal de las y los estudiantes. Así mismo se sostiene que es necesario invertir de una mayor relevancia no solo al deporte de competición o de alto rendimiento, sino que también abordar el deporte desde la promoción del desarrollo corporal en términos generales. En tal sentido, las disciplinas artísticas y deportivas pueden confluir, como lo hacen en particular las artes escénicas (danza, teatro, circo, etc.).

“Falencia en espacios para el desarrollo intelectual, artístico y deportivo: si bien es cierto esta Reforma contempla el tema de los desarrollos de cada colegio, sus programas que ellos presentan a la comunidad, pero siempre se deja afuera el tema deportivo, el tema artístico principalmente porque hoy en día nuestra sociedad no valora el arte, no valora el deporte, sabemos que hay una tremenda falencia ahí, nuestros niños se sienten frustrados cuando no son capaces de poder desempeñarse bien en aquellas áreas como matemáticas, lenguaje o que se miden en estas pruebas estandarizadas, pero tenemos tremendos artistas, tenemos tremendos deportistas que no tienen la posibilidad ni cabida en nuestra sociedad chilena. No hay desarrollo de talentos, no hay desarrollo de estas inteligencias múltiples que tienen nuestros niños”.

Para las y los participantes, este espacio del desarrollo sería vital y se plantea que el choque que se produce en las y los estudiantes cuando concluyen la educación parvularia e ingresan a primero básico es demasiado drástico, ya que en la formación inicial las artes y el juego son constantemente utilizados como metodologías de enseñanza - aprendizaje, lo que en primer ciclo básico cambia radicalmente.

“Ser capaz de desarrollar las artes, la creatividad, la cultura y la democracia, porque pasando de kínder te quitan el arte, te rigen por una tabla de la cual tienes seguir (sic) y no es realmente lo que significa arte, arte es expresión y te lo quitan y no puedes explotar finalmente lo que tú tienes dentro”.

3. Evaluaciones descontextualizadas y estratificantes

En 14 de las 15 regiones del país las y los participantes manifiestan que las evaluaciones estandarizadas (SIMCE, PSU) no miden efectivamente la calidad educacional, son incapaces de leer el contexto de las y los estudiantes, sus avances en relación a ellos mismos y sus intereses y habilidades particulares.

“Un alumno en Londres tiene un desempeño destacado en la prueba PISA, ya sacó 490 puntos, pero resulta que Juanito acá sabe hacer trenzados, sabe faenar un cordero, sabe castrar, o lo va a aprender, sabe cortar la leña, sabe hacer fuego, sabe cuándo van a llegar los flamencos a la laguna, o sabe por qué bajan los guanacos desde arriba hacia la zona de acá, pero resulta que Juanito no destaca en la prueba PISA, entonces ¿cuál inteligencia es mejor?”

Además, se manifiesta que con las evaluaciones estandarizadas actuales, al estar basadas en la competencia, estratifican y discriminan desde distintos ámbitos, por ejemplo, en la relación que se establece entre los distintos establecimientos educacionales al competir por los resultados y la consiguiente matrícula. También al interior de los mismos cursos se genera competencia y discriminación entre las y los estudiantes, al etiquetarlos como “mejores” o “peores”.

Entre las evaluaciones estandarizadas, aquella que es más fuertemente criticada es el SIMCE, siendo recurrente la demanda por su modificación o eliminación.

“Romper con la competencia que el sistema ha generado, eso es clave, porque hoy día el sistema nos genera una competencia, como yo compito con la escuela de al lado para obtener más puntos en el SIMCE, eso va a significar que yo le voy a quitar alumnos a esa escuela y se van a ir de la mía.”

La tendencia generalizada que se evidencia en los diálogos apunta a que las evaluaciones deberían ser diferenciadas de acuerdo a criterios geográficos, de intereses vocacionales u otros, y que se centren en la observación del proceso más que en la consecución de resultados. Además, se plantea que las mediciones debiesen evaluar también el desarrollo de habilidades prácticas y sociales.

4. Enfoque ético-valórico

En gran parte de las regiones se manifiesta explícitamente la preocupación respecto a que el actual currículo escolar no entrega una adecuada formación ética y valórica a las y los estudiantes, producto del estímulo permanente a la competición y resultados.

Se plantea que dentro del ámbito escolar la carencia de formación valórica se expresa, principalmente, en la relación que establecen las y los estudiantes con sus docentes. Al mismo tiempo, se señala que es un problema que trasciende al estudiantado y que puede ser observado en el trato diario que se expresa entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Se manifiesta que la formación ético-valórica no atañe solamente a la escuela y, en ese sentido, se tiene conciencia de la trascendencia y responsabilidad que tiene o debiese tener la familia.

“El buen trato, que exista dentro de la comunidad escolar: profesores, docentes, asistentes de la educación, alumnos, respeto y honestidad. Nosotros

pusimos estos dos valores pero existen muchos más y estos quisimos rescatar nosotros, porque cuando yo fui alumno se respetaba a las personas adultas, hoy día ya no se ve eso. La idea es rescatar eso y volverlo a incorporar dentro de la sala de clases y dentro de la comunidad escolar”.

En este sentido, en algunas regiones surge la preocupación ante el hecho de que las y los estudiantes son conscientes de sus derechos pero no de sus deberes, lo que se vincula a que el actual modelo educativo ha dejado de lado la formación de ciudadanos. A partir de esta situación, se expresa un acuerdo en que el currículo debiese reincorporar la asignatura de Educación Cívica:



“Desgraciadamente fue erradicada de nuestro Sistema Educacional, una asignatura que pertenecía al plan diferenciado, ustedes lo recordarán, que era Educación Cívica y formación ciudadana. Lamentablemente, fue erradicada y esa medida se ha visto reflejada, los efectos y las consecuencias los hemos visto y, entre otras cosas, nosotros somos uno de los países latinoamericanos donde los jóvenes tienen o presentan los más altos índices de abstencionismo electoral (sic)”.

5. Implementación de la JEC

Se critica de manera general como se implementó la JEC. Se considera que, en un comienzo, el proyecto era distinto a lo que ha derivado hoy en día, pues la JEC iba a centrarse principalmente en el desarrollo de actividades o talleres de índole artística, deportiva y recreativa, frente a lo cual había una gran aprobación por parte de la comunidad educativa. Sin embargo, en la práctica, estas horas extras fueron paulatinamente utilizadas por los establecimientos para reforzar aquellas materias que son evaluadas en las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU).

También se esbozan otro tipo de críticas a la JEC que apuntan a su propuesta basal: para gran parte de las y los participantes no es adecuado ni representa beneficio alguno para el grupo de estudiantes que pasen tantas horas en el aula, ya que esto les genera fatiga y animosidad hacia la escuela.

Mal uso de la JEC, muchas veces se supone que la JEC fue elaborada según la reforma para un buen uso para que los chiquillos se entretuvieran en las tardes, aprendieran cosas nuevas, entretenidas, lúdicas. Pero lamentablemente por la

misma presión que hace el Ministerio de Educación referente al currículum, hay que hacer historia, matemática, lenguaje en horario continuado.

6. Falta de atención multidisciplinaria

Para que un proceso educacional integral, que ponga al ser humano en el centro, pueda tener éxito, las y los participantes plantean como necesaria la existencia de equipos profesionales multidisciplinarios en los establecimientos. Se estima que equipos con las herramientas, experiencia y técnicas adecuadas para abordar la complejidad que tiene el trabajo con las y los estudiantes y el resto de la comunidad educativa, constituiría un aporte fundamental para transformar el enfoque educativo actual.

Se plantea, por ejemplo, que las y los estudiantes necesitan de orientadores que puedan guiarlos y estimularlos, psicólogos que los apoyen en las dificultades individuales, sociales y familiares, que complementen la labor docente, en especial, con aquellos estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, y nutricionistas para abordar los trastornos alimenticios, entre los ejemplos más recurrentes.

Se enfatiza que estos profesionales no solo son importantes para trabajar con estudiantes, sino también con el resto de la comunidad educativa: padres, madres y apoderados, docentes y directivos.

Que todas las escuelas cuenten con un equipo multidisciplinario, esto ya se había dicho, que cuenten con psicólogos, asistentes social, es muy importante para tratar los casos que se producen, ya, en las Escuelas básicas y especial, necesitan recursos, y especialistas de planta (neurólogo, psicólogo, psiquiatras, etc.)

Por lo mismo se demanda que tales profesionales estén integrados a todos los procesos y sean parte de los diseños y planificaciones. Además, se espera que, en coherencia con lo anterior, tengan una presencia y disponibilidad completa y no a tiempo parcial.

Pero un equipo multidisciplinario que tanto los apoderados como los niños, con los jóvenes, en el liceo, y los profesores tengan derecho a eso. Un profesor también necesita un psicólogo que los atienda, un profesor, un apoderado también necesita un psicólogo, un psiquiatra, necesita un fonoaudiólogo. Necesitamos un equipo multidisciplinario que nos ayude a cumplir mejores labores en nuestros establecimientos.

7. Educación inclusiva, integradora y multicultural

En términos generales, las y los participantes expresan que el currículo está pensado e implementado desde una lógica centralista que no es capaz de integrar la diversidad y las particularidades locales, sino que, por el contrario, intenta homogeneizar la forma de enseñanza de las distintas realidades presentes en el país, lo que genera diferentes tipos de exclusión.

Desde el punto de vista de la territorialidad, se considera inapropiado que se aplique un mismo currículo y un mismo sistema de evaluación a localidades urbanas y rurales, ya que las y los estudiantes desarrollan diferentes tipos de aprendizajes y competencias, dependiendo del contexto territorial en el que se encuentren.

En general, en los diálogos se considera que son las localidades rurales las que se ven más perjudicadas por la actual orientación curricular.

Se produce una exclusión de todas aquellas culturas distintas a la dominante. Para las y los participantes se manifiestan dos situaciones problemáticas: por un lado, sobre todo en las regiones ubicadas al norte del país, existe gran presencia de inmigrantes y, por otro, en diferentes regiones del país (XV, VII, IX) hay una presencia importante de pueblos originarios. En ambos casos, el currículo no es capaz de incluir esta diversidad.

También se manifiestan dos tipos de exclusión que se dan dentro de la sala de clases. Por una parte, respecto del grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente en las regiones del Biobío y de La Araucanía se considera que el currículo no los incluye. Mientras que en la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins y Metropolitana, se indica que, si bien a nivel de escuela se opera sobre la base de una lógica integradora para con este grupo, una vez que ingresan a las escuelas el currículo no es capaz de potenciar sus capacidades, lo cual les genera problemas de desarrollo individual y de convivencia con el resto de sus compañeros y docentes.

Es un sistema que no reconoce la diversidad. Las evaluaciones son estándar, por lo tanto, no se hace cargo de la diferenciación que tiene cada uno de los estudiantes y solamente se concentra toda la energía en términos de poner los recursos para que puedan ser evaluados bien en SIMCE.

8. Potenciar el desarrollo local

En cinco de las regiones del país se considera que el currículo debe adaptarse a la realidad local y potenciar su desarrollo. A partir de esta noción, surgen dos propuestas.

En primer lugar, se cree que el currículo debería adaptarse y ser congruente con las demandas del mercado laboral local, así como también



respecto de sus posibles áreas de desarrollo. En este sentido, es recurrente la ejemplificación a partir del crecimiento del turismo cultural y natural que podría ser potenciado en muchas regiones del país.

