

# Cuadernos de educación

Año XLV octubre 2014 N° 279

## Especial 50 años

Investigación, Acompañamiento a escuelas, Encuesta a Actores del Sistema Educativo, Educación popular, Formación de profesores, Jóvenes, educación y trabajo, Política educativa, Calidad de la educación, Gestión y liderazgo escolar, Reduc, Reforma Educacional, Apoyo al trabajo docente, Evaluación de programas



# CIDE

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y  
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO



UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO



Patricio Cariola, S.J. Fundador del CIDE.

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 1999.

**Fernando Montes S.J.**

Rector Universidad Alberto Hurtado

**El CIDE que cumple ahora 50 años**, es una de las raíces más profundas y sólidas que precedieron y dieron origen a la Universidad Alberto Hurtado. En todas las actividades humanas el quincuagésimo aniversario es un hito que se celebra y que permite hacer balances y proyectos. Se recuerda y se agradece a los que partieron y se desafía a quienes son responsables del presente y del futuro. Por lo anterior es para nosotros un deber rendir un homenaje al padre Patricio Cariola S.J. y los que con él trabajaron para convertir a esta institución de investigación educacional en uno de los centros más reconocidos y respetados en nuestro continente.

Cuando poco se hablaba de investigación esos pioneros tuvieron la capacidad de avizorar los cambios que vendrían. Tales cambios no podían menos que transformar profundamente los procesos educativos para los cuales era necesario preparar a los agentes, introducir nuevas ideas pedagógicas y nuevas prácticas.

Casi no hay un campo en la educación chilena donde el CIDE no haya ejercido una influencia notable para orientar los cambios. Por eso, tal vez más que nunca, la misión de nuestra institución está hoy vigente. Por importante que sea el marco regulatorio de las reformas que se están discutiendo, finalmente tendremos que abordar la innovación pedagógica propiamente tal que está en el corazón y el alma de dichas reformas. Por su misión, su historia y su experiencia, el CIDE tiene una enorme responsabilidad en nuestra Patria.

# Índice

Editorial	3
La Escuela en el CIDE. De una buena escuela a una escuela justa	4
“Comer el pan juntos”: el acompañamiento como modalidad de apoyo a escuelas	8
La gestión escolar y los desafíos en la formación de directivos	11
Entrevistas	14
Educación Popular en el CIDE: La construcción del saber colectivo	17
Cuadernos de Educación y Talleres metodológicos para profesores Formación continua de ayer, hoy y mañana	20
Propuestas didácticas innovadoras para enseñar Matemáticas, Ciencias y Lectura	23
Política educativa en el CIDE. Investigación de un sistema educativo inserto en la sociedad	24
Quince años de la Encuesta a Actores del Sistema Educativo: La transformación del sistema y la opinión de sus actores	28
CIDE, 50 años de contribución a la educación	32
Formación inicial e inserción profesional docente: una compleja profesión en un escenario difícil	39
Educación y trabajo: vigencia y actualidad de un tema histórico en el CIDE	42
Reforma o Revolución en educación, una primera mirada a los derechos y a los compromisos	46
Serie de TV Los Ochenta: Ciudadanía, historia y cultura	50
Reflexiones y aprendizajes en la planificación de las clases de Lenguaje y Comunicación	51
Instrumento de apoyo para profesores jefes en tiempos de Reforma	54
Cartas de saludos	58

## COMITÉ EDITORIAL:

Jorge Radic H. • Juan Eduardo García - Huidobro • Carlos Concha A. • Dino Pancani C. • Marcela Jiménez R.

**Director:** Carlos Concha A. / **Editora:** Marcela Jiménez R. / **Diseño:** Renan Crusoe.

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado, octubre 2014.  
Erasmó Escala 1825, Santiago. Teléfono 228897100. [www.cide.cl](http://www.cide.cl)

## Editorial

Cuando Patricio Cariola S.J. fundador del CIDE, intuyó la centralidad de contribuir desde la investigación y la innovación educativa al proceso de cambio y transformación social que iniciaba el país, seguramente no imaginó la proyección y relevancia del CIDE y la vigencia de esa idea, cincuenta años después.

El contexto de los sesenta, presenta semejanzas interesantes de considerar, con el escenario social y político que enmarca la conmemoración del aniversario número 50 del CIDE. Ambas épocas están marcadas por la esperanza de cambios profundos, que cuestionan el modelo de desarrollo vigente, en la dirección de avanzar en reformas que permitan una sociedad más justa, democrática e inclusiva. La educación es puesta una vez más como pieza fundamental para la construcción de estos cambios. La necesidad de recuperar la escuela, como espacio transformador, exige innovar en sus prácticas de gestión y enseñanza. En este escenario de cambios, la mirada se vuelve hacia los docentes, debemos relevar su rol y asegurar condiciones para su formación y trabajo, de manera que puedan construir interacciones pedagógicas que posibiliten la reflexión crítica en los estudiantes y modelen un acercamiento al conocimiento, acorde con la sociedad que queremos construir.

Sin duda que ni los fundadores de CIDE, ni los profesionales que se irían integrando en los años sucesivos, imaginaron el alcance de la intuición inicial de Patricio, ni tampoco los duros tiempos que a partir de la concreción de esos sueños el país debería enfrentar. Así la historia de estos cincuenta años, se ha tejido junto a los dolores y sueños de nuestro país; viviendo los anhelos, experimentando sus contradicciones, pero sobre todo, manteniendo viva la convicción de aportar al logro de una educación de mayor calidad, en que la justicia es condición esencial.

Hace 50 años, CIDE inicia su trabajo integrando dos nociones fundamentales que están en la base de su aporte: investigación y desarrollo educativo. Las definiciones de políticas educativas requieren estar sustentadas, al igual que las prácticas docentes en la investigación. Al mismo tiempo, no se entiende la investigación educativa, si su aporte no impacta en las prácticas de la escuela y en la labor de sus docentes. La convicción de conectar el conocimiento pedagógico con los actores que intervienen en el sistema, dio vida a los Cuadernos de Educación, que se han mantenido a lo largo de estos años, como un medio privilegiado para difundir innovaciones, discutir el impacto de las políticas y promover reflexiones pedagógicas en las comunidades.

Hoy en un contexto distinto el CIDE desarrolla su labor desde la acción de la Facultad de Educación y en el marco de un proyecto universitario. Cuadernos de Educación vuelve a entregar una edición impresa, que recoge el acervo de la historia y trabajo del CIDE, en diálogo con las relevantes preguntas que hoy discute el país: desarrollo escolar, el impacto de las políticas educativas, la formación docente inicial y continua, las estrategias de trabajo en aula y mejora escolar, junto al análisis de las trayectorias que conectan educación y trabajo, son parte de nuestro aporte. A partir de la labor de los investigadores del CIDE y apoyados por otras voces con las que hemos compartido a lo largo de los años, este número vuelve a levantar interrogantes e ideas que recuerdan que tenemos tareas pendientes por hacer, para construir un sistema educativo de calidad, que permita a todos los estudiantes aprender en condiciones de equidad aquellos saberes, y habilidades que les posibiliten vivir en la sociedad justa y feliz que soñamos.

**Jorge Radic Henrici**

Decano Facultad de Educación U. Alberto Hurtado.

La Escuela en el CIDE:

## De una buena escuela a una escuela justa



Marcela Román Carrasco. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

La invitación a participar de este número especial con que la Revista Cuadernos de Educación, celebra los primeros 50 años del CIDE, es sin duda un enorme privilegio y responsabilidad que confieso me ha tenido en jaque desde que acepté el desafío de poner al centro de este escrito a la escuela. Y es que el CIDE no se puede comprender dissociado de ella, de su sentido, desafíos y necesidades; de los estudiantes, de los maestros, de las familias y las comunidades. No se puede recorrer su historia sin que la escuela emerja y se levante orgullosa mostrando que ha sido en ella donde los equipos de investigadores han aprendido y concentrado sus saberes, esfuerzos y talentos para que todo niño, niña y joven no solo acceda a una escuela, sino que reciba allí una educación de calidad acorde a su dignidad y derecho.

En este recorrido siempre el norte ha sido uno y claro: hacer de cada escuela, una buena escuela. Saber leer el contexto, para poder aportar desde el conocimiento y la experiencia a concretizar esa promesa de una Educación Pública que cuenta con escuelas capaces de asegurar acceso y trayectorias escolares relevantes y gratificantes para todos los ciudadanos; especialmente para los estudiantes de los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad.

De las decenas de experiencias de apoyo y aprendizaje en escuelas del CIDE y sus equipos, nos hemos permitido evocar apenas tres de ellas, pensadas y vividas en distintos momentos de nuestra historia. La primera nos remonta a inicios de los ochenta cuando en plena dictadura militar, un grupo de investigadoras, Johanna Filp, Cecilia Cardemil y Paz Valdivieso, del CIDE, recorrían escuelas urbanas marginales tras las claves de los profesores efectivos, de aquellos educadores que logran que sus estudiantes aprendan. Señorero

estudio que hace 30 años atrás llevaba ya ese nombre que hoy se repite o escucha tanto. Cuesta creer que para entrar a las escuelas y sus aulas, hubo que pedir permiso y salvoconductos a la Central Nacional de Informaciones (CNI), temido organismo de represión estatal. En ese escenario de dolor y temor, los equipos observan, apoyan y aprenden de

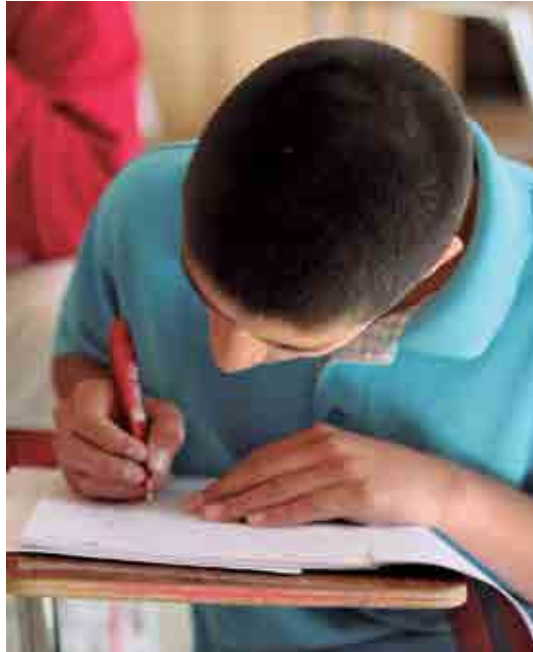
Se actúa así en tres relevantes factores asociados al aprendizaje: la calidad del trabajo pedagógico de los docentes en el aula, el apoyo y participación de las familias y el fortalecimiento de la auto-percepción de los estudiantes.

los maestros, de estudiantes y sus familias. Levantan así, aspectos relevantes de la enseñanza, del docente y del aula para el aprendizaje de todos los niños y las niñas. Factores que hoy siguen más vigentes que nunca cuando la mirada y demandas sociales reclaman por una formación más integral y ciudadana. Algunos años más tarde, esta prioridad y búsqueda de una escuela de calidad y justa se ve reflejada también en diversos escritos del CIDE, como por ejemplo “Escuela

calidad e igualdad”, publicado el año 1989, de Juan Eduardo García- Huidobro.

A mediados de los noventa (años 1995 y 1996), y ya en democracia, la memoria nos lleva al “Aprender es Dulce”... lindo nombre para un proyecto educativo ¿no? Logró plasmar en una genial frase la esencia de la empresa que financiaba el apoyo a las escuelas: IANSA, con uno de los principales propósitos y desafíos de una buena escuela: el gusto y la necesidad de aprender. Fue un proyecto innovador en va-

rios aspectos, ya que en primer lugar se asistía simultáneamente a un grupo importante de establecimientos escolares mediante el trabajo articulado y conjunto entre la escuela y la familia en lo propiamente educativo. Sin duda vanguardista en apostar y visibilizar la importancia que tiene para el aprendizaje, el que los docentes ofrezcan espacios para que los padres y principalmente las madres, apoyen a sus hijos en sus tareas y desafíos escolares, reconociendo y legitimando así el papel educador de las familias de sectores pobres. Pionero también por su foco en fortalecer el desarrollo socio-afectivo de los niños y las niñas e innovar en la enseñanza en el aula y a través de ello, mejorar la calidad de los aprendizajes. Se actúa así en tres relevantes factores asociados al aprendizaje: la calidad del trabajo pedagógico de los docentes en el aula, el apoyo y participación de las familias y el fortalecimiento de la auto-percepción de los estudiantes. Importa destacar también lo precursor de la iniciativa en integrar y comprometer a los municipios responsables de las escuelas, en sus expectativas, sus procesos y resultados.



pedagógicas y el rol educador de las familias, de manera de provocar cambios importantes en la forma de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje. En el recuerdo de este proyecto, resuena la pregunta que nos acompañó durante todo ese potente proceso: ¿es posible y sustentable la innovación y el cambio que permita pasar de escuelas vulnerables y críticas a eficaces?, interrogante que sigue siendo válida hoy día y sin respuestas únicas. Se abre paso en la memoria, lo duro y complejo que fue el poder romper con pautas culturales fuertemente arraigadas en relación a la gestión escolar, su estilo y concepción, a la preparación y apoyo al trabajo de aula, a la manera de relacionarse e interactuar con los padres y familias de sectores vulnerables, así como

poder cambiar esas bajas expectativas compartidas por docentes y directivos respecto de las capacidades y posibilidades futuras de sus alumnos.

Estos tres proyectos, así como todas las experiencias de Investigación Acción del CIDE en escuelas, comparten la centralidad y prioridad de los procesos pedagógicos, el respeto y reconocimiento del trabajo de los profesores y profesoras, así como el irrenunciable desafío de integrar a la familia en el aprendizaje escolar. Todas ellas se encuentran y dialogan en el desafío de identificar cuáles son las claves pedagógicas que hacen posible que las escuelas aún en condiciones adversas logren ofrecer procesos educativos de calidad para todos sus estudiantes. En comprender cómo se entrecruzan, potencian y dialogan aspectos y procesos institucionales con prácticas, rutinas y subjetividades de educadores, docentes, padres, estudiantes, y directores, para cristalizar en una educación de calidad igualitaria, que priorice y haga posible la formación de ciudadanos íntegros, competentes, tolerantes, solidarios, críticos y reflexivos. Personas equipadas de los aprendizajes y capacidades necesarias para actuar y cambiar las sociedades (sus problemas e injusticias). Ejes y principios que se sostienen y encuentran sentido en una educación que se constituya en aporte sustantivo y aval de sociedades más democráticas e inclusivas; en una educación que trabaja para la justicia social. Por su naturaleza, la educación se ancla y encuentra su sentido en esa sociedad a la que aspiramos. *“Lo que sean y persigan nuestros sistemas educativos, así como el tipo de políticas y normativas que los regulan, inevitablemente perfilan y construyen las sociedades que los cobijan.”*<sup>1</sup>

La tercera experiencia habla ya de un modelo de mejoramiento sistémico, integral y de largo aliento, que se diseña e implementa en escuelas que pese a estar por largos años focalizadas no lograban mejorar sus desempeños escolares. Nos referimos al proyecto: “Asistencia a Escuelas Críticas Urbanas”, desarrollado entre los años 2002 y 2005 a petición del Ministerio de Educación. El CIDE fue uno de los siete organismos privados expertos en educación, a los cuales el Mineduc pidió diseñar y validar sus modelos de apoyo y asistencia a escuelas críticas, a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes

**En el recuerdo de este proyecto (“Escuelas Críticas”), resuena la pregunta que nos acompañó durante todo ese potente proceso: ¿es posible y sustentable la innovación y el cambio que permita pasar de escuelas vulnerables y críticas a eficaces?**

de alumnos y alumnas que asistían a estas escuelas. Así y durante cuatro años, el CIDE tuvo bajo su responsabilidad a 13 escuelas críticas de la Región Metropolitana, en un modelo de mejoramiento que actuaba simultáneamente en factores claves para el aprendizaje en cuatro grandes niveles: aula, escuela, familia y contexto. Este modelo tuvo como ejes prioritarios la gestión institucional, las prácticas

1. (Salvat, Román y García-Huidobro, 2012: 73).

Las escuelas justas atienden aprendizajes que trascienden lo cognitivo, instalando propuestas pedagógicas que alcanzan otras dimensiones del desarrollo personal del todo necesarias para la plena realización humana y el bien común.

avance significativamente en la construcción de conocimientos; que fortalezca sus valores culturales, su lengua así como su capacidad de comprensión y discernimiento; ha de velar porque quienes se encuentren cotidianamente en ella valoren y promuevan una convivencia positiva y democrática. Las escuelas justas atienden aprendizajes que trascienden lo cognitivo, instalando propuestas pedagógicas que alcanzan otras dimensiones del desarrollo personal del todo necesarias para la plena realización humana y el bien común. Aprendizajes amplios e integrales, esenciales para la formación de ciudadanos, conscientes, claros y reflexivos, solidarios y tolerantes, defensores de la libertad, la democracia y la justicia social. La democracia, la tolerancia, el respeto y valoración por la diversidad y la diferencia no se aprenden como un contenido curricular más; se han de vivir y experimentar cotidianamente en una cultura escolar igualmente democrática, inclusiva y justa.

Para finalizar simplemente reafirmar que nos mueve la fuerte convicción que la educación, los sistemas y sus escuelas deben abocarse a la formación de todas las personas, independientemente de sus desempeños y méritos, haciendo su mayor esfuerzo para asegurar a todos ellos el logro de aprendizajes, habilidades esenciales en ambientes de mixtura social. Una escuela justa no puede solamente preocuparse de los más capaces y de mayores recursos, en su misión y finalidad última han de estar también (o primero), los sujetos más carentes y vulnerables: los “vencidos” diría F. Dubet (2005). Pues bien, El CIDE de ayer, de hoy y sin duda en el futuro, toma partido por aquellos que están en la vereda de los vencidos; por aquellos estudiantes que llegan en desventaja a las escuelas y aulas de nuestro sistema. Toma partido y se esfuerza para que escuela no sea solamente para todos sino que el lugar donde aprendan todos, participen todos y se viva como el lugar de todos.

Sin quizás explicitarlo, el referente siempre ha sido una *escuela justa*. Ese relevante micro espacio sociocultural en donde la enseñanza y su eficacia dialogan y encuentran su sentido en la formación de ciudadanos que se comprometen con sociedades más justas, igualitarias y orientadas hacia el bien común. Una escuela que permite y promueve que todo niño y niña



La escuela hoy. Resultados de investigación.

## ¿Y hoy?

### ¿Tenemos escuelas mejores o más justas?

Con el desafío de entregar evidencia respecto de cuánto aporta la escuela al aprendizaje y rendimiento escolar, en comparación con la incidencia de las familias y sus recursos se realizó<sup>1</sup> un estudio para analizar el efecto escolar sobre el rendimiento que alcanzan los estudiantes latinoamericanos de 3º y 6º de primaria en lectura y matemática, comparándolo con el peso que adquieren en tales rendimientos, la escolaridad de los padres y las condiciones económicas de sus hogares. Dicha investigación utiliza información del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (Serce) de la OREALC/Unesco, que mide a cerca de 90.000 estudiantes de 3º de primaria y similar número en 6º grado; en cerca de 3.000 escuelas ubicadas en 15 países de América Latina.

Los análisis constatan la importante incidencia de la familia, sus condiciones y características culturales y estructurales en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Así, el nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante, explican en conjunto entre un 11% y 14% de la varianza del rendimiento escolar dependiendo del área y curso.

...cerca del 20% del rendimiento del alumno es debido a la escuela a la que asiste.

Sin embargo, el efecto de la escuela sobre el desempeño de los estudiantes se encuentra entre un 18% y un 22%, siendo mayor para matemáticas que para lectura, y ligeramente superior para los estudiantes de 6º que para los de 3º. Así, si se descuenta el efecto de los factores de contexto sobre el rendimiento de los estudiantes (escolaridad de los padres, nivel socio-económico de sus familias, género, lengua materna y años de preescolarización de los estudiantes y nivel socio-económico del barrio donde se encuentra ubicada la escuela), cerca del 20% del rendimiento del alumno es debido a la escuela a la que asiste.

1. M. Román (CIDE- U. Alberto Hurtado) y J. Murillo (U. Autónoma de Madrid).



**¿Cuánto importa o aporta la escuela al rendimiento escolar en los distintos países de América Latina? ¿Hay países cuyos sistemas y políticas logran que sus escuelas compensen las diferencias de origen o cuna de los estudiantes que cursan primaria?**

A nivel de los países, la evidencia da cuenta de un paisaje muy diverso, constatando las enormes brechas y desigualdades de los países de la región. Así por ejemplo, hay países donde el aporte de la escuela al rendimiento escolar es superior al 20% promedio, pero inferior al 30% (Argentina, Colombia, Ecuador, Panamá y Paraguay), otros donde el efecto se sitúa en torno al promedio regional del 20% (Brasil, Guatemala y Perú); un tercer grupo de países, con efectos inferiores al 15%, siempre en promedio (Costa Rica, Chile, El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay). Cuba muestra cifras del todo notables, dando cuenta de efectos escuela en torno al 46%, en promedio.



Respecto del efecto cuna; son apreciables también las grandes diferencias entre países, pudiendo reconocerse cuatro grandes grupos:

Alta incidencia. En torno al 20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brasil y Perú.</li> </ul>
Incidencia moderadamente alta (superior al conjunto de la región, pero inferior a 20%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argentina, Guatemala, Panamá y Uruguay.</li> </ul>
Incidencia baja (inferior a la del conjunto de la región)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador y Paraguay.</li> </ul>
Incidencia muy baja (inferior a 6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuba</li> </ul>

**¿Entonces?: ¿qué incide más sobre el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos que asisten a la enseñanza primaria?: ¿la escuela o la cuna?**

- A pesar del importante peso de las variables culturales y económicas del hogar en el rendimiento de los estudiantes, el efecto escolar es superior. Es decir, la escuela, en su conjunto, con sus prácticas y procesos, es capaz de compensar las diferencias de cuna.
- Sin embargo, aun siendo válido para la mayoría de los países, para ambos grados y materias, hay excepciones. Por ejemplo, el efecto cuna es superior al efecto escuela para todos los cursos en Uruguay, en tercer grado en Brasil, Costa Rica y Perú y en Lectura en Chile. **CIDE**

## “Comer el pan juntos”: el acompañamiento como modalidad de apoyo a escuelas

Fernando Maureira Tapia. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

El proceso debería provocar una apropiación cooperativa de los contenidos, las estrategias y las habilidades adquiridas, de forma que no queden únicamente como “patrimonio personal” de cada uno de los participantes.

El presente artículo busca dar cuenta de las características más significativas que ha tenido el trabajo de apoyo a escuelas brindado por el CIDE en sus cincuenta años de historia, desde el enfoque de formación basado en la educación popular, pasando por las asistencias técnicas, hasta llegar a la modalidad de acompañamiento, que se aplica actualmente.

Desde su nacimiento a mediados de los años sesenta y hasta el golpe militar el CIDE trabajó directamente con escuelas.

Durante los primeros años de la dictadura ese espacio le fue cerrado, retomándose esta línea de acción a inicios de la década de los ochenta.

Pero el alejamiento de la escuela pública no solo ocurrió por la expulsión sufrida tras el golpe, sino que también porque la institución educativa exacerbó su carácter “bancario”, en una búsqueda de depositar contenidos en la mente de los estudiantes sin asignarles un rol activo; se trata de un distanciamiento de la escuela con su comunidad que no solo ocurrió en Chile, sino en el resto de América Latina. Era un concepto de escuela distinto al que el CIDE aspiraba, situación que fue compartida por otras instituciones chilenas y latinoamericanas.

El divorcio con las escuelas se empezó a romper paulatinamente, pero la re-vinculación no ocurrió con la institucionalidad escolar, sino que a partir del trabajo de formación a profesores, que si bien se desempeñaban en escuelas y liceos, accedían a procesos formativos a título personal.

En el siguiente relato Francisco Álvarez, quien lideró los primeros talleres para profesores, describe una experiencia desarrollada en escuelas rurales de las cercanías de Santiago en el año 1984. Se pueden apreciar algunas de las características más significativas de aquel trabajo: *“Se comenzó con un período de promoción y motivación a través de visitas di-*



*rectas a las escuelas del sector. Se exigió como condiciones para participar en el taller, estar en actividad docente, tener por lo menos dos años de antigüedad como experiencia pedagógica y comprometerse a asistir a todas las sesiones. (...) Para el diagnóstico se utilizaron algunos juegos de simulación, la lectura y comentario de diversos artículos sobre la escuela rural, y una descripción de la propia realidad usando la técnica de foto-lenguaje. (...) a partir del diagnóstico realizado, cada uno de los participantes debía cuestionar su tarea como profesor, como agente de cambio”.*

### La retroalimentación de las prácticas más que evaluar pretende generar una reflexión sobre su sentido para el aprendizaje.

Como se puede apreciar, la metodología empleada, poco tenía que ver con el estilo de capacitación docente imperante en aquella época, que poseía un carácter bastante más formal. Contemplaba dar cuenta de la propia práctica educativa, explicitar el compromiso personal con su participación en el taller, como con la transformación de sus propias prácticas, todo mediado por el uso de variadas metodologías activo-participativas. Junto a esto, hay un intento por articular la situación propia con algunos conceptos, perspectivas y estrategias que pudiesen enriquecer la práctica docente de cada uno. Este modo de apoyar a profesores “auto-motivados”, que se desarrolló de manera presencial, en principio a través de grupos más bien pequeños y aislados, fue incrementando su escala y sistematicidad hasta transformarse en programas de apoyo: Talleres Metodológicos y los Talleres de Profesores Democráticos, que aunque más masivos, todavía se constituían con docentes que no llegaban en representación de un establecimiento, sino que a título personal (ver página 20).

Una vez recuperada la democracia, y en virtud de la modalidad de apoyo llamada asistencia técnica, se empleó gran parte del modelo de capacitación bosquejado en la etapa anterior, pero ya no para capacitar a profesores aislados, sino que a conjuntos de docentes pertenecientes a un mismo establecimiento educativo. La asistencia se ejecuta, normalmente, en función de una petición formal de los directivos de la escuela, de acuerdo a alguna área problemática.

La asistencia técnica en tanto modalidad de apoyo a escuelas y a docentes, *grosso modo* se ha mantenido hasta nuestros días y ha sido una de las formas, mediante las cuales el CIDE y otras muchas instituciones y personas han seguido ejecutado su labor en este ámbito. En este contexto, la práctica de apoyo se fue constituyendo en lo que hoy llamamos “acompañamiento”.

Etimológicamente, acompañamiento viene del griego, que significa “*comer pan juntos*”. En virtud de su acepción original, se ha planteado como una modalidad de trabajo

específica y distintiva de una asesoría o capacitación. La distinción se debe fundamentalmente a que requiere involucrarse fuertemente en el quehacer cotidiano de los centros educativos, lo que se traduce en desplegar un trabajo con una perspectiva integral, a largo plazo y lo más próxima posible a los desafíos que se presentan en el proceso educativo, para el logro de mejores aprendizajes de sus estudiantes, lo que se obtendría transformando prácticas cotidianas de gestión institucional y de aula.



El acompañamiento requiere ser integral porque aborda al mismo tiempo las dimensiones clave del trabajo de la escuela, como son las prácticas de gestión institucional, de gestión de aula y convivencia, involucrando a la mayor parte de los actores de la comunidad educativa. Se trata de un proceso a largo plazo, que excede la lógica del año escolar, y que se hace cargo de apoyar las tareas que los propios actores definen como las más complejas.

Para que el acompañamiento logre los propósitos antes descritos, se debe desarrollar una especie de “complicidad” entre el organismo de apoyo y la escuela, lo que implica generar un acuerdo basado en la confianza mutua, en que el apoyo puede tener redefiniciones en función de sus requerimientos, para profundizar algunos aspectos no previstos al inicio, en una búsqueda por favorecer la constitución de una comunidad profesional de aprendizaje que forme parte activa del monitoreo permanente del proceso de apoyo.

El nivel de satisfacción del acompañamiento estará dado por el logro de autonomía del establecimiento respecto de ciertos procesos fundamentales para mejorar las prácticas, y con ellas la obtención de más y mejores aprendizajes de todos los estudiantes. Las prácticas educativas analizadas y reflexionadas durante el acompañamiento, siempre se vinculan al efectivo aprendizaje logrado por los docentes, yendo más allá de una preocupación por realizar una enseñanza correcta. Finalmente, el proceso debería

provocar una apropiación cooperativa de los contenidos, las estrategias y las habilidades adquiridas, de forma que no queden únicamente como “patrimonio personal” de cada uno de los participantes, sino que sean actualizadas de forma sistemática por el conjunto de actores del establecimiento.