En segundo lugar, se considera que el currículo debiese potenciar la pertenencia y cuidado del patrimonio natural y cultural local en las y los estudiantes.

“Queremos un inglés más vinculado a las especialidades, que sea más avanzado, más tecnificado, más que sea centralizado en lo que es la especialidad turismo agropecuario o si se incorpora otra especialidad más

ya que Putre es un lugar turístico y vienen extranjeros de otros países (sic) e incluso el mismo colegio puede formar un guía turístico y tenemos turismo en la especialidad”.

9. Enfoque medioambiental

Una última temática surge en las regiones de Coquimbo, del Libertador General Bernardo O'Higgins y Metropolitana y refiere al ámbito medioambiental, donde se elaboran dos propuestas. Primero, se plantea que, en el escenario global actual, el currículo debiese contemplar cursos orientados a la preservación y el cuidado del medioambiente. Segundo, se propone que en aquellas escuelas donde exista la posibilidad, el

currículo haga uso del espacio natural local, no limitando exclusivamente la enseñanza al espacio de la sala de clases.

“Una educación vivencial, rescatando la realidad de los niños. Acá decíamos que más que tener solamente a los niños en el aula todo el tiempo, había que ocupar los recursos que tenemos en nuestro entorno, Chile tiene un entorno especial para hacer clases vivenciales.

Este enfoque es destacado también desde el punto de vista de los desafíos medioambientales que enfrentan muchos territorios. Se plantea que la educación y formación ambiental es crucial para la generación de conciencia, teniendo la escuela un rol central en dicha tarea.

Queremos que los niños se incorporen a la sociedad hoy, que se transformen en verdaderos agentes de cambio (...) y que se integre el ámbito medio ambiental, en la provincia hay problemas muy fuertes con el agua y debería eso ser un tema crítico en las mallas, las escuelas deberían promover el cuidado de los recursos, si no, dónde se hará esto.

3.1.5 Vinculación de padres, madres y apoderados en el proceso educativo

La participación y vinculación de los padres, madres y apoderados en los procesos educativos formales e informales de las y los estudiantes pareciera ser, a nivel nacional, una gran preocupación respecto de la problemática educativa. Ello se vio reflejado en los Diálogos

Ciudadanos de todas las regiones del país, por lo que se puede afirmar que existe un descontento general en los establecimientos respecto del rol que estarían cumpliendo las familias. Es así como el concepto de “guardería” –utilizado para referirse a la manera en que los docentes, directores y asistentes de la educación perciben que son tratados y vistos por las familias– aparece recurrentemente en los diálogos a lo largo del territorio.

La vinculación o desvinculación de los padres, madres y apoderados emerge como una dimensión de especial complejidad, ya que se reconoce que es difícil que la reforma pueda intervenir directamente en los espacios privados que constituyen las familias y, también, porque esta característica respondería a una realidad de la sociedad. Es sabido que padres, madres y apoderados enfrentan una importante barrera en sus trabajos, por lo que cuentan con escaso tiempo disponible para involucrarse –como la gran mayoría quisiera– en el desarrollo de sus hijos. De ahí que, incluso las y los participantes lleguen a proponer nuevas leyes para que los empleadores puedan flexibilizar los horarios laborales de las y los apoderados. También se sostiene que gran parte de la responsabilidad está en los propios establecimientos pues funcionarían de manera cerrada, sin generar los espacios para que las familias se integren al proceso educativo.

Al analizar las menciones que se realizan sobre esta dimensión, es posible distinguir 4 temáticas de aproximación al fenómeno. A continuación se presentan éstas y se muestra en qué regiones han sido planteadas. Posteriormente, se explica cada una.

Con el objetivo de dar cuenta de su grado de importancia e intensidad, las diferentes temáticas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.



TABLA 5: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a vinculación de padres, madres y apoderados en el proceso educativo

Región	Más involucramiento familiar en los procesos de enseñanza de las hijas e hijos	Familias partícipes de las toma de decisiones	Escuela para padres, madres y apoderados	Fortalecimiento de los centros de padres, madres y apoderados
Región de Arica y Parinacota	x			x
Región de Tarapacá	x	x	x	x
Región de Antofagasta	x	x		
Región de Atacama		x		
Región de Coquimbo	x			
Región de Valparaíso	x	x		
Región Metropolitana	x	x	x	
Región de O´Higgins	x	x	x	
Región del Maule	x	x	x	
Región del Biobío	x		x	
Región de Los Ríos	x	x		
Región de La Araucanía	x		x	
Región de Los Lagos	x	x		
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x			
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x		x	x

Relevancia de las temáticas a nivel nacional

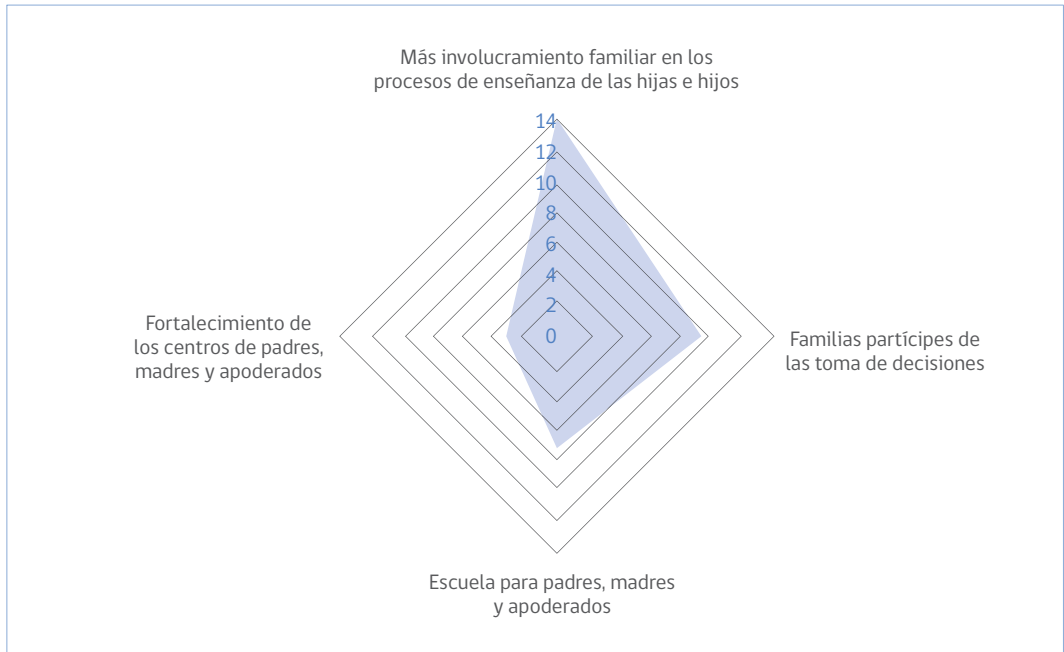
Como puede apreciarse en el gráfico que se presenta a continuación, los tópicos que, a nivel nacional, refieren con mayor frecuencia a la vinculación de padres, madres y apoderados son la necesidad de generar “más involucramiento familiar en los procesos de enseñanza” y que se

promuevan “familias partícipes de la toma de decisiones”. La primera temática fue debatida en 14 regiones del país y la segunda en 9.

En respuesta a esta situación, la propuesta de que se desarrollen escuelas para padres, madres y apoderados aparece en el tercer lugar de frecuencia en los debates, con presencia en 7 regiones.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de vinculación de padres, madres y apoderados en el proceso educativo

GRÁFICO RADIAL 5: Temáticas de vinculación de padres, madres y apoderados en el proceso educativo



1. Más involucramiento familiar en los procesos de enseñanza de las hijas e hijos

La gran mayoría de los participantes de los diálogos sostiene que para lograr una mejora en la calidad de la educación sería indispensable contar con un nivel mayor de involucramiento de padres, madres y apoderados en el proceso de

enseñanza formal e informal de sus hijas e hijos. Es así como esta temática es la que tiene mayor fuerza dentro de la dimensión que se describe.

En las 14 regiones donde se manifestó lo anterior, las y los participantes coinciden en que la educación es una tarea compartida en la que las y los apoderados deben cumplir un rol protagónico en la educación de sus hijas e hijos,

como responder dudas, ayudar en el desarrollo de las tareas o actividades que les envían a sus casas, ocuparse de su alimentación, provisión de los materiales necesarios, estar al tanto de la situación dentro y fuera de la escuela, promover la confianza, la motivación y las expectativas de crecimiento en cada uno de ellas y ellos.

De esta manera, se espera una familia presente en la etapa estudiantil de niñas y niños, comprometida con el aprendizaje y dispuesta a la colaboración.

Cuando el papá no se preocupa del niño, de revisarle las tareas, tenemos una familia ausente, eso debe cambiar, las familias deben incorporarse al proceso educativo, a la formación de ciudadanos responsables y no solamente por el dinero.

Yo creo que ahí los apoderados deberíamos hacer un mea culpa y poder involucrarnos en la enseñanza de nuestros hijos. O si no, si no hay comunicación, tampoco el profesor puede hacer nada. Este es una tarea que es compartida (sic). Si nosotros solamente estamos pensando que los profesores tienen la responsabilidad estamos mal. Si los profesores están esperando que nosotros solamente demos, también estamos mal. O sea, debemos hacer, tanto el Gobierno, los directivos, los profesores, los alumnos y el apoderado estamos insertos en esta tarea y tenemos que cumplirlo a cabalidad (sic).

Las y los participantes afirman que educar en valores debe ser el deber más importante de las familias, pues es la base valórica la que, finalmente, determina la forma en que las y los estudiantes enfrentan el mundo y cómo se relacionan con los demás. A esto se suma que el ciclo escolar supone

una serie de cambios, conflictos y dificultades, por lo que las y los estudiantes necesitan contar con adultos responsables que los guíen y acojan en un espacio de confianza e incondicionalidad. Sin embargo, las y los representantes de las escuelas, es decir, docentes, directores y asistentes de la educación, aseguran que esa es una tarea que se les está delegando en forma absoluta a ellos.

La familia juega un rol fundamental en cuanto a valores. En el modelo educativo se debe involucrar a la familia.

Falta la parte de los valores que se entregan en la casa, el respeto hacia el otro, no solamente porque sea docente, sino porque es una persona y un compañero, y eso se perdió.

2. Familias partícipes de la toma de decisiones en las escuelas

Respecto a esta temática, emerge la importancia de contar con familias empoderadas, es decir, que crean en el poder que tiene su compromiso y participación en los procesos educativos de sus hijas e hijos y en la acción colectiva para generar cambios.

(...) asumir este compromiso y este desafío con esta nueva familia, empoderando a los padres, diciéndoles: ustedes tienen muchos derechos pero la principal obligación es de ustedes con sus hijos, luego la escuela los apoya.

Las y los participantes sostienen que, en la actualidad, las opiniones de las familias no son consideradas para resolver los problemas concretos de los centros educativos. Más bien, instancias como las reuniones o encuentros entre docentes y apoderados tienen un cariz marcadamente informativo. Como ejemplo de esta situación

son mencionados los consejos escolares, los que, a juicio de las y los participantes, no son un espacio resolutorio sino meramente consultivo. Docentes y directivos reconocen que no han sido proactivos en abrir espacios e impulsar espacios de mayor participación.

Pero aquí también creemos que hay que hacer un mea culpa y ver qué hacemos nosotros como institución para acercar la familia a la escuela, entonces, si sentimos que es importante que la familia sea integradora y participativa porque es un pilar fundamental en la educación, tenemos que revisar qué estamos haciendo nosotros para que eso se logre, una escuela más proactiva ya lo dijimos, que tenga más participación en la toma de decisiones.

De ahí que se plantee la urgencia de generar e instalar de manera permanente espacios de diálogo entre las y los apoderados y los demás actores de la comunidad escolar con el propósito de mejorar la toma de decisiones y el modelo educativo general. Se argumenta que para lograr sinergias y apoyos mutuos que repercutan finalmente en la educación de niñas, niños y jóvenes es necesario desarrollar relaciones armónicas, de confianza y de respeto, que sostengan las dificultades y los conflictos propios de cualquier interacción humana, más aún cuando se trata de educar. En este sentido, se sostiene que se deben mejorar los canales de comunicación al interior de los establecimientos educacionales. Para las regiones de Antofagasta, Los Ríos, Metropolitana y del Libertador General Bernardo O'Higgins, mejorando el diálogo debería mejorar el vínculo de las y los apoderados con sus hijas e hijos, con los docentes y con todos los miembros de la comunidad educativa.

Permitir la cercanía entre familias y escuela tiene que haber mayor comunicación, una real comunicación.

En esta parte nos detuvimos un poco, que este diálogo que se ha realizado hoy día ojalá siga ocurriendo más adelante, porque ahí se van dando a conocer los problemas que hay cada día en la educación.

3. Una escuela para padres, madres y apoderados

La educación no debiese ser considerada como un proceso estático o unidireccional. Según afirman las y los participantes, la educación debiese ser un constante durante toda la vida e incluir, por supuesto, a padres, madres y apoderados.

A partir de este razonamiento, y en función de las carencias que se observan en el acompañamiento educativo que padres, madres y apoderados realizan, sobre todo en los establecimientos municipales, se propone la iniciativa de reactivar las escuelas para padres y madres que existieron en el pasado. La institucionalización de procesos educativos para las familias es percibida como una urgencia.

Otra de las ideas que surge es la creación de espacios de capacitación en los que sea posible trabajar temáticas transversales que contribuyan al desarrollo de mayores competencias para apoyar el estudio del alumnado, profundizar los desafíos de los roles parentales, entregar herramientas para la educación emocional, el autocuidado, entre otras competencias. Estas instancias tendrían el beneficio de capacitar a las familias e involucrarlas en los objetivos de las escuelas.

Capacitar a los apoderados para mejorar las relaciones sociales, normas de comportamiento, roles parentales de sus hijos, para mejorar la convivencia en la escuela, liceos y hogar, qué bueno sería que si todos trabajáramos por los hijos y apoyando a nuestros profesores.



4. Fortalecimiento de los centros de padres, madres y apoderados

Entre las dinámicas que se generan al interior de las escuelas, una de las más mencionadas son los centros de padres, madres y apoderados. En este sentido, en particular en las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota, se destaca lo fundamental que es activar y fortalecer esta institución en todas las escuelas como una forma concreta y viable de promover la participación y la formación ciudadana.

Se tiene la expectativa de que con un centro de padres, madres y apoderados sólido y representativo, se podrían coordinar más fácilmente trabajos colectivos y metas comunes para potenciar a los establecimientos educacionales.

Fortalecer los centros generales de padres y apoderados para mejorar su nivel de participación mediante mejoras de estrategias de reunión y de diálogo fluido en la escuela, y como también los mismos docentes que se incorporen a las juntas de vecinos o a los clubes deportivos para que lleven la educación que ellos tienen y son privilegiados de tenerla a los mismos pobladores que no las tienen (sic).

3.1.6 Interculturalidad e identidad local

Esta dimensión corresponde a un ámbito fundamental del debate sobre la educación a nivel nacional. Cuando las y los participantes



de los Diálogos Ciudadanos² mencionan la cultura, aluden a conocimientos, costumbres, cosmovisiones y lenguaje de un territorio particular, por lo que se explicita que estos elementos no solo hacen referencia a la cultura de los pueblos originarios sino también a subculturas de diversas comunidades o grupos.

Ahora bien, al hablar de interculturalidad, las y los participantes apuntan a relevar el valor de diferentes culturas y a una interacción horizontal entre éstas. Se espera que las y los estudiantes puedan generar sinergias para una convivencia armónica y enriquecedora. Esta demanda implica, para el sistema educacional, el desafío de generar espacios para una educación intercultural y transversal.

Las y los participantes hacen permanente mención a la identidad local, la que se entiende como la autorreflexión de los individuos.
2. La única región que no expresó de manera significativa alguna alusión directa a esta temática fue la Región del Maule.

en sus contextos particulares, el sentido de pertenencia, la apropiación y la mantención de una base cultural común a partir de la que se construyen identidades individuales y colectivas. La necesidad de fomentar esta identidad se plantea desde la búsqueda del reconocimiento social y el autorreconocimiento de la riqueza de lo local, concebida en contraposición a los planes educativos articulados desde el nivel central, percibidos como impositivos y ajenos a la realidad que viven.

En este sentido, se abordan una serie de elementos, críticos y propositivos. En la Tabla 6 se muestran las menciones a nivel regional de las 4 temáticas que fueron abordadas en el país, luego se explica cada una de ellas.

Con el objetivo de dar cuenta de su grado de importancia e intensidad, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.

TABLA 6: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a interculturalidad e identidad local

Región	Valorización de las raíces indígenas	Aprovechamiento de los territorios en los procesos educativos	Educación universitaria con énfasis en el desarrollo local	Inclusión de culturas extranjeras
Región de Arica y Parinacota				x
Región de Tarapacá	x	x		x
Región de Antofagasta				
Región de Atacama		x	x	
Región de Coquimbo	x			
Región de Valparaíso	x	x		
Región Metropolitana	x			
Región de O´Higgins	x	x		
Región del Maule				
Región del Biobío	x			
Región de La Araucanía	x	x		
Región de Los Ríos	x	x		
Región de Los Lagos	x			
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x	x	x	x
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x	x	x	

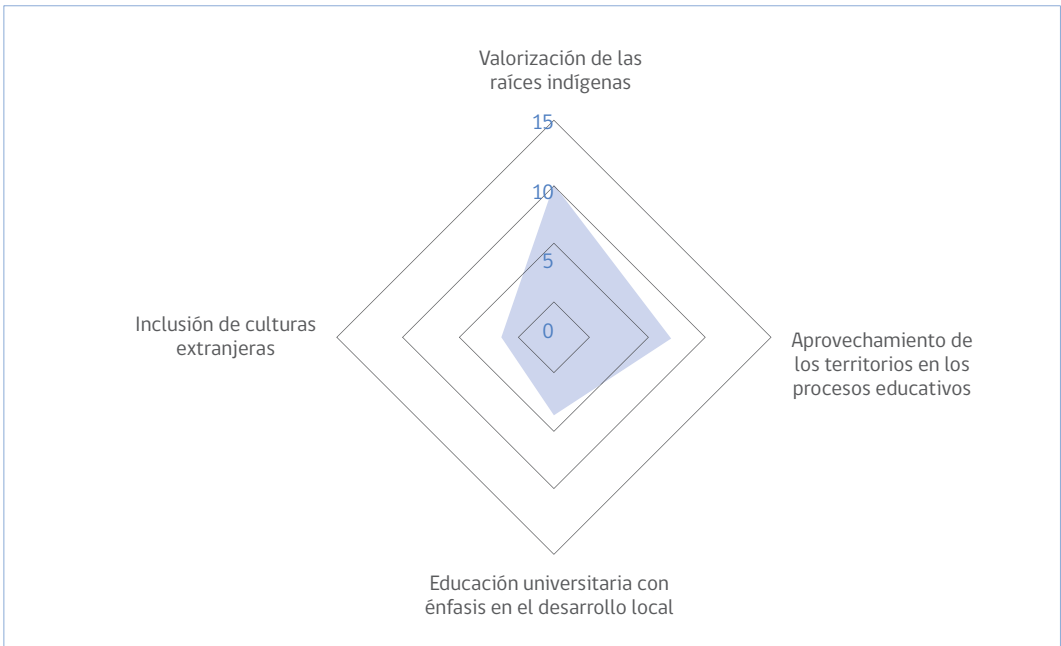
Relevancia de las temáticas a nivel nacional

La necesidad de una mayor “valoración de las raíces indígenas” fue el tópico al que más se hizo

referencia en los diálogos, siendo abordado en 11 regiones. Le sigue la demanda porque se realice un mayor “aprovechamiento de los territorios en los procesos educativos”, tema que fue debatido en 8 regiones.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de Interculturalidad e identidad local

GRÁFICO RADIAL 6: Temáticas de Interculturalidad e identidad local



1. Valoración de las raíces indígenas

Una de las temáticas más mencionadas fue la necesidad de avanzar en pos de la inclusión de la cultura de los pueblos originarios en la malla curricular. En los diálogos se hizo especial mención a que nuestra identidad debe basarse en el conocimiento y valoración de las propias raíces. Particularmente, las y los participantes pertenecientes a pueblos indígenas expresaron su preocupación y dolor al ser testigos de la lenta desaparición de sus culturas por el completo desconocimiento de ellas en la educación formal.

Esta preocupación fue expresada con mayor fuerza por los participantes mapuche.

“Debemos potenciar las condiciones propias de cada estudiante. Debemos recordar que, desde la Araucanía para acá, habemos tremenda cantidad de gente que somos mapuche, huilliche, a mucha honra, yo soy traillanca, soy mapuche y necesitamos que nuestras necesidades individuales sean consideradas. (...) La lengua mapuche es una obligación para

nuestra sociedad, tener conocimiento de ella más aún cuando está en un contexto propio del pueblo mapuche, por respeto a ellos, (...) por un pueblo que se pierde, que pierde su lenguaje.

Esta preocupación y consiguiente demanda también surgió de manera muy fuerte entre las y los participantes del diálogo en Rapa Nui. Aquí criticaron ampliamente la falta de contenidos propios del pueblo Rapa Nui en el programa educacional que se ven obligados a cumplir. Se manifestó el sinsentido que para ellas y ellos representa estudiar contenidos que tienen únicamente relación con la historia y cultura chilena continental.

En relación con esta demanda, es fundamental recalcar que surge en los diálogos con y sin presencia indígena.

2. Aprovechamiento de los territorios en los procesos educativos

El territorio es un tema fundamental en la constitución de la identidad, puesto que constituye el entorno en el que niñas, niños y jóvenes crecen y sociabilizan, entretejiendo sus redes, por lo que es de fundamental relevancia para su desarrollo. El arraigo con la naturaleza que rodea a las personas es uno de los principales vehículos de conexión con la identidad, la que se define, en gran medida, por los espacios que habita la población.

En este sentido, las y los participantes de los diálogos expresan, a lo largo del país, la necesidad de que la enseñanza incorpore el territorio próximo a las escuelas como un espacio más del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se indica, por ejemplo, que las instancias de clases no solo deberían ocurrir dentro del aula ya que existe una gran riqueza en los entornos naturales de cada región que permite entusiasmar y estimular a las y los estudiantes para generar aprendizajes experienciales y cercanos a su realidad.