Instaurar esta modalidad de apoyo a las escuelas no ha sido fácil, pues existen otras formas de capacitación, con un carácter más convencional, en función de la transmisión de conocimientos y competencias desde el capacitador hacia los docentes en formación, en el que el primero es el “protagonista” del proceso, definiendo temáticas, metodología, calendarios y horarios difícilmente alterables; una capacitación en la que se comprometen “productos” bastante estructurados, donde los momentos prácticos, por lo general, se realizan con la lógica de supervisión de prácticas de episodios aislados, es decir, sin acompañar procesos.

Es frecuente que al inicio, el trabajo sea percibido como “lo mismo de siempre pero con otro nombre”, pues los docentes no cuentan con categorías para su inmediata comprensión. Pero se sorprenden cuando se explicita que la modalidad

**Sorprende (a los docentes) la búsqueda de acuerdos para enfrentar en conjunto las debilidades detectadas, buscando en ese momento apoyo en la literatura pertinente.** de trabajo no entrega *a priori* los contenidos vinculados a un tema específico, sino que se busca rescatar las características más significativas de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, se busca llegar a reales y profundas fortalezas y debilidades de las prácticas de aula y de gestión; la retroalimentación de las prácticas más que evaluar pretende generar una reflexión sobre su sentido para el aprendizaje. Sorprende la búsqueda de acuerdos para enfrentar en conjunto las debilidades detectadas y el apoyo en la literatura pertinente. Monitoreo cuyo propósito principal es devolver información significativa a los actores en virtud de la cual realizar una motivación tanto de carácter técnico como personal.

El acompañamiento, que por ahora aparece como una actividad de un agente externo hacia los actores internos de los establecimientos, debiese ser concebido esencialmente como un “modelaje” para que esta práctica llegue a ser “interna”, es decir, el acompañamiento debería ser una forma propia y cotidiana en que las escuelas fortalecen, de manera continua, la profesión docente. Será un sustento fundamental de la formación durante toda la vida profesional.

En este largo camino del CIDE por las prácticas de apoyo a escuelas, hemos aprendido a facilitar sistemáticamente que los docentes expliciten su experiencia, que la analicen a la luz de otras experiencias y conceptos, de forma de potenciar las dimensiones más pertinentes para producir aprendizajes significativos. Qué se debe hacer en un proceso formativo situado y cercano, qué elementos contempla una metodología que favorece el diálogo, qué potencia el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje; qué es lo que finalmente actúa en apoyo del efectivo, difícil, pero imprescindible cambio de prácticas. Los conceptos y teorías apoyan la comprensión de situaciones prácticas, sin anteponerse o sobreponerse a estas últimas.

En el actual contexto de reforma del sistema educativo chileno, y de acuerdo a lo hasta aquí planteado, el acompañamiento y el conjunto de orientaciones y procedimientos que lo componen, podría ser una modalidad de trabajo viable y pertinente para enfrentar desafíos y problemáticas de la enseñanza y aprendizaje complejas, en una perspectiva de desarrollar la autonomía de los establecimientos educacionales.

Se espera que futuras políticas educativas fortalezcan el protagonismo y la autonomía de las escuelas, para permitirles el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar en función de articular las condiciones y desafíos nacionales con su contexto; que puedan contar con su propio estilo y estrategias para abordarlos, sin que la respuesta deba llegar armada desde el exterior en un proyecto o programa nacional. **CIDE**

## La experiencia de Cuncumén

La Facultad de Educación y un equipo del CIDE se encuentran acompañando pedagógicamente a una escuela básica municipal de Cuncumén, Salamanca (2013 a 2016), con el propósito de mejorar los estándares de aprendizaje de sus estudiantes, mediante el fortalecimiento de prácticas de gestión directiva y de aula.

Se busca que la conducción de la escuela sea asumida por un equipo de liderazgo que integre las distintas iniciativas implementadas para el logro de más aprendizajes: Proyecto Educativo Institucional, Proyecto de Integración Educativa, Plan de Mejoramiento Educativo (SEP) y la propia propuesta formativa de la UAH.

Por otra parte, la formación de docentes se basa en las auténticas características psicoeducativas y culturales de los estudiantes. Todos los docentes reciben una actualización disciplinar, curricular y pedagógica, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencias. La formación articula la profundización de contenidos curriculares con la entrega de conceptos y metodologías para la planificación, la implementación de clases y evaluación para el aprendizaje. De forma inmediata se lleva a una práctica en el aula con el acompañamiento de los especialistas de la UAH.



De los resultados de estas experiencias (en las que participó el CIDE) el Mineduc diseñó lo que pasó a denominarse el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, que tiene vigencia hasta el día de hoy.

## La gestión escolar y los desafíos en la formación de directivos

Gustavo Cuadra Charme. Director Magíster en Gestión y Dirección Educacional. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

### Un poco de historia

Cuando, al inicio de la década de los 90, se da comienzo en nuestro país a una serie de cambios en las políticas educacionales orientadas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, el CIDE decide crear un área que se concentre específicamente en la Gestión Escolar. La lectura de esa época, y que se mantiene, era que un requisito básico para que escuelas y liceos logren que todos sus alumnos y alumnas aprendan se requería mejorar significativamente la gestión institucional. La meta propuesta era (es) lograr mayor autonomía en sus decisiones y flexibilidad en la administración; aumentar la participación y mejorar sus relaciones con el entorno; y desarrollar una gestión a través de un Proyecto Educativo propio, que se comprometa con el logro de aprendizajes de todo sus alumnos.

Dentro de ese marco el CIDE participó, a mediados de los 90, en las primeras iniciativas que el Ministerio de Educación comenzó a organizar e impulsar como aporte al mejoramiento de la gestión directiva de sus escuelas y liceos. Es así como se diseñó, a petición del Programa de las 900 Escuelas del Mineduc, el primer manual para equipos directivos del país orientado al desarrollo y consolidación del trabajo en equipo en esas escuelas (Universidad Católica - CIDE, 1996) como también, a solicitud del Programa MECE-Media, el desarrollo de una serie de cuatro carpetas orientadas a fortalecer la gestión y la innovación escolar en los liceos del país (Mineduc, CIDE, PIIE, Participa, 1997). Ambos materiales contenían un conjunto de herramientas prácticas orientadas a mejorar la calidad de la gestión escolar, el desarrollo de competencias de liderazgo directivo y el trabajo en equipo y la promoción de iniciativas orientadas a la innovación y el

**El dotar de mayores recursos a los centros no es suficiente si no se prepara y acompaña a los directores en su propia labor, de modo que cuenten con las competencias necesarias para orientar los procesos de cambio y mejora.**

técnica que fue implementada con mucho éxito en diversos municipios del país entre 1994 y 1996. De los resultados de estas experiencias, el Ministerio de Educación diseñó lo que pasó a denominarse el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, que tiene vigencia hasta el día de hoy.

Posteriormente, y con la creación de la Facultad de Educación en la UAH, esta línea de Gestión Escolar fue enriquecida con la elaboración y posterior desarrollo de una propuesta de formación académica que se tradujo en el actual Magíster en Gestión y Dirección Educacional. Se partió del principio de que cualquier intento por mejorar la educación pasa por la centralidad de la institución escolar y por el liderazgo pedagógico y desempeño de sus directivos.

### Una propuesta para la formación de líderes educativos

La preocupación por la formación de buenos líderes educativos ha tomado particular relevancia en nuestro país durante los últimos años. Desde las políticas educativas, esta se encuentra fuertemente respaldada tanto en la investigación referida a los factores de eficacia escolar, como en la evidencia internacional respecto a la centralidad del liderazgo directivo en los procesos de cambio y mejora de la escuela. Desde la evidencia, diversos estudios plantean que la labor del director del centro, impacta en alrededor de un 20%, al efecto total que ejerce la escuela sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Estos estudios han descrito que el aporte es significativamente más relevante cuando el Director efectivamente ejerce un liderazgo pedagógico al interior de su centro, es decir, cuando tiene la capacidad de organizar sus recursos y actividades, con un claro foco en el logro de resultados de aprendizaje. Otras investigaciones nos revelan también que los directores destinan la mayor cantidad de su tiempo a labores más bien administrativas que a aquellas directamente referidas al liderazgo educativo.

En nuestro país se han estado asignando importantes recursos económicos a los procesos de mejora escolar. El incremento en la subvención escolar, particularmente con la Ley de Subvención Escolar Preferencial, ha constituido una herramienta valiosa para fortalecer los recursos y capacidades de los centros escolares y sus docentes. Sin embargo, estos

mejoramiento de los aprendizajes en esas instituciones escolares. También, a nivel local, el CIDE contribuyó a promover el mejoramiento de la educación municipal a través del desarrollo de una metodología participativa de planificación estratégica

que fue implementada con mucho éxito en diversos municipios del país entre 1994 y 1996. De los resultados de estas experiencias, el Ministerio de Educación diseñó lo que pasó a denominarse el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, que tiene vigencia hasta el día de hoy.

pasos han evidenciado también la necesidad de brindar mayor apoyo al trabajo y formación de los directivos escolares, que deben tomar decisiones y liderar los procesos de transformación que estos mismos programas intentan propiciar. El dotar de mayores recursos a los centros no es suficiente si no se prepara y acompaña a los directores en su propia labor, de modo que cuenten con las competencias necesarias para orientar los procesos de cambio y mejora. De allí entonces que nuestra Facultad ha venido desarrollando, a través del Magíster en Gestión y Dirección Educacional, una propuesta formativa orientada a fortalecer en los directivos escolares competencias propias de un liderazgo cuyo foco central sea el aprendizaje de todos sus estudiantes. Se trata de mejorar las competencias directivas en temas referidos a la planificación institucional, la organización escolar, la evaluación de resultados y el liderazgo de personas y equipos de trabajo.



El énfasis de esta propuesta está en desarrollar una formación “profesionalizante” cuyo foco esté puesto en ampliar y profundizar las capacidades de los directivos para responder a los actuales requerimientos para el desarrollo de una gestión efectiva de los centros educativos.

La propuesta abarca tres aspectos de la formación que permita a los gestores escolares: (i) el desarrollo de estrategias de intervención en sus instituciones educativas, a través de la apropiación de competencias para el desarrollo de un saber-hacer práctico; (ii) la búsqueda y construcción de fundamentaciones para justificar y analizar los saberes prácticos, a través del manejo de marcos conceptuales; y (iii) la capacidad de analizar y cuestionar las prácticas institucionales y los elementos que le permitan configurar nuevas formas de hacer o nuevas prácticas. Para ello esta formación se ha ordenado en torno a tres núcleos de competencias: (i) Competencias orientadas a la construcción de interacciones cooperativas y productivas para el mejoramiento de los servicios educativos. Estas incluyen contenidos orientados al mejoramiento de las relaciones internas y externas del centro escolar; (ii) Competencias orientadas al logro de

resultados escolares de calidad, asegurando el desarrollo de capacidades institucionales de gestión curricular y pedagógica; y (iii) Competencias institucionales y estratégicas, que posibiliten el desarrollo de capacidades de liderazgo para la generación de una visión estratégica de la institución educativa y para la producción y gestión de proyectos.

### Los desafíos de la gestión escolar y de la formación de directivos escolares

En la actualidad el sistema educativo chileno tiene un marco de referencia que permite orientar el desarrollo de competencias en directivos escolares y sus equipos: Marco para la Buena Dirección, Modelo de Gestión Escolar y, de alguna forma, el Marco para la Buena Enseñanza. Tomando esos referentes más los nuevos énfasis de gratuidad, fin al lucro y de la selección de alumnos que nos plantea la nueva Reforma educativa, los desafíos actuales de la gestión escolar se enmarcan en un mejoramiento sustantivo de sus instituciones escolares en orden a: orientar su gestión considerando las necesidades, expectativas, participación y niveles de satisfacción de los profesores, estudiantes, familias y comunidad; definir metas claras, explícitas y compartidas; con dirigentes educativos capaces de agregar valor a sus escuelas y liceos en términos de sus procesos y resultados; con un fuerte liderazgo pedagógico y compartido de sus docentes; con una alta capacidad para trabajar en equipo y de dominio de sus competencias profesionales; dentro de un ambiente y clima organizacional de relaciones humanas respetuosas y sentido positivo de lo que se hace y se quiere lograr; y con una gestión curricular y de la enseñanza fortalecida, en donde todo los alumnos son capaces de aprender.

...cualquier intento por mejorar la educación pasa por la centralidad de la institución escolar y por el liderazgo pedagógico y desempeño de sus directivos.

Buena Dirección, Modelo de Gestión Escolar y, de alguna forma, el Marco para la Buena Enseñanza. Tomando esos referentes más los nuevos énfasis de gratuidad, fin al lucro y de la selección de alumnos que nos plantea la nueva Reforma

educativa, los desafíos actuales de la gestión escolar se enmarcan en un mejoramiento sustantivo de sus instituciones escolares en orden a: orientar su gestión considerando las necesidades, expectativas, participación y niveles de satisfacción de los profesores, estudiantes, familias y comunidad; definir metas claras, explícitas y compartidas; con dirigentes educativos capaces de agregar valor a sus escuelas y liceos en términos de sus procesos y resultados; con un fuerte liderazgo pedagógico y compartido de sus docentes; con una alta capacidad para trabajar en equipo y de dominio de sus competencias profesionales; dentro de un ambiente y clima organizacional de relaciones humanas respetuosas y sentido positivo de lo que se hace y se quiere lograr; y con una gestión curricular y de la enseñanza fortalecida, en donde todo los alumnos son capaces de aprender.

Las actuales tendencias de gestión y dirección escolar incluyen dos ejes de demanda de mayores competencias a la dirección. Por una parte, habilidades para abordar de manera eficaz las decisiones ligadas a la autonomía de los centros educativos y, por otra, competencias para ampliar la participación de las comunidades educativas y mejorar las relaciones democráticas en dichos centros. Es por ello que el tema de la profesionalización de la gestión y de la dirección escolar constituye hoy un requisito imprescindible para abordar las complejas tareas que demanda una dirección escolar cada vez más descentralizada, que es parte de una política que busca traspasar la responsabilidad por la prestación de los servicios educativos a sus equipos de directivos y a las propias comunidades educativas.

Así, el nuevo perfil educativo del directivo escolar, debe tener una clara preocupación por el aprendizaje, foco en la gestión escolar y no en los temas administrativos. El centro de su actuación está en los procesos y los resultados que obtienen las escuelas y liceos, siendo por tanto fundamental el desarrollo de competencias para la gestión curricular y el liderazgo pedagógico. De ahí la necesidad de centrar los procesos de formación de un líder educativo que sea capaz de: tener una visión institucional orientada al aprendizaje, que es compartida y apoyada por toda la comunidad educativa; desarrollar una cultura escolar conducente al aprendizaje de todos los estudiantes y al desarrollo profesional de los docentes; asegurar una gestión escolar de calidad, eficaz y eficiente que establezca mecanismos de monitoreo y evaluación del progreso de los profesores y alumnos, y promueva planes de mejoramiento escolar; el desarrollo e impulso de un ambiente participativo que responda a los intereses y a las diversas necesidades de la comunidad educativa; actuar con integridad y de manera ética; comprender y responder al contexto político, social, económico, legal y cultural en que está inserto, como también relacionarse en una red de cooperación con otras organizaciones educativas, especialmente a nivel local.

Finalmente, el cumplimiento de estos criterios se relaciona con una formación interdisciplinaria que permita una comprensión global de las diferentes tareas del líder educacional, y con ello, los alcances de su propósito principal: permitir que los estudiantes, profesores y otros miembros se concentren en lograr aprendizajes de calidad. **CIDE**

Finalmente, el cumplimiento de estos criterios se relaciona con una formación interdisciplinaria que permita una comprensión global de las diferentes tareas del líder educacional, y con ello, los alcances de su propósito principal: permitir que los estudiantes, profesores y otros miembros se concentren en lograr aprendizajes de calidad. **CIDE**

### CIDE realizó estudio para identificar estándares de desempeño de directores escolares

Durante 2013, la Universidad Alberto Hurtado, a través del CIDE, realizó para el Ministerio de Educación, el estudio "Desarrollo de Estándares de directores escolares y la medición de la brecha existente entre las prácticas y habilidades directivas actuales y las definidas en los estándares". Éste, tuvo como principales objetivos identificar y elaborar estándares e indicadores de desempeño, que definan con claridad lo que deben saber y saber hacer el o la directora de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados, con el propósito de constituir un referente en la definición de políticas de formación y evaluación. El estudio concluyó en abril de este año. La propuesta tanto de estándares, como la evaluación de brecha entre estos y las competencias de los líderes escolares en ejercicio, aportan criterios y contenidos centrales para los programas de formación, actualización y evaluación de desempeño de directores y directoras de nuestro país.

Marcela Jiménez Rosende. Periodista CIDE Facultad de Educación U.A.H.

**Cecilia Cardemil, investigadora y formadora de docentes**

## Pasión por la escuela



“Las profesoras sufrieron mucho porque fuimos muy duros, yo personalmente fui muy dura con ellas”. Esta frase refleja el momento en que la investigadora Cecilia Cardemil se dio cuenta de lo que no había que hacer para intentar cambiar las prácticas docentes. Era al inicio de los años 80.

Hoy lleva 37 años en el CIDE, durante los cuales la formación de profesores ha sido uno de sus grandes intereses junto a la investigación dentro del aula, desde donde se nutre de experiencias y conocimientos.

Habían estudiado 40 escuelas y el equipo investigador del que formaba parte quería que los resultados sirvieran para mejorar los aprendizajes, entonces organizaron un taller para informar a las profesoras sobre lo que observaron: “Había castigo físico, censura moral, un discurso muy marcado del bien y el mal, decían cosas como aquí hay ladrones y la postura física era inhibitoria de los aprendizajes; nos pareció que ellas debían verlo.” El resultado fue desastroso, entonces comenzó a trabajar con Francisco Álvarez en los talleres metodológicos para profesores (ver página 20).

Junto a sus compañeras de investigación fueron descubriendo algunas claves pedagógicas que favorecen el aprendizaje: “En las buenas experiencias se dedicaba mayor tiempo a desarrollar los conceptos y dar instrucciones, había preocupación porque estas llegaran bien y se supervisaba la calidad del trabajo de los estudiantes. También vimos que el lenguaje con que el profesor imponía disciplina era relevante: las comunicaciones pedagógicas que producían interés y responsabilidad tenían que ver con que el profesor se hacía cargo de sus emociones, en frases como: “me enoja cuando no se escuchan o me encanta cuando trabajan”, y eso era mágico. En cambio cuando se los responsabilizaba y el profesor se mostraba como víctima, no captaban su interés”.

**“Los profesores efectivos dedicaban mayor tiempo a desarrollar los conceptos y dar instrucciones, había preocupación porque estas llegaran bien y supervisaban la calidad del trabajo”.**

### Los beneficios de las “aulas mezcladas”

Un hallazgo hecho en los años 80 puede aportar al actual debate sobre el término de la selección escolar y del copago para terminar con la segregación. “Había escuelas estatales a las que llegaban hijos de profesionales y descubrimos que en las aulas mezcladas los profesores tenían una mejor predisposición con los estudiantes y se abría el aula para mayor participación, había cierta libertad para realizar distintas actividades. Esto coincidía con que estos niños habían ido al jardín y los docentes tenían una disposición a aceptarlos como estudiantes más potentes. En casos de escuelas más pobres se centraban más en las normas, había un tratamiento muy individualizado, con supervisión uno a uno.

Una de las grandes conclusiones ha sido lo imprescindible que resulta el tipo de relación que genera el docente con los niños y niñas para lograr que “se suban al carro del aprendizaje y de la elaboración”, como dice. Por eso aplaude que la Agencia de la Calidad haya levantado otros indicadores de calidad educativa además de los que miden lo estrictamente cognitivo “porque estos pesan en el aprendizaje más que los factores directos, como leer o hacer ejercicios matemáticos”. Señala “nosotros observamos en los años 80, antes que se instalara el Simce, que el aprendizaje se da cuando se logra un clima positivo, cuando el profesor es estimulante reconoce el esfuerzo de sus estudiantes y tiene altas expectativas sobre sus potencialidades.” **CIDE**

**Investigadora Leonor Cariola:**

## “A la Educación Media le faltó un cambio institucional”



Estuvo en el CIDE entre el año 1981 y 1996. Llegó a la Educación Media a partir de investigaciones sobre niños que estudian y trabajan: “Era tan deprimente la situación en dictadura que no encontrábamos tan malo que bajo determinadas circunstancias algunos trabajaran”. Estudió la estigmatización de la que eran objeto, a los desertores, entrevistaban a profesores y padres.



La socióloga Leonor Cariola dice que no se puede estudiar el sistema educacional separándolo de los fenómenos sociales porque se trata de un subsistema dentro de otro más grande. Habla de las consecuencias de la masificación de la educación secundaria en los años 80: “producto de la cesantía, aumentaron artificialmente los requerimientos para postular a un trabajo, se empezó a pedir cuarto medio para todo, como una manera de filtrar la oferta de mano de obra”. La masificación tuvo también consecuencia para los profesores: “que habían sido formados a la antigua, y durante años habían educado a la elite de la sociedad, entonces se encontraron con una realidad para la que no estaban preparados, los estudiantes les faltan el respeto y además los estaban educando para el empleo mínimo.”

Junto a Marianela Cerri se dio cuenta de que había un problema estructural en la Educación Media: “era muy académica y estaba orientada a la educación superior, que en los 80 esta tenía muy baja cobertura. Y se empezó a notar el gran impacto de nivel socioeconómico para el ingreso a la educación superior, por ejemplo no todos rendían siquiera la Prueba de Aptitud Académica, que era pagada.”

Cuenta que en los 90 se hizo un esfuerzo por mejorar la educación media, “el problema es que esa reforma no estuvo acompañada de un cambio institucional”, dice, “en Europa y Estados Unidos hicieron esa misma reforma en los 60. Ellos tenían educación obligatoria solo hasta primero medio, y luego una educación secundaria diversificada, no solamente en términos curriculares sino también en los objetivos. Pero la diferencia era que ellos ponían todos sus esfuerzos en revertir al máximo las desigualdades producidas por las diferencias socioeconómicas antes de la diversificación, en cambio nosotros, en vez de eso lo que hicimos fue segregarnos.” Esa reforma, señala, aún es una deuda. **CIDE**

#### Viola Espínola sobre el financiamiento compartido:

“Se preveían desigualdades pero se creyó posible compensar desde el Estado”



Aunque llegó al CIDE a trabajar en el tema prácticas escolares y equidad en 1982, prontamente su área de investi-

gación derivó hacia el estudio de las transformaciones que estaba experimentando el sistema educativo y que delinearon la estructura actual.

La investigadora Viola Espínola, observó los devastadores efectos del desfinanciamiento de la educación pública de la década de los 80, la instalación del sistema particular subvencionado y del copago, temas que hoy se debaten con pasión y para los que se realizan propuestas de cambios radicales. Ella mira con cautela “creo en la evolución de las políticas, en educación han sido graduales y con ciclos de cambios de cada 10 años. Y hoy es momento de dar un salto con las deudas pendientes que nos ha costado ver en los últimos tiempos.”

El éxodo de estudiantes hacia el sistema particular subvencionado fue una de las materias que le tocó estudiar: “-

“En los estudios de los 90 ya era evidente que (la subvención) se utilizaba en más de un 30% para pagar los créditos bancarios de los sostenedores...”

fue explosivo, la matrícula municipal pasó de un 80 % en 1980 al 58% en el año 90, y queríamos saber por qué se cambiaban las familias. La expectativa de los padres era que el colegio permitiera a sus hijos acceder a la educación

superior. En ese momento no se sabía lo que iba a ofrecer la educación subvencionada, no había indicadores de calidad y los padres mencionaban la limpieza y las profesoras exigentes como argumentos; los particulares subvencionados heredaron el prestigio de los pagados”.

Desde el CIDE le tocó estudiar también el copago, a un año de su instalación en 1993. Dice que en su momento fue visto como una buena alternativa por todos los sectores políticos porque el Estado no estaba en condiciones de abordar la extrema pobreza en que se recibió el sistema como consecuencia de la crisis financiera del 82. “El tono de ese documento es de gran ingenuidad y optimismo porque aunque desde el inicio se preveía que iba a haber desigualdades, se pensaba que desde el Estado con mecanismos de focalización, se iba a lograr compensar estas diferencias. Se desarrollaron programas como Mece y P900, que tuvieron impacto, pero no fueron suficientes para contrarrestar el efecto de la desigualdad creciente que fue generando el financiamiento compartido.”

Agrega que el sistema municipal estaba sujeto a reglas más inflexibles que lo terminaron ahogando y que hasta antes de la creación de la superintendencia no había fiscalización sobre el uso de la subvención: “En los estudios de los 90 ya era evidente que esta se utilizaba en más de un 30% para pagar los créditos bancarios de los sostenedores que compraron colegios. Comprar los colegios particulares subvencionados nuevamente por parte del fisco es una política de alto costo y que tendrá bajo impacto en la calidad.”

## El sello CIDE que mantiene hasta hoy

Tras salir del CIDE en 1996, Viola Espínola trabajó para el BID y se llevó consigo investigaciones que replicó a nivel internacional. Al volver, en 2008, desembarcó en la U. Diego Portales, donde se introdujo en temas de liderazgo directivo, que señala son de gran relevancia hoy en que la responsabilidad de la gestión está radicada en las escuelas.

En su desarrollo como investigadora rescata el “sello CIDE”, que afirma llevar hasta ahora: el de una investigación aplicada, ligada a un impacto a nivel de diseño de política. A raíz de los 50 años reflexiona: “me surgió con relevancia la visión que tuvo Patricio Cariola para organizar este sistema de investigación, con temas críticos del momento, con foco en la equidad, y realizando evaluación sería de los efectos de las políticas, materias que no se abordaban en otros centros académicos. Él era bueno para apalancar recursos y tenía gran capacidad para generar redes académicas internacionales, que fueron vitales para mantener la calidad de la investigación.” **CIDE**

Johanna Filp

## Aprender a lidiar con los prejuicios



Veinte años estuvo ligada al CIDE la psicóloga Johanna Filp. Aterrizó en 1974 en el programa Padres e Hijos, que buscaba suplir la falta de cobertura de educación preescolar en zonas rurales. En ese tiempo aprendió a cuestionarse todo, tal como le enseñó el primer director del programa: el sacerdote Gerardo Whelan, conocido por el “experimento” de mixtura social que llevó a cabo cuando fue rector del Colegio Saint George. “A él le gustaba confrontarnos, que no nos sintiéramos cómodos con las ideas.”

Así aprendió a reconocer y a lidiar con sus prejuicios: “desarrollábamos experiencias educativas con la familia bajo la filosofía de Paulo Freire, sin un enfoque deficitario de la vida familiar, sino que potenciando las habilidades que poseían y buscando que culturalmente no fuera una imposición”. Nada fácil de lograr, dice, no solo por las propias limitaciones

sino por lo que la gente esperaba de ellos “las madres nos decían usted es psicóloga, díganos cómo hacerlo, frente a eso la tentación es mucha, es un gran esfuerzo el sentir desde adentro eso de que todos enseñan y todos aprenden.”

### “La Educación Preescolar no puede ser una vacuna”

En el CIDE a Johanna Filp le correspondió evaluar programas y políticas educativas Y en ese trabajo hay algo que aprendió: “nunca he entendido esa dicotomía que se plantea entre hacer cambios estructurales al sistema o enfocarse dentro de la sala de clases. Para mejorar la educación no puedes tener un enfoque lineal, tienes que abarcar todas las dimensiones: infraestructura, capacitación y mejores salarios para los docentes, diseño de material educativo y por supuesto los cambios estructurales al sistema.”

Estas son las virtudes que destaca del programa P900, ejecutado en los 90, que le tocó evaluar, y de uno de los símbolos de la Presidenta Michelle Bachelet: “Chile crece contigo es lo mejor que he visto en término de un apoyo integral a familias y niños desde que nacen hasta que entran a la escuela. Pero tampoco se le puede considerar una vacuna, tienes que continuar con educación de calidad, es como la alimentación, no puedes alimentar solo el primer año de vida, y la educación es el alimento del intelecto y del alma.”

“En educación no existe ‘la’ mejor solución, el abordaje de los problemas tiene que abarcar todas las dimensiones”

El peso de la educación preescolar y la relevancia del primero básico para el éxito en la vida escolar son algunos de los problemas que le tocó abordar. Por esos años las mayores tasas de repiten-

cia se producían en primero y en los sectores pobres era de un 50%. Para indagar qué pasaba en esas aulas se puso en marcha el proyecto Umbral en cuatro países de Latinoamérica, el de Chile lo ejecutó el CIDE.