Las clases no solo deberían ser en las salas de clases, podrían ser en lugares de esparcimiento como parques, riberas de ríos, cerros, campos, etc., en donde realmente se le motive al alumno a aprender de forma dinámica. (...) La educación tiene que salir del aula a terreno porque ahí está la gran riqueza que tiene nuestro territorio.

(...) los niños de Rapa Nui son activos, son inquietos, tienen una forma de relacionarse con el medioambiente, con la naturaleza que les es propia, entonces muchas veces este tema como de la estructura de la sala de clases, más que jugarnos a favor, nos juega un poco en contra, porque son niños criados al aire libre.

3. Inclusión de culturas extranjeras

Pese a que esta temática fue profundizada en particular en las regiones de Tarapacá y Metropolitana, las constantes oleadas migratorias que vive Chile la vuelven, sin duda, parte de un debate mayor.

Por ejemplo, en la región de Tarapacá, se indica que el conjunto de sus habitantes se compone por una alta población extranjera, tanto de países vecinos (Perú, Bolivia, Colombia) como de países más alejados (China, India, Pakistán, Japón, Turquía), debido a las características comerciales de la zona y la gran presencia de empresas de exportación e importación.

Dadas las diferencias culturales que existen entre estudiantes que provienen de otras culturas y las y los docentes y estudiantes chilenos, se indica la necesidad de un abordaje especializado y una educación basada en la interculturalidad.



(...) hay muchos alumnos que se les enseña, pero no es que sean maleducados, sino que tienen otra cultura. Por ejemplo, los niños de Bolivia tienen otra cultura, a mí me tocó vivirla en un comienzo el año 2009, porque ellos lo tratan a uno de tú, y uno dice "usted", pero de a poco (uno) se va dando cuenta que la cultura de ellos es así.

4. Educación universitaria con énfasis en el desarrollo local

Las y los participantes demandan que la educación intercultural y el potenciamiento de la identidad local sean considerados no solo en la educación básica y media, sino también en la educación superior. La percepción es que es en este nivel educativo se pueden generar aportes importantes al desarrollo económico, social y cultural de cada zona.

Por una parte, se manifiesta la necesidad de que el cuerpo docente se transforme en un conector entre los contenidos educativos mínimos, la identidad local y territorial y el estudiantado. Se destaca el hecho de que el desarrollo local, en términos culturales e identitarios, es un trabajo conjunto entre los distintos actores de la comunidad educativa y, en este sentido, las universidades, como espacios de desarrollo y reflexión, deben ser protagonistas también.

Por otra parte, se solicita instalar universidades en los sectores más aislados y que, además, estas recojan los objetivos de desarrollo de las distintas localidades. De esta forma, en primer lugar, podría conformarse un espacio educacional profesional que facilite un mayor arraigo de las y los jóvenes en su territorio al no tener que emigrar a otras regiones para realizar sus estudios y, en segundo lugar, sería una fuente de reconversión laboral y desarrollo económico local.

"Deberían incorporarse universidades en cada cabeza de provincia, sedes, para allá apunta, (...) debería tener una alta calidad del cuerpo docente, y que estos sean idóneos al territorio".

3.1.7 Recursos educativos actuales y su administración

Otra temática a destacar, debido a la recurrencia con que emerge en los diálogos es el vinculado a la disconformidad de las y los participantes respecto de los recursos educativos con los que disponen las escuelas.

Al referirse a esta temática, las y los participantes hicieron alusión a una serie de problemas que van desde la infraestructura hasta la disponibilidad de material pedagógico. En este sentido, la gestión de los recursos es el principal descontento.

Para una mejor comprensión, las aproximaciones a esta temática fueron organizadas sobre la base de dos sub dimensiones. La primera de ellas relacionada con la manera en la que las y los participantes perciben la gestión de los recursos educativos y está compuesta por 3 temáticas. La segunda refiere a la infraestructura de los establecimientos y está compuesta por 5 temáticas.

3.1.7.1 Gestión de recursos educativos

En esta sub dimensión, se agruparon las temáticas asociadas a la manera en que se definen los presupuestos a nivel nacional, cómo se distribuyen entre las escuelas y la utilización final que se hace de ellos. Una temática que subyace y que es posible observar a lo largo de todo el país es la inequidad que se percibe entre los establecimientos particulares y particulares subvencionados, por un lado, y los establecimientos municipales, por otro. A

los últimos se les describe como en situación de desventaja por la falta de autonomía en la toma de decisiones y las supuestas trabas burocráticas a las que estarían sujetos; factores que limitarían la posibilidad de hacer un uso eficiente y efectivo de los recursos. Además, se hace referencia a la falta de preparación de quienes administran los recursos de los establecimientos municipalizados e, incluso, un grupo de participantes cuestionó el uso real que se hace de los mismos.

A continuación se presentan las 3 temáticas que en los diálogos fueron asociadas a la gestión de recursos educativos y se muestra en qué regiones han sido planteadas cada una de ellas para, posteriormente, describirlas con mayor detalle.

Con el objetivo de dar cuenta de su grado de importancia e intensidad, las diferentes temáticas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.

TABLA 7.1: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a gestión de recursos educativos

Región	Percepción de administración municipal	Actual distribución de recursos según asistencia	Financiamiento de la infraestructura mediante las matrículas
Región de Arica y Parinacota		x	
Región de Tarapacá	x		
Región de Antofagasta	x		
Región de Atacama	x		
Región de Coquimbo			
Región de Valparaíso	x	x	
Región Metropolitana			
Región de O´Higgins	x		
Región del Maule	x	x	
Región del Biobío	x		
Región de La Araucanía	x	x	x
Región de Los Ríos	x	x	
Región de Los Lagos	x	x	
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x	x	
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x		

Relevancia de las temáticas a nivel nacional

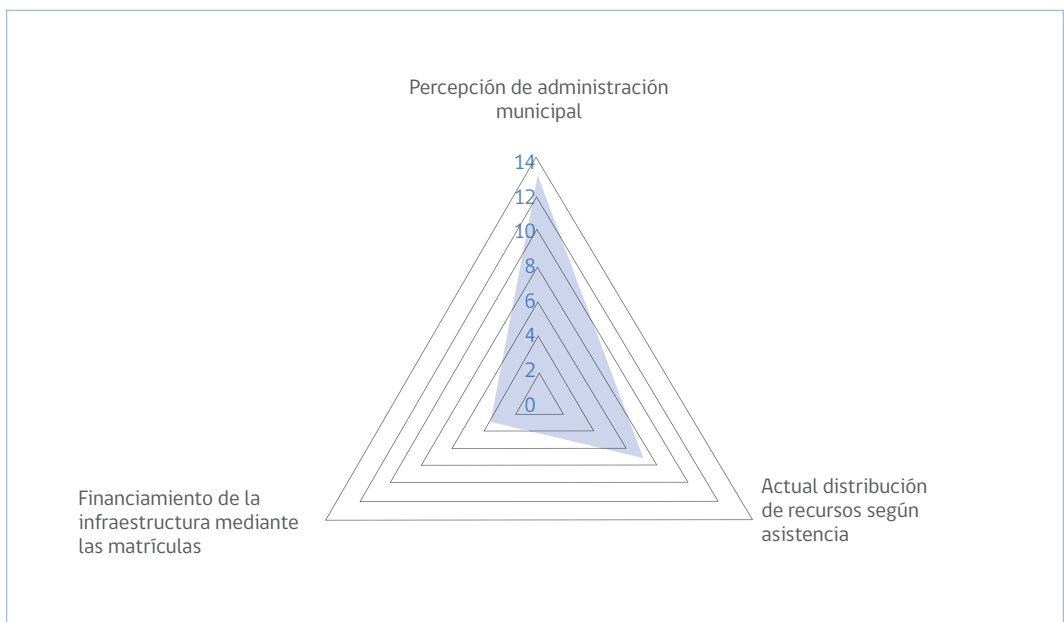
Tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico radial, de las 3 aristas que surgieron en los Diálogos Ciudadanos respecto a la gestión de los recursos educativos en el país, la más

recurrente fue “percepción de administración municipal”, que se debatió en 12 regiones.

Luego aparece la temática “distribución de recursos según asistencia”, que fue abordada en 7 regiones. En último lugar se sitúa “financiamiento de la infraestructura mediante las matrículas”, que fue relevada en la Región de La Araucanía.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de gestión de recursos educativos

GRÁFICO RADIAL 7.1: Temáticas de Gestión de recursos educativos



1. Percepción de administración municipal

La función que realizan los municipios en torno a la administración de los recursos fue muy criticada a nivel nacional. Existe, entre las y los participantes, la percepción de ineficiencias y malas prácticas al interior de los municipios, las que contribuirían a empeorar la actual carencia de recursos en los establecimientos educacionales. La mala gestión a la que se hace referencia se asocia a problemáticas como la

falta de conocimiento y profesionalización de los funcionarios municipales encargados, en especial en materia educacional, lo que lleva a que las decisiones se tomen, muchas veces, con criterios ajenos a los educacionales. También se manifiesta preocupación ante la posibilidad de que los recursos no estén siempre destinándose a fines estrictamente vinculados con las necesidades de los establecimientos educacionales. En esta línea, para las y los participantes, la Ley SEP adquiere protagonismo toda vez que se afirma que ha propiciado dichas prácticas.



(...) no puede ser que los dineros sean destinados para otros fines, actualmente muchos municipios se toman la libertad de destinarlos a otras funciones y no tienen ni siquiera sanción más que una explicación pública, una dilatación, no hay un tema de fondo que se sancione rigurosamente por abandono de sus funciones o un alcalde que haga mal uso de los dineros que tiene que ser para educación (sic).

En concordancia con lo anterior, se hace énfasis en la lentitud con la que se entregan los recursos a las escuelas y en el exceso de burocracia existente, situación que perjudicaría el normal desarrollo de los procesos educativos. Al respecto, se afirma que es una realidad común que los implementos

(libros, mobiliarios, equipamiento deportivo, etc.) lleguen a los establecimientos una vez que el año se encuentra avanzado.

(...) afecta los resultados que pudieran tener con los niños ya que el dinero llega a destiempo, si bien todos saben que hay una subvención esta en muchas oportunidades no nos llega toda al inicio de clases, todos saben que va llegando de a poco, que no se sabe la totalidad (...).

Esta situación no es un problema meramente práctico pues, a juicio de las y los participantes, provocaría que, a nivel de las escuelas, exista una precariedad más profunda y generalizada: la demora en la entrega de los instrumentos pedagógicos

retrasa también el desempeño profesional de los docentes, razón por la cual su motivación vocacional se ve comprometida. Esta situación permitiría explicar -en parte- por qué muchos docentes terminan abandonando las escuelas municipales en busca de mejores condiciones.

Se manifiesta, a lo largo del país, que una solución para esta demanda pasaría por desmunicipalizar la educación. Es decir, que en vez de los municipios, sea el Estado quien administre la educación. Además, se demanda al mismo tiempo un aumento del financiamiento por parte del Estado y, una mayor autonomía para la utilización de esos recursos.

Queremos una escuela más autónoma, con menos burocracia, (...) que la escuela sea o los administradores de escuelas tengan ciertas potestades: que si se rompió un vidrio, como decía de manera muy ejemplificadora (sic), no tenga que pasar prácticamente al Ministro de Educación como para poder gastar 5 mil pesos y reponer ese vidrio.

Mientras más conocimiento, autonomía y manejo tengan los actores involucrados sobre los procedimientos de su escuela, existirá un mayor cuidado y responsabilidad de los recursos humanos y materiales en los establecimientos. Se facilitaría, de este modo, que la inversión escolar pudiese estar principalmente dirigida hacia la formación de niñas, niños y adolescentes, a financiar una mayor cantidad de actividades extraprogramáticas, entregar capacitaciones adecuadas a las y los docentes, etc.

Los que son de colegios municipales acá, ¿ven esa distribución de recursos? (Pues los) apoderados tienen el derecho de saber en qué se usan los recursos de un colegio particular subvencionado, en eso no hay derecho a ocultarlo.

2. Problemas asociados a la actual distribución de recursos según asistencia

Que los recursos dejen de depender de la asistencia de las y los estudiantes constituye una de las aspiraciones de mayor relevancia en los diálogos.

Al respecto argumentan que una parte importante de los establecimientos municipales presentaría altas tasas de inasistencia producto de las condiciones de vulnerabilidad en las que, muchas veces, se encuentran sus estudiantes. En este sentido, la ausencia de padres y madres y, en general, de la red familiar de apoyo y estímulo tampoco contribuiría a mantener una asistencia regular. Las tasas de inasistencia se agravarían en los casos de los territorios con climas extremos.

En este sentido, se propone cambiar la distribución de recursos desde la asistencia a una asignación basada en el número de matrículas de los establecimientos. Actualmente se realiza una distribución variable de recursos por lo que la escuela cuenta con montos irregulares, situación compleja incluso para la planificación interna de los establecimientos. La subvención por matrícula, en cambio, les permitiría contar con ingresos fijos que posibiliten una mayor planificación.

Soñamos que la subvención sea por matrícula y no por porcentaje de asistencia.

3. Disconformidad con el financiamiento de la infraestructura mediante las matrículas

Otro aspecto que mencionan recurrentemente las y los participantes tiene relación con que la administración municipal de recursos sea el financiamiento de la infraestructura escolar.

Señalan que en algunos casos los problemas de infraestructura terminan siendo costeados por las apoderadas y apoderados a través del pago de matrículas que realizan.

Por una parte, las deficiencias en la infraestructura provocarían molestia y desmotivación en los apoderados y estudiantes respecto de sus establecimientos educacionales, debido al desprestigio y la desconfianza que las instituciones generarían al exigir un costo de matrícula que no estaría siendo proporcional a la calidad de la infraestructura, los recursos y la enseñanza ofrecidos.

Se estima que las deficiencias en este ámbito impactan negativamente en el aprendizaje del estudiantado; las y los participantes sitúan los actuales espacios educativos en un escenario mayoritariamente carente e inhóspito, que afectaría el desempeño de niñas, niños, adolescentes, profesoras y profesores.

Las y los participantes afirman que, en estricto rigor, el costo de matrícula debiese estar dirigido a asegurar la calidad de la enseñanza que el cuerpo docente entrega a las y los estudiantes y consideran que la mejora en infraestructura no debiese estar considerada en la matrícula.

No se deberían pedir matrículas para mejorar los proyectos de infraestructura. Nosotros soñamos con que algún día nosotros digamos “queremos agrandar nuestra escuela para solicitar más matrículas, queremos arreglar el techado” pero que no se nos pida matrícula para poder hacer esto. Porque para poder pedir matrícula tenemos que tener esto ya, de antes, no después.

3.1.7.2 Infraestructura y equipamiento

En esta sub dimensión se agruparon un conjunto de demandas relacionadas a las condiciones de los establecimientos educacionales y a la cantidad y calidad de los recursos pedagógicos con los que se cuenta.

A nivel nacional se evidencia que los espacios escolares no han podido responder en forma adecuada a las expectativas de las y los actores que componen la comunidad educativa. Se enuncia la necesidad de adecuar la infraestructura de las escuelas para responder a las dificultades que emanan de las condiciones ambientales y climáticas de ciertas zonas del país y se hace un llamado a restablecer el equipamiento general de la infraestructura escolar y sus aulas, respondiendo tanto a las diferentes capacidades de sus estudiantes como a sus intereses y habilidades particulares.

Se estima que las deficiencias en este ámbito impactan negativamente en el aprendizaje de los estudiantes; las y los participantes sitúan los actuales espacios educativos en un escenario mayoritariamente carente e inhóspito, que afectaría el desempeño de los estudiantes y los docentes.

A continuación se presentan las 5 temáticas que explican esta sub dimensión y se muestra en qué regiones han sido planteadas cada una de ellas.

Con el objetivo de dar cuenta de su grado de importancia, las diferentes perspectivas serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.

TABLA 7.2: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a infraestructura y equipamiento

Región	Equipamiento escolar	Accesibilidad a los establecimientos	Modernización tecnológica	Adaptación del diseño, arquitectura y construcción al entorno	Mejoras en la implementación de jardines infantiles
Región de Arica y Parinacota	x	x		x	
Región de Tarapacá	x	x			
Región de Antofagasta	x				
Región de Atacama	x	x			
Región de Coquimbo	x				
Región de Valparaíso	x	x	x		
Región Metropolitana	x	x			
Región de O´Higgins	x		x		
Región del Maule		x	x		
Región del Biobío	x		x	x	
Región de La Araucanía		x		x	
Región de Los Ríos	x	x			
Región de Los Lagos	x		x	x	
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x			x	x
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x	x	x	x	x

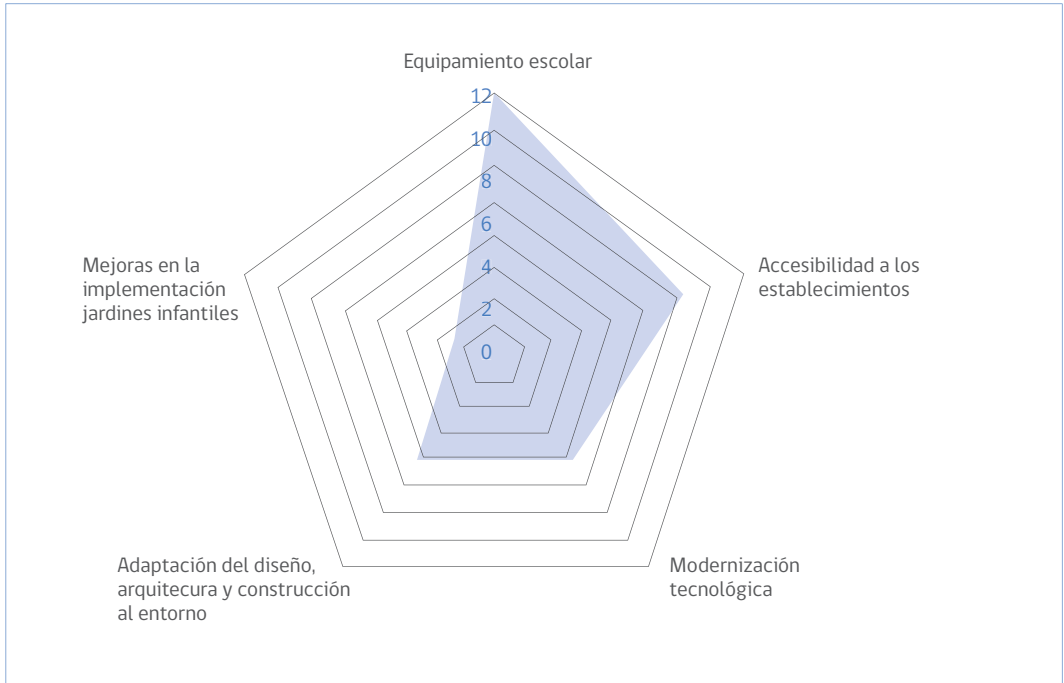
Relevancia de las temáticas a nivel nacional

Respecto a esta sub dimensión el “equipamiento escolar”, pareciera ser la mayor preocupación respecto al tema, analizado desde la perspectiva de la frecuencia con la que se dio (12 regiones).

Luego se encuentra la “accesibilidad a los establecimientos”, que incluye tanto el acceso como los sistemas de transporte, que fue debatido en 9 regiones y, en tercer lugar, el gráfico muestra la relevancia de la “modernización tecnológica, al abordarse en 6 regiones del país.

Relevancia por frecuencia de las temáticas de infraestructura y equipamiento

GRÁFICO RADIAL 7.2: Temáticas de Infraestructura y equipamiento

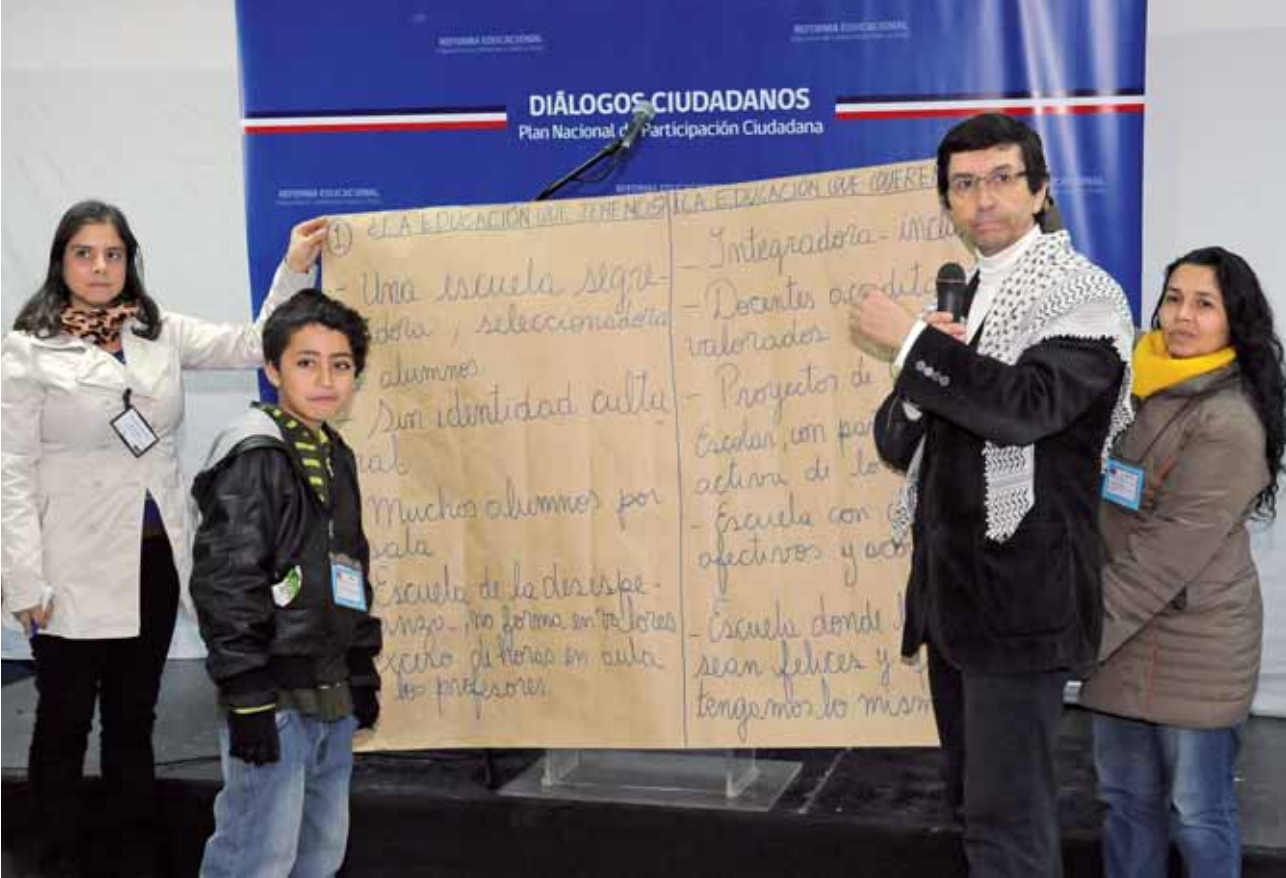


1. Equipamiento escolar

Respecto al equipamiento escolar las consideraciones se fundan en el objetivo de alcanzar una educación integral, que no solo incorpore la teoría como método de enseñanza, sino que también le permita a las y los estudiantes poner en práctica su aprendizaje en espacios que tengan las condiciones físicas y materiales adecuadas, de manera que el aula no sea en el único espacio educativo.