“Lo más interesante fue ver cómo se diferenciaba la relación de las maestras en escuelas de sectores pobres y de ingresos medios; en el primer caso el tiempo dedicado al aprendizaje significativo era notablemente menor. Nos llamó la atención la percepción negativa que tenían de los niños, y aunque ponían todo su corazón en apoyarlos, era como si no los vieses, lo único que veían era su prejuicio.”

Desde su trabajo actual como profesora en la Universidad estatal de California, en el Departamento de estudios de la infancia observa: “aquí este problema también existe, más del 50% de los habitantes tienen origen latino y las expectativas que los docentes tienen sobre estos estudiantes son bajas. Aquí hablar de clases sociales es un tabú, pero en Chile el tema silenciado es el del color de piel.” **CIDE**

# Educación Popular en el CIDE: La construcción del saber colectivo



Fotografía: Juan Malino.

Escribir sobre un trozo de la historia del CIDE permite re-visitarse aspectos y trayectorias de una organización trascendente para el desarrollo de la educación en Chile. El CIDE es propositivamente transgresor, tiene la voluntad de quebrantar la política pública cuyos principios sean la consagración de la desigualdad y ha manifestado un genuino interés por prescindir de modelos pedagógicos jerárquicos. El CIDE ha innovado sus prácticas y ha tenido la sapiencia para diagnosticar y ofrecer soluciones que aportan a la mejora de las condiciones de vida de los sectores más pobres del país. El CIDE es y ha sido un espacio de creación y experimentación de procesos que mejoran los aprendizajes y la valoración del ser humano.

El presente artículo se refiere al trabajo del CIDE en dictadura, particularmente el referido a la Educación Popular (EP), que representa un esfuerzo muy valorado por quienes se han vinculado a nuestra institución.

La EP fue una corriente educativa con un sentido político explícito, que aunque se consagró en el CIDE en el periodo de dictadura, se desarrollaba desde antes, principalmente con campesinos. La EP representa para el CIDE un pasado riesgoso para la institución y sus integrantes, una expresión de resistencia, una alternativa a las escuelas cerradas; la imaginación plasmada en materiales educativos, una metodología democrática que permitía construir un diálogo entre el contexto y el individuo, entre la organización y los sectores más desposeídos.

Dino Pancani Corvalán. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

...muchos educadores populares iniciaron campañas de alfabetización y restitución de educación escolar; de capacitación agrícola, técnica y económica, promovieron la participación campesina y, posteriormente, estimularon prácticas similares en sectores urbanos.

## Hablar de Educación Popular en 2014

En función de hacer un ejercicio de memoria participativo, que involucrara a algunos de los protagonistas de aquellos años, organizamos un conversatorio con profesionales que han sido parte fundamental del CIDE: Jorge Amaro, educador popular de amplia trayectoria; Sergio Martinic y Juan Eduardo García-Huidobro, académicos e investigadores de la EP, entre otros temas.

La actividad fue una mezcla de testimonio y aproximación académica a una temática que perdió visibilidad y práctica

(al llegar la democracia) las principales ONG que adscribían a esta corriente educativa pusieron a gran parte de sus profesionales al servicio del Estado; la Iglesia optó por dedicarse a la propagación del evangelio; y los partidos políticos se perfilaron como protagonistas de gobiernos que prescindieron de las organizaciones sociales como interlocutores.

busca generar sujetos sociales. Estas tres características de alguna manera son lo que Paulo Freire transforma en una metodología para hacer (la educación) posible y dialógica”, señala Juan Eduardo García- Huidobro.

Como contexto, se puede considerar que América Latina en la década de los sesenta, vivió uno de los periodos de mayor demanda social desde su historia postcolonial: los conceptos de justicia, autonomía y libertad penetraron en el Estado y en organizaciones sociales y políticas que ponían al centro la dignificación del ser humano. La sociedad fue consagrando beneficios destinados a mejorar las condiciones de vida de la mayoría de los ciudadanos. Ejemplos de estos avances son: la reforma agraria, cuyo objetivo ordenador era crear condiciones para que la tierra fuese de quienes la trabajaban; la reforma educacional, que se concentró en alcanzar una cobertura que ampliara el sistema educativo y consolidara al Estado como el rector de una educación nacional inclusiva para una sociedad democrática; y las medidas tendientes a que el Estado tomara el control de las riquezas naturales, es el tiempo de la chilenización y de lo que será más tarde la nacionalización del cobre. Lo anterior, promovió un trabajo comunitario que inspiró a partidos políticos, organizaciones sociales y sectores religiosos progresistas, los cuales buscaron ampliar la conciencia de los sujetos marginados, proponiéndoles incorporarse a la vida social y política del país.

Dentro de ese marco, muchos educadores populares iniciaron campañas de alfabetización y restitución de educación escolar; de capacitación agrícola, técnica y económica, promovieron la participación campesina y, posteriormente, estimularon prácticas similares en sectores urbanos.

No sólo el CIDE entendió la investigación -acción como

una vez que la democracia retornó a nuestro país. La propuesta de conversación fue simple: origen de la EP en Chile, EP y dictadura, EP y regímenes transicionales, y por último, sus proyecciones en el Chile de hoy.

Como primer antecedente latinoamericano de EP, se menciona la educación de adultos, compuesta por tres elementos: “Una educación que se liga a problemas importantes y cotidianos de las personas. Una educación participativa y una educación que

parte de un mismo proceso de aprendizaje, también lo hicieron organizaciones e instituciones que manifestaban su voluntad de cambio social; el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, y el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, entre otros. Los educadores, a través de problemas habituales y cotidianos de las personas, construían conocimientos colectivos, promoviendo una relación en la que eran co-constructores de los saberes que la comunidad implementaría posteriormente.

Por otra parte, se organizaron iniciativas, cuyos objetivos consistieron principalmente en entregar herramientas técnicas para desarrollar un oficio; y socio políticas, para tomar posición en torno a su propia vida y el desarrollo del colectivo. Además, se crearon y masificaron estrategias de sobrevivencia que permitían atender las necesidades inmediatas. La investigadora Marcela Gajardo plantea que “estas experiencias generalmente se postulan con el objetivo, implícito o explícito, de transformar el factor educativo en componente e instrumento de un estilo de desarrollo alternativo, sustentado en una distribución equitativa de los bienes y beneficios sociales y en la incorporación efectiva de los grupos postergados a los diversos niveles de decisión social”.<sup>1</sup>

Este trabajo se trunca con la caída del Gobierno de la Unidad Popular y la instalación de la dictadura cívico militar, la que, además de restringir las libertades individuales y colectivas, junto al alojamiento del miedo como componente ineludible del quehacer social de aquellos años, obligó a las organizaciones sociales a moderar su trabajo, desarrollando un discurso metafórico y/o un trabajo social semiclandestino.

Durante la década siguiente, después de un trabajo arduo y silencioso, el CIDE se situó como uno de los principales exponentes de la EP, que había transitado desde un carácter transformador y propositivo a uno más vinculado a la lucha política de la época. Las temáticas se concentraron en los sectores urbanos: se organizaron ollas comunes y se promovieron escuelas de formación sindical; se asumió la defensa de los derechos humanos y se promovió una labor diferenciada con pobladores, jóvenes y trabajadores, dando sustento a una unión colaborativa entre iglesias, partidos políticos y organizaciones sociales.

El CIDE trabajó basado en la idea de que la educación no se impone a otro, sino que está en diálogo con la cultura del otro: “que no tiene palabras ajenas, sino que recupera el universo que tiene el sujeto. Una educación que no es para ser erudito o mirar el mundo de afuera, es para transformar el mundo. Que el sujeto a través de esta educación vinculada básicamente con aprender a leer, aprendiera también a tener una palabra en el mundo”, dice Sergio Martinic.

1. Gajardo, Marcela (1982), La educación popular en Chile. Un esfuerzo de Sistematización, Chile, PIIE.

El retorno del sistema democrático minimizó el carácter político contingente que había adoptado la EP. Las principales ONG que adscribían a esta corriente educativa pusieron a gran parte de sus profesionales al servicio del Estado; la Iglesia optó por dedicarse a la propagación del evangelio; y los partidos políticos se perfilaron como protagonistas de gobiernos que prescindieron de las organizaciones sociales como interlocutores; es decir, no se promovió ni el diálogo ni la participación, conceptos fundamentales de la otrora EP.

Uno de los principales educadores populares del CIDE, reflexiona en un texto inédito: “De este modo el Estado asume por la vía de los hechos, una especie de “monopolio” en la conducción de los procesos sociales, en la atención de las necesidades más urgentes de la población. Diversos programas ofrecen financiamiento para acciones sociales supuestamente alternativas y se crean los fondos de inversión social, a la vez que se abren periódicamente concursos para el financiamiento de proyectos privados”<sup>2</sup>. Por otra parte, Jorge Amaro, complementa esa reflexión enfatizando que el primer gobierno transicional buscó mantener una postura en que lo popular debía ser revisado: “Yo creo que había algo de amenaza. Había un tema de -cómo manejamos esto -si uno se pone a pensar que en dos años hubo 22 movilizaciones después que cae Pinochet”.

**CIDE trabajó basado en la idea de que la educación no se impone a otro, sino que está en diálogo con la cultura del otro.**

Hoy, con un tejido social más armado, con organizaciones sociales que se hacen escuchar, con la participación de la ciudadanía en las reformas que lleva a cabo el actual Gobierno, una propuesta equivalente a la EP debiera dar cuenta de los cambios que ha tenido el mundo y en particular Chile, donde las relaciones de poder se han complejizado, el analfabetismo está prácticamente superado, el mercado ha legitimado parte de su quehacer y la escuela tiene desafíos propios de una sociedad en la que el saber rompe sus límites, debiendo asumir que las relaciones humanas son mediadas por la tecnología. Internet es un ejemplo que permite dimensionar la distancia entre los sectores con mejores expectativas de vida y los más carenciados; si bien, debido a esfuerzos de capitales privados y públicos se ha avanzado en su acceso, también se ha profundizado la diferencia de su uso. Mientras unos la utilizan de forma activa, compleja y colaborativa; los otros, suelen usarla de manera pasiva, mecánica y ociosa.

Ese dato permite reflexionar sobre las ideas de la EP, relevándose un problema de todo el sistema educativo, incluido el sector privado, que requiere de nuevas metodologías de enseñanza.

2. Juan José Silva en Biblioteca digital CIDE.

## Algunos programas emblemáticos

Una iniciativa exitosa fue el Programa Padres e Hijos, PPH, creado para apoyar el desarrollo integral de los niños en edad preescolar en áreas rurales, fortaleciendo el rol de la familia y la comunidad ante la escasa cobertura de educación formal.

Otro proyecto relevante fue Nos juntamos ¿Y?, que buscaba mejorar la comunicación de las parejas de sectores populares y con ello la convivencia y el ambiente familiar, a través de actividades colectivas. La revalorización de la mujer dentro de la pareja jugó un papel importante en este programa.

Por otra parte, durante 10 años se desarrollaron diversos programas de apoyo a comunidades Huilliche y campesinas de la Décima Región, con el objetivo de apoyarlos para enfrentar comunitariamente diversas situaciones de la vida cotidiana: crianza y educación preescolar, apoyo a los niños en educación escolar, formación de líderes comunitarios, producción agrícola, manejo y crianza de ganado, entre otros.

En la Bibliodigital del CIDE se puede acceder a material educativo elaborado para distintos programas de Educación Popular. [www.cide.cl](http://www.cide.cl)



Jorge Zuleta, experimentado educador popular del CIDE, lo explica en medio del conversatorio realizado. Muestra a la audiencia un libro creado para los Talleres de Educación Popular, “...miren, hace 35 años estos eran nuestros primeros materiales, estos eran los aportes. Y con estos materiales juntábamos a un grupo de personas: hombres, mujeres, campesinos y pobladores, y nuestra propuesta de trabajo era ayudarles a comprender de lo que eran capaces, que podían ser capaces de ser educadores en su propio medio, en su propio contexto de vida”.

Como bien lo presenta Jorge, se trata de asumir los cambios, de actualizar materiales y metodologías, promoviendo en la persona su propia trayectoria educativa.

En síntesis, conocer y actualizar la experiencia de la EP puede ayudar a mitigar las injusticias que padecen los sectores más pobres; invitándonos a valorar a la educación como un proceso liberador de sí mismo. **CIDE**

# Cuadernos de Educación y Talleres metodológicos para profesores. Formación continua de ayer, hoy y mañana



Francisco Álvarez Martín y Cecilia Cardemil Oliva. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

La revista Cuadernos de Educación emerge en 1969 como un medio de comunicación impreso del CIDE destinado a profesores de enseñanza básica y media, dentro del contexto de Reforma educativa del Gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva. Se constituye como una de las respuestas que el CIDE ofrece a dicho proceso, a partir del interés de la Iglesia Católica (particularmente la FIDE) por formar parte de la transformación política del sistema educativo que se impulsaba. La revista se propuso fomentar un trabajo formativo en la jefatura de curso y ofrecer orientaciones para generar en las escuelas una comunidad educativa con la participación de todos sus actores. Así se implementan en su inicio las series Enseñanza Básica y Profesores Jefes, como un esfuerzo innovador a fin de llegar a “aquellos maestros inquietos con una línea de pensamiento educativo original, unido a propuestas para una acción transformadora que procura unir el ideal con la práctica, como señala su primer director Martín Miranda en el número de julio de 1978.

El CIDE se establece como un gestor de nuevas miradas sobre la educación del país a través de la investigación aplicada, con el fin de recoger desde la realidad escolar y el sistema educativo, los factores que obstaculizan y posibilitan una educación más justa. Ello instala en el trabajo del CIDE y Cuadernos de Educación, la impronta de contar con una reflexión crítica sobre la educación nacional desde diversos estudios de los investigadores y jefes de proyectos que allí trabajan, así como de otras instituciones académicas y del profesorado mismo.

**Cuadernos de Educación, un medio formador en contexto de cambio sociopolítico.**

La conducción de la revista a partir de 1972 desde la mirada de su nuevo director, a su vez profesor de aula<sup>1</sup>, le

va dando el carácter de mediadora entre la producción de los investigadores de CIDE y el ejercicio docente, reuniendo experiencias educativas interesantes para compartirlas con los lectores. Por ello, se organizan y realizan encuentros con profesores para abordar temáticas novedosas y significativas tales como: sentido y práctica del consejo de curso, uso de la metodología de Investigación Acción para tratar diversos problemas de los alumnos, metodología de proyecto para movilizar diversas capacidades e intereses de los estudiantes, conversaciones con dirigentes sobre las situaciones gremiales y condiciones laborales del profesorado, entre otras. Cuadernos se constituye así como un espacio dialógico donde plantear de manera permanente, información pertinente, enfoques teóricos, estrategias alternativas para los problemas que surgen en el quehacer docente dentro de la escuela, en el aula y fuera de ella: dificultades de los alumnos para aprender, la relación entre la escuela y la familia, uso del tiempo libre de los estudiantes, la disciplina en la sala de clases, métodos y técnicas de evaluación, es-

Los Cuadernos y Talleres Metodológicos conciben al profesor como un sujeto portador de experiencias, saberes y conocimientos, idóneo para mirar su quehacer desde distintas perspectivas y producir nuevos aportes técnicos, dando así significado social y político al trabajo docente.

1 Francisco Álvarez Martín organiza, dirige y promueve Cuadernos de Educación y la diversidad de actividades formativas que desde allí se enlazan y realizan hasta 1990.

trategias de enseñanza de contenidos del currículo (lectura, aritmética, arte, música, entre otras materias).

La dictadura militar con la detención y prisión del director del CIDE Patricio Cariola, pone la mira en las actividades y personal de CIDE y hace de Cuadernos de Educación y su director, objeto de control y censura. Ello le plantea el desafío de mantener el diálogo y no defraudar las expectativas de los educadores suscritos y afines a la revista, por lo que afronta dicho control y publica números sobre aprendizaje y trabajo de niños como sostén de sus familias, la participación como instrumento clave para el aprendizaje, el pensamiento juvenil en una sociedad militarizada, los movimientos del magisterio, el liderazgo en la escuela. En todo ello promoviendo al profesor como un referente importante para la

**Cuadernos se constituye así como un espacio dialógico donde plantear de manera permanente, información pertinente, enfoques teóricos, estrategias alternativas para los problemas que surgen en el quehacer docente dentro de la escuela, en el aula y fuera de ella....**

sociedad y la educación, entendida como un derecho de todos los niños y jóvenes.<sup>2</sup>

**Ser maestro aprendiz en formación continua**

El carácter y sello formativo de la revista, impulsa a ir más allá de encuentros frecuentes con docentes, de modo que se hace necesario elaborar y gestionar un proyecto de formación destinado a fortalecer el trabajo pedagógico; entonces se diseña y desarrolla la propuesta "Talleres metodológicos para profesores", iniciativa que se pone en práctica entre los años 1983 y 1990, en distintas regiones y ciudades del país: Osorno, Concepción, Arauco, Curanilahue, Los Lagos, Los Vilos, Rancagua, La Serena y atraviesa las fronteras llegando a Argentina, Uruguay, Colombia, México, El Salvador.

Su objetivo es producir cambios en las prácticas de enseñanza aprendizaje, de manera que ofrezcan a los estudiantes condiciones y oportunidades para que su aprendizaje sea más efectivo. Ello es posible en la medida que el proceso se realice en un ambiente donde la relación profesor alumnos sea más democrática. Se trata de que los alumnos se sientan sujetos activos, partícipes del desarrollo de las clases y donde el uso de materiales variados propuestos por el docente, incite a los estudiantes a buscar respuestas relacionadas con problemáticas y situaciones vinculadas a sus vidas.

La formación que se realiza en los Talleres tiene como foco central al docente con su trayectoria pedagógica y la mirada sobre el propio proceso de aprender (ver recuadro).

**Condiciones para una formación continua pertinente y significativa de los docentes**

Los Cuadernos y Talleres Metodológicos conciben al profesor como un sujeto portador de experiencias, saberes y conocimientos, idóneo para mirar su quehacer desde distintas perspectivas y producir nuevos aportes técnicos, dando así significado social y político al trabajo docente.

Desde esta mirada, la formación para la renovación y cambio muestra condiciones y dispositivos fundamentales que sustentan un proceso de reflexión y cambio en relación con la renovación del quehacer del docente y su vinculación con la práctica educativa y los aprendizajes de sus estudiantes.

**La vigencia de una metodología que fomenta la reflexión colectiva**

Los Talleres metodológicos tenían un diseño que favorece la reflexión crítica sobre la propia práctica y el análisis cooperativo y colaborativo, con la intención de que este sea incorporado como un hábito dentro de las escuelas. El proceso de formación se desarrollaba en dos niveles. En el primero, los docentes se muestran como personas y develan su forma de entender y realizar sus prácticas educativas. En el segundo, crean, ejecutan actividades y proyectos para sus clases y las analizan de manera crítica y propositiva; se ejercitan así como innovadores de su quehacer y formadores de sus colegas. Desde el inicio se instala una relación de colaboración entre los participantes donde cada uno es un recurso de experiencias, saberes y preguntas, cuyas respuestas se construyen y comparten en el grupo. Cada sesión enmarca de manera específica el proceso: Bajo el tema Aprendizaje y Contexto, a partir de dinámicas y recursos educativos, comparten el diagnóstico de problemas y situaciones que los tensionan y examinan el efecto de las técnicas y recursos utilizados. Luego aprenden la manera en que se elabora el conocimiento y se construye el aprendizaje; en grupos y apoyados en textos simples, elaboran un contenido nuevo que presentan y fundamentan. En la próxima sesión, la reflexión y análisis del taller se centra en la Metodología Participativa, la que sistematizan desde su vivencia de aprendices. Surge la necesidad de revisar sus prácticas de evaluación de aprendizajes con las contradicciones y aciertos, ello les permite formular propuestas de actividades para realizar en sus propias aulas y dar cuenta de esto al grupo, ejercitando la evaluación formativa a partir de criterios consensuados.

2 (2004) Cuarenta Años CIDE, 1964-2004. Álvarez Martín, Francisco. El CIDE una comunidad de aprendizaje.

La formación tiene que considerar el tiempo que requiere asumir el análisis y cuestionamiento a la propia práctica. Ello exige delinear secuencias que permitan a los profesores profundizar sus miradas apoyados en aportes teóricos y recursos educativos que promueven el intercambio de experiencias y vivencias para acercarse al proceso reflexivo de manera paulatina.

**La dictadura militar con la detención y prisión del director del CIDE Patricio Cariola, pone la mira en las actividades y personal de CIDE y hace de Cuadernos de Educación y su director, objeto de control y censura.**

El lugar y tiempo formativo concebido de esta manera, constituye un espacio protegido donde ellos pueden manipular otras lecturas de la realidad que se les propone y compararlas con sus lecturas habituales sin presiones.

Resulta relevante la posibilidad de explorar cocimientos nuevos en la cual los aprendices requieren de la asistencia del formador, de los medios tecnológicos o de los propios colegas para comprender y apropiarse de nuevos conceptos, mediante la observación y aplicación de estos en distintas situaciones.

La elaboración de propuestas de actividades, proyectos o estrategias para el trabajo con los estudiantes, les permite probar una nueva manera de conducir el proceso pedagógico, haciendo de la formación un espacio para la experimentación de nuevos conocimientos y procedimientos, sin riesgos para el proyecto de identidad profesional que sostienen hasta el momento. Ello les permite anticipar nuevas competencias posibles de desarrollar.

Un factor importante que favorece la confrontación de puntos de vista diferentes es la sistematización de los aprendizajes realizada por los participantes. Esta permite recoger percepciones y representaciones diferentes, pero también aunarlas en función del proceso que lleva el colectivo. En especial favorece la reflexión

sobre la propia práctica para poder superar las condiciones que la limitan.

Un último aspecto que cabe destacar para los procesos formativos de los docentes, es la elaboración del propio punto de vista sobre los productos que van a experimentar en sus establecimientos y aulas, y en el relato escrito de esta experiencia. Expresar ideas o representaciones y argumentarlas para confrontarlas con las visiones de otros, da la posibilidad de mejorar y lograr alternativas más pertinentes y significativas para su quehacer. **CIDE**



El diseño de la formación pone la cooperación y la colaboración como un eje que asegura la dimensión colectiva del aprendizaje y el despliegue de competencias sociales que allí se pueden dar. Favorece la toma de conciencia sobre la existencia de otras respuestas posibles a la propia, ampliando las fuentes de información y de equilibrio en la relación entre pares.

El trabajo en tiempo intensivo y espacio de concentración, permite que los profesores experimenten modos de pensar, visiones de mundo y nuevas acciones sin riesgo para su iden-

El último número de Cuadernos de Educación impreso se publicó en marzo de 1995. 13 años después resurge en formato digital, al alero de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.





## Propuestas didácticas innovadoras

# Una nueva manera de enseñar matemáticas y ciencias

Nelson Valenzuela Valenzuela y Jorge Neira Silva.  
Académicos Pedagogía en Matemática U.A.H.



Mentes activas fue un programa de intervención en escuelas y liceos, realizado entre 1998 y 2006 con aportes del BID y la empresa privada, en alrededor de 70 establecimientos educacionales del país.

El objetivo fue mejorar los aprendizajes de los alumnos en el área de matemática y ciencias a través de una metodología innovadora, fortaleciendo el aprendizaje cooperativo, contextual y la comunicación para reducir las tasas de reprobación y deserción producidas por los fracasos en estas disciplinas. En un principio se desarrolló en enseñanza media y luego se amplió a séptimo y octavo básico.

El programa, dirigido por Eliana Lluch, se basó en el modelo del Center for Occupational Research and Development (CORD), Texas, EEUU, donde se capacitaron profesores del CIDE, en una nueva manera de enseñar Matemática, Física y Química, que promovía el aprendizaje cooperativo de profesores y de sus estudiantes y el aprendizaje en contexto a través de la resolución de problemas, tal como lo exigía la Reforma de los años 90.

Junto al desarrollo de material educativo, se trabajó en formación continua con los docentes en las salas de clase, modelizando la enseñanza de sus estudiantes y cambiando el concepto de “supervisión” por el de “acompañamiento” en aula. Además, se llevaron a cabo actividades para mantener vivo el interés de los participantes como son los Encuentros Regionales y actos públicos con la presencia de autoridades donde los estudiantes mostraban sus experiencias a la comunidad.

La presencia del Programa Mentes Activas remueve profundamente a las comunidades educativas y se recoge la experiencia de establecimientos como el Politécnico de Castro que logra mejores puntuaciones en pruebas como el Simce o la PSU respecto del liceo científico humanista de la ciudad y de varios colegios particulares; lo mismo ocurre con el Liceo Politécnico Arturo Alessandri de Providencia, que se convierte en uno de los mejores colegios de esta comuna. **CIDE**

## Estrategia LEM Lectura

Rosa Gaete Moscoso  
Académica Educación Básica U.A.H.

En el año 2004, el Ministerio de Educación puso en marcha el programa de implementación curricular LEM cuyo foco estaba en el fortalecimiento de la formación docente continua



en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, con miras a mejorar los aprendizajes de los estudiantes de NT2 a 4º básico. Desde ese año hasta el 2009, el equipo de lenguaje de la U. Alberto Hurtado, liderado por Viviana Galdames, asumió la responsabilidad de conducir el desarrollo del programa en las regiones Metropolitana, IV y VI, con un trabajo que impactó a alrededor de 600 escuelas.

La metodología LEM se inspiró en lo realizado por el programa P900 del Mineduc, que recogió investigaciones y la experiencia del CIDE en escuelas y en el desarrollo de materiales educativos.

El modelo de formación tenía foco en la apropiación de la propuesta del Modelo Equilibrado en el área de Lenguaje y Comunicación. Profesores consultores realizaban talleres en las escuelas y acompañamiento al docente en las salas de clases, apoyados en el uso de las unidades didácticas (planificaciones de aula).

La noción del aprendizaje situado y el aprendizaje entre pares fueron fundamentales en los espacios de formación. Por ello todos los talleres contaban con práctica y análisis de estrategias presentes en las unidades didácticas y la fundamentación teórica se ponía al servicio de esa práctica concreta. El acompañamiento también estuvo fundado en esas nociones, ya que se partía de las necesidades de las instituciones y ellas eran abordadas desde los aportes concretos del proyecto.

Las unidades didácticas cumplían un doble rol: modelo para la formación y material de apoyo al quehacer de aula. Estos materiales permitieron a los profesores ver dispositivos concretos en los cuales se reflejaban algunos principios del Modelo Equilibrado. También constituyeron oportunidades de aprendizaje para los estudiantes mediante actividades desafiantes, basadas en textos de buena calidad, que articulaban el aprendizaje de las destrezas básicas como de competencias de alto nivel, fomentando la autorregulación y el aprendizaje colaborativo, entre otras características. **CIDE**

Política educativa en el CIDE:

## Investigación de un sistema educativo inserto en la sociedad

Javier Corvalán Rodríguez. Director del Magíster en Política Educativa. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

La investigación educativa desarrollada por el CIDE en la actualidad así como en sus orígenes ha tenido como principal característica la de ser una investigación socio-educacional. Esto significa entender a la educación como un fenómeno social y complejo, que es producto y productor de realidades políticas y que debe ser estudiado interdisciplinariamente. Lo anterior se refleja en dos objetivos centrales de la investigación desarrollada históricamente por el CIDE: el análisis de las desigualdades escolares y el aporte —ya sea directo o indirecto— a la transformación educativa. En tiempos de dictadura tal aporte se realizó mediante la reflexión crítica y la difusión de ideas alternativas (con las restricciones del momento) respecto del orden educativo imperante, y en democracia tal reflexión ha tratado de influir en el debate público y también, en algunos casos, se ha constituido en un insumo para la formulación de políticas educativas.

Lo que subyace en la investigación socio-educacional llevada a cabo por el CIDE es un enfoque de los problemas de desigualdad del sistema escolar como reflejo de las inequidades que se originan, principalmente, en la sociedad, es decir, fuera del sistema educacional. Con todo, el desarrollo

de la investigación socio-educacional a nivel mundial en las últimas décadas indica que hay procesos intraescolares y de organización del sistema educativo que pueden ahondar o aminorar las desigualdades generadas en el sistema social. Precisamente la investigación más reciente del CIDE se ha enmarcado en mostrar la paradoja de que el sistema educativo chileno tiene una estructura y una regulación de mercado que profundiza tales desigualdades.