También se demandan mejoras sustanciales en las salas de clases.

La infraestructura determinaría –en gran parte– la buena disposición de una o un estudiante hacia su aprendizaje, al contar con un espacio acogedor y que garantice, al menos, las condiciones mínimas para desarrollar de manera adecuada las actividades pedagógicas. En este sentido, surgen preguntas como: ¿la estructura del aula permite que los estudiantes, antes de rendir



una evaluación, puedan sentirse cómodos y concentrados para comprender aquello que se les pregunta?; considerando que la capacidad de atención no es permanente durante todo el día, ¿el entorno de la escuela les permite que puedan recrearse y despejarse antes de volver a la siguiente asignatura y retomar la concentración?, entre otras.

Lamentablemente, no tenemos infraestructura, no tenemos material, no hay espacio, no hay instrumentos, no hay recursos.

Lo mismo pasa en el liceo, donde hay niños que permanentemente se quejan porque no existe la infraestructura necesaria para que ellos puedan tener un ambiente recreativo que los inste a llegar nuevamente a la sala de trabajo,

con la mente abierta para poder percibir de mejor manera lo que los docentes o profesores les enseñen.

A partir de lo anterior, se plantea habilitar y aumentar los espacios recreacionales, deportivos y artísticos con el fin de que las y los estudiantes puedan experimentar diversas formas de aprendizaje, permitiendo el despliegue de talentos y el desarrollo de nuevas habilidades. De manera concreta, se propone habilitar la infraestructura para el desarrollo de talleres extra programáticos, haciendo especial hincapié en relevar las prácticas de enseñanza deportiva.

(...)El gimnasio estén bien implementados (sic), que nuestros alumnos puedan realizar las prácticas deportivas con implementación no solamente adecuada sino que también de calidad.



Otra de las demandas constantemente referidas por las y los participantes a lo largo del país guarda relación con el exceso de estudiantes por sala. Si bien este tema fue abordado anteriormente (en la dimensión de problemática docente) se releva en esta dimensión también, dado que se asegura que el diseño de las aulas no se hace pensando en un número de 40 o 45 estudiantes.

Los espacios físicos (son) inadecuados para la gran cantidad de niños en una sala de clases.

También se demanda con urgencia la remodelación y mejora de los servicios higiénicos, principalmente para los establecimientos municipales; se menciona la carencia de instrumentos en los laboratorios y en los gimnasios.

Malas condiciones higiénicas sobre todo los baños.

(...) no están los baños adecuados para tantos niños como para los profesores, por lo menos en la educación pública.

(...) Mejorar todo lo que es laboratorio y especialmente para los colegios técnico-profesionales.

Finalmente, se manifiestan problemas referentes a las precarias condiciones de los internados en sus diversos aspectos: dormitorios, servicios higiénicos, equipamientos deportivos, salas de estudio, etc.:

2. Accesibilidad a los establecimientos

Esta temática es relevada principalmente desde la discriminación hacia las y los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad física y/o motora, y hacia aquellos que viven en zonas alejadas.

En relación con el acceso para personas en situación de discapacidad, las y los participantes afirman que actualmente muchas escuelas no cuentan con las condiciones adecuadas para su incorporación y circulación de manera segura.

Varios pasaron por los baños de este establecimiento educacional ¿o no? (...), necesitamos buena infraestructura. Accesibilidad, por ejemplo, nos dimos cuenta que al segundo piso no hay acceso para silla de ruedas. Qué ocurre si a lo mejor un estudiante a mitad del semestre sufre un accidente y tiene que usar muletas o silla de ruedas, ¿se va a tener que retirar del colegio?

La problemática del transporte alude a la desconexión territorial que existe en muchas regiones del país, tanto en los sectores urbanos, donde cierto porcentaje de estudiantes debe cruzar varias comunas para llegar a sus respectivas escuelas, como en los sectores extremos y/o rurales donde las y los estudiantes deben recorrer largos y, muchas veces, difíciles caminos. En relación con esto, en los diálogos, especialmente en aquellos realizados en zonas geográficamente complejas, se refiere a la necesidad de aumentar los recursos para el transporte, de manera de contar con un mejor acceso que ayude a la asistencia a clases.

La problemática del transporte alude a la desconexión territorial que existe en muchas regiones del país, tanto en los sectores urbanos,

donde cierto porcentaje de estudiantes debe cruzar varias comunas para llegar a sus respectivas escuelas, como en los sectores extremos y/o rurales donde las y los estudiantes deben recorrer largos y, muchas veces, difíciles caminos. En relación con esto, en los diálogos, especialmente en aquellos realizados en zonas geográficamente complejas, se refiere a la necesidad de aumentar los recursos para el transporte, de manera de contar con un mejor acceso que ayude a la asistencia a clases.

Los recursos son insuficientes para la locomoción de los estudiantes y los apoderados deben aportar para que no se elimine este beneficio por zonas rurales. (...) muchas veces los niños viven en zonas muy aisladas donde la municipalidad no entrega el dinero suficiente para aportar una movilización a la escuela y esto hace que los niños no lleguen nomás a la escuela en días de lluvia.

3. Modernización tecnológica

En los diálogos las y los participantes hacen patente la necesidad de que el actual sistema educacional se haga cargo de introducir al estudiantado en las nuevas tecnologías, más aún cuando, hoy en día, la brecha digital se ha transformado en una línea divisoria que puede marcar las posibilidades de desarrollo y acceso laboral de las personas. En este sentido, la demanda por modernizar las escuelas con tecnología de punta se vuelve un aspecto fundamental.

Una gran cantidad de participantes plantea que las escuelas a nivel nacional no deben mantenerse ajenas al rápido desarrollo tecnológico, sino más bien utilizar sus beneficios con el fin de ampliar las posibilidades de las y los estudiantes como sujetos que habitan un mundo globalizado. Tal demanda se evidencia en las ya mencionadas solicitudes de formación y capacitación docente.

Y, al mismo tiempo, al cuerpo docente se le pide disposición e interés tanto para capacitarse como para traspasar conocimientos en estas áreas a sus estudiantes.

Se enfatiza en la urgencia de incorporar estas prácticas en los establecimientos rurales, pues estos sectores, como ha sido expuesto, requieren de una mayor atención. En este sentido, se relata que en los sectores rurales se vive un contexto tecnológico adverso ya que, si no es en los establecimientos educacionales, las niñas, los niños y jóvenes poseen escasas posibilidades de tener contacto con las nuevas tecnologías.

Yo recién hablaba de que Angol tenemos fibra de cobre, necesitamos fibra óptica, imagínense en el mundo rural que es peor aún. Pero no necesitamos que nos pasen un Tablet, tome aquí tiene un Tablet, úselo, debe haber plataformas multimediales, deben haber orientaciones que permitan al docente capacitarse y mejorar teniendo siempre una mixtura entre los antiguos y los nuevos.

Que contengan recursos en las salas de clases, no solamente en las ciudades con gran población. En las escuelas rurales escasea, casi es nula, es muy difícil también abordar que los niños están viviendo dentro y fuera de la escuela con un... están sociabilizando con la tecnología, y no abordarlo dentro del aula cuesta, y es como apartarlo de lo que ellos viven socialmente.

4. Adaptación del diseño, arquitectura y construcción al entorno

Las y los participantes afirman que la infraestructura de las escuelas requiere de manera urgente un diseño, una arquitectura y una construcción que

se adapte al entorno en que se sitúan, tanto en un sentido estético como en un sentido funcional. Se hace especial hincapié en las desafiantes condiciones climáticas que presentan algunas zonas del país y la contribución que puede hacer un establecimiento educacional que destaque por su idoneidad con el entorno respetando la cultura local. La construcción de escuelas que se integren al entorno de manera coherente en relación con la estructura y la estética podría facilitar la interacción y el sentido de pertenencia de las comunidades con el establecimiento.

Las y los participantes también sugieren que se debe considerar que la infraestructura impacta en el medioambiente y, por tanto, las escuelas deben invertir en la mitigación y disminución de este impacto, siendo ejemplos —para las y los estudiantes— de sostenibilidad y respeto por el entorno.

Les gustaría salas calefaccionadas, pasan frío en las mañanas nos contaban, y a veces les solicitaban por la necesidad a los profesores poder salir un poco para poder tomar el sol, (...) mejorar aspectos básicos como la calefacción.

5. Mejoras en la implementación de jardines infantiles

Las y los participantes demandan potenciar el desarrollo de los jardines infantiles a nivel nacional. Aseguran que es primordial entender la educación como un ciclo de aprendizaje que va evolucionado y cuyas etapas son un continuo fuertemente conectado y que cada una de estos ciclos educativos constituye una necesaria preparación para el proceso de aprendizaje de niñas y niños. Desde este punto de vista, la educación parvularia no solo serviría de apoyo para las y los apoderados que por motivos laborales no pueden estar a cargo del cuidado de sus hijas e hijos durante



toda la jornada, sino que, su importancia radicaría en que es la primera aproximación, en el ámbito institucional, al ciclo de enseñanza-aprendizaje. Para las y los participantes, la tarea de potenciar el desarrollo de los jardines infantiles consistiría en recursos pedagógicos, infraestructura y calidad de los educadores de párvulo.

“Hace poco conversábamos que en el jardín infantil se inauguró una sala de estimulación, la directora decía que hacía mucho tiempo que estaban esperando que esta implementación llegara, porque no podían sacar a los niños al patio para incentivarlos a que tengan una mejor recepción a lo que ellos enseñaban”.

3.1.8 Educación Superior

A lo largo del país, se abordó desde distintos puntos de vista la educación superior, según

la realidad y las problemáticas comunales y regionales. De esta manera, es posible distinguir críticas y/o demandas transversales que apelan a cambios estructurales del modelo educativo y demandas regionales, las que se relacionan directamente con el aislamiento o la falta de recursos que produce un modelo nacional centralista.

Esta octava dimensión fue abordada por las y los participantes incluyendo la formación profesional impartida por universidades, así como también la formación técnica de institutos técnicos profesionales.