### La investigación socio-educacional del CIDE desde el paradigma estructural y reproductivista

Desde la década de 1980 el CIDE desarrolló una intensa actividad de investigación socio-educacional enmarcada en el objetivo de generar conocimiento sobre los aspectos reproductivistas del sistema educacional, es decir, en explicar y en tratar de proponer alternativas a las desigualdades de aprendizaje en las escuelas chilenas, proceso altamente correlacionado con el origen socioeconómico de los alumnos. Los referentes intelectuales de la década que inspiraron y orientaron la mayor parte de esta actividad de investigación

fueron la sociología de Pierre Bourdieu, la sociolingüística de Basil Bernstein y la crítica político-cultural de Antonio Gramsci, entre otros autores. El periodo en el cual se realizó esta actividad de investigación fue además muy relevante por cuanto la dictadura militar del momento no solo había transformado el sistema educacional -imponiéndole una orientación mercantil - sino que, además, había intervenido las universidades poniendo un especial control en toda aquella investigación en ciencias sociales que pudiese tener elementos de crítica al orden existente. Cabe mencionar que el CIDE realizó estas investigaciones con el generoso apoyo de agencias internacionales de financiamiento lo que permitió el enfoque crítico y alternativo de tales estudios al sistema imperante en ese momento.

**...la institución adquiere una experticia en estudios empíricos que antes tenía solo de manera relativa. Esta combinación de tradición teórica y empírica es la que dará interesantes frutos para la investigación desde el CIDE durante la década siguiente.**

Hacia fines de la década se vislumbra en el país el regreso a la democracia y el acceso al gobierno por parte de quienes habían sido oposición política a la dictadura militar. Esta constatación genera un cambio en la actividad académica del CIDE, ya que la institución determina que aquello que se necesita en ese momento es un conjunto de propuestas de política de corto plazo con el objetivo de disminuir las desigualdades y los vacíos de calidad que la dictadura dejaba en el sistema educativo. En este sentido no es una exageración decir que, por ejemplo, el emblemático programa de mejoramiento de las 900 escuelas más carenciadas del país tuvo un sustento conceptual en gran medida en la investigación llevada a cabo por el CIDE hacia fines de la década de 1980, así como también otros programas de mejoramiento educativo posteriormente llevados a cabo desde el Estado tuvieron su origen conceptual y/o sus insumos teóricos más relevantes en parte importante de la investigación llevada a cabo por el CIDE durante la segunda mitad de la década de 1980.

### **Los paradigmas de la integración y equidad educativa y de la competitividad como orientación de la investigación socioeducacional en el CIDE**

En términos globales la investigación educacional no solo en el CIDE sino también en el país toma un carácter algo distinto a inicio de la década de 1990 coincidiendo con (o tal vez como producto de) el retorno a la democracia en el país. Los temas desarrollados por el CIDE y por otros centros de investigación en esta época pasan de lo macrosocial a lo meso y microeducativo. Con todo es necesario diferenciar las orien-

taciones de la investigación llevada a cabo en el CIDE en dos etapas durante la década de 1990.

El primer periodo, bastante breve por cierto, está marcado por una idea de compensación e integración social, similar al tipo de reflexión y de política educativa que se había tenido en el país a mediados de los años 60. Esta etapa tiene un quiebre hacia un paradigma fuertemente competitivo en investigación educacional a partir de la publicación en Chile del influyente texto de CEPAL y UNESCO *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad* y que va a enmarcar gran parte de la reflexión e investigación educativa durante el resto de la década de 1990. En ese periodo al interior del CIDE, como de otras instituciones de investigación educativa, surge la preocupación por las relaciones sociales de aprendizaje y sobre todo por la eficacia del sistema escolar y de las unidades educativas, reflexiones todas ellas algo ausentes de marcos referenciales más amplios sobre el tipo de sociedad en que se quiere vivir y el tipo de educación y de sistema escolar apropiado para ella y que, reconozcámoslo, acusan también el impacto de la semántica y la manera de ver la realidad educativa de un hijo predilecto del paradigma competitivo en educación: la teoría del capital humano, cuya primacía en la discusión e investigación educativa a partir de los años 90 en el país es una de las expresiones más evidentes del triunfo de la lógica neoliberal en el periodo educativo post-dictatorial.

Esa década de 1990 es además particularmente desafiante para las instituciones académicas independientes, como lo era el CIDE en ese momento. Por un lado, producto del regreso a la democracia y del nivel de desarrollo alcanzado por el país, la cooperación internacional destinada a actividades de investigación social y educativa disminuyó dramáticamente. Por otro y a diferencia de lo que vemos en la actualidad no existía un sistema regular de investigación en esas áreas en el país, sino que lo que se realiza al respecto son iniciativas esporádicas y aisladas constituidas en su mayoría por demandas de estudios y consultorías del Ministerio de Educación. Este último, por su parte, desarrolla su generación de políticas sin modificar mayormente la estructura del sistema educacional y por lo tanto aportando a incrementar la competitividad y eficacia del sistema y requiriendo de instituciones educativas como el CIDE estudios tendientes a recoger y procesar datos más que a generar ideas alternativas al orden educativo existente. Lo anterior explica entonces el profundo acercamiento que tuvo el CIDE a las políticas estatales generalmente en un rol de evaluador de sus impactos. Por ello si bien en ese periodo hay una disminución de la actividad académica de tipo teórica y propiamente crítica, es necesario reconocer que la institución adquiere -por lo dicho anteriormente- una experticia en estudios empíricos que antes tenía solo de manera relativa. Esta combinación de tradición teórica y empírica es la que dará interesantes frutos para la investigación desde el CIDE durante la década siguiente.

La década del 2000 marca una inflexión en la discusión en investigación educacional no solo en el CIDE sino también a nivel nacional. En lo relacionado directamente con esta institución, es importante recordar que ya en 1997 se había fundado la Universidad Alberto Hurtado, que el año 2000 había comenzado en ella una carrera de pedagogía y que posteriormente se fundó el Departamento de Educación de la misma universidad para pasar finalmente, el año 2008, a constituir la Facultad de Educación con el CIDE definitivamente como parte de ella.

En una mirada más amplia, la década del 2000 es de gran importancia en la educación chilena sobre todo a partir del movimiento estudiantil del año 2006. Este movimiento y los que le siguieron hasta al año 2011 cambiaron las bases de la discusión socio-educacional chilena y con ello la agenda de investigación respecto del sistema educacional, centrándola en la polaridad de Estado y mercado y adjudicando al predominio de este último en temas educacionales la mayor parte de las desigualdades del sistema escolar. Esta crítica estructural que se impone en el país, tiene una sintonía fina con parte de la tradición socio-educacional del CIDE, particularmente la de 1980. Sin embargo, los tiempos han cambiado para la investigación socio-educacional y el predominio en ella de académicos provenientes de la economía hace que el debate sea fundamentalmente empírico. Desde entonces el aporte del CIDE, precisamente, ha sido el de asumir tal desafío pero considerando que el componente empírico en sus estudios está al servicio de una investigación que, al menos en educación, es fundamentalmente conceptual, teórica y política.

A fines de la década del 2000 y específicamente en el año 2008 se produce un hecho muy significativo para la investigación del CIDE ya hace años plenamente incorporado en la Facultad de educación de la Universidad Alberto Hurtado: la participación en el CEPPE (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, uno de los dos centros financiados por Conicyt para investigar sobre educación) grupo de trabajo liderado por la P. Universidad Católica de Chile. La participación de CIDE-Alberto Hurtado en CEPPE ha estado concentrada en dirigir la línea de política educativa (una de las cinco líneas de trabajo de CEPPE), llevando a cabo investigaciones que dicen relación con los efectos del mercado educativo en la desigualdad educacional. Al mismo tiempo algunos de los investigadores del CIDE han desarrollado líneas de investigación en torno a la vinculación entre el trabajo y el mercado laboral y a las trayectorias profesionales y procesos de formación de los docentes, entre otras.



La escuela hoy. Resultados de investigación.

## Escuelas de mal rendimiento y la conformidad de las familias

Se ha podido concluir que el sistema escolar chileno no evidencia una corriente importante de fuga o cambio de alumnos desde escuelas de menor rendimiento a otras de mayores logros, ni tampoco, en el caso de las familias que asisten a colegios de bajo rendimiento, una disconformidad con la calidad del servicio educativo recibido.

Desde fines de la década pasada y en el marco de la participación de CIDE-Facultad de Educación en el CEPPE se ha desarrollado una línea de investigación que indaga en la dinámica del sistema escolar en Chile, considerando a este como un mercado<sup>1</sup>. Las preguntas al respecto han sido las siguientes ¿qué tanto se desplazan las familias y alumnos en el sistema educacional (entre establecimientos) cuando tienen alternativas de cambio?; ¿es este movimiento favorable, en términos de mayores logros educativos?; ¿tienen algunas características particulares aquellos que se desplazan; y finalmente, quienes permanecen en las escuelas teniendo alternativas formalmente más favorables ¿por qué lo hacen?

Para responder este conjunto de interrogantes se hizo un estudio con dos tipos de escuelas distintas, aquellas de bajo rendimiento crónico permanente y aquellas que han mantenido un rendimiento medio, considerando en ambos casos el rendimiento promedio SIMCE de ellas durante una década. Los resultados indican, en primer lugar, que existen pequeñas diferencias en las respuestas anteriores entre colegios con rendimiento bajo y medio. En el caso de las escuelas de rendimiento crónicamente bajo, la tasas de cambio son del orden del 10% por año, lo que puede ser considerado bajo, teniendo en cuenta que para el estudio solo fueron analizadas las escuelas urbanas ubicadas en contextos competitivos, es decir, espacios en los cuales se dispone de alternativas de establecimiento para las

1. Participan en este equipo Javier Corvalán y Marcela Román.

familias y que muchos de ellos tenían mejor desempeño Simce y menor o igual financiamiento compartido (en la caso de quienes asistían a escuelas particulares subvencionadas) que sus colegios de origen. Además y como tema más relevante, se observó que los alumnos que se cambian por lo general lo hacen a escuelas de rendimiento Simce similar a sus colegios de origen y que aquellos que lo hacen a establecimientos con mejores logros tienden a ser aquellos alumnos que tienen mejores antecedentes académicos y socio-económicos que el resto de los alumnos.

Por último el estudio indagó mediante una encuesta y también a través de grupos focales en los niveles de conformidad de las familias hacia los colegios respectivos y en consecuencia en su eventual disposición al cambio. Los resultados indicaron una alta conformidad en ambo tipos de escuelas, lo que obviamente llama más la atención en aquellas de rendimiento bajo, señalándose para tal evaluación positiva a aspectos tales como la distancia de la escuela al hogar y en especial aspectos subjetivos tales como el clima y trato de los profesores hacia los alumnos. Respecto de la evaluación de aspectos académicos, los padres de los alumnos señalan como un indicador importante las notas de sus hijos y los niveles de avance en la materia impartida, constatado esto último a partir del nivel de progreso en los textos escolares. Por su parte, entre los impedimentos para el cambio por parte de quienes han intentado hacerlo (particularmente en las escuelas de bajo rendimiento) se encuentra precisamente la distancia y los costos de traslado, entre otros aspectos. Con estos resultados el equipo a cargo del estudio ha podido concluir que el sistema escolar chileno no evidencia una corriente importante de fuga o cambio de alumnos desde escuelas de menor rendimiento a otras de mayores logros, ni tampoco, en el caso de las familias que asisten a colegios de bajo rendimiento, una disconformidad con la calidad del servicio educativo recibido, lo que parece ser una premisa fundamental para el correcto desempeño de un sistema educativo organizado como mercado escolar, como es el caso chileno.



En medio de las transformaciones políticas y sociales del país en los últimos 30 años, la investigación del CIDE ha hecho un esfuerzo por mantenerse en su orientación inicial de tipo socioeducacional y así tratar de observar a los problemas educativos enmarcados en la realidad social que les circunda y que en importante medida, les determina.

Como se observa, en medio de las transformaciones políticas y sociales del país en los últimos 30 años, la investigación del CIDE ha hecho un esfuerzo por mantenerse en su orientación inicial de tipo socioeducacional y así en tratar de observar a los problemas educativos enmarcados en la realidad social que les circunda y que en importante medida, les determina. Este enfoque, permanente en la historia institucional ha servido para dar el último paso del desarrollo de la investigación en ella, ya a comienzos de la década actual y que consiste en que la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (que alberga al CIDE como uno de sus unidades de trabajo) ha iniciado el programa doctoral en educación (en conjunto con la Universidad Diego Portales), el que en pocos años se ha consagrado como uno de los más relevantes en este nivel de formación en Chile. Subyace en las líneas de trabajo de este programa la historia educacional del CIDE y en particular su énfasis en el rigor académico como también la vinculación entre lo teórico y lo empírico, considerando siempre a la educación como un fenómeno complejo en la sociedad actual con enormes consecuencias sociales y políticas. **CIDE**

## Quince años de la Encuesta a Actores del Sistema Educativo: La transformación del sistema y la opinión de sus actores



María José Valdebenito Infante, Daslav Ostoic Muñoz y Pamela Ugalde Hidalgo. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

Esta encuesta es el reflejo de una organización que piensa y que ha buscado transformar a la sociedad desde la vinculación con la comunidad, reconociendo que una investigación educativa atenta y preocupada de la sensibilidad de los actores escolares, tiene un rol en la generación de cambios sociales y culturales.

Durante la década de los noventa, producto de la recuperación de la democracia, se implementaron en Chile un conjunto de reformas educativas que buscaban mejorar la calidad y equidad de la educación y brindar mejores oportunidades de vida a toda la población. Estas reformas, en su mayoría, reconocían en sus diseños que el éxito dependía, en buena medida, de la participación de los actores escolares, apoderados, estudiantes, profesores y líderes de escuelas.

No obstante aquello, a fines de los años 90, habiendo transcurrido casi una década de la implementación de estas reformas, se detectó que poco se sabía respecto a los climas de opinión y adhesión en las escuelas. Es más, existía la percepción de que el diseño y evaluación de dichas políticas educativas de carácter estructural, solo consideraban la opinión de expertos y políticos, en desmedro de la opinión de los actores escolares.

Consciente de esta situación, el CIDE se propone abordar dicho problema mediante la creación de una encuesta nacional, independiente y estadísticamente confiable, que permitiera auscultar por una parte, la opinión respecto a la educación en general, y por otra, las lógicas de implementación de las distintas políticas educativas en las propias escuelas. De esta forma en el año 1999 surge la "Encuesta a Actores del Sistema Educativo". Desde entonces el instrumento se aplica cada dos años a una muestra representativa de establecimientos escolares y en 2014 se encuentra en desarrollo su décima versión.

Durante estos 15 años son muchas las temáticas que se han abordado en la encuesta, buscando recoger la opinión de apoderados, estudiantes, profesores y directores escolares acerca de la coyuntura educativa del momento, y de medir la evolución en el tiempo de las percepciones y juicios eva-

luativos al sistema educativo a través de un núcleo de preguntas estables.

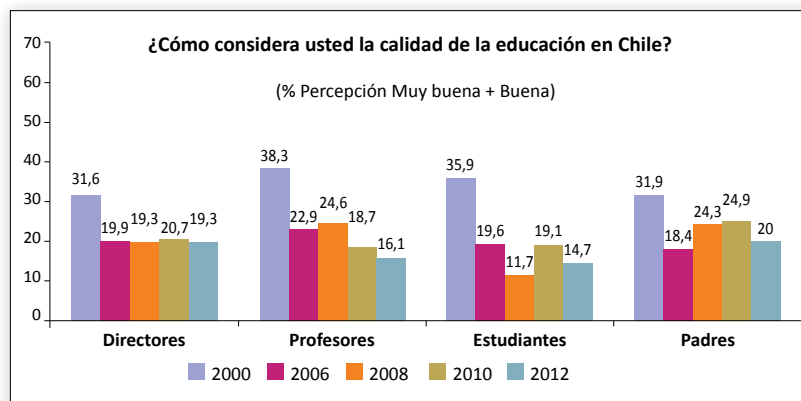
Los dos objetivos se han cumplido plenamente. Como se expone a continuación, hemos podido conocer e informar sobre los cambios en las tendencias de opinión en temas relevantes para la educación, tales como las expectativas de futuro educativo de los estudiantes, la percepción sobre la equidad y calidad en la educación, los niveles de adhesión a la evaluación docente y el Simce, entre otros. Asimismo, se ha podido rescatar la opinión de los distintos actores en temas de coyuntura, algunos de los cuales se han mantenido en el tiempo y otros, que han dejado de considerarse debido a los cambios en los énfasis de las políticas y programas, como la evaluación de programas (LEM, Enlaces, etc.), el uso e impacto de las TIC, el clima escolar (convivencia y violencia escolar), los Consejos Escolares, las tribus urbanas, la Ley SEP, la enseñanza del inglés, la Ley que establece una cuota de 15% de estudiantes vulnerables para escuelas con financiamiento público y la administración de establecimientos municipales. En los últimos años se han incorporado temas como la desmunicipalización, gratuidad escolar, lucro, cambio de ciclos escolares y nueva carrera docente, entre otros.

Los temas mencionados, más un amplio conjunto de dimensiones y variables que se trabajan en cada encuesta, nos han permitido acumular a lo largo de todos estos años un material de gran valor para el análisis y el conocimiento de la evolución de la educación en Chile. En efecto, las nueve encuestas realizadas (y la décima en trabajo de campo) recogen opinión de aproximadamente 2.000 directores, 7.500 profesores, 50.000 alumnos y 30.000 apoderados, lo que sin duda constituye un esfuerzo logístico y operativo de gran magnitud.

Un trabajo de esta índole se sustenta en tres soportes que permiten mantenerlo vigente: una institución y equipos comprometidos con el mejoramiento de la educación y con la experiencia recogida en 50 años de funcionamiento del CIDE; la mantención de la independencia académica en la formulación de los cuestionarios, el análisis de la información y la elaboración de informes; y ser una medición con resultados públicos y transparentes cuyos productos: informes, cuestionarios y bases de datos, están totalmente disponibles a la comunidad académica nacional (los informes completos se encuentran disponibles en la Bibliodigital [www.cide.cl](http://www.cide.cl)).

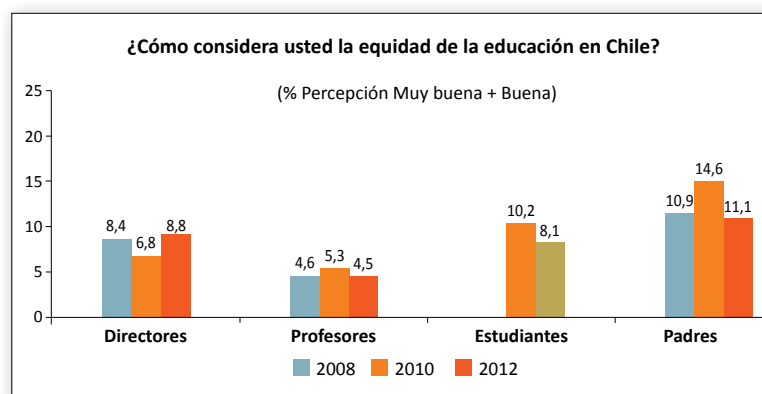
### Algunas de las principales tendencias a través del tiempo

En relación a las tendencias generales de la encuesta, los datos ponen de manifiesto que las transformaciones de la sociedad chilena, en lo relativo a sus percepciones acerca del sistema educativo, tienen un correlato con las opiniones expresadas en estos instrumentos. Así, por ejemplo, en relación a las percepciones acerca de la calidad de la educación, es posible notar que en el periodo 2000 y el 2012, se evidencia que la criticidad de los actores aumenta. El mayor descenso se observa el año 2006, y se mantiene relativamente estable en las mediciones siguientes. Las cifras en términos generales muestran que se pasa de alrededor de un 30% de conformidad respecto a la calidad de la educación a solo un 20%.



Por su parte, las cifras también muestran que la percepción en torno a la equidad de la educación es aún más extrema, siendo vista como el aspecto más crítico del sistema. Los juicios expresados refrendan los niveles de disconformidad que se volvieron manifiestos en las movilizaciones sociales de los años 2006 y 2011. La medición puso en evidencia el escaso reconocimiento que los distintos actores hacían a las mejoras en la calidad de educación, que múltiples estudios nacionales e internacionales (PISA entre otros) ya estaban poniendo en conocimiento público. Cabe hacer notar sobre

este aspecto, que, al igual que en otros temas medidos, la evaluación de los distintos actores si bien sigue una pauta de apreciación similar, presenta niveles de criticidad disímiles. Vemos en este caso, que los profesores son los más críticos a este respecto y los padres, los más satisfechos. Con todo, las cifras de aprobación no superan el 15%.



### El juicio al financiamiento compartido

En relación a otras temáticas que han emergido en los últimos años, al analizar aspectos relativos a la implementación de ciertos ajustes al sistema, el financiamiento compartido emerge como una política muy criticada entre los actores, quienes consideran que a través de ella se han profundizado las desigualdades sociales

Aunque el cumplimiento de las metas se sustenta en el esfuerzo personal, las restricciones de la estructura social representan un importante obstáculo para una generación ambiciosa expuesta a la desilusión, dada las reales posibilidades de desarrollo que ésta les otorga.

y educativas. A partir de lo expresado por directores y docentes, el porcentaje que está de acuerdo o muy de acuerdo con que este sistema genera desigualdades sociales aumentó de manera significativa entre 2010 y 2012. Asimismo, el porcentaje de directores y docentes que está de acuerdo con la existencia de mecanismos que regulen el financiamiento compartido también creció. Lo anterior confirma que los actores experimentan y están conscientes de las implicancias de esta política en la segmentación del sistema. La deslegitimidad del financiamiento compartido entre los actores, es una evidencia del descontento al ordenamiento social, lo que constituyó una señal más para formular los cambios ins-

"El financiamiento compartido genera desigualdades sociales y educativas entre los establecimientos"									
	Directores			Profesores			Apoderados		
	2008	2010	2012	2008	2010	2012	2008	2010	2012
De acuerdo	58,8%	56,4%	61,7%	69,8%	67,4%	69,7%	68,2%	55,8%	60,3%
En desacuerdo	37,3%	34,4%	36,7%	27,9%	30,6%	27%	20,9%	15,6%	28,4%
No tengo opinión	3,9%	9,2%	1,7%	2,2%	1,9%	3,2%	10,9%	28,6%	11,3%

titucionales actuales.

Al profundizar en otros aspectos vinculados a la segmentación, integración e inclusión, la encuesta ha mostrado también que, si bien el rechazo a la segmentación del sistema escolar es amplio, un grupo importante de apoderados, docentes y directores está de acuerdo con la selección de estudiantes para asegurar el nivel académico de los establecimientos, y más de dos tercios de los docentes está a favor de la expulsión de estudiantes por mala conducta. Este importante hallazgo exhibe cierta ambivalencia en las formas de pensar y operar de los actores: aun cuando declarativamente se muestran críticos y distantes frente a la segmentación del sistema, al momento de emitir juicios respecto de prácticas utilizadas por los establecimientos en las que hay conductas implícitas de segmentación, se manifiestan a favor.

### Opiniones para una nueva carrera docente

Otro tema siempre importante para el análisis del sistema ha sido el nivel de satisfacción laboral de los docentes. Al respecto, y a pesar de las políticas implementadas, el nivel de satisfacción se mantiene prácticamente estable entre los años 2004 y 2012: mientras la satisfacción es alta en relación a su trabajo como profesor y a su trabajo en el establecimiento, es baja en relación a la satisfacción con el salario.

Junto a lo anterior, a través de la encuesta también se ha indagado la visión de los actores respecto del valor social de la profesión docente. Los indicadores muestran que aun cuando la valoración social no es extendida, las políticas implementadas en los últimos años, como es la beca Vocación de Profesor, han tenido un impacto en las percepciones. La encuesta pone en evidencia que los apoderados han mejorado su visión respecto de la valoración social de la profesión docente, mientras que los estudiantes la han mantenido. Lo anterior da cuenta de que el efecto es todavía incipiente, por lo que se requiere la implementación de nuevas propuestas que ayuden a consolidar cambios en las representaciones sociales.

### La actual, una generación ambiciosa

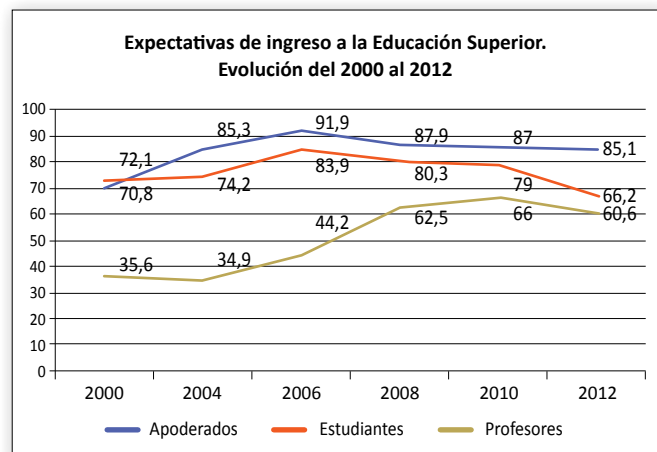
Otra temática ampliamente tratada en la encuesta, son las expectativas de ingreso a la educación superior por parte de los egresados de la enseñanza media. Los datos dan cuen-

Reconocimiento social Profesión Docente	Apoderados 2010	Apoderados 2012	Alumnos 2010	Alumnos 2012
Los docentes son apreciados por su nivel socio-cultural % De acuerdo	43,7%	50,4%	52,1%	48,4%
Estimo que la sociedad valora sinceramente la profesión docente % De acuerdo	45,4%	53,3%	51,3%	50,7%

**El financiamiento compartido emerge como una política muy criticada entre los actores, quienes consideran que a través de ella se han profundizado las desigualdades sociales y educativas.**

ta de un incremento progresivo de las expectativas de ingreso a la educación superior para todos los actores consultados, (fenómeno que tiene correlato con nuevas políticas de financiamiento de educación superior, entre otros factores). En el caso de los

docentes, entre el año 2000 y el 2010 se evidencia un aumento significativo, tendencia que aun cuando es diferente de acuerdo al tipo de dependencia administrativa del establecimiento en que trabaja, sigue una progresión similar en todos los grupos. Por otra parte, estudiantes y apoderados también muestran una tendencia al alza. Los apoderados poseen mayores expectativas en relación a sus pupilos, sin embargo éstos últimos también evidencian altas aspiraciones.



Vemos así, que aunque el año 2012 se observó una disminución de las expectativas, es posible señalar que estamos frente a una generación de jóvenes ambiciosa, con amplias aspiraciones de cursar estudios en la educación superior. La mayoría de ellos señala que desea estudiar una carrera profesional con posterioridad a su egreso de la enseñanza



media y parte importante expresa interés por ingresar a una universidad. También se pone en evidencia, que los jóvenes están confiados de sus capacidades, pero paralelamente reconocen que los factores económicos representan un obstáculo para el cumplimiento de dichos propósitos.

Con todo, la encuesta ha permitido refrendar una importante tendencia generacional, jóvenes que creen que la educación es un mecanismo de movilidad social y fundamentalmente una fuente de desarrollo de las personas. Aun cuando se vislumbra en sus opiniones que el cumplimiento de estas metas se sustenta en el esfuerzo personal, las restricciones de la estructura social representan un importante obstáculo. Lo anterior puede estar demostrando un posible conflicto: una generación ambiciosa expuesta a la desilusión, dada las reales posibilidades de desarrollo y movilidad que la estructura social les otorga.

A modo de síntesis, se puede señalar que los distintos indicadores relevados a través de la encuesta han permitido proyectar el devenir de ciertas políticas a partir del juicio de los actores pero, por sobre todo, han posibilitado conocer sus maneras de vivir y convivir en el espacio escolar, ayudando a tener una aproximación clara a los fenómenos que residen tras los cambios sociales producidos en el sistema educativo.

Como expresan los datos, si bien los actores hacen notar juicios respecto del marco de realidad y factibilidad de los posibles ajustes al sistema, también dan cuenta de sus propias contradicciones. Por una parte manifiestan, en algunos aspectos, cierta criticidad hacia políticas que a su juicio se han traducido en una profundización de la injusticia e inequidad pero, por otra, se muestran propensos a mantener dinámicas que se confrontan con la generación y desarrollo de espacios y prácticas de mayor inclusión. Todo ello pone en evidencia la complejidad de los cambios sociales y de los tránsitos (institucionales y culturales) que se requieren.

**(Los actores) por una parte manifiestan cierta criticidad hacia políticas que a su juicio se han traducido en una profundización de la injusticia e inequidad pero, por otra, se muestran propensos a mantener dinámicas que se confrontan con la generación y desarrollo de espacios y prácticas de mayor inclusión.**

**Todo ello pone en evidencia la complejidad de los cambios sociales y de los tránsitos (institucionales y culturales) que se requieren.**

Tomando en consideración los aspectos expuestos, la encuesta tiene un valor no solo metodológico- técnico y estadístico por su calidad y la acumulación de datos a través del tiempo, sino que fundamentalmente tiene la capacidad de promover una mirada comprensiva de la sensibilidad con

que los actores se desenvuelven, comprenden e imaginan un sistema educativo justo, equitativo, inclusivo y de calidad. Es importante destacar que un instrumento como este, dada la exhaustividad, periodicidad e integralidad de los temas tratados, ha contribuido en diversos espacios a la construcción de conocimiento y al mejoramiento del sistema. Por una parte, ha aportado a la evaluación de políticas y programas educativos, y con ello a delimitar sus campos de aplicabilidad y las consecuencias que éstas tienen asociadas. También ha tenido un amplio uso académico, que, entre sus múltiples repercusiones, ha permitido transformar y cuestionar dinámicas de gestión escolar y prácticas pedagógicas al interior de las escuelas, así como las aspiraciones y expectativas de los actores respecto del sistema. En este ámbito es importante consignar que a partir de estos datos muchos estudios y proyectos de investigación han configurado sus temáticas y problemas, ello tanto para investigadores noveles como también para investigadores consagrados, posibilitando también su utilización en variados ámbitos de carácter pedagógico e investigativo.