Como se observa en la siguiente tabla, surgieron 4 temáticas sobre este ámbito a nivel nacional. Con el objetivo de dar cuenta de su grado de importancia e intensidad, los diferentes tópicos serán presentadas de manera decreciente en relación con su frecuencia de aparición en las diferentes regiones.



TABLA 8: Menciones, por región, de las temáticas asociadas a educación superior

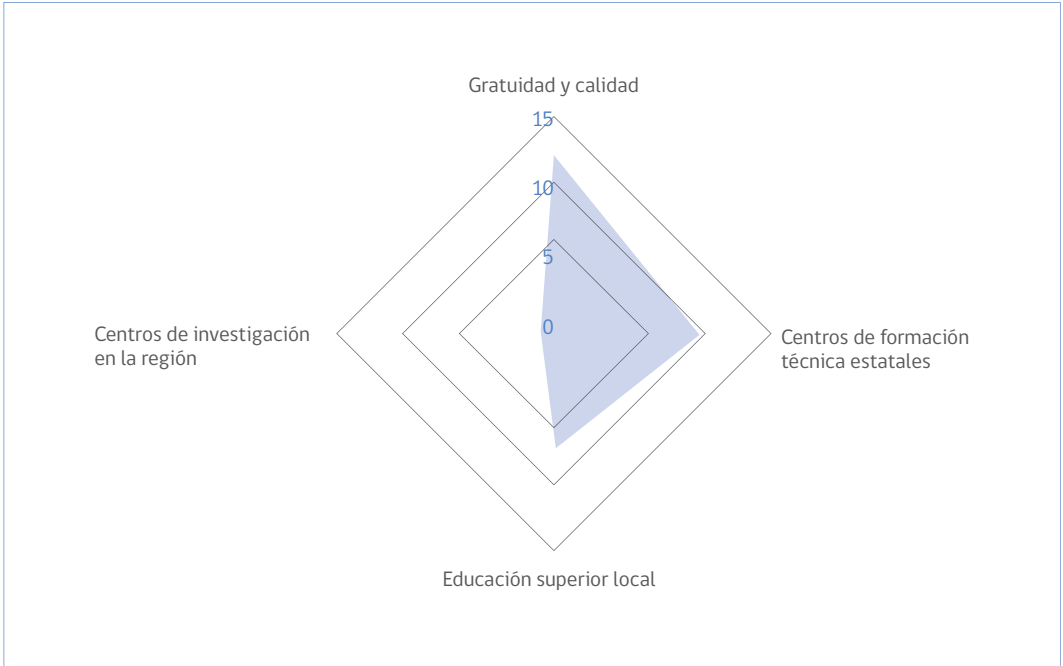
Región	Gratuidad y calidad	Centros de formación técnica estatales	Educación superior local	Centros de investigación en la región
Región de Arica y Parinacota				
Región de Tarapacá		x		
Región de Antofagasta	x	x	x	
Región de Atacama	x	x	x	
Región de Coquimbo	x	x	x	
Región de Valparaíso	x			
Región Metropolitana	x	x	x	
Región de O´Higgins	x	x	x	
Región del Maule	x	x	x	
Región del Biobío	x			
Región de La Araucanía				
Región de Los Ríos	x	x		
Región de Los Lagos	x	x		
Región de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	x	x	x	x
Región de Magallanes y Antártica Chilena	x		x	

Relevancia de las temáticas a nivel nacional

Como puede apreciarse en el gráfico que se presenta a continuación, la temática más mencionada a nivel nacional es la demanda por contar con una educación superior

“gratuita y de calidad”. A esta le sigue la necesidad de que se implemente una mayor cantidad de “centros de formación técnica estatales” y, por último, la demanda por descentralización expresada en una mayor oferta de instituciones de educación superior en las distintas regiones.

GRÁFICO RADIAL 8: Temáticas de Educación superior



1. Gratuidad y calidad

La demanda, de las y los participantes, por una educación gratuita y de calidad es transversal para las distintas etapas del proceso educativo (desde la educación parvularia hasta la educación superior).

Para los participantes el principal impedimento para alcanzar una educación superior universal se vincula con su acceso, el cual está mediado por factores económicos, geográficos y culturales que, en muchas ocasiones, impiden la continuidad educacional de las y los estudiantes.

Nuestro sistema educacional ideal sería el que tiene una educación superior gratuito, así tendríamos más acceso, menos endeudamiento y también evitamos la migración de jóvenes que buscan educación gratuita en países vecinos, como pasa en el caso de Argentina, principalmente. Regresar a la educación igualitaria, gratuita e inclusiva a cargo del Estado y para todos los niveles educativos.

Que el estado garantice el acceso a la gratuidad y que no permita el lucro.

En referencia al factor económico, muchas familias no pueden costear la educación superior de sus hijas e hijos y, por ello, descartan la posibilidad desde el inicio, independiente de las competencias académicas que estos puedan tener o desarrollar. En otros casos, las familias hacen un gran esfuerzo inicial para lograr el ingreso de las y los menores, pero por distintas circunstancias se ven impedidas de financiar su educación en el tiempo, frente a lo cual es común que se produzcan deserciones. Esta problemática se incrementa más aún en el caso de las y los estudiantes que deben migrar para continuar con sus estudios superiores.

En referencia a la calidad de la educación superior, se manifiesta que en la situación actual es, según la institución de la cual se trate, muy dispar. En este sentido, las críticas apuntan a la excesiva desigualdad de recursos humanos (docentes) y materiales (infraestructura y equipamiento) con que cuentan las diferentes casas de estudio.

Universidades acreditadas por el ministerio, legislación que garantice igualdad, con una fiscalización rigurosa de los recursos destinados a educación y tener un proyecto país.

Se hace hincapié en la necesidad de aumentar la calidad del sistema de educación superior en regiones, ya que se afirma que se ha visto mermada y las y los estudiantes de otros territorios diferentes a la Región Metropolitana se verían en desventaja.

La educación regional tanto en el sistema educacional como universitario, está muy demacrada y la educación pública, creemos que en ningún lugar de

nuestro país puede estar abandonada, por lo tanto creemos que hay que desarrollar una nueva institucionalidad para la educación pública regional, que sea descentralizada y que venga a solucionar los problemas propios del contexto regional, de esta educación.

En síntesis, una educación; pública, gratuita, de calidad, transformadora que nos permita vivir a todos en una democracia real, y eso; muchas gracias.

2. Centros de formación técnica estatales

La segunda temática que surgió de forma recurrente a nivel nacional hace alusión a la necesidad de potenciar los centros de formación técnica. En consonancia con las demandas expuestas en la arista anterior, se menciona que estos deben ser públicos, gratuitos, estatales y de calidad.

También emerge la percepción de que, hoy en día, el mercado laboral requiere y demanda una mayor cantidad de técnicos, por lo cual es congruente que a nivel del país se incentive la creación de estos centros.

Por último, en algunas regiones se propone que los centros podrían operar al alero de universidades prestigiosas que los administren, como fue el caso de DUOC UC en sus inicios. En otras regiones, se menciona la idea de que los centros de formación técnica funcionen como una etapa intermedia y de continuidad entre la educación media y la educación universitaria.

Centro de formación técnica, con articulación con el liceo y la universidad, eso es lo que nosotros queremos que exista acá en Chile Chico, para nosotros.

“Al alero de la creación de la universidad tiene que venir la creación de un centro de formación técnica, que ha quedado invisibilizado entre comillas, porque es un tremendo desafío crear la universidad”.

3. Educación superior local

En más de la mitad de las regiones, aparece en los diálogos como algo fundamental la ampliación de la oferta de educación superior, expresada principalmente en la creación de universidades estatales, a nivel local (comunal o regional, dependiendo del caso). Como es de suponer, esta demanda alcanza más fuerza en aquellas regiones que se encuentran alejadas del centro del país.

Para los participantes, las nuevas universidades traerían beneficios en el plano económico y productivo, ya que implicarían un mayor desarrollo y crecimiento de las regiones al abrirse y/o potenciarse nuevos nichos económicos, generando un aumento en la oferta laboral, además, estas universidades responderían a las necesidades específicas de cada localidad.

Al alero de estos beneficios, se produciría también un desarrollo en el ámbito cultural, pues se incrementaría la valoración del patrimonio de las localidades, lo que, por cierto, generaría mayor arraigo en la población.

Generando autonomía en los programas educativos, potenciando los recursos de la comuna, con el foco en el desarrollo económico social, generando una política de acceso a la educación superior de acuerdo a las necesidades de la provincia, eh, programas de orientación y formación para los padres a fin de que estos sean agentes activos en la formación de sus

hijos, eh, que las prácticas profesionales sean reales y efectivas dentro de una comunidad educativa.

Además, se estima que el hecho de que las y los futuros profesionales puedan continuar con estudios superiores sin migrar de sus localidades implicaría beneficios económicos (en cuanto a ahorro de gastos) para las familias. En este contexto, las y los participantes exponen la creación de nuevas instituciones de educación superior como una mejora en su calidad de vida en términos generales.

Todos acordamos que tenemos muy pocas expectativas respecto a la educación superior de los niños, porque muchas veces la mayoría de ellos tiene que emigrar de la ciudad para estudiar, entonces eso también afecta sus probabilidades en el futuro y, por lo tanto, necesitamos una universidad estatal en esta ciudad y una universidad buena, establecida, con buenas dependencias y que no haga que los padres tengan que hacer emigrar a sus niños, pagar una serie de gastos adicionales al costo de lo que es la matrícula y mensualidad de ellos.

En la misma línea, también se discute que en algunas regiones sí existen universidades estatales pero ubicadas únicamente en las capitales provinciales, lo que generaría un centralismo a nivel regional que obliga a las y los jóvenes de otras provincias a migrar de todas formas.

Esta universidad ojalá tenga sedes provinciales, lo que era ejemplo, en cada cabecera de provincia... cosa que las personas que salen de enseñanza media y no solo los nocturnos o diurnos,

tengan la posibilidad también de seguir sus estudios acá y así también poder seguirlos a nivel regional, eso explica más o menos las sedes provinciales en cuanto al tema... entonces la idea es que esta universidad incorpore, en cada cabeza de provincia, sedes, para allá apunta un poquitito.

A partir de la demanda de aumentar la oferta de educación superior en regiones, se llama la atención respecto al foco que debiesen tener éstas. Se plantea que se debe comenzar con un análisis profundo de la realidad, el mercado laboral y las oportunidades de desarrollo a nivel regional, con el objetivo de buscar una malla de carreras orientadas al desarrollo local y regional, así como también otras más transversales que permitan que las y los futuros profesionales puedan insertarse en diversos contextos nacionales e internacionales:

Universidad con carreras transversales, y ahí dice: desarrollo en todos los ámbitos y aplicarse en todo Chile. Ahí se refería un poco que, bueno, debieran existir carreras en la posible Universidad Patagonia, no sé cómo se llamará, carreras que tengan que ver con la vida de acá propia de la región, pero al mismo tiempo que también existan carreras que ofrezcan una mayor gama de oportunidades y que tengan que ver con las carreras más tradicionales, que permita a la gente, si estudia acá, salir y encontrar pega, no sé, en Arica.