Bajo una mirada institucional, esta encuesta es el reflejo de una organización que piensa y que ha buscado transformar a la sociedad desde la vinculación con la comunidad, reconociendo que una investigación educativa atenta y preocupada de la sensibilidad de los actores escolares, tiene un rol en la generación de cambios sociales y culturales. Esto representa un propósito institucional que, acompañado de otras múltiples acciones tendientes a complementar y configurar espacios de reflexión y pensamiento, busca consolidarse y proyectarse a través del tiempo.

Con todo, la encuesta CIDE constituye un instrumento que abre un diálogo a la pluralidad de visiones, proponiendo que a partir de su exposición puedan ser exploradas nuevas alternativas de desarrollo educativo. Es sin duda un instrumento de apoyo a la interpretación de los problemas fundamentales de esta época, logrando representar mediante la voz de los actores educativos, la educación que queremos y a través de ello conocer la sociedad a la que aspiramos. En todos estos sentidos, siendo el CIDE un interlocutor permanente y colaborador con el Estado y las escuelas, este instrumento conduce a re significar el esfuerzo institucional por asimilar y comprender una realidad educativa en pos de la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria, buscando ser siempre un aporte orientado a mejorar la educación, la investigación educativa y el debate nacional. **CIDE**



# CIDE, 50 años contribuyendo

Juan Eduardo García- Huidobro Saavedra. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

## Los inicios: Un CIDE para apoyar la Reforma

Cuando el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación nació, Chile vivía momentos comparables a los actuales. En los sesenta emerge en América Latina una gran valoración de la educación ligada al concepto de “desarrollo”. La revolución científica y tecnológica había generado los recursos para desplegar un proceso importante de industrialización, pero las carencias de los sistemas educativos impedían aprovechar esa posibilidad. Raúl Prebich, Secretario Ejecutivo de la CEPAL, lo señala en el discurso inaugural de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo (1962): “Es indispensable prepararnos para aprovechar al máximo esta potencialidad de iniciativa en la gigantesca tarea de absorber, asimilar y adoptar el vastísimo caudal de la tecnología contemporánea”<sup>1</sup>. En Chile este desafío dio lugar a la gran Reforma educacional del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), Gobierno que, como el de la presidenta Bachelet, otorgó a la educación primera prioridad en su política, situándola como una herramienta insustituible de su “Revolución en libertad”.

Por otra parte, la Iglesia Católica también vivía aires de renovación, estaba en desarrollo el Concilio Vaticano II (1962-1965), y en América Latina pronto se desarrollaría la Confe-

rencia de Medellín (Colombia, 1968) y surgiría la Teología de la Liberación. En este contexto Patricio Cariola, S.J. funda el CIDE respondiendo a la voluntad del Cardenal Silva Henríquez, quien no quería que la Iglesia se quedara fuera de la Reforma, propósito que tiene, al menos tres aristas: incorporar a la educación católica al cambio, aportar en aspectos en los que esta tenía más desarrollo y generar un centro que contribuyera intelectualmente. Patricio Cariola, recordando esos inicios señaló años más tarde: “Me di cuenta que en la reforma del 64 no se podía dar un paso adelante si no se tenía ideas nuevas, pues, si no íbamos a darnos vueltas en ideas que habían llegado a Chile en los años cuarenta y cincuenta”<sup>2</sup>.

**En este marco (comunidad escolar) hay búsquedas muy actuales. Un ejemplo es la centralidad que la propuesta da a la integración social, proponiendo que los colegios sean socialmente integrados, lugares de encuentro de personas de diversos estratos socioeconómicos y no guettos clasistas.**

1. Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina, Santiago de Chile, 5 a 19 de marzo de 1962

2. Entrevista realizada el 12.09.2000. Ver Picazo, M.I. (2013), *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática, Santiago, Ed. Universidad Diego Portales, p.56*

# o a la educación

Temas de este primer momento fueron: en investigación, un estudio amplio sobre la educación particular que incluyó su historia, sus experiencias y su pensamiento<sup>3</sup>, más la realización del Primer Censo de la Educación Particular (1966-1967)<sup>4</sup>. En desarrollo, como aporte a la reforma, se le dio particular importancia a la idea de comunidad escolar. Para dar sustento a este apoyo en 1969 nace la revista Cuadernos de Educación dirigida a docentes<sup>5</sup> (ver página 20). Durante los primeros años del CIDE y hasta septiembre 1971, hay gran cercanía del trabajo del CIDE con la FIDE Secundaria, de la cual Patricio Cariola, director del CIDE, fue presidente hasta septiembre de 1971.



Me di cuenta que en la reforma del 64 no se podía dar un paso adelante si no se tenía ideas nuevas, pues, si no, íbamos a darnos vueltas en ideas que habían llegado a Chile en los años cuarenta y cincuenta (P. Cariola).

- 
3. Ver: Brahm, L.; Cariola, P. y Silva, J.J. (1971) *Educación Particular en Chile. Antecedentes y dilemas*, Santiago, CIDE
  4. Ochoa, J. y Barros, R. "Antecedentes Estadísticos". En: *Educación Particular en Chile...*, pp.75-187
  5. *Cuadernos* se mantiene hasta 2002 y renace en enero del 2008 en el formato digital actual. Ver: [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_60/inicio.html](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_60/inicio.html)

## La comunidad escolar

La propuesta de comunidad escolar postula que los diversos actores del proceso educativo que se lleva a cabo en la escuela: profesores, alumnos, apoderados y otros, deben participar responsablemente en la misma. Esta idea inspiró la acción de un conjunto de establecimientos de la FIDE en la década del 60.

La comunidad escolar propicia que cada establecimiento realice un diagnóstico de sí mismo, explicita el concepto de educación con que opera y se dé un modelo organizativo participativo. En concreto se propone la existencia de organismos democráticos en la institución escolar, como centro de padres, de alumnos, consejo de profesores, y un consejo directivo integrado por representantes de estas organizaciones.

La comunidad escolar es una propuesta de acción que propicia la vinculación escuela-comunidad y la integración y formación social educativa y una respuesta a una autocrítica que muchos colegios, especialmente católicos, se hacían en relación a su rol social.

En este marco hay búsquedas muy actuales. Un ejemplo es la centralidad que la propuesta da a la integración social proponiendo que los colegios sean socialmente integrados, lugares de encuentro de personas de diversos estratos socio-económicos y no guettos clasistas<sup>6</sup>; otro ejemplo, más pedagógico, es el concepto de educación creadora que es fruto de la participación responsable de todos (profesores, administrativos, padres, alumnos...). De este modo la escuela pasa a pensarse como una institución de creación cultural y la relación educativa como una relación de colaboración y diálogo, con objetivos pedagógicos que el colegio busca, como la organización y tareas más precisas mediante las cuales esas metas se lograrán.

## Los setenta: La educación liberadora

1970 culmina con la instalación del Gobierno del presidente Salvador Allende. El CIDE continúa el trabajo con la educación particular en investigación<sup>7</sup> y en apoyo a la FIDE hasta 1971<sup>8</sup>. En investigación hay dos novedades. Por una parte, comienza una mirada más social y crítica para leer la educación; por ejemplo, se producen artículos sobre educación liberadora, educación y cambio social, análisis crítico del sistema escolar<sup>9</sup>. Por otra parte, nace la idea de nutrir al sistema educativo y a las políticas educativas con resultados de la incipiente investigación latinoamericana sobre educación y

en 1972 se inicia la publicación de los Resúmenes Analíticos en Educación que sintetizan las investigaciones educacionales latinoamericanas. Se comienza también el trabajo de educación de adultos con la comunidad y sus organizaciones (como los comedores solidarios) para resolver necesidades educativas y, también, en relación con las escuelas.

El golpe militar interrumpe inicialmente el trabajo del CIDE. Hay temor. Superada la perplejidad inicial se retoman las actividades en un contexto trastocado. Se prohíbe la entrada del CIDE a las escuelas, pero se continúa trabajando temas dirigidos a las familias en algunas escuelas parroquiales. Al poco andar se constata que los pobladores tienen distancia con la escuela y se comienza a preparar monitores de base sobre el tema. Fue el inicio de la amplia actividad y del aporte del CIDE en educación popular.

Hacia el fin de los setenta se produce una significativa apertura a América Latina. Ello gracias en primer término a la vinculación del CIDE con otros centros semejantes liderados por la Compañía de Jesús en la región. Claramente el Centro de Estudios Educativos de México, creado por Pablo Latapí en 1963, que fue pionero en la investigación educativa latinoamericana y fue un referente importante para el CIDE, y más adelante el CEBIAE en Bolivia, el CIE en Argentina, el CERPE en Venezuela. En 1977 se crea REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación), liderada por el CIDE, que trasciende la relación con los centros jesuitas y logra expandir la red también a otros centros como la Fundación Carlos Chagas de Brasil, el INIDE del Perú, el CIEP de Uruguay, el CPES de Paraguay, en total 22 centros de 18 países, quedando el CIDE como centro coordinador de la red<sup>10</sup>. Detrás de REDUC está el interés por “rescatar los lenguajes latinoamericanos en educación”<sup>11</sup> y la ambición de buscar soluciones propias y apropiadas. Orientación importante y enriquecedora que hoy vemos muy ausente del campo intelectual chileno en educación, lo que ciertamente es algo perdido a recuperar.



6. Ver: Cariola, P. (1969) “El desafío de la integración social”, en Revista de Pedagogía, Santiago, N°147, pp.278-286
7. Cariola, P. y Brahm, L. (1971) “La educación particular y la Reforma educacional”. En Educación Particular en Chile, pp. 296-311.
8. En septiembre de 1971 Patricio Cariola deja de ser presidente de la FIDE, sale con él su equipo técnico-pedagógico, y cesa la colaboración CIDE-FIDE.
9. Ver ejemplos en la tercera parte del libro citado de Brahm, L.; Cariola, P. y Silva, J.J. (1971)

10. REDUC contó con apoyo internacional del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo del Canadá (CIID), de la Fundación Ford, de NOVIB de Holanda, de la AID y del BID.
11. Esta fórmula que REDUC utiliza desde sus inicios debe mucho a Freire, quien ve en el “decir la propia palabra” la manifestación del liberarse y también a Gramsci quien postula que en todo lenguaje hay una determinada concepción del mundo que hay que conocer para cambiar y/o dinamizar.

## Educación popular

Se trata de actividades educativas que se desarrollaban en y con sectores populares en torno a sus problemas. En algunos casos la actividad educativa era un componente de acciones de otra índole: comedores populares, talleres productivos, grupos de salud, grupos de autoconstrucción, etc. En otros casos se trata de programas centralmente educativos: capacitación laboral de jóvenes, capacitación de dirigentes de organizaciones populares, formación de monitores para atender a niños preescolares o desertores de la escuela, talleres para reflexionar sobre las relaciones al interior de la pareja o para mejorar las relaciones padres e hijos, entre otros.

El lugar social de la educación popular fue una gran variedad de organizaciones de base, algunas preexistían al programa educativo, y otras se formaron en torno a él. Desde el punto de vista organizacional, por lo general, estas experiencias contaron con el respaldo de instituciones no gubernamentales<sup>12</sup> y -a través de ellas- con apoyo de profesionales (asistentes sociales, educadores, antropólogos, arquitectos, etc.).

En Chile el desarrollo de la educación popular estuvo muy ligado a la resistencia de la sociedad frente al orden dictatorial y a sus secuelas de pobreza y represión. Sin embargo, estas experiencias se relacionan también con el desarrollo de las perspectivas latinoamericanas de la educación de adultos que se inauguran en los 60<sup>13</sup>.

## Los ochenta

Los ochenta marcan un momento de mayor desarrollo. La solidaridad internacional ha sido generosa y el trabajo de las iglesias canalizó buena parte de ese apoyo a actividades de base. Se constituyó un conjunto importante de instituciones que, como el CIDE, mantenían una producción intelectual y/o un trabajo de educación popular.

Se lleva a cabo con apoyo de la Ford, IDRC (Canadá) y SAREC (Suecia) un programa de investigación más ambicioso y sistemático que tuvo por foco la relación de los sectores populares pobres y, más en general, la sociedad, con la educación. Las principales áreas de investigación fueron: 1. Educación y sociedad, cuya perspectiva fue la constitución de criterios políticos democráticos que orientaran el sistema educacional. 2. El sistema escolar y los sectores populares, con dos focos: la escuela básica y la capacitación profesional de jóvenes. 3. Medio popular: condiciones de vida y cultura. 4. Edu-

12. Particularmente importante fue el apoyo de la Iglesia principalmente a través de la Vicaría de la Solidaridad y su Departamento de Zonas, pero también de la Vicaría de la Pastoral Obrera y de toda la red de parroquias e instituciones.
13. Ver: García Huidobro, J.E. (1982) Alfabetización y Educación de Adulto en la Región Andina, México, UNESCO-CREFAL, 400 pp.

cación popular, donde el foco estuvo en la “sistematización”. 5. Investigación de la investigación, ligada a REDUC<sup>14</sup>.

La internacionalización se había iniciado con la creación de REDUC y tiene un punto alto en 1980, cuando REDUC coordinó un seminario de investigación (Seminario 80) que reunió trabajos de distintos países latinoamericanos, resultado de cinco seminarios nacionales y algunos estudios especialmente encargados para dicho encuentro.

Sin embargo, si bien las relaciones internacionales tuvieron su foco en América Latina, no se restringen a la región. Otro ejemplo significativo de internacionalización fueron los Convenios CIDE-PIIE con la Universidad Católica de Lovaina (UCL), con el propósito de reforzar el potencial de investigación mediante una formación de postgrado de investigadores jóvenes y el intercambio entre investigadores. Mediante dicho convenio, doce chilenos obtuvieron su doctorado, cinco un magíster y doce belgas hicieron sus prácticas profesionales o estadías de investigación en Chile.

Se logra también programas importantes de educación con sectores populares. Entre ellos puede mencionarse el Programa de capacitación laboral de jóvenes y el Programa de educación matemáticas (PEM).

**El golpe militar interrumpe inicialmente el trabajo del CIDE. Hay temor. Superada la perplejidad inicial se retoman las actividades en un contexto trastocado. Se prohíbe la entrada del CIDE a las escuelas....**

## La transición a la democracia

Tal vez lo primero que hay que señalar es el aporte del CIDE (junto al PIIE y con contribuciones de otros centros académicos independientes como FLACSO) al programa educacional del primer Gobierno de la Concertación. Una contribución que se dio en propuestas y en personas. María Inés Picazo posee un prolijo estudio sobre las políticas educacionales de los noventa y le atribuye gran importancia al CIDE y al PIIE como “foros de producción de ideas” y a la posterior participación de sus investigadores encarnando esas ideas “en el foro-arena de la comunidad de políticas públicas”<sup>15</sup>.

14. En la Bibliodigital del CIDE puede encontrarse bastante producción de esta época <http://www.cide.cl/biblioteca.php>

15. Las expresiones entre comillas provienen de Picazo, M.I. (2003), Op-Cit.p. 229. Ella nombra como ejemplo del paso de ideas elaboradas en los centros al Ministerio de Educación la responsabilidad de Iván Núñez en la Carrera Docente, de C.Cox en el MECE (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación) y de J.E. García Huidobro en el Programa de las 900 escuelas y en el Programa de Educación Básica Rural. (pp.239-240)

## Calidad + equidad = nuevas metas para la educación chilena.

Las investigaciones del CIDE durante los ochenta examinaron la educación chilena desde diversos ángulos y propusieron líneas para el futuro, las que se sumaron a los aportes de otros centros, y fueron determinantes en las políticas educativas de los noventa<sup>16</sup>.

Un primer punto claro y determinante para la orientación de las políticas, fue dejar en claro la necesidad de pasar de la cantidad (cobertura) a la calidad. Esto es, a cuidar la naturaleza y la relevancia de los aprendizajes que las prácticas escolares comunican. Una segunda indicación tiene que ver con las profundas desigualdades que afectaban a la distribución del saber escolar. Así se concluye: “nuestra propuesta es avanzar hacia una agenda de política centrada precisamente en la calidad y en la equidad de la educación”<sup>17</sup>. Propuesta que encontró claro eco en el lema “una educación de calidad para todos” que comunicó sintéticamente la orientación de las políticas gubernamentales durante los noventa y en iniciativas como el Programa de las 900 escuelas y el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE).

Con todo, desde los primeros momentos de la democracia el CIDE participa con entusiasmo en diferentes proyectos, tales como: diversas evaluaciones del Programa de las 900 escuelas, estudios de demanda para la enseñanza media, evaluación intermedia del MECE media, de textos escolares, proyectos sobre educación y trabajo, entre otros. El límite es que se trata –a diferencia de los programas de investigación de los ochenta– de estudios que eran breves y que implicaban dinámicas muy fragmentadas.



## Los noventa

El CIDE había sido exitoso y había aportado en dictadura. Su desafío en 1990 fue redefinirse en democracia. Hubo significativos cambios: algunos partieron a responsabilidades en el Estado. Hay un ministerio al que por fin se podía aportar, hay una anticipación positiva de que se podrá contribuir más directamente a las políticas, pero era preciso aprender a trabajar para el Estado. Esto exige que las contribuciones deban ser mucho más específicas. Patricio Cariola señalaba en la época: “Más que el contenido de nuestra oferta, nos preocupa nuestra capacidad para conectarla fluidamente con las nuevas demandas sociales.”<sup>18</sup> Hay problemas estructurales: el financiamiento externo comienza a ser más escaso; los proyectos nacionales son más reducidos en financiamiento y con plazos más cortos. Hay tensiones políticas: hay ex CIDE en el Gobierno, pero no todos los que permanecieron en el CIDE compartían necesariamente las orientaciones gubernamentales<sup>19</sup>.

La primera mitad de los noventa, se mantiene un conjunto amplio e importante de programas de desarrollo y de educación popular y continúa la producción de una gran cantidad de materiales educativos para trabajo con grupos, en temas tales como: trabajo con centros de padres, educación en sexualidad y afectividad, proyecto profesores democráticos, capacitación de jóvenes desocupados, taller de participación vecinal para funcionarios municipales. Continúa también la formación de educadores populares en distintos tipos de talleres. Además se edita mensualmente “El Mensajero” para retroalimentar a distintas agrupaciones y experiencias de educación popular, que en 1992 contaba con 3.500 suscriptores y distribuía en total 5000 ejemplares cada mes. (Algunos números de 1992: “La nueva evangelización”, “Municipios”, “En torno a la educación popular”, “El funcionamiento de las organizaciones sociales”). Sin embargo, paulatinamente el espacio para la educación popular se va reduciendo; a ello contribuyó – a nuestro juicio – la tradición política chilena, que en el siglo XIX es profundamente republicana y, como tal, defiende un rol central del Estado en la educación, a lo que se suma, en el siglo XX, las ideas próximas a la social-democracia, que en Chile serán influyentes en los gobiernos radicales, las que también confieren mucha importancia a la función del Estado en educación. En suma, se puede sostener que la educación popular reemplazaba un papel liberador (Freire) y de construcción de identidad y hegemonía (Gramsci) porque no se contaba con el Esta-

16. Puede verse al respecto varios de los artículos contenidos en dos libros García Huidobro, J.E. (Editor) (1989) Escuela, calidad e igualdad. Los desafíos de educar en democracia, Santiago, CIDE, 275 pp. y García Huidobro, J.E. y Zúñiga, L. (Eds.) (1990) ¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?, Santiago, CIDE, 278 pp.

17. García Huidobro, 1989, (Op.Cit.) p.270

18. En Memoria del CIDE, 1992.

19. Se suma a la tensión la pregunta por la posición de la educación popular, si se ubicaba al lado del Estado o al lado de los movimientos sociales, de las bases o de la dirigencia.

do; una vez que se recupera el aparato estatal se entiende que ese es el lugar central de la política de la educación del pueblo.

Desde la segunda mitad de los noventa toman más cuerpo programas que aprovechan lo aprendido en educación popular para apoyar la educación escolar y diversas acciones sociales. Por ejemplo, los talleres de capacitación de profesores y de articulación entre el preescolar y los primeros años de enseñanza básica, programas de apoyo y desarrollo de la participación de los padres en la educación de sus hijos. En esos mismos años se empezó a trabajar el tema de gestión de los DAEM en comunas. Una experiencia sistemática de apoyo a escuelas se dio con ocasión del trabajo con escuelas particularmente vulnerables, tanto por iniciativa institucional con el apoyo de la Fundación Ford, como en convenio con el Ministerio de Educación, con municipios o con redes de sostenedores. Se busca diseñar y validar programas de intervención que abordan, en forma relacionada, cuatro problemas educativos centrales: gestión; pedagogía; currículo y evaluación y que incorporan la dimensión de desarrollo local. (ver recuadro escuelas críticas).

**El CIDE había sido exitoso y había aportado en dictadura. Su desafío en 1990 fue redefinirse en democracia.**

En estos años cobra importancia el trabajo en otros países de América Latina: por ejemplo, Evaluación de la eficiencia interna de las escuelas primarias Fe y Alegría en diez países de América Latina, proyecto "Somos", en El Salvador, que preparó a educadores populares para hacer clases en escuelas. Además, REDUC continuó con bastante vitalidad, enfatizando el uso de la investigación en la toma de decisiones<sup>20</sup>.



20. Ver: Cariola, P. y otros (1997) La vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque, CIDE. En: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt184.pdf>

## Escuelas críticas

Las "escuelas críticas" fueron un programa ministerial<sup>21</sup> que nace para atender a un conjunto de escuelas de gran vulnerabilidad social, las que pese a haber recibido apoyo durante varios años no mejoraban sus resultados de aprendizaje. El Ministerio licita la asesoría a estas escuelas y el CIDE se adjudicó la atención de 11 escuelas urbanas y 2 rurales.

La propuesta del CIDE es de interés porque sintetiza y expresa mucho de lo aprendido sobre mejoramiento escolar a través de distintas experiencias de apoyo a escuelas y de la investigación. Su punto de partida es la valoración de la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad, independientemente de su origen social<sup>22</sup>. Se trata de una propuesta sistémica que integra tres dimensiones de la vida escolar: la gestión institucional, la práctica pedagógica y el rol educador de las familias.

Resultados: Más allá de que hubo acuerdo que el nombre del plan fue un error, ya que el calificativo de "críticas" fue vivido como estigma por las escuelas, el programa fue exitoso y pudo practicar varios aprendizajes acumulados a través del desarrollo y la investigación. Entre estos: a) Importancia del trabajo con los directivos para ayudarlos a centrar su gestión en el aprendizaje, ayudarlos a entrar a la sala de clases. b) La mejora del clima escolar es estratégica y es fundamental generar expectativas sobre lo que los alumnos y sus familias pueden lograr. c) Incorporar orden y rutinas claras: horarios, preparación de clases, apoyo sistemático a las prácticas de enseñanza, sistemas de evaluación (ver página 4).

## Última época

Desde el 2006 el CIDE forma parte de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), aunque esta es una relación más antigua. La UAH se crea en octubre de 1997 y el CIDE fue uno de sus fundadores. Además, desde la creación de la UAH, el CIDE ha mantenido docencia al interior de la universidad desarrollando diplomados orientados a directores y docentes y desde el 2000 el magíster sobre política educacional, programa ligado a REDUC en sus orígenes y que gracias al apoyo del BID tuvo estudiantes de distintos países de la región.

21. Plan de asistencia técnica a escuelas críticas de la Región Metropolitana 2002-2005.
22. Está línea recibe el 2006 el apoyo de dos proyectos de la Fundación Ford: "Políticas públicas, equidad e igualdad en el sistema educacional chileno" (2006-2009) e "Incidencia en políticas educativas para la equidad" (2006-2007) en el que participan además instituciones de Argentina, Chile, Colombia y Perú.

Esta última época es de continuidad y de cambio. Hasta 2004 el CIDE mantuvo tres áreas de trabajo en las que hubo investigación y desarrollo. La de apoyo a escuelas y liceos; la de juventud y trabajo y el área familia e infancia. Estas líneas han continuado y se han ampliado. Por ejemplo, el apoyo a instituciones escolares ha sido abundante los últimos años en la forma de asesorías y de evaluaciones, tanto en Chile (asistencia técnica en comunas, evaluaciones a educación dual, a Enlaces, a liceos focalizados, a la implementación curricular de media, entre otras), como en el extranjero (por ejemplo, Plan Internacional, Tinker, Paraguay, USAID- Guatemala). Además, en las escuelas críticas, en escuelas y liceos prioritarios y con la estrategia LEM Lectura se tuvo la oportunidad de trabajar por plazos largos con las mismas instituciones escolares, lo que permitió sistematizar los aprendizajes.

Esta amplia experiencia ha cristalizado en un modelo integral de apoyo a las escuelas, que permite asistir en forma eficiente el trabajo en las escuelas, combinando el aspecto curricular y pedagógico (ciencias, matemáticas, lenguaje, inglés, párvulos), con los temas transversales (convivencia, TIC, participación de padres) y la gestión escolar (ver página 8).

**Detrás de Reduc está el interés por “rescatar los lenguajes latinoamericanos en educación” y la ambición de buscar soluciones propias y apropiadas. Orientación importante y enriquecedora que hoy vemos muy ausente del campo intelectual chileno en educación, lo que ciertamente es algo perdido a recuperar.”**

En 2004 se genera un área especial orientada al estudio y evaluación de políticas públicas en educación, desde el ángulo de la equidad social. La línea ha tenido continuidad gracias a un apoyo de la Fundación Ford el 2006-2009<sup>23</sup> y a la participación en el CEPPE (Centro de estudios de políticas y prácticas en educación, liderado por la Universidad Católica) desde el 2009, que ha permitido mantener una línea de estudios sobre mercado educativo, sobre los fines de la educación y sobre formación inicial docente.

23. Está línea recibe el 2006 el apoyo de dos proyectos de la Fundación Ford: “Políticas públicas, equidad e igualdad en el sistema educacional chileno” (2006-2009) e “Incidencia en políticas educativas para la equidad” (2006-2007) en el que participan además instituciones de Argentina, Chile, Colombia y Perú.

24. (<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/cided/catalogo.htm>).

La incorporación del CIDE a la Facultad de Educación, en 2006, le ha dado relevancia y urgencia a la investigación sobre formación docente. La maduración de la investigación se expresa también en la creación del Doctorado en Educación, en convenio con la Universidad Diego Portales; este está definido como un doctorado en investigación, en el que los doctorantes se incorporan a los equipos de investigación existentes. Junto con la consolidación de las líneas de investigación y desarrollo, se advierte una amplitud en las fuentes de financiamiento y un mayor acceso a los fondos más competitivos como FONDECYT y FONIDE.

Estos últimos años se ha realizado un esfuerzo particular por contribuir al diálogo nacional sobre educación. Para ello se ha realizado la Encuesta CIDE a actores del sistema educativo, que este año ya desarrolla su décima versión, y se ha hecho un esfuerzo especial por difundir la producción institucional, para lo cual se ha enriquecido la página web ([www.cide.cl](http://www.cide.cl)) y la biblioteca digital<sup>24</sup>.


### Encuesta CIDE a actores del sistema educativo

Desde 1999, el CIDE ha realizado nueve encuestas con el objetivo de medir la evolución de las percepciones y expectativas de profesores, alumnos, padres, apoderados y directores de establecimientos en torno a diferentes aspectos de la realidad del sistema educacional, estudios que también reflejan las preocupaciones de cada momento histórico, desde la Reforma Educacional hasta la Ley General de Educación.

Esto ha permitido informar sobre la opinión de los actores respecto de la realidad de la educación nacional y de las políticas que se implementan para mejorarla.

Por ejemplo, sobre el Simce tema de amplio debate hoy, la encuesta nos reporta que la información que provee el Simce ha sido considerada entre medianamente y muy útil para el mejoramiento de los aprendizajes por el 66% de los profesores (Encuesta CIDE, 2012). Esta valoración creció entre 2000 y el 2010 de un 50% a un 80% en 2010 decayendo a 66% en 2012, y es algo mayor en escuelas particulares subvencionadas que en escuelas municipales. En relación a los usos de responsabilización o rendición de cuentas, docentes y directivos tienden a manifestar desacuerdo con medidas como la categorización pública de escuelas en base a los resultados: solo un 26,2% de los directores y un 40% de los profesores consideraban que el semáforo de resultados Simce indicando con colores de rojo a verde el nivel de resultados. (Encuesta CIDE, 2010) (ver página 28). **CIDE**





# Formación inicial e inserción profesional docente: una compleja profesión en un escenario difícil

Andrea Ruffinelli Vargas. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

Los tiempos que vivimos nos obligan a revisar el sistema educativo, porque en él ubicamos nuestras expectativas de desarrollo armónico de la sociedad. Esto implica mirar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, relevar el rol del profesor en la construcción de esos aprendizajes, y el de la formación inicial docente, preguntándonos por las oportunidades que ofrece para titular profesionales efectivos, reflexivos y críticos, tal como se señala reiterativamente en los perfiles de egreso de la inmensa y desregulada oferta formativa nacional. De manera similar, es preciso interpelar la formación a partir de la tensión observada entre las demandas reales de la escuela, las capacidades y el desempeño de los nuevos docentes.

En estas páginas se dibuja una apretada síntesis de esta tensión, a la luz de los resultados de investigaciones de los últimos años en el campo de la formación e inserción profesional de docentes de educación básica.<sup>1</sup>

## La evaluación de la formación y las dificultades de la inserción profesional

La evaluación que los propios egresados hacen de la formación inicial recibida es clave para la retroalimentación de los procesos formativos, y cuando se ha encuestado a los profesores principiantes, la gran mayoría se manifiesta satisfecho o muy satisfecho con su formación y desempeño. Parecen

1. En estas investigaciones han participado Tatiana Cisternas, Alexis Guerrero, Karin Ernter, Claudia Córdoba y Andrea Ruffinelli.

logros derivados de más de dos décadas de implementación de programas destinados al mejoramiento de la formación inicial, fundamentalmente para el fortalecimiento de las líneas de prácticas en escuelas, de la conexión entre teoría y práctica, y fortalecimiento disciplinar y didáctico en lenguaje y matemáticas.

...los profesores que se desempeñan en los establecimientos que atienden a la población más vulnerable provienen de programas formativos de baja o nula selectividad, los que a su vez han recibido su educación escolar en establecimientos educativos similares a los que ahora son sus lugares de trabajo, y tienden a ser, además, los profesores menos calificados del sistema.

Esto podría ser leído como un avance en la calidad de la formación inicial, sin embargo, quienes piensan esto son en mayor medida docentes egresados de programas selectivos (cuyo promedio PSU en los últimos 6 años supera los 550 puntos, puntaje que sabemos se debe más que nada al origen socioeconómico y cultural más privilegiado del postulante). Sin embargo, cuando se les pregunta más en profundidad, por ejemplo, mediante entrevistas, la percepción se matiza de manera importante, apareciendo críticas fundamentales a los procesos formativos.

Los nuevos profesores dicen que sus fortalezas son: a) currículum y evaluación de aprendizajes; b) manejo de los estudiantes; c) habilidades blandas; d) formación disciplinaria y didáctica en lenguaje, y d) formación práctica, sin importar donde estudiaron.

Sin embargo, a diferencia de las fortalezas, las debilidades son distintas dependiendo de la selectividad del programa en que se formaron los docentes. Los egresados de programas selectivos reportan más dificultades para: a) el trabajo con padres y familias; b) el manejo de los estudiantes (comportamiento, diversidad y clima de aula, particularmente en contextos desfavorables, con estudiantes vulnerables y escaso apoyo a la tarea docente); y c) formación disciplinaria en ciencias naturales, es decir, especial dificultad en preparar a sus docentes para el ejercicio en establecimientos que atienden población desventajada.

Por su parte, los egresados de programas no selectivos o de baja selectividad (que no exigen requisito PSU o que sus puntajes promedio están bajo los 549 puntos) manifiestan más debilidades formativas en: a) didáctica en matemáticas y lenguaje, formación práctica y especialización o mención; b) conocimientos respecto del sistema educacional chileno (características, políticas e historia); y c) habilidades blandas y comunicativas (manejo interpersonal, comunicación oral y escrita); es decir, debilidad en la formación propiamente pedagógica, junto a una baja capacidad de revertir las debilidades generales de ingreso de sus estudiantes.

Llama la atención que dimensiones como el manejo de los estudiantes y el manejo de contenidos disciplinares sean señalados entre las principales fortalezas y a la vez entre las principales dificultades de la totalidad de los nuevos profesores. Esto genera una razonable duda acerca de la existencia de procesos formativos heterogéneos o sobre si lo que existe son perfiles de estudiantes de pedagogía heterogéneos respecto de quienes tiene poco impacto la formación recibida. En este sentido es útil considerar que las fortalezas pedagógicas son atribuidas preferentemente a las condiciones personales y las debilidades, a la falta de experiencia, es decir, los propios profesores principiantes invisibilizan el efecto de su formación inicial, situación que se matiza cuando son consultados más en profundidad.

El mismo análisis releva otro hecho preocupante: los docentes egresados de programas de baja o nula selectividad dan cuenta de debilidades formativas fundamentales, por ejemplo, en las didácticas básicas, las especializaciones y la formación práctica, situación que es particularmente crítica si se considera que la mayoría de los nuevos profesores ha sido formado (y continúa formándose) en programas de baja

...(hay) un fustigamiento social sostenido a los profesores, señalándolos como únicos responsables individuales de los magros resultados educativos, omitiendo que fueron las desregulaciones de este sistema nacional las que permitieron aceptarlos como postulantes a carreras pedagógicas, sin exigir requisitos...

o nula selectividad, y que cerca de un tercio ha pensado en dejar la docencia y esta intención es mayor entre egresados de programas selectivos. Esta situación perpetúa la circularidad de la segmentación del sistema educativo y profundiza la inequidad: los profesores que se desempeñan en los establecimientos que atienden a la población más vulnerable provienen de programas formativos de baja o nula selectividad, los que a su vez han recibido su educación escolar en establecimientos educativos similares a los que ahora son sus lugares de

trabajo, y tienden a ser, además, los profesores menos calificados del sistema.

Esta realidad habla de una heterogeneidad formativa reproducciónista, sobre un escenario básico de precariedad, así como de la dificultad que experimentan los nuevos docentes para reflexionar acerca de su desempeño y del proceso formativo: ante una encuesta evalúan muy bien la formación y su propio desempeño, y si se intenciona guiadamente a analizar en profundidad esa evaluación, comienzan a aparecer – con no poca dificultad- las críticas.



La reflexión no parece formar parte de la cotidianeidad formativa ni de la cultura escolar, probablemente porque los espacios formativos y laborales están diariamente tensionados en el afán de cumplir con estándares impuestos externamente, que parecen no dar cabida a la formación ni al ejercicio de profesionales efectivos, autónomos, reflexivos y críticos, pese a un discurso que indica lo contrario, y que se vale de un fustigamiento social sostenido a los profesores, señalándolos como únicos responsables individuales de los magros resultados educativos, los propios y los de sus estudiantes, omitiendo que fueron las desregulaciones de este sistema nacional las que permitieron aceptarlos como postulantes a carreras pedagógicas, sin exigir requisitos; que permitió a las instituciones formadoras operar autónomamente, en la ilusión de la regulación mercantil basada en lógicas de gubernamentalidad y gerencialismo de aplicación directa a la educación, y que permitió el egreso y titulación de estos profesores que comienzan a desempeñarse en las escuelas, haciéndose cargo de su fragilidad profesional en un espacio muchas veces adverso y solitario.

**La formación inicial no termina en la titulación, sin embargo, esta idea no es parte de la política educativa en Chile. Instalarla requiere asumir una perspectiva colaborativa entre programas formativos y escuelas...**

### **Los aprendizajes de la iniciación: ausencia de apoyos y tensiones profesionales**

La formación inicial no termina en la titulación, sin embargo, esta idea no es parte de la política educativa en Chile. Instalarla requiere asumir una perspectiva colaborativa entre programas formativos y escuelas, que permita asegurar que los principiantes reciban el apoyo requerido para completar su formación inicial en el ejercicio e insertarse profesionalmente de manera exitosa.

En la iniciación se configura un conjunto de aprendizajes, que son afectados por el contexto de iniciación y la selectividad de la institución formadora. Sin embargo, también se construyen un conjunto de aprendizajes prácticos, como la tendencia de los nuevos profesores a compensar las carencias disciplinarias y didácticas con búsquedas de contenidos en internet o en los textos escolares, persistiendo el aprendizaje experiencial en solitario; o la recurrencia del aprendizaje por ensayo/error (especialmente entre egresados de entidades menos selectivas y que cuentan con menos apoyos a la iniciación en la escuela), usando criterios no necesariamente pedagógicos, sino más bien instrumentales e inmediatistas para validar sus aprendizajes experienciales.

Dentro del marco de estos aprendizajes transversales, se encuentran indicios de la penetración de los estándares, la rendición de cuentas e incentivos individuales en las prácticas de las escuelas, que afectan los aprendizajes de los nuevos docentes, y que les hace experimentar una sensación de inconsistencia entre los aprendizajes de la formación inicial y lo que les exige el ejercicio profesional docente real. Por ejemplo, si han aprendido a preparar rigurosamente la enseñanza, a usar las metodologías participativas y a evaluar para el aprendizaje, algunas escuelas exigirían que esto se reemplace por una planificación simplificada y en ocasiones predeterminada de la enseñanza; por prescripciones metodológicas que privilegien la rápida transmisión de contenidos, el control de la conducta y la mantención del orden y silencio; o por una evaluación del aprendizaje. De esta manera se cuestiona lo aprendido en la formación inicial y obliga a reaprender para optimizar el uso del tiempo, cumplir con la cobertura curricular y rendir en las pruebas externas, porque las escuelas también están siendo exigidas desde unas expectativas y metas externas, tensionándose en este acto el carácter profesional de la formación y el ejercicio docente.

De este modo quedan en evidencia: a) problemas de ajuste de la formación a las demandas reales del ejercicio docente, particularmente la necesidad de ofrecer formación con especialidades, incorporar el trabajo con las familias y fuertemente la gestión de aula para el aprendizaje en distintos contextos y con estudiantes diversos; b) diferencias en los procesos formativos, que derivan en la titulación de profesores con insuficiente y muy disímil preparación, escenario reñido con un sistema que defiende una formación inicial de calidad para todos sus futuros profesores, a quienes corresponde una formación y trato profesional; y c) la trascendencia de una formación sólida asegurada en todos los programas formativos, relevando la importancia del acompañamiento a la iniciación como mediador de aprendizajes profesionales y la necesidad de generar coherencia entre la formación inicial y las demandas de la escuela, situación que tensiona el ideario formativo y del ejercicio de un profesional de la docencia.

En suma, el nuestro es un modelo formativo desregulado y heterogéneo, que ha dado señales de precariedad, sumado a un modelo de iniciación solitario, muchas veces cargado de prescripciones desprofesionalizantes, que se enfrenta a menudo en condiciones de fragilidad de capacidades pedagógicas y capacidad reflexiva escasamente mediada por un acompañamiento que permita transformar la experiencia en conocimiento profesional. **CIDE**



## Educación y trabajo: vigencia y actualidad de un tema histórico en el CIDE

Leandro Sepúlveda Valenzuela. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

La educación para el trabajo, la capacitación laboral y la educación técnica en su modalidad de nivel secundario y superior, han sido ámbitos de preocupación recurrente en la historia del CIDE. Durante la década de los 80, los trabajos de Oscar Corvalán, Erika Santibáñez y Patricio Montero entre otros, abordaron aspectos relevantes de la metodología de enseñanza en la educación técnica, los requerimientos para la formación y el desempeño de docentes en esta área, así como propuestas educativas relacionadas con las nuevas perspectivas de educación para el trabajo en función de las transformaciones del mundo productivo. La reflexión y elaboración de propuestas curriculares basadas en competencias representa un ámbito de trabajo destacable durante este período y que contribuyó positivamente en la reforma educacional de la Educación Media técnico profesional de fines de la década de los 90.

De manera complementaria, en este período y durante buena parte de los años 90, la relación educación y trabajo también tuvo un lugar relevante en el quehacer investigativo de la institución. Marianela Cerri, Gabriela Fernández y Sergio Ibáñez, entre otros, desarrollaron investigaciones, asesorías y proyectos de desarrollo sobre educación y trabajo infantil y/o juvenil, la capacitación laboral de jóvenes, así como

también la consideración de esta temática desde una perspectiva de género. Esta investigación representa un aporte importante al desarrollo de programas gubernamentales de formación para el trabajo y buena parte de las reflexiones insumos para la implementación de programas innovadores como el ya desaparecido Chilecalifica.

De igual manera, durante varios años el CIDE implementó programas de capacitación y formación para el trabajo, particularmente en el marco de los programas nacionales de capacitación para el empleo; el PRODET (Proyecto de Educación y Trabajo) y posteriormente el CAFOR (Centro de Capacitación y Formación) son dos iniciativas que permitieron la implementación de un número importante de programas de intervención y cursos destinados al aprendizaje de un oficio para jóvenes y mujeres de escasos recursos. Robinson Ibarra, Claudio Palma y Ricardo Andreani fueron, entre muchos otros, algunos de los profesionales que entregaron su aporte en estas iniciativas, combinando tareas de gestión y producción de las actividades, como también la elaboración de materiales pedagógicos de apoyo a los docentes y encargados de capacitación.

Luego de la Reforma Educacional de fines de los años 90, y en los años sucesivos, el CIDE mantuvo una línea de trabajo sostenida en el área, destacando dos grandes ámbitos de interés:

- (a) Por una parte, el desarrollo de propuestas técnico-pedagógicas y evaluativas para la formación basada en competencias, perspectiva que en este período comenzó a incidir de manera decisiva en la definición de modelos formativos y evaluación de desempeño en el espacio laboral. En este ámbito de trabajo destacan un conjunto de asesorías y estudios realizados para Sence, Chilecalifica, Fundación Chile y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales en la capacitación y certificación de competencias laborales, así como también el impulso de programas de desarrollo e innovación curricular vinculado a esta perspectiva.
- (b) El segundo ámbito de desarrollo institucional en esta área, estuvo asociado a la implementación de una serie de estudios sobre la Educación Media de nivel técnico (EMTP). En este marco destacan investigaciones destinadas a evaluar la implementación curricular en los establecimientos educacionales luego de la reforma de la EMTP, el análisis de trayectorias laborales de los egresados del sistema, el estudio de la modalidad de formación dual en la educación técnica, así como también, investigaciones dirigidas a analizar el estado de desarrollo de esta modalidad formativa desde el punto de vista de los principales agentes del espacio escolar y, recientemente, una investigación que tuvo por objetivo elaborar una estimación de los costos financieros requeridos para la implementación de las diversas especialidades de la EMTP.

En la actualidad, junto a estas temáticas de interés, se está desarrollando un conjunto de estudios que analizan los procesos de transición educativo/laborales de los jóvenes y las diversas estrategias que estos implementan para cumplir sus aspiraciones de estudios superiores y/o inserción en el mundo del trabajo. Dentro de esta línea, destaca una investigación de carácter longitudinal que tiene como objetivo analizar las trayectorias de una cohorte de jóvenes egresados de la enseñanza media en el año 2011 por un período de cinco años, permitiendo sistematizar información relevante acerca de las actuales demandas educativas y el modo en que estas se articulan con el inicio de la vida laboral de los jóvenes chilenos (ver recuadro). Desde este punto de vista, resulta de gran importancia comparar las diferencias y similitudes en esta experiencia de los estudiantes egresados de las dos principales modalidades formativas en que se organiza nuestra enseñanza media.

De este modo, aunque obviamente con matices y énfasis diferentes a lo largo del tiempo, la relación educación y trabajo ha sido una temática de interés permanente en el trabajo del CIDE. La preocupación prioritaria por la investigación y el desarrollo de programas de apoyo asociados a la educación técnica y la formación para el trabajo, deben entenderse como

parte de un quehacer institucional que ha privilegiado aquellos ámbitos donde está en juego la posibilidad de avanzar hacia mayores niveles de igualdad en nuestra sociedad, alimentando la discusión y el desarrollo de políticas que favorezcan la inclusión de los sectores más vulnerables.

En el tiempo presente, a 50 años de la fundación del CIDE, existe un conjunto de desafíos en este campo que resulta de primordial importancia potenciar, y sobre los cuales esta institución pretende seguir incidiendo. Dentro de estos desafíos, por cierto, en primer lugar se sitúa la necesidad de relevar la discusión y el desarrollo de políticas consistentes para la educación técnica de nivel medio y su vínculo con la educación técnica superior.

**Esta investigación representa un aporte importante al desarrollo de programas gubernamentales de formación para el trabajo y buena parte de las reflexiones sobre esta temática fueron insumos para la implementación de programas innovadores como el ya desaparecido Chilecalifica.**

En efecto, la educación media técnico profesional constituye un sistema de formación que ha sido débilmente abordado por la política educativa en los últimos años, prevaleciendo una mirada sesgada respecto a su contribución al desarrollo educativo de los jóvenes en la enseñanza media. Esta situación contrasta con la importancia que ha alcanzado el sector en las últimas tres décadas en términos de la cobertura de matrícula y la fuerte presencia en su

interior de estudiantes que provienen de los sectores más pobres de la sociedad.

En la actualidad, el 45% de la matrícula de la enseñanza media corresponde a esta modalidad formativa y el 65% de los jóvenes del quintil de menores ingresos, cursa sus estudios de educación secundaria en algunas de las especialidades de educación técnica que se ofrecen en los cerca de 950 establecimientos existentes a lo largo del país. De manera creciente, muchos estudiantes egresados de este sistema optan por estudiar carreras técnicas de nivel superior y un porcentaje importante de éstos, lo hace combinando estudio y trabajo.

En este marco, parece pertinente profundizar en el estudio y propuestas de temas relativos a la estructura y funcionamiento de la educación técnica en el sistema escolar actual y la situación de esta modalidad dentro del conjunto de la enseñanza media. En el ámbito de la implementación curricular, es imperioso generar mayor información y facilitar el debate acerca de la articulación de la formación general y la educación diferenciada en la Enseñanza Media, el perfil y fortalecimiento pedagógico de los docentes de EMTP, así como la actualización curricular en relación a la dinámica del mundo productivo y del empleo.

Junto a lo anterior, es importante actualizar evidencias y desarrollar iniciativas educativas que se vinculen positivamente con las aspiraciones actuales de los jóvenes que cursan esta modalidad formativa y sus proyectos educativo/laborales. De manera complementaria, en este ámbito es necesario más investigación y el desarrollo de propuestas de políticas concretas que aborden el vínculo entre la enseñanza media y la educación superior de nivel técnico, permitiendo el trazado de puentes entre dos sistemas formativos que, hasta ahora, mantienen lazos de articulación particularmente precarios.

Aunque estos temas son muy relevantes, sería un error pensar que la relación educación y trabajo se reduce exclusivamente a la modalidad formativa técnico profesional y las especialidades que actualmente se dictan en este nivel de la enseñanza media o superior. Desde nuestro punto de vista, un aspecto que, hasta ahora, ha merecido una débil consideración en el actual debate educacional en nuestro país, remite a la relevancia de llevar a la escuela la experiencia laboral y la cultura del trabajo más allá de la formación específica en un área de especialidad técnica.

La preparación para el mundo del trabajo, entendido como el desarrollo de capacidades para un proceso de creciente autonomía de los jóvenes, constituye una perspectiva débilmente abordada en la orientación formativa del conjunto de los estudiantes de enseñanza media, prevaleciendo un modelo academicista y unidireccional hacia la formación universitaria. La apertura de la vida escolar al servicio público, el vínculo entre la escuela y la realidad productivo/laboral o el tratamiento en el espacio escolar de temáticas relacionadas con el mundo del trabajo, constituye un campo de desarrollo posible que permi-

**La educación media técnico profesional constituye un sistema de formación que ha sido débilmente abordado por la política educativa en los últimos años, prevaleciendo una mirada sesgada respecto a su contribución al desarrollo educativo de los jóvenes en la enseñanza media.**

tiría una mayor visibilidad y desarrollo de alternativas de futuro para los estudiantes, favoreciendo de este modo, una perspectiva más amplia de los horizontes de desarrollo personal asociado a una trayectoria educativo/laboral.

Esta es una tarea pertinente para un centro como el CIDE; lo ha sido a lo largo de su historia institucional y lo sigue siendo en este tiempo donde la preocupación por lo educativo tiende a reducirse en una mirada particularmente sesgada respecto a las alternativas de futuro de las nuevas generaciones. Prevalecer con los temas y las preguntas que han sido una constante en la relación educación y trabajo durante todos estos años, representa así un aporte necesario para la tarea de pensarnos a nosotros mismos, nuestro sistema escolar y la sociedad que proyectamos de aquí a los próximos 50 años.”



Jóvenes, educación y trabajo hoy. Resultados de investigación.

## El tránsito de la educación al trabajo

La investigación “Expectativas, proyectos educativo-laborales” y trayectorias post-egreso de jóvenes estudiantes secundarios<sup>1</sup>, es un estudio longitudinal que se encuentra actualmente en desarrollo y que tiene como propósito describir y analizar las aspiraciones de futuro, el proceso de transición educativo-laboral, así como los cambios en la organización de la vida cotidiana y relaciones de sociabilidad de una muestra de estudiantes de enseñanza media correspondientes a la cohorte 2011, que cursaron sus estudios en diversos tipos de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

Este estudio se ha desarrollado gracias al aporte de FONDECYT en dos fases sucesivas desde el año 2011 y concluirá a fines del año 2016.

La realización de esta investigación se fundamenta en la importancia de contar con información empírica de seguimiento al itinerario de vida de los jóvenes en el marco de las transformaciones de nuestra sociedad en el último tiempo, relevando la particularidad de la experiencia generacional y los eventuales cambios que se verifican en el orden institucional a lo largo del tiempo. Hasta ahora, en la investigación de las ciencias sociales de nuestro país existe un débil desarrollo de estudios longitudinales sobre trayectorias educativo-laborales de jóvenes, cuestión que se hace más urgente al constatar el incremento de las aspiraciones y de las expectativas socio-educativas asociadas a la expansión de la matrícula en la enseñanza superior verificada en los últimos años.

1 Investigación realizada por Leandro Sepúlveda y María José Valdebenito.



Entre los principales resultados alcanzados en este estudio destacan:

- La constatación de altas expectativas predominantes entre los estudiantes previo a su egreso de la enseñanza media, (independientemente del género, nivel socio-económico y modalidad de estudios cursados), asociadas a cursar una carrera de educación superior y obtener un título profesional.
- Sin embargo, junto a lo anterior, el análisis de las estrategias que construyen los jóvenes da cuenta de una alto nivel de segmentación social: los jóvenes de NSE más pobres y quienes estudian la modalidad técnico profesional tienden a elegir carreras y centros educacionales menos selectivos y funcionales a sus posibilidades de financiamiento. De igual manera, en este grupo existe una mayor apertura a combinar actividades de educación y trabajo para el cumplimiento de sus metas personales.

Los jóvenes de NSE más pobres y quienes estudian la modalidad técnico profesional tienden a elegir carreras y centros educacionales menos selectivos y funcionales a sus posibilidades de financiamiento.

De este modo en la definición de un proyecto educativo de futuro, los jóvenes son particularmente racionales en el análisis de sus posibilidades, observándose la preeminencia de lógicas acordes a la condición socio-económica y de resultados escolares, lo que da cuenta de un modelo de reproducción social funcional a un sistema educativo fuertemente segmentado como el chileno.

Del total de la muestra, se observa una tendencia mayoritaria entre los jóvenes por privilegiar

una trayectoria lineal en el período inmediatamente posterior a su egreso de la enseñanza media, destacando un porcentaje cercano al 60% que ingresa y permanece en el sistema educativo de nivel superior, mientras que un porcentaje levemente inferior al 30% se dedica a una actividad laboral. Solo un 5% de la muestra en los dos años post egreso de la Enseñanza Media permanece en situación de no estudiar ni trabajar).

Los resultados alcanzados en este estudio deberían aportar información relevante para el debate sobre política de orientación vocacional en la Enseñanza Media; la discusión sobre la pertinencia de la educación técnica profesional; los mecanismos institucionales de articulación de la oferta formativa con las demandas del mundo productivo; así como también, el debate sobre los mecanismos de regulación e incentivo de la educación superior en función de la demanda.

Además representa una fuente de información de primera mano para la orientación de iniciativas de un amplio rango de políticas sectoriales del país incluyendo, entre las más importantes, la de educación tanto en el nivel medio como superior, como de trabajo, particularmente en el campo de la capacitación y fomento del ingreso laboral. **CIDE**

**Dentro del material cualitativo recogido en este estudio, se ratifica que aunque el conjunto de los estudiantes tiene altas expectativas de estudiar, existen diferencias importantes en el sentido y valoración de la educación y el proyecto de futuro personal según la experiencia escolar de los estudiantes, la modalidad de estudios cursada y el nivel socioeconómico de las familias de origen:**

*“...yo comencé a pensar y elegir que quería estudiar en 2o medio, cuando tenía que elegir un electivo, porque ahí había que empezar a preparar la PSU para lo que quería estudiar. Los profesores te orientan de acuerdo al mismo rendimiento que uno tiene, aunque uno elige de acuerdo a lo que quiere y cómo evalúa su rendimiento en las pruebas que se hace...” (estudiante científico humanista NSE alto).*

*“Ahora estoy estudiando secretariado, pero la diferencia es que yo no quiero seguir siendo secretaria, sino que quiero estudiar pedagogía diferencial. Esto me sirve, porque ahí yo tengo algo seguro y estable; pero para poder estudiar igual encuentro que me va a costar, porque recursos para estudiar no tengo... por eso pretendo trabajar un año y después estudiar la carrera que me interesa” (estudiante técnico profesional NSE medio bajo).*



# Reforma o Revolución en educación,

## una primera mirada a los derechos y a los compromisos

Carlos Concha Alborno. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

La Reforma Educacional requiere claridad en sus propósitos finales y coherencia y eficacia entre ellos, y las estrategias y los medios para alcanzarlos. Hasta ahora la discusión se ha centrado más en los medios. ¿Será que los fines son claros y compartidos? En el siguiente artículo se analiza de manera crítica lo que sabemos acerca de cómo van esas relaciones y de las promesas involucradas, especialmente en relación a la educación como un derecho social y a las garantías implicadas.

### Derechos y garantías en educación

El Programa del actual Gobierno define como un compromiso fundamental, asumir la educación como un derecho social reconocido y garantizado por el Estado. Se trata de un esfuerzo global, ambicioso, que incluye todos los niveles del sistema escolar: Educación Parvularia, Básica, Media y Superior. Cuando describe cuáles son las garantías explícitas y exigibles por todos, que se desprenden de ese derecho, indica “acceso, calidad y financiamiento”. Las referencias del Programa aluden más a las dos primeras que a la última: “toda niña o niño, tendrá derecho a integrarse a un proce-

so educativo”, con independencia de su origen, condición, historia o lugar donde habite; además, “el Estado debe garantizar el ejercicio del derecho a una educación de calidad, fortaleciendo la educación pública, entregando garantías explícitas y exigibles a ciudadanos y ciudadanas”; y, finalmente, la gratuidad y el mayor gasto público permanente (entre 1.5 y 2.0 puntos del PIB) está asociado a la idea que el nivel socioeconómico y cultural de los educandos “no sea una barrera al acceso”.

Se puede decir que el proyecto de ley que hoy se discute, que elimina la selección de estudiantes y el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, está en línea y es coherente con las garantías de acceso a la educación a todos y todas, para contribuir a reducir la segregación social en nuestro sistema escolar. A ello se agregará luego la propuesta y discusión sobre gratuidad en la educación superior. Con estas medidas será posible asegurar trayectorias y oportunidades de educación permanente a las personas. La decisión implica la reducción más importante a las barreras de acceso a la educación que el Estado ha hecho en los últimos 50 años.



Lo que sigue, el derecho a una educación de calidad parece un poco más complejo. ¿A qué se refiere con el derecho a una educación de calidad para todos?, ¿cómo se garantiza y cómo se hace exigible?, ¿será eso posible en los plazos de este Gobierno? Eso no es tan claro en el Programa, no obstante que se trata de un contenido central. Hay algunas pistas: propone impulsar un concepto de calidad de la educación que incluya como contenidos principales “una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa”; agrega que ella es más que las pruebas estandarizadas; también que “todos los establecimientos educacionales deberán ser de excelencia” y que para ello deben recibir las herramientas y los recursos necesarios. El principio de la Reforma referido más directamente a calidad postula que las políticas públicas pondrán el proceso educativo y los aprendizajes como centro. Indica que para ello es necesario “alinearse el proceso educativo con los ciudadanos que deseamos formar, el país que soñamos y los desafíos de la enseñanza en todos los niveles, especialmente la de los más vulnerables”. Otra referencia a la calidad la hace a propósito de caracterizar el rol de la educación pública. Señala que ella debe “fijar los estándares de calidad y tener presencia relevante en todo el territorio”.