Las y los participantes plantean que deben sumarse iniciativas que impulsen el desarrollo y doten de mejor calidad educacional a las regiones en cuanto al desarrollo de formación de especialización y posgrados en las regiones



donde no se tiene esta oferta instalada. Debido a que muchos de los programas de posgrado contienen una importante área de investigación, se plantea que esta iniciativa debería ejecutarse en conjunto con la creación de centros de investigación dentro de las universidades.

Universidad como centro de investigación para desarrollar pos títulos y posgrados.

4. Centros de investigación en la región

En directa relación con la demanda de nuevas universidades regionales, surge, en la Región de Aysén, la necesidad de que este proyecto universitario no se centre tan solo en el plano de la formación y la docencia, sino que además contemple la extensión académica a través de la formación de centros de investigación dentro de la universidad.

De llevarse a cabo esta demanda, se producirían mayores oportunidades de desarrollo académico y laboral tanto para docentes como para estudiantes. Se manifiesta que este centro debiese abocarse a la investigación y el desarrollo de las particularidades territoriales y culturales de la región para, de esta manera, posicionarse en el mundo académico a partir de un sello de carácter regional.

Esta universidad también tiene que tener un área de investigación y yo aquí agregaría de conservación porque hay muchas cosas aquí... que hay que trabajar, investigar, rescatar conservar y también en el área de investigación científica, minera, acuícola, en fin, muchas áreas que debieran estudiarse para ver su proyección futura y que esta sea un polo de desarrollo, no solamente el ámbito económico sino que también de la investigación.



4. Conclusiones

La reflexión ciudadana respecto al tipo de educación que se quiere para el país y la expresión de las limitaciones y dificultades actuales al respecto, constituyen elementos claves para transformar colectivamente la educación en Chile y lograr una sociedad más justa y equitativa.

De ahí que el análisis de lo manifestado por la ciudadanía en 60 de los diálogos sobre la Reforma Educacional llevados a cabo en el país, en los que participaron más de 6.200 personas, resulte de particular interés.

Si bien a través de este trabajo fue posible distinguir ciertas demandas locales y problemas específicos, la mayor parte de las expectativas de cambio y las consideraciones respecto a la educación en general y a la reforma en particular, se dirigen hacia cambios sistémicos y a los enfoques y supuestos que sustentan en actual modelo, evidenciándose un descontento generalizado.

En primer lugar, a lo largo del país el cuestionamiento a la institucionalidad educacional actual es constante y consistente, y está alineado con el cambio impulsado por el actual gobierno, en el sentido de que el Estado sea el garante de una educación pública, de calidad, con acceso universal y gratuita. Las y los participantes concuerdan en que la educación se encuentra en crisis y sitúan el origen de dicha crisis en las reformas económicas y sociales implementadas en Chile durante la década de los ochenta. A partir de lo que se califica como la desvinculación del Estado como garante de la educación y el traspaso de esta responsabilidad al mercado se ha producido, a juicio de la ciudadanía, un sostenido deterioro de la educación y una profundización de la

inequidad en cuanto al acceso y la calidad que reciben los distintos grupos socioeconómicos.

Además, la reconfiguración del rol del Estado en materia de educación, también implicaría darle una mayor continuidad a las políticas, a fin de que no dependan del gobierno de turno.

En concordancia con lo anterior, se evidenció la necesidad de mejorar la actual gestión de recursos a partir de una mayor transparencia y la optimización de su uso. Al respecto, se solicita poner fin a la dependencia municipal de las escuelas. Esta demanda tendría como finalidad no solo mejorar la administración, percibida como deficiente, sino que también tendría que ver con la representación simbólica que se hace de la educación y la prioridad que tiene para el país. Cabe mencionar que los contenidos y los límites de las solicitudes no son del todo claros y coherentes en esta dimensión, ya que se mueven entre las demandas por descentralizar y centralizar territorialmente: descentralizar la toma de decisiones, pero centralizar la administración.

Uno de los dolores y malestares más grandes es la segregación y la reproducción de las diferencias sociales. En tal sentido, si bien lo más mencionado y criticado es la segregación económica, también se evidenciaron otras formas de segregación vinculadas al ámbito cultural, que en muchas ocasiones se constituyen como la base ideológica sobre la cual se sostienen las primeras. Una de las sugerencias para cambiar este escenario es finalizar con los procesos de selección de estudiantes ya que se considera, reproducen e incentivan la discriminación. Se plantea la generación de una escuela inclusiva

que sea capaz de integrar y permitir un desarrollo de todas y todos los estudiantes del país. Otra de las medidas planteadas pasa por la modificación de la oferta educativa para avanzar hacia una educación integral, que no se centre únicamente en el aprendizaje estandarizado. También se sugiere modificar o eliminar las actuales mediciones estandarizadas, consideradas, a la vez, como poco representativas de la realidad y como instrumentos que ayudan a reproducir la segregación de las escuelas y las y los estudiantes.

En congruencia con su importante presencia y participación en todos los diálogos desarrollados a lo largo del país, los temas referentes a la situación de docente fueron expresados y debatidos ampliamente. En relación con las condiciones laborales, los aspectos más críticos son: la necesidad de que haya más horas no lectivas, la mejora económica en los salarios y en la jubilación y la necesidad de disminuir el actual exceso de estudiantes dentro del aula.

Se plantea que es necesario mejorar el sistema de formación docente, para lo cual se proponen cambios a nivel de políticas de Estado y de las universidades. Se apela a la entrega de una formación de calidad y al aumento de la exigencia a las y los futuros docentes. Asimismo, un sistema de capacitación continua pareciera ser fundamental para la actualización permanente de los contenidos educativos. Estas acciones podrían potenciar la vocación profesional de las y los docentes, aspecto que se plantea como trascendental para el buen desarrollo de su ejercicio laboral, pues se piensa que el trasfondo de las mejoras en las condiciones laborales debiese estar dado por un proceso de revalorización social de su función, lo cual les reportaría beneficios en el plano emocional y relacional.

En tanto la educación refleja y al mismo tiempo reproduce el modelo social, aspectos como la competencia y el individualismo se encuentran en la base de ésta. En tal sentido, la tríada formada por el currículo, las evaluaciones estandarizadas

y la manera en la que se ha implementado la JEC estaría contribuyendo a mantener en el tiempo esta situación, razón por la cual estos ámbitos son fuertemente criticados, ya que en su conjunto impedirían el desarrollo de una formación integral, humana y basada en la colaboración. En este sentido, el exceso de competencia y la necesidad de obtener buenos resultados potenciarían la entrega de un solo tipo de conocimientos, con extensas jornadas, cuyo correlato emocional se traduce en estudiantes y docentes agobiados y estresados.

Con el objetivo de que el espacio educacional funcione efectivamente como catalizador de personas íntegras y felices, se propone dar mayor trascendencia a aspectos como: la formación valórica, la expresión artística, la inclusión social y cultural, la educación cívica, el desarrollo corporal y deportivo, y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Además de significar cambios en la actual orientación curricular, la distribución de horas según materias y los mecanismos de enseñanza, incorporar estos aspectos implicaría modificar los actuales sistemas de evaluación de forma tal que, en su conjunto, la educación sea acorde con el desarrollo de una formación integral.

En sintonía con la entrega de una educación de esta índole, se considera necesario dotar a los establecimientos educacionales de equipos profesionales multidisciplinarios, que logren hacerse cargo de las necesidades educativas de todas y todos los estudiantes, ya que en el contexto actual, la ausencia de estos equipos no permite abordar adecuadamente las complejas situaciones y requerimientos de la diversidad del estudiantado y, además, implica que sean las y los docentes quienes deban ejercer estos roles o funciones, sin contar con las herramientas adecuadas.

El actor más fuertemente cuestionado debido a su baja participación en el proceso educativo, es la familia, es decir, los padres, las madres y los apoderados. Pese a que se tiene consciencia de que esta desvinculación se potencia debido a las condiciones laborales y el ritmo de vida

propio de las sociedades modernas, de todas formas se insta a que esta situación cambie y, en particular, se plantea que la familia debiese responsabilizarse mucho más, sobre todo en lo que refiere a la formación emocional y valórica de las y los estudiantes.

Se tiene consciencia de que los propios establecimientos también son responsables de esta situación, ya que funcionan de manera aislada y sin integrar a las familias. Como solución, se propone la creación de instancias que faciliten la vinculación, tales como escuelas para apoderados o actividades recreativas extraprogramáticas.

El tema de la descentralización no es solamente abordado en referencia a la administración institucional de la educación, sino que también incluye las definiciones de contenido. Se demanda que la educación sea capaz de reconocer, integrar y valorar las diversas culturas que habitan en Chile, para fomentar y potenciar el desarrollo de la identidad y la cultura local a partir de esta diversidad. En concreto, se propone relevar las culturas de los pueblos originarios, un mejor aprovechamiento del territorio en los procesos educativos y que el currículo se base en las características locales y regionales.

Respecto del tema de la educación superior, en distintas regiones del país se espera que, al igual que en el caso de la educación escolar, esta pueda ser reformada. Además de la gratuidad y calidad, se propone que se incentive la formación técnica dada la contribución que esta pueda hacer al desarrollo de las regiones en términos de generación de conocimiento y desarrollo económico local.

Respecto a los recursos educacionales, estos fueron cuestionados en cuanto a su gestión, calidad y disponibilidad. En términos generales, se acusa la presencia de malas prácticas y gestiones deficientes con independencia del tipo de administración (municipal, particular o particular subvencionada). Sin embargo, estas

situaciones se agudizarían en el caso de los establecimientos municipales, ya que no solo los factores económicos incidirían en la mala gestión de los recursos sino que también aspectos políticos y burocráticos propios de las dinámicas municipales. A partir de esto, y en consecuencia con la propuesta de desmunicipalización, se demanda una mayor autonomía en la gestión de recursos, así como un aumento de éstos para estas escuelas. Otro aspecto fuertemente cuestionado es el actual sistema de subvención escolar, el cual es llamado a ser mejorado y modificado tanto para el caso de la educación municipal como de la particular subvencionada.

Por último, respecto de la infraestructura y el equipamiento, la tendencia general destaca las deficiencias a lo largo del país, las cuales se intensifican en el caso de los establecimientos municipales y en escuelas emplazadas en zonas rurales y/o aisladas. A partir de estas situaciones, se propone invertir más recursos para así impulsar procesos de mejora, que además de contemplar el constante mantenimiento y renovación de las condiciones actuales, se adapten a las particularidades geográficas y climáticas del territorio nacional, y al mismo tiempo propicien el buen desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Las diversas propuestas de transformación descritas, implicarían un mayor compromiso e involucramiento por parte de todos los actores vinculados a la educación. De esta forma, se espera que sean impulsadas a partir del diálogo y la colaboración, atendiendo a que en el centro de todo deben estar las y los estudiantes, quienes no deben ser vistos como receptores pasivos sino que como sujetos activos y gestores de su desarrollo educacional.

Cabe mencionar y destacar el interés de las y los participantes por conocer qué pasará con las opiniones vertidas en estos Diálogos Ciudadanos y cómo se integrarían en la reforma. Se sostiene una desconfianza permanente en la real intención de recoger y escuchar sus demandas.



INFORME NACIONAL DIÁLOGOS CIUDADANOS

Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana
Ministerio de Educación de Chile

Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago
Tel. 2 406 6000 - Fax. 2 380 0317

Diseño, diagramación e impresión
Editora e Imprenta Maval Ltda.

Unidad de Inclusión y
Participación Ciudadana