Con estas medidas  
(proyecto de ley sobre  
selección, lucro y copago)  
será posible asegurar  
trayectorias y  
oportunidades de  
educación permanente  
a las personas.  
La decisión implica la  
reducción más importante  
a las barreras de acceso a  
la educación que el Estado  
ha hecho en los últimos  
50 años.

Definir las garantías involucradas en una educación de calidad implica decisiones importantes y complejas. La primera es qué se hace con las actuales definiciones sobre calidad de la educación establecidas en la Ley General de Educación y en la que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Tanto el Ministerio de Educación, como la Agencia de la Calidad y la Comisión Nacional de Educación han avanzado de manera importante en los mandatos establecidos en esas leyes. Se ha fijado, incluso con porcentajes, cuáles son los criterios y los indicadores de la calidad de la educación, también la metodología del ordenamiento de los establecimientos educacionales en función de ella, se avanza en la definición de los estándares de aprendizaje que los estudiantes deben lograr, en los denominados “Otros Indicadores de Calidad” y en los “Estándares Indicativos de Desempeño” para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (cooperadores). Da la impresión, sin embargo, que en el espíritu de los que redactaron el Programa de

Gobierno en Educación, estas definiciones de calidad de la educación no son suficientes. Ello también fue expresado a propósito de la constitución de la comisión encargada de revisar y proponer cambios al actual sistema de medición de la calidad de la educación. Si es así estamos frente a una tarea mayor, definir y operacionalizar nuevos criterios de calidad, un sistema que apoye, asegure y evalúe esos nuevos criterios y que los haga exigibles, como todo derecho.

### Estrategias para la mejora: ¿asegurando calidad y equidad?

Una cuestión relevante es también establecer si los contenidos estratégicos y de acción del Programa de Gobierno en Educación Parvularia, Educación General y Educación Superior, son consistentes para instalar y asegurar la calidad y equidad, y que a partir de ellos sea posible cualificarlas e identificar los derechos involucrados. La pregunta en esto es si se avanza tanto en inclusión como en derecho al aprendizaje de todos, es decir, cuánta prioridad se asigna a la equidad y a la calidad de la educación.

Por cierto que el Programa de Gobierno y los anuncios de política de estos meses, definen prioridades que avanzan en calidad y en equidad: (i) ampliación de cobertura, apoyo y aseguramiento de la calidad de la educación parvularia y ajustes relevantes a su institucionalidad; (ii) creación de la nueva institucionalidad, recuperación y desarrollo de la educación pública administrada por el Estado, ello en un contexto que vaya desde lo municipal hasta lo territorial; (iii) asegurar la formación inicial, la carrera profesional y desarrollo de la profesión de educadoras y de docentes; (iv) disminuir los niveles de segregación social de la educación nacional; (v) apoyar y asegurar calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes de los niveles de educación parvularia, básica y media; y, (vi) revisar y poner al día la educación técnica con las demandas de competencias para la vida y el trabajo y para el aprendizaje permanente de las personas; y (vii) acceso (gratuidad), financiamiento, ampliación de la oferta estatal de universidades y centros de formación técnica, aseguramiento de la calidad e institucionalidad de la educación superior.

Si el análisis se hace desde cada una de las prioridades, es posible encontrar algunas insuficiencias para lograr las tareas de equidad y calidad comprometidas. Lo que sigue analiza desafíos necesarios de abordar o de profundizar en educación parvularia, en educación pública, en docentes, en educación para la integración social y en educación técnica.

En Educación Parvularia, subsisten temas que debilitan los esfuerzos de calidad y equidad: no es clara la prioridad otorgada a la tarea de igualar los estándares de calidad de JUNJI e Integra y especialmente de los jardines de “transferencia municipal”, que han soportado gran parte del esfuerzo de ampliación de cobertura pública para los niños menores

de 4 años más pobres y que a todas luces se evalúan como muy disminuidos en sus estándares de calidad; además, no se observa un esfuerzo claro por incrementar la relación de profesionales y técnicos por niños y niñas que se atiende; tampoco el cambio del status profesional, de condiciones de desempeño y retribución económica de educadoras y técnicas.

Por otra parte, subsisten dos temas críticos, para los cuales se esperan iniciativas a fines de este año. El primero es la propuesta, discusión, acuerdos e implementación de un nuevo sistema de administración de la actual educación municipal, que contribuya de manera robusta a su desarrollo, con un desempeño y unos resultados que den cuenta del estándar de calidad que se quiere para la educación nacional. El segundo tema crítico es la mejora sustantiva de los requisitos de ingreso y de la formación inicial de docentes; también de las condiciones y la calidad de su desempeño, de la carrera profesional y el mejoramiento sustantivo de su remuneración. En tanto ellos no se aborden, no es posible soñar con calidad en educación escolar de un gran número de estudiantes, especialmente los más pobres. Los desafíos que enfrentan ambos temas justifican disponer de todos los recursos humanos, técnicos, institucionales y financieros para su implementación exitosa.

Debiera ser claro también, que las iniciativas actuales que promueven la inclusión de todos, por sí solas no aseguran integración social, menos el término de la segregación social en educación. El cambio cultural que la sociedad y las comunidades educativas requieren para ello debe apoyarse en

**Si es así (que se busca ampliar el concepto de calidad) estamos frente a una tarea mayor, definir y operacionalizar nuevos criterios de calidad, un sistema que apoye, asegure y evalúe esos nuevos criterios y que los haga exigibles, como todo derecho.**

otras medidas complementarias. En este sentido: (i) parece un contrasentido que los colegios particulares pagados sean el lugar en el cual educan sus hijos quienes proponen y aprueban la o las leyes que buscan impedir que otros paguen y seleccionen; entonces hay que aclarar y acordar, cuál será el aporte que se les pedirá y que estos establecimientos educacionales harán al

desarrollo ciudadano y a la inclusión social del país; (ii) por otra parte, además de educación, ¿quiénes más y cómo se



hacen cargo de abordar la integración social, cuando todas nuestras grandes ciudades están socialmente segregadas, al igual que las comunidades rurales aisladas? (iii) además de la ganancia educativa para la comunidad que integra socialmente a grupos distintos, ¿qué beneficios tendrá un establecimiento educacional que incorpora esto en su proyecto educativo? Los beneficios debieran ser claros y explícitos primero para las familias y luego para el personal que trabaja en dicho establecimiento. Si eso no sucede, el tema no avanzará; y (iv) la urgencia de avanzar en integración social debería ser uno de los criterios para la organización territorial de la nueva institucionalidad de la educación pública, de manera que los Servicios Locales de Educación Pública tengan a su cargo unidades territoriales heterogéneas socialmente; sólo de esa forma, la nueva educación pública tendrá opciones de generar experiencias educativas de integración e inclusión social y desarrollo ciudadano.

Respecto de la educación técnica, es urgente superar la inacción de los últimos años, revisar las políticas y estrategias de formación para el trabajo y promover el ordenamiento de la formación técnica a partir de marcos de cualificaciones. Se requiere fortalecer las relaciones con el trabajo y desarrollo productivo, enfocar la formación y el desarrollo de competencias de empleabilidad, asegurar la calidad de la formación y articular los distintos niveles de formación técnica o vocacional. Ello en coordinación con el sistema de certificación de competencias laborales, con las empresas y con iniciativas de apoyo a los jóvenes en orientación vocacional, información e intermediación con el mercado laboral.

Lo anterior demanda prioridad y compromisos políticos amplios y sostenidos en el tiempo, voluntad de cambios de las comunidades, el despliegue de capacidades técnicas y de recursos, el compromiso de numerosos actores y el liderazgo del Ministerio de Educación. Se requiere trabajar el tema de los derechos, especialmente de las familias; también las responsabilidades de cada actor y su aporte a la construcción de comunidades educativas.

### Nuevos rumbos para la mejora

En los últimos años el país avanzó en la definición de una serie de instrumentos educativos para mejorar la calidad de los resultados de sus establecimientos educacionales, lo hizo mucho más bajo la racionalidad del accountability como rendición de cuentas, que como responsabilidad en el logro de estándares comprometidos por una comunidad. El supuesto principal ha sido que la mejora se asegura con mecanismos de presión externa, ranking de escuelas (semáforos), estandarización de las metas de aprendizaje, premios y castigos públicos, sistema de medición basado en test estandarizados, ordenamiento de escuelas en función de sus resultados y consecuencias asociadas a ese ordenamiento. Estos medios se confunden a veces con instrumentos de competencia asociados a la visión de la educación como

mercado. Por cierto que ellos estaban claramente desequilibrados respecto de las políticas e iniciativas de apoyo y desarrollo de docentes, directivos, estudiantes, familias y establecimientos educacionales y de mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Parte importante de nuestro sistema de aseguramiento de la calidad está ordenado bajo las lógicas de la rendición de cuentas.

**El primer tema crítico es la propuesta, discusión, acuerdos e implementación de un nuevo sistema de administración de la actual educación municipal, que contribuya de manera robusta a su desarrollo.**

El aprendizaje que se ha hecho es que la presión no es suficiente para asegurar los cambios en la calidad de los resultados educativos y en los nuevos desempeños que se requiere, y que ella debe ser combinada con el apoyo, que se expresa tanto a través de la definición de garantías y resguardo de derechos (acceso, justicia y oportunidades de buena educación para todos), como a través de condiciones de financiamiento público, recursos para la enseñanza, y capacidades docentes, directivas y de gestión de la enseñanza para el aprendizaje en las escuelas.

Esta opción demanda el desarrollo de comunidades educativas que sobre la base de un proyecto y una visión que comparten y contribuyen a formular, se fijan metas exigentes de mejoramiento y de aprendizaje, planifican su mejora y establecen instrumentos para monitorear el progreso de sus metas en la lógica del mejoramiento continuo. Sin duda que esta racionalidad, la de la responsabilidad de las comunidades educativas, ha tenido poco desarrollo en nuestro medio y puede ser una alternativa que contribuya a consolidar esfuerzos de mejoramiento basados mucho más en el compromiso que en la presión externa. **CIDE**

# Serie de TV Los Ochenta: Ciudadanía, historia y cultura

Dino Pancani Corvalán. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

Ahí se aprecia una parte de la historia reciente de Chile, marcada por las restricciones a la libertad, crisis económica, falta de participación y, paralelamente, se observa un trabajo organizativo ascendente, sentido de comunidad y materialización de una labor educativa que excedía a las escuelas.



La serie Los Ochenta que transmite Canal 13, es una obra televisiva de interés para la reflexión entre docentes y estudiantes: su carácter de época, la representación de una realidad amplia y la versatilidad de sus personajes, entregan elementos que permiten su análisis individual y colectivo, el proceso interpretativo permite que la persona se mire a sí misma y a otros. Formación ciudadana, moral diversa, autocuidado, historia y lenguaje oral, son temas que pueden ser trabajados desde la escuela.

Los Ochenta relata la historia de una familia que representa a la gran mayoría de los chilenos, grupo que protagoniza acontecimientos que reflejan el clima económico, social y político de un período convulso, en el cual, como núcleo, van buscando ajustes que permitan que cada individuo pueda desarrollarse de acuerdo a sus intereses y sensibilidades. Es una obra que aglutina a la familia y le presenta distintos modos de resolver conflictos, muchas veces, no generados por su propia dinámica, sino por factores externos, los cuales habitualmente determinan la calidad de vida de sus personajes.

En este instrumento se propone trabajar algunas secuencias del capítulo uno, de la temporada cinco. Ahí se aprecia una parte de la historia reciente de Chile, marcada por las restricciones a la libertad, crisis económica, falta de participación y, paralelamente, se observa un trabajo organizativo ascendente, sentido de comunidad y materialización de una labor educativa que excedía a las escuelas. Nos presenta el compromiso de una estudiante que asume la educación como una manera de crear conciencia crítica de la realidad.

Las secuencias que sugerimos trabajar en el aula se refieren a la visita del Papa a Chile, las expectativas pastorales y políticas que despertó su llegada en la gente, el trabajo alfabetizador de una maestra, la represión colectiva, el miedo, la extorsión y la solidaridad de los vecinos.

La propuesta es abordar con los estudiantes tres ámbitos, desde tres temas cada uno:

#### En el ámbito ciudadano:

- El valor de la libertad de movimiento y de expresión.

- El diálogo como mecanismo de resolución de conflicto.
- La solidaridad como un ejercicio transformador de uno y de otros.

#### En el ámbito histórico:

- Características de los regímenes totalitarios, las restricciones a la libertad y la instalación del miedo.
- La multiplicidad de formas de resistir a una tiranía.
- La visita del Papa Juan Pablo Segundo y su relación con la dictadura militar, el vínculo cristiano y político de sus adherentes.

#### En el ámbito cultural:

- El lenguaje como medio que permite caracterizar un período, pronunciación y uso de palabras como fijación de época.
- La vestimenta como identidad de época y política.
- La televisión ¿factor de unidad o segregación familiar?

El fragmento, de 15 minutos de duración, se puede encontrar en Youtube: temporada 5, capítulo 1, 2/5, o ingresando al siguiente link: <http://www.youtube.com/watch?v=Dna3QnDS1kU>

# Reflexiones y aprendizajes en la planificación de las clases de Lenguaje y Comunicación (desde la educación popular hasta hoy)

Rosa Gaete Moscoso. Académica Educación Básica U.A.H.

Presento aquí una reflexión sobre la planificación en Lenguaje y Comunicación, en la que se busca recrear algunas claves provenientes de las experiencias de educación popular que fueron desarrolladas y sistematizadas en la trayectoria del CIDE, particularmente a comienzos de los años noventa, y presentadas en la publicación “El Mensajero”, la cual tenía como destinatarios animadores de educación popular a lo largo del país, quienes leíamos y aprendíamos de las experiencias allí mostradas.

El material presentado en “El Mensajero” es de total vigencia en el escenario actual y en ámbitos educativos formales, él nos ilustra con ideas que son de perfecta y plausible articulación con los desafíos que los docentes enfrentan hoy en el ámbito de la planificación. La selección de dicho período se debe a dos razones; la primera de ellas, de orden personal, responde a mi propio aprendizaje de esa época, el que conjugaba tres vertientes: el fin de la dictadura y por tanto las primeras experiencias de ciudadanía en democracia, el trabajo en espacios de desarrollo comunitario y la formación profesional inicial. La segunda, de orden técnico, responde al momento histórico, ya que fue a comienzos de los años noventa que se instauró el primer cambio curricular importante en el área de la enseñanza del lenguaje, el cual implicó, entre otras consecuencias, reformular las prácticas docentes tanto en la planificación como en la enseñanza misma de la competencia comunicativa lingüística<sup>1</sup>.

Esta reflexión no pretende ser exhaustiva sino ilustrativa; entrega ideas de cómo responder a las preguntas sobre diseño de actividades: a) orientadas al desarrollo integrado de todas las habilidades comunicativas, b) significativas o modificadoras de las estructuras de conocimiento de los estudiantes y c) promotoras de autorregulación o metacognición.

1. Galdames, V., & Gaete M., R. (2010). Chilean Literacy Education Policies and Classroom Implementation. En Menken, K. & García, O. (Eds.), *Negotiating Language policies in schools. Educators as policymakers*. New York: Routledge.



**A medida que avanzan en su escolaridad, los textos comienzan a volverse de suma importancia para atraer a los jóvenes a la reflexión sobre sus propias problemáticas.**

Quienes acompañamos a profesores en las escuelas, sabemos que una de las principales dificultades, desde la acción de planificar la enseñanza del lenguaje escrito, es diseñar y enseñar en la lógica del modelo comunicativo. Martínez, López y Juárez<sup>2</sup> caracterizan dicho modelo didáctico otorgando centralidad a la gramática

textual en el aprendizaje de las habilidades comunicativas expresivas (hablar, escribir) y comprensivas (leer, escuchar).

Dicha centralidad implicaría que una clase de lenguaje, y **por sobre todo una secuencia didáctica**, requeriría estar estructurada sobre la base de un texto completo y auténtico. La realidad muestra que algunos modelos de planificación impuestos en los colegios no logran responder adecuadamente a dicho desafío, limitando el aprendizaje de la competencia comunicativa a la memorización y repetición de contenidos gramaticales descontextualizados. Aquello se aprecia también en el quehacer en las salas de clases, en donde, aun cuando existan textos, estos suelen ser usados de manera secundaria o bien se caracterizan por estar hechos como “traje a la medida”, es decir, son inauténticos y han sido elaborados especialmente para tratarlos como ejemplos de ciertas regularidades lingüísticas que constituyen el objeto de estudio propuesto para una determinada clase<sup>3</sup>, la que, generalmente, suele ser pensada aisladamente de otras clases.

A esta ausencia dramática del texto auténtico, completo y desafiante, se suma la falta de integración de las habilidades comunicativas (que en el currículum están reflejadas, en parte, en los ejes de enseñanza del lenguaje), manteniendo la comunicación oral relegada a la interacción docente-estudiante y la producción escrita, en los primeros niveles, circunscrita a ejercicios caligráficos o, en cursos más avanzados, al ejercicio de la escritura sin reales intenciones comunicativas<sup>4</sup>.

### ¿Cómo podemos planificar respondiendo a estos desafíos?

El equipo de didáctica del lenguaje de la carrera de Educación Básica ha trabajado un modelo de planificación llamado Unidad Didáctica<sup>5</sup> el que está orientado en la línea de la gramática textual y considera los aportes de distintas teorías constructivistas del aprendizaje. La noción de clase, en dicho modelo, es concebida como parte de una secuencia didáctica que abarca un conjunto de clases y que requiere un eje articulador que, para el modelo de Unidad Didáctica, es un tema de trabajo. En la publicación “El Mensajero” pudimos ver y conocer un abanico de temas, que se caracterizaban, además, por emerger de las mismas comunidades de aprendizaje. Encontramos, por ejemplo, el año 1989, un material de trabajo titulado: “Y los hombres... ¿qué?”, el cual se centraba en el tema de la evolución de los géneros e identidades sexuales en la adultez y en el contexto de los cambios democráticos. También fueron innumerables materiales los que se diseñaron con el tema de los Derechos Humanos, las historias locales, la salud mental, la drogadicción, etc.

**La realidad muestra que algunos modelos de planificación impuestos en los colegios no logran responder adecuadamente a dicho desafío, limitando el aprendizaje de la competencia comunicativa a la memorización y repetición de contenidos gramaticales descontextualizados.**



- Martínez M., G.T., López V., M.A., & Juárez, Y.G. (2002). Del texto y sus contextos. México: Edere.
- Gaete M., R., Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., & Valdivia, A. (2012). Descripción de prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura y la escritura inicial, en contexto de evaluación docente. En XVII Congreso AMSE-AMCE-WAER. Reims, Francia.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete M., R., Galdames, V., & San Martín, E. (2012). ¿Cómo enseñan a leer los docentes en situación de evaluación? La interacción oral al servicio de la lectura. En Segundo congreso interdisciplinario de investigación en educación. Tercer congreso de investigación en educación superior. Santiago de Chile.

- Gaete M., R. (2013). Elaborando una unidad didáctica. Cuaderno de Educación. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile, N° 54. Recuperado a partir de [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_54/pdf/articulo%2054.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_54/pdf/articulo%2054.pdf)

## Sugerencias para planificar

### Metas

- Definir un tema de trabajo (interesante, desafiante, apropiado a los estudiantes)
- Seleccionar los objetivos curriculares del área de aprendizaje (incluyendo los Indicadores de Logro)

### Material

- Seleccionar diverso tipo de texto que tenga relación con el tema.
- ¿Qué otros apoyos? (videos, programas computacionales a usar, etc.)

### Secuencia de clases

#### PREGUNTAS CLAVES:

- El producto final esperado ¿se relaciona con los objetivos curriculares planteados?
- Las actividades ¿reflejan los objetivos curriculares?
- Las clases ¿se relacionan entre sí? (complejidad creciente), ¿se abordan todos los ejes curriculares? ¿se trabajan todas las habilidades comunicativas?
- Los textos seleccionados ¿están abordados en tres momentos didácticos?
- Las actividades ¿son entretenidas, se relacionan con la vida real?
- Los instrumentos de evaluación ¿se desprenden de las instrucciones de trabajo, del producto esperado (en cada clase o en la unidad) y del desafío correspondiente al nivel?

Una vez definido el tema, el cual surge de los intereses de los estudiantes, se seleccionan los textos. Se sugiere que estos sean de diverso tipo, es decir que reflejen diversos géneros discursivos y que puedan permitir buenos espacios de discusión entre los alumnos. A medida que estos avanzan en su escolaridad, los textos comienzan a volverse de suma importancia para atraer a los jóvenes a la reflexión sobre sus propias problemáticas. Veamos un ejemplo tomado de “El Mensajero” (agosto, 1989) para abordar el contenido del “Racismo contra los pueblos originarios”. Dicha publicación abría con un poema llamado “Alerta en Los Andes”, luego

seguía un cuento- leyenda llamado “El Chungará del Amor” de José Segovia-Vergara, continuaba la propuesta para el trabajo grupal con un juego, siguiendo con un discurso de Adolfo Pérez Esquivel a la ocasión de un encuentro entre los pueblos mapuche de Argentina y Chile en el año 1980, y concluía con la famosísima carta del jefe de la tribu Swannish, de los indios Seattle, escrita en el año 1854 al presidente estadounidense Franklin Pierce.

Finalmente se diseñan las clases y las actividades. Las clases deben responder, obviamente a la secuencia pedagógica de los tres momentos (Inicio, Desarrollo y Cierre). Las actividades de cada clase se relacionan con los objetivos planteados para la misma y se articulan entre sí y con las clases sucesivas. Los textos son abordados en tres momentos y se incluyen los tres ejes, tanto en los momentos de la clase como en los de la lectura. La secuencia sugerida (ya sea de la clase o de un conjunto de ellas) es abrir con comunicación oral (por ejemplo con la activación de conocimientos previos), seguir con una lectura (cuyos propósitos pueden ser diversos) y continuar con producción de textos, volviendo a la comunicación oral.

Siguiendo las enseñanzas de Paulo Freire, la enseñanza del lenguaje libera y crea ciudadanos conscientes.

Miremos un último ejemplo y sistematicemos entonces la propuesta. “El Mensajero” de junio-julio de 1989, presentaba el tema de “La Salud mental”, primero con una introducción al tema y luego activando los conocimientos previos al mismo tiempo que construyendo con los participantes un conocimiento nuevo. Para ello se les invitaba a crear colectivamente una representación dramatizada sobre el tema o a la elaboración de un Collage. Luego se planteaba un texto reflexivo sobre el sufrimiento, seguido por un texto instructivo sobre la relajación (como forma de autocuidado), enseguida se presentaba un juego que desarrollaba principalmente la comunicación oral, continuando con otro texto expositivo sobre la terapia de los abrazos y cerrando con un diccionario.

Siguiendo las enseñanzas de Paulo Freire<sup>6</sup>, la enseñanza del lenguaje libera y crea ciudadanos conscientes. Para lograr aquello, es necesario encontrar un camino que realmente otorgue esas posibilidades pues: “La mente que se abre a una nueva idea, jamás volverá a su tamaño original” (Albert Einstein).

6. Freire, P. (2007). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.



Jorge Zuleta Rivera. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

## Instrumento de apoyo para profesores jefes en tiempos de reforma

“¿Qué prácticas de gestión institucional y pedagógica realizamos para promover los Otros Indicadores de la Calidad Educativa?”

“Este material consigna temáticas relevantes para desarrollar aspectos que son esenciales en la formación integral de todos los estudiantes”.

A propósito de los 50 años del CIDE, una de las actividades internas que se han venido intensificando en los dos últimos años ha sido el acopio y recuperación de una gran variedad de publicaciones del centro, que dan cuenta de un extenso conjunto de iniciativas diseñadas e implementadas para contribuir a la investigación, estudio y desarrollo de la educación chilena a través de dos criterios básicos: la innovación y la justicia social.

La herramienta para el profesor que aquí presentamos está inspirada en material educativo publicado en Cuaderno de Educación, emblemática producción de carácter mensual del CIDE, que salió a circulación pública el año 1969 y que se podía adquirir por E<sup>o</sup> 5 (cinco escudos) en la Librería Universitaria, Alameda 1058 y en la librería Nuestro Tiempo, de la calle Fanor Velasco N<sup>o</sup> 8.

A lo largo de los años el Cuaderno de Educación le otorgó gran relevancia a contenidos que específicamente estaban dirigidos a los profesores jefes, como por ejemplo, el marco legal, teoría pedagógica, propuestas de acción y apoyo instrumental para que estos profesionales de la educación pudieran disponer de soporte conceptual y práctico, para fortalecer la formación personal y social de los estudiantes mediante el diálogo y la participación en los consejos de curso.



Lo valioso de esta comprobación es que muchos de estos textos publicados para los profesores jefes hace más de veinte años tienen plena vigencia en la nueva arquitectura del sistema escolar chileno. Me refiero a los requerimientos esti-pulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que ha propuesto Otros Indicadores de Calidad Educativa.

En este nuevo escenario del sistema escolar de nuestro país, hay que destacar la rica variedad de orientaciones metodológicas ofrecidas en las catorce fichas contenidas en la carpeta educativa llamada Fichas para los consejos de curso<sup>1</sup>. Este material consigna temáticas relevantes para desarrollar aspectos que son esenciales en la formación integral de todos los estudiantes, ya que entregan orientaciones para que el profesor jefe en los consejos de curso pueda estimular actividades pedagógicas orientadas a fortalecer al grupo de estudiantes como comunidad de aprendizaje entre pares, como instancia de convivencia escolar y educación cívica, comunicación y autoestima, formación de hábitos de estudio, motivación y disciplina escolar, entre otros temas afines con los otros indicadores de calidad.

...muchos de estos textos publicados para los profesores jefes hace más de veinte años tienen plena vigencia en la nueva arquitectura del sistema escolar chileno.

**Material para reflexionar sobre los Otros Indicadores de Calidad Educativa: un apoyo para el trabajo de los profesores jefes y la gestión escolar**

Las dos pautas de trabajo que se presentan a continuación tienen como objetivo organizar algunas instancias de difusión y reflexión entre los profesionales de la educación (docentes directivos, docentes de aula, otros profesionales asociados y asistentes de la educación) para conocer los otros indicadores, ampliar el concepto de calidad de la educación y por consiguiente, hacerse la pregunta ¿Qué prácticas de gestión institucional y pedagógica realizamos para promoverlos?

El punto de partida es iniciar este proceso con los profesores jefes, considerando el inmenso aporte que realizan con los estudiantes, a través de un significativo conjunto de tareas fundamentales en beneficio del desarrollo integral de los estudiantes.

1 Este instrumental metodológico fue creado por Francisco Álvarez y publicado en el Cuaderno de Educación N° 111-112 del año XII. Material completo en Bibliodigital del CIDE <http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=/ujah/cided/bdos.xis&base=cided&rango=1&mfn=001116>

**Una definición**

**¿Qué son los Otros Indicadores de la Calidad Educativa<sup>2</sup>?:**

Son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, de manera complementaria a los resultados en la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje.

**¿Cuáles son estos indicadores?:**

Los otros indicadores de la calidad educativa consideran ocho áreas de desarrollo integral de los estudiantes, a saber:

1. Autoestima académica y motivación escolar
2. Clima de convivencia escolar
3. Participación y formación ciudadana
4. Hábitos de vida saludable
5. Asistencia escolar
6. Retención escolar
7. Equidad de género
8. Titulación técnico - profesional

Los indicadores 1 al 4 son medidos a través de cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes, madres, padres y apoderados en conjunto con la evaluación del Simce y tienen los mismos protocolos de seguridad y confidencialidad. Los indicadores Asistencia escolar, Retención escolar y Titulación técnico-profesional se calculan mediante la información acopiada en el Sistema General de Información Escolar. El indicador Equidad de género se calcula a partir de los resultados de las pruebas Simce. El último indicador está dirigido a las unidades escolares que ofrecen educación técnico profesional.



2 Documento informativo sobre “Otros Indicadores de Calidad Educativa” del Ministerio de Educación (primera edición, marzo 2014).

## FICHA DE TRABAJO N° 1

### Pensemos juntos para trabajar juntos

#### A. Primer momento: Actividades de inicio

- Una primera actividad de carácter institucional es que el equipo de liderazgo educativo comunique en un Consejo de Profesores que se encuentra disponible la versión impresa y digital de “Los Otros Indicadores de la Calidad Educativa” y que será tema de trabajo a tener en cuenta en las actividades de desarrollo personal y social de los estudiantes.

#### B. Segundo momento: Actividades de desarrollo

- A continuación será muy importante realizar algunas reuniones de reflexión pedagógica entre el profesional que ejerce funciones de Orientación y los profesores jefes.
- Si la unidad escolar no cuenta con una persona destacada en Orientación, se sugiere que la reunión la organice el equipo de liderazgo educativo y que se designe a uno de sus integrantes para conducir una a dos reuniones orientadas a identificar fortalezas y debilidades de las actividades formativas que se realizan en los Consejos de Curso y en las reuniones de Orientación, considerando el año 2013 y el 1er semestre del 2014.
- Es importante disponer de los protocolos de seguridad escolar, el Manual de Convivencia, el PEI, el PME para también identificar las fortalezas y debilidades que han tenido las diversas disposiciones, acciones preventivas y de mejora que se han implementado.

#### C. Tercer momento: Actividades para la acción

- Al cabo de las actividades sugeridas en el punto B es deseable que el grupo de profesores prepare un informe que sintetice los principales factores asociados a las fortalezas y debilidades de los procesos formativos que se desarrollan en la unidad escolar.
- Se sugiere incorporar algunas hipótesis (factores internos de la gestión institucional y pedagógica) para explicar las debilidades identificadas.
- Este informe debiera ser presentado en un Consejo de Profesores para establecer con todos los docentes una conversación que permita una mirada crítica y propositiva de lo que la escuela diseña y ejecuta en función de estimular una educación más integral.
- Una conclusión deseable es que en el Consejo de Profesores se releve la importancia que tiene el que la escuela disponga de diversos mecanismos institucionales para impulsar de modo coordinado iniciativas orientadas al desarrollo personal y social de todos sus estudiantes.
- Este es un momento adecuado para que el equipo de liderazgo educativo comunique y motive a todos los docentes de aula y otros profesionales de la educación de la unidad escolar, sobre la existencia de los Otros Indicadores de la Calidad Educativa.
- Poner a disposición de toda la comunidad profesional docente la versión impresa y/o digital del mencionado documento para una primera lectura individual.
- Organizar una reunión de reflexión pedagógica para la información y planificación de acciones acerca de estos indicadores.

## FICHA DE TRABAJO N° 2

### Nosotros y la formación integral de los estudiantes

#### A. Primer momento: Actividades de inicio

- Utilizar como procedimiento de trabajo la “Enseñanza Recíproca<sup>3</sup>” que se concibe como una forma de aproximación comprensiva a la lectura del documento, promoviendo procesos de aprendizaje entre pares. Se trata de estimular la atención y concentración, al mismo tiempo que de autorregulación y control del proceso completo de lectura personal y colectiva que realiza el grupo de participantes.
- Organizar grupos de cuatro a cinco personas cada una con una copia del texto a leer.

#### B. Segundo momento: Actividades de desarrollo

- Se sugiere que la lectura del documento Otros Indicadores de la Calidad Educativa se subdivida en ocho momentos de trabajo (cada momento es un capítulo que abarca un indicador de calidad).
- Dependiendo del número de participantes, es posible que en una reunión se reflexione y analicen todos los indicadores, ya que se podrían organizar ocho grupos y cada grupo hacerse cargo de un indicador.
- Todos los indicadores tienen el mismo índice temático, cuestión importante para homologar la dinámica de trabajo y las conclusiones de cada uno de los grupos
- El índice por cada indicador de calidad educativa es el siguiente:
  - Definición de indicador
  - ¿Por qué es importante el indicador?
  - ¿Cómo se evalúa el indicador?
  - ¿Qué hacen los establecimientos que promueven el desarrollo del indicador?
- El procedimiento de trabajo grupal debe asegurar que en cada grupo el capítulo se pueda leer siguiendo en orden el índice. Cada persona toma un rol que se va turnando a cada pausa de la lectura. Es decir, se lee el texto, se hace una pausa, se juegan los roles y se continúa leyendo para pausar nuevamente y en esta segunda pausa, los roles se turnan.
- Los turnos son: **Resumir:** Identificar la idea principal del texto leído. **Hacer preguntas:** Preguntar acerca de lo leído. **Aclarar:** Responder usando el texto leído.

#### C. Tercer momento: Actividades para la acción

- Proponer colectivamente un perfil de plan de acción que tenga que ver con “Lo que haremos para promover el desarrollo del indicador”.
- Algunas preguntas orientadoras para comenzar a preparar el plan de acción son: ¿Qué haremos?, ¿cuándo?, ¿para qué? y ¿con quiénes?
- Se sugiere elaborar una carta Gantt que incluya a los responsables de las distintas acciones que se planificarán y de las evidencias que documentarán su nivel de cumplimiento.
- Este es un momento adecuado para revisar las “Fichas para los Consejos de Curso” y apreciar las posibilidades de aplicación según su versión original, o bien adaptarlas y actualizarlas en sus procedimientos, preguntas y temas a tratar, tanto en el Consejo de Curso, reuniones de Orientación, reuniones del Consejo Escolar, Centro de Padres y todas las actividades pedagógicas que realizan los demás profesionales que se desempeñan en la unidad escolar.

3. Adaptado a partir de pauta metodológica LEM preparada por Rosa Gaete Moscoso, año 2011.



## CIDE "Conocimiento para transformar y no para conservar"

**Iván Núñez Prieto**

Profesor, historiador e investigador educacional

Invitado por Patricio Cariola, en 1972, conocí el CIDE y dialogué con él y con algunos de sus colaboradores. Dos años más tarde, el Padre Patricio tuvo la generosidad de acogerme, en tiempos negros y difíciles. Fui redactor "externo" de los Resúmenes Analíticos, uno de los tantos servicios que CIDE prestó al conocimiento sobre educación en Chile y América Latina. En los 80, conviví y trabajé con CIDE, desde otra de las instituciones que aportaban pensamiento crítico, experiencias de acción educativa y social y propuestas fundadas para el Chile post-dictadura. Fue una relación inspirada en los mejores valores humanistas y desarrollada en resistencia a la cultura de autoritarismo y desintegración social que imponía la dictadura. Como investigador, me beneficié de aprender y trabajar con la brillante generación de jóvenes intelectuales, científicos y educadores que se formaban y actuaban en CIDE y tantos otros centros académicos independientes.

Al enfrentarme con el tema del desarrollo del saber chileno acerca de la educación, he hecho mía una distinción levantada por otros colegas: la investigación educacional se inició como una disciplina ensayística intuitiva. Era "artesanal" en palabras de E. Schiefelbein, así como la sociología era "de cátedra", según J.J. Brunner. Fue sucedida por otra etapa, "industrial" (Schiefelbein) o de investigación profesional institucionalizada como tal (Brunner). El parte aguas entre ambas etapas estaría a comienzos de los años de 1960. La fundación del CIDE es uno de los hitos representativos de este salto.

Más rigurosamente: antes de 1964, hubo casos de investigación profesional en este campo: la tesis doctoral de Irma Salas, en 1930, los estudios de Eduardo Hamuy a fines de los 50, y otros emprendimientos ocasionales. A ellos hay que sumar la fundación del Instituto de Educación de la Universidad de Chile, en 1957, desafortunadamente disuelto por el movimiento reformista de 1969. CIDE, (1964), CPEIP (1967) y PIIE (1971), inauguraron la institucionalización de la moderna investigación educacional chilena afinada en espacios ad hoc y ejercida con prácticas científicas basadas en la evidencia. Entre ellos el aporte del CIDE al conocimiento sobre educación, ha sido el más persistente, lo que es un gran valor. Sus 50 años son un legítimo motivo de reconocimiento histórico.

En un presente de fuerte y a veces ácido debate sobre los cambios educacionales que requiere la sociedad chilena, observo a menudo injustas críticas sobre el rol de los expertos en este campo. El cincuentenario del CIDE es un buen momento para reclamar, de pasada, un abordaje más equilibrado y menos populista.

El centro que cumple 50 años, con su denominación "investigación y desarrollo", parecería expresar la fórmula R&D, de fuerte raigambre instrumental. Pero el CIDE, conducido largo tiempo por Patricio Cariola, ha sabido construir una identidad que lo aleja de la vituperada tecnocracia. En general, ha aportado conocimiento para transformar y no para conservar. No se ha enclaustrado en la academia: ha salido a la vida, incluso en etapas en que la vida no era respetada desde el poder. Llevó a cabo valiosas experiencias pedagógico-sociales en los momentos más negativos de la sociedad y la educación chilena. El CIDE hizo educación popular para recomponer el tejido social chileno, en años que éste se fragmentaba en sangre y hambre: la misma educación popular que hoy se redescubre como práctica de algunos movimientos. En el Chile post-pinochetista, el CIDE ha aportado a las transformaciones educacionales, no sólo con su producción de solidez científica. Ha escuchado a los actores sociales de la educación, en su presencia directa en poblaciones, escuelas y liceos, y a través de su larga práctica de encuesta. También en el debate y los conflictos sobre educación, CIDE ha alzado su voz institucional serenamente profética, amplificada en la Universidad que hoy lo cobija.

El CIDE ha sido, además, formador de líderes académicos y político-educacionales cuyas contribuciones han trascendido las fronteras geográficas, trascienden las pequeñeces políticas y corporativas, y navegan constructivamente en las crisis fecundas de este período. Una educación chilena inclusiva, integradora y respetuosa con la diversidad, sabrá reconocer más temprano que tarde el enorme aporte republicano del CIDE, de quienes se forjaron en su espacio institucional y de quienes hoy día colaboran en él.

## Un aporte para recuperar la educación pública

Carlos Montes C.

Senador

CIDE ha sido un gran aporte en las iniciativas nacionales por ampliar y mejorar la educación. Surgió en los 60, en medio del desafío por extender la cobertura. Desde los 70, jugó un rol imprescindible en la educación popular y la recuperación del tejido social. En los 90, contribuyó a las políticas públicas de innovación curricular, perfeccionamiento docente y programas de mejoramiento y, también, directamente a diversos establecimientos.

Hoy, que vivimos nuevamente un período de transformaciones profundas, la experiencia de sus investigadores y el conocimiento y material acumulado deben seguir ayudando a que Chile recupere la senda de desarrollo histórico, humanista, inclusivo y de calidad, que tuvo en educación pública y que se torció, producto del modelo de mercado y lucro.

## Mucho que decir sobre los cambios educacionales de los años venideros

Beatrice Ávalos

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013

Cincuenta años parece largo tiempo para que una institución educativa mantenga su vigencia. Sin embargo, desde su creación el CIDE se ha mantenido presente y enriquecedoramente activo en los diversos escenarios y la complejidad educativa nacional.

El CIDE fue la creación visionaria del Padre Patricio Cariola. Supe y compartí esa visión en múltiples conversaciones con él. Observé cómo se comprometió en acciones que contribuyeron, a partir de los años sesenta, a la modernización y democratización de la educación nacional y de la educación católica, esto sobre la base de entender a la investigación y a la experimentación como motores de cambio. El CIDE fue creado para ser un centro de pensamiento y un centro de acción y sus integrantes debían estar presentes en las discusiones y en las propuestas de política y cambios para mejorar la educación. El CIDE ha sido eso en sus cincuenta años de existencia. En los momentos más oscuros y difíciles de nuestra vida nacional, cumplió el rol clave de mantener un lugar independiente para el estudio y la acción educacional y ofrecer oportunidad para que jóvenes investigadores pudiesen formarse y desarrollar sus capacidades y vocación educacional. Esto lo hizo por la tenacidad de sus integrantes y la enorme capacidad del Padre Cariola de recorrer el mundo buscando recursos para ello.

Desde sus comienzos el CIDE se comprometió con el desarrollo de la investigación educacional más allá de las fronteras chilenas. Alimentó las relaciones entre centros de investigación en América Latina liderando, con el Padre Cariola a la cabeza, enriquecedores encuentros entre ellos. Mediante la creación de REDUC estableció un sistema de comunicación de la investigación que permitió fortalecer los vínculos entre investigadores y el trabajo educacional en la Región.

El CIDE estuvo presente en el movimiento de Educación para Todos y en cada uno de los grandes hitos de la educación internacional. En los complejos momentos de retorno a la democracia facilitó el que sus mejores investigadores transitaran al Ministerio de Educación y contribuyeran al desarrollo de interesantes innovaciones educativas. Su establecimiento hoy día en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado le ha dado un lugar merecido en la "academia" después de su exitosa vida, al alero de la Compañía de Jesús, como institución educacional clave antes, durante y después del período de dictadura militar. El Padre Cariola sonríe desde arriba. Su obra no sólo se asentó sino que más allá de lo imaginado en esos lejanos años sesenta, tendrá mucho que decir en los cambios educacionales de los años venideros en Chile.



## *"Espacio de formación y plataforma de creación"*

*Cristián Cox D.*

Decano Facultad de Educación P. Universidad Católica

---

La conmemoración de las cinco décadas de vida del CIDE, me hace imaginar el arco amplio que va del origen pionero de la respuesta de Patricio Cariola a la petición del Cardenal Silva Henríquez de 'tener pensamiento que acompañe la reforma', (a través de la investigación y la conectividad internacional), al refugio, espacio de formación y plataforma de creación, que fue durante los años de la dictadura, y a las décadas que nos traen al presente, de continuo y robusto aporte a la formación de capacidades, de políticas, y de reflexividad sobre la educación del país. Veo que a todo lo largo del camino evocado, el CIDE fue un árbol que esparció su semilla en todas direcciones, en forma generosa y fecunda. Yo me alojé, y aprendí a servir a la educación, bajo su sombra.

## *CIDE, semillero de ideas y cuadros profesionales para nuestra educación*

*José Weinstein*

Director Doctorado en Educación UAH - UDP / Ex Ministro de Cultura, Ex Subsecretario de Educación

---

Los vertiginosos 50 años del CIDE han sido un aporte incuestionable al enriquecimiento de la educación nacional. La existencia de un norte —o sentido estratégico— ha permitido que la institución siga aportando en distintos contextos socio-políticos, bajo democracia o bajo dictadura, con distintos liderazgos y adaptándose a diferentes formas institucionales. Entre las múltiples contribuciones, una que sobresale es la de haber constituido un semillero de ideas nuevas para nuestro sistema escolar (ideas no solo pregonadas en abstracto sino que muchas veces sometidas, mediante programas en terreno, a la prueba de la realidad), lo mismo que el haber formado a numerosos cuadros profesionales en una lógica que combina el rigor académico con un decidido compromiso con el Chile popular y sus impostergables necesidades educativas.

## *Una buena oportunidad para renovar intenciones (extracto)*

*L. Marcela Gajardo J.*

Co-directora del PREAL

---

Aunque por vías paralelas, he acompañado las del CIDE desde mediados de los años sesenta, cuando tuve el privilegio de integrar el equipo que Paulo Freire formó en ICIRA para experimentar nuevas formas de trabajo educativo con jóvenes y adultos sin escolaridad y sentar las bases de lo que, más tarde, se conocería como el campo de la educación popular.

Por esos años los investigadores en educación eran pocos, la investigación incipiente y la vinculación entre pares se hacía más fácil. No fue difícil, entonces, construir puentes entre el CIDE e ICIRA. El primero, creado con el propósito de aportar a la reforma educativa del Gobierno de Eduardo Frei Montalva y, el segundo, pensado con el objetivo de apoyar procesos de reforma agraria iniciados bajo la misma administración.

Se trataba, en esa época, de educar en medio de agudas tensiones y transformaciones sociales. De transformar las formas convencionales de enseñanza e incorporar la actividad educativa a procesos más amplios de

participación social y fortalecimiento de organizaciones sociales.

En las décadas de los setenta y los ochenta varios hechos estimularon la educación popular y la fueron transformando, teórica y metodológicamente (...). Más tarde, instalados ya los estilos autoritarios de gobierno, correspondió también a la Iglesia Católica, y especialmente a centros de pensamiento como el CIDE, mantener vivos estos espacios de creación y participación social. Así, gradualmente, se fueron instalando oportunidades únicas para desarrollar estrategias educativas conducentes a asegurar logros de aprendizaje, dentro y fuera de las escuelas. El debate educativo se trasladó de la macro a la micro-política; del nivel central al local incorporándose, más tarde, a las redes sociales y comunidades educativas.

Con el retorno a la democracia pudo retomarse la senda del desarrollo educativo dentro de nuevas condiciones económicas, políticas y culturales. Tímidamente al comienzo, se incursionó en el desarrollo y ejecución de programas y políticas de mejoría de la calidad y equidad para, más tarde, buscar consensos que permitieran avanzar en el diseño y aplicación de un nuevo esquema de desarrollo educativo construido en torno a parámetros de igualdad en las oportunidades de acceso y en los resultados del aprendizaje. Se aprendió a trabajar en el marco de estilos y modelos descentralizados de gestión; atender a la diversidad y ser flexibles en la provisión de servicios educativos. También a involucrar a múltiples actores en la formulación y ejecución de las políticas educacionales.

Nunca como en estos años hubo un mejor aprovechamiento de lo producido por centros de investigación como el CIDE. Indicador de ello es que varios de sus mejores profesionales pasaron a asumir responsabilidades políticas dejando en manos más jóvenes la tarea de producir conocimientos y generar información para mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación en todos sus niveles.

Tras cinco décadas de desarrollo en esta dirección queda en evidencia que, aún de cara a cambios de época, en educación raramente se dan cambios abruptos y definitivos. Las grandes transformaciones se gestan en innovaciones pasadas y, muchas veces, corren en forma paralela. Actuales movimientos ciudadanos por una educación de calidad bien pueden encontrar sus raíces en los antiguos movimientos de educación de adultos y educación popular. Demandas de hoy por mayor equidad e igualdad de oportunidades bien podrían encontrar sus raíces en reclamos históricos por mayor inclusión social y participación ciudadana en asuntos de interés público.

Hoy enfrentamos otras demandas y otros desafíos. Se ha producido un recambio generacional. Los jóvenes lideran nuevas transformaciones haciendo, muchas veces, tabla rasa con el pasado y poniendo en discusión mucho de lo que ya se daba por sentado en materia de educativa. También en materia de reformas y lecciones aprendidas sobre la dirección del cambio. Sobre las mejores políticas y prácticas para hacer frente a problemas endémicos de falta de equidad, mala calidad, burocratismo y centralización excesiva, intereses corporativos, escepticismo frente al cambio educacional, recursos limitados, desequilibrios políticos y geográficos, entre otros.

Este escenario impone renovados esfuerzos de creación, reforma y persuasión para hacer avanzar la agenda intelectual y política de las reformas a partir de los problemas detectados (...) Los aniversarios son una buena oportunidad para renovar intenciones y fijarse nuevas metas. Ojalá el CIDE de hoy, como el de ayer, siga avanzando esta posta y gane la carrera por más y mejor educación para todos y todas en Chile y en América Latina.

## *El aporte de ideas y expertos para la democracia*

*Sergio Bitar*

Ex Ministro de Educación

En 1964, cuando nació el CIDE, se iniciaba en Chile un ciclo de grandes transformaciones sociales, que se frustró trágicamente. Frei y Allende intentaron cambios educacionales sustantivos para elevar cobertura y reducir desigualdad. CIDE aportó ideas y expertos para la democracia. El padre Patricio Cariola fue pionero. Yo tuve el privilegio de recibir su apoyo en el Ministerio para mejorar programas de educación cívica e inglés.

En 2014, Chile está impulsando nuevas transformaciones. Ellas coincidirán con una explosión tecnológica, sistemas de educación abierta, personalizada, en equipo, para toda la vida, con acceso ilimitado a la información y a programas virtuales. El futuro requerirá reforzar habilidades emocionales, disciplina, diversidad, sentido colectivo, espíritu innovador, emprendimiento, para formar ciudadanos globales. El cambio será gigantesco y los desafíos apasionantes. CIDE también ha de ser precursor.



## Un aporte a la práctica del día a día

**Marcela Ahumada Munita**

Directora Liceo Carmela Carvajal de Prat

Dedicarse 50 años a la educación no es tarea fácil, y es sin duda un gran aporte a nuestro país. Lo digo no sólo desde la distancia de la entelequia, sino desde un aporte que ha sido fundamental para mí, en lo personal y en lo profesional; un espacio de crecimiento, que tiene relación directa con lo que hago en el día a día, como educadora.

El programa de doble titulación que la Universidad imparte en conjunto con la Universidad de Saint Joseph de Filadelfia, EE.UU., es un esfuerzo que pocas instituciones hacen con seriedad. La oportunidad de tener clases con profesores de dicha Universidad, en conjunto con docentes que se han mantenido en la investigación y en la docencia en Chile; nutrirse de sus experiencias, renovarse con sus propuestas bibliográficas, nos abre a otras perspectivas del cómo hacer los cambios necesarios para la educación. Esto es, sin duda, un privilegio que recalco y me siento en la obligación de destacar como egresada del mismo.

Sin lugar a dudas 50 años de historia en la educación chilena no han sido en vano, el CIDE ha hecho, hace y seguirá realizando múltiples aportes a nuestra educación.

## "Tradición de investigación que perdura hasta hoy"

**Ernesto Schiefelbein**

Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2007

Muchos cambios positivos de la educación chilena (y de América Latina) están asociados a actividades del CIDE. En la reforma de los años 60 las conversaciones con Patricio Cariola contribuyeron a evitar errores y construir consensos. Al mismo tiempo ilustró la importancia de contar con información objetiva para tomar decisiones en educación, encargando a Mario Leyton realizar el primer censo de la educación particular. Luego colaboró con la creación de una tradición de investigación (que perdura hasta hoy), apoyando la realización en 1969 del Primer Encuentro Nacional de Investigadores en Educación (ENIN) y presentando algunas de las primeras investigaciones.

En 1970 se logró que la Conferencia sobre la Experiencia Educacional en América Latina, convocada por la Fundación Ford, apoyara el intercambio de información (mediante la preparación de los Resúmenes Analíticos en Educación, que luego tuvo el apoyo de USAID) y el trabajo de doce centros de investigación. Esta red de centros fue instrumental para que la Unesco desarrollara en los 90 (con apoyo del BID) el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Todo ese trabajo ha permitido identificar los principales elementos que se debe tomar en cuenta para mejorar la calidad de la educación en la región.

El trabajo en el aula ha sido otra característica destacada del CIDE. Por ejemplo, la enseñanza de matemática liderada por Fidel Oteiza ha sido un ejemplo del trabajo cuidadoso en que la información de los resultados de cada nueva etapa permite una mejora continua.

Con apoyo del Programa Regional de Desarrollo Educativo (OEA-PREDE) y de IDRC-Canadá se realizó a mediados de los 70 el primer estudio de seguimiento de alumnos en un país en desarrollo. El analizar los logros de los alumnos que habían dado su prueba de 8° grado en 1970 permitió probar, por primera vez, que el acceso a libros tenía un importante impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Mats Hultin, del Banco Mundial, usó este resultado para lograr que millones de niños, en todo el mundo mejoraran sus niveles de aprendizaje.



## Invitación a formar a los docentes de niños y jóvenes del siglo XXI

Adriana Delpiano

Directora Ejecutiva de Educación 2020

En primer lugar quiero hacer llegar a cada uno de los actuales investigadores, docentes y equipo directivo del CIDE todo mi aprecio por la labor que se encuentran desarrollando. En un momento en que el país enfrenta una gran reforma educativa que busca no sólo mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas de este país, sino también hacer de Chile un país más justo y equitativo para todos, como no hacer el paralelo con la gran reforma educativa que vio nacer al CIDE en los años 60.

Si los desafíos de hace 50 años eran dar un salto al desarrollo que permitiera superar la pobreza extrema en la que vivían más de la mitad de los chilenos, hoy sigue siendo el de generar una patria con oportunidades equivalentes para todos y desarrollar los talentos de cada uno de los niños y niñas del país. Este es el desafío que nos obliga a renovar el compromiso con esta tarea.

En los años 80 en plena dictadura militar había dos instituciones que sobrevivíamos fuera de los muros de las universidades con un compromiso con la investigación y el desarrollo de experiencias educativas innovadoras: el CIDE y el PIIE. Tiempos en los cuales compartíamos el trabajo en terreno, la reflexión crítica sobre las políticas neoliberales que se iban imponiendo en el país y muchas veces la protesta callejera. Nada de esto habría sido posible sin las figuras emblemáticas de Patricio Cariola, gran director del CIDE, Juan Eduardo García-Huidobro, Sergio Martinic, Johanna Filp- Hanke, Iván Núñez, Abraham Magendzo, Liliana Vaccaro, Beatrice Ávalos, Carlos Eugenio Beca, Verónica Edwards y tantos otros amigos que no alcanzo a nombrar en este corto saludo. Son muchos los actuales investigadores y gestores de la educación que se formaron y trabajaron al alero de estas dos instituciones.

Valoro profundamente que el corazón del esfuerzo educativo de la Universidad Alberto Hurtado lo constituya el CIDE, era su paso natural. Una vez más les reitero mis saludos y felicitaciones por la labor que desarrollan, instándolos a continuar hoy más que nunca en la formación de los docentes llamados a abrir al conocimiento a los niños y jóvenes del Chile del siglo XXI.

## CIDE, "lugar de grandes maestros"

Sergio Martinic

Vicedecano Facultad de Educación, P. Universidad Católica, ex director del CIDE.

Llegué al CIDE a fines del 78. Me entrevistó Gerardo Whelan quien entonces dirigía el programa Padres e Hijos (PPH). No fue una entrevista fácil. Su español era difícil de entender y, al mismo tiempo, estaba frente a uno de los personajes emblemáticos de la educación. Después de pasar esta verdadera prueba vinieron varias entrevistas y, finalmente, con Patricio Cariola quien me dice "bienvenido al CIDE" y me habla de sus proyectos y sueños... Estaba recién egresado de la universidad y nunca imaginé que seguiría trabajando por más de 20 años en el CIDE.

Mis primeros años estuvieron dedicados al PPH. Fue un proyecto que me marcó tal como lo fue para una generación de educadores y de futuros investigadores. El contexto social y político no era fácil. Pero ello no importaba. Los sentidos eran más profundos y de largo alcance. Gerardo nos hacía ver que hasta el material educativo más sencillo tenía un valor enorme si ayudaba a crear confianzas, solidaridad y a problematizar nuestra realidad. El PPH fue la matriz de varios proyectos y estudios posteriores. Todos ellos basados en el diálogo y en la creación

de espacios para la palabra de quienes pensaban que no tenían nada que decir.

El CIDE fue una escuela de pensamiento y de acción educativa. Fue una escuela de posgrado sin proponérselo. Un lugar donde se desarrollaron ideas muy avanzadas en educación y espacio de encuentro y de conversación con autores de gran relevancia. Recuerdo los seminarios con Howard Richards, Humberto Maturana, Basil Bernstein, Noel McGinn y otros académicos notables que formaron parte de los intercambios con el OISE de Toronto y la Universidad Católica de Louvain por citar solo algunos. El CIDE fue un lugar de grandes maestros y de un aprendizaje permanente entre todos... Gracias Patricio por tu sueño y obra.

## Retratos de una realidad social



El fotógrafo Juan Maino Canales, detenido desaparecido en 1976 a los 27 años, acompañaba a los educadores del programa Padres e Hijos en zonas rurales para retratar diversas situaciones de la vida cotidiana, que posteriormente el profesor Eledin Parraguez plasmaba en posters utilizados para potenciar el rol educador de madres y padres.

La psicóloga Rosa Saavedra, quien lo acompañó en algunas oportunidades recuerda la historia de esta fotografía, tomada en Quilicura: “El director del programa Gerardo Whelan, le pidió a Juan que tomara fotos de padres jugando con sus hijos. Él llegaba con todo tipo de imágenes hermosas, pero no había presencia de padres. Entonces Gerardo Whelan lo increpó diciéndole: “cómo no vas a ser capaz de conseguir esas fotos”. La respuesta fue: “es que los padres no juegan con sus hijos”. Y claro, dice, no estaba en su cultura “por eso esta fotografía es una puesta en escena que logramos armar, con bastante dificultad”.

Entre 1974 y 1975 Juan Maino tomó múltiples fotografías sobre el trabajo del CIDE en terreno que reflejan la realidad social de la época. Entre estas fotos se cuentan las de las páginas 17 y 32.



CIDE- Facultad de Educación 2014

## **BIBLIOTECA EN LÍNEA ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN**

### **La historia de la educación en Chile de los últimos 50 años**

Publicaciones, informes de estudios y documentos de trabajo elaborados por investigadores y académicos del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, y de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

Contiene material sobre temas como política educativa, educación preescolar, básica, secundaria y superior; profesión docente; educación técnico profesional y de adultos; historia de la educación, empleo juvenil, educación y pobreza, didácticas de especialidad, liderazgo escolar, Encuesta del CIDE y educación en América Latina, entre otros.

Además, cuenta con numeroso material histórico sobre Educación Popular, como manuales, juegos y sistematización de experiencias.

[www.cide.cl](http://www.cide.cl)