



ESCUELA DE EDUCACIÓN.

PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

Historia de vida de la Escuela Municipal La Victoria a partir de los distintos procesos de reformas desde el retorno a la Democracia

Estudiantes: Marco Belmar
Javier San Martín
Profesor Guía: Teresa Ríos Saavedra
Profesor Informante: Pilar Guzmán

Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación
Tesis para optar al Título de Profesor de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales
2014

Índice

Contenido

1	Introducción	5
1.1.-	Introducción al problema	5
2.-	Planteamiento del Estudio	7
2.1.-	Elección, justificación y fundamentación del problema investigado.	7
2.2.-	Formulación del problema.....	8
2.3.-	Estado actual del problema.....	9
2.4.-	Objetivos Generales y Específicos.....	11
2.4.1.-	Objetivo general.	11
2.4.2.-	Objetivos específicos	11
3.-	Marco Teórico	12
3.1.-	El sistema educacional chileno como estrategia de ajuste al capitalismo.....	12
3.1.1.-	El sistema educativo chileno hasta 1973.....	12
3.1.2.-	De la mano del triunfo del Frente Popular	15
3.1.3.-	La consagración del acceso a la educación entre 1970 y 1973.....	17
3.1.4.-	Régimen Militar; la ruptura del proyecto democratizador.	21
3.1.5.-	Contexto general de la organización educacional chilena a partir de la década de los 90	23
3.1.6.-	Retorno a la democracia: educación de calidad en la medida de lo posible.	29
3.2	Implementación de la Reforma a partir del retorno a la Democracia: encuentros y desencuentros en el estudio de caso.	30
3.2.1.-	Sobre el concepto de “calidad” en la educación.	30
3.2.2.-	Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación preescolar y básica (MECE- Básica): La inyección de recursos a las escuelas públicas.	33
3.2.3.-	Proyectos de mejoramiento educativo (PME): Un intento de democratizar la Escuela. ...	35
3.2.4.-	La Jornada Escolar Completa (JEC). La creación de una necesidad: la construcción de una nueva infraestructura para las Escuelas Públicas.....	37
3.2.5.-	Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP). Relación forzada entre calidad en la educación y mayor inyección de recursos.	39
3.3.-	La idea de Democracia y Participación que ilusiona a la Escuela Municipal	40
3.3.1.-	Gestión Escolar y el Proyecto Educativo Integral (PEI)	40
3.3.2.-	Tensiones de la organización escolar pública chilena en los procesos de reforma	44

3.3.3.- La desgastada idea de Participación como una utopía realizable y reafirmable durante los procesos de reforma.	47
3.3.4.- La vigencia de la Educación Popular como alternativa a los sistemas educativos neoliberales y la necesidad de apropiarnos y resignificar su rol	54
4.- Marco Metodológico.....	60
4.1.- Definición de nuestra investigación	60
4.2.- Enfoque Metodológico	60
4.3.- Descripción del Lugar de Investigación	62
4.3.1.- Dimensión Convivencial:	64
4.3.2.- Perfiles formativos.....	68
4.3.3.- Dimensión familiar y comunitaria.....	71
4.3.4.- Dimensión macro entorno social, económico, cultural y comunicacional.....	72
4.3.5.- Descripción del Sujeto.....	73
4.3.6.- Elección de la muestra	76
4.3.7.- Criterios de la muestra	76
4.3.8.- Los sujetos de la muestra.....	77
4.3.9.- Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	77
5.- Análisis e interpretación de datos.....	82
5.1.- Categorías de análisis.....	84
5.1.1.- Análisis de categoría de formación docente	84
5.1.2.- Análisis de categoría desde la infraestructura	89
5.1.3.- Análisis de categoría desde el contexto político	94
5.1.4.- Análisis de categoría desde la Gestión Institucional	98
5.1.5.- Análisis de categoría desde los recursos pedagógicos.....	101
5.1.6.- Análisis de categoría desde los estudiantes y apoderados.....	105
5.1.7.- Análisis de categoría desde la justicia laboral del profesor	109
5.1.8.- Análisis de categoría de la ilusión de participación	113
6 Conclusiones	117
6.1.- La construcción de una falsa idea de participación	121
6.2.- La Democracia nunca llegó a la Escuela.....	125
6.3.- El rol del docente en los procesos de reformas.....	129
6.4.- La reforma y su imposición legal. Desencuentros y resistencias	132
6.5.- Escuela y régimen autoritario: las dinámicas olvidadas de la democracia.....	138
6.6.- La idea del no cambio y de calidad. El profesor ideal en la negación del otro.	143
7 Proyecciones	147

8 Bibliografía General	150
9 Anexos.....	154
9.1.- Entrevistas en profundidad.....	154
9.1.1.- Entrevistado N°1	154
9.1.2.- Entrevistado N° 2	164
9.1.3.- Entrevistado N° 3	184
9.2.- Proyecto Educativo Institucional Escuela La Victoria	197

1 Introducción

1.1.- Introducción al problema

La siguiente investigación se centra en el estudio y análisis de las políticas públicas educacionales impulsadas por el gobierno en el contexto del “retorno de la democracia chilena” a partir de los noventa.

Se propone con este estudio de las políticas educacionales reconocer la intencionalidad explícita e implícita que éstas proponen y analizar la relación y/o coherencia que su implementación tiene con las escuelas en donde éstas son aplicadas, centrándose en el caso particular de la Escuela La Victoria. Para esto fue necesario trabajar con documentos del Ministerio de Educación que dan cuenta de una visión oficialista de las reformas en las políticas públicas de educación, como también con documentos de la Escuela La Victoria que dan luces del ejercicio de lectura y significación de dichas políticas educacionales. En función de esto, se estudió y analizó desde autores contemporáneos que desarrollan una lectura crítica y oficial sobre la evolución y transformación de la educación en Chile a partir del “retorno a la democracia”.

De este modo, se abordó el debate nacional sobre la idea de *calidad* en la educación que se instala desde “el retorno a la democracia” desde una visión ajena al campo educativo y más cercana al mundo empresarial, configurando de esta forma una nueva gestión escolar que introduce nuevos conceptos como la eficiencia, la estandarización (de procesos y resultados) entre otros.

Esta investigación se desarrolló en la Escuela Municipal La Victoria, comuna de Pedro Aguirre Cerda. Esta escuela se caracteriza por estar inserta en una comunidad altamente vulnerable en la población del mismo nombre (Población La Victoria), fuertemente marcada por conflictos e injusticias sociales algunos de los cuales pueden verse reflejados en una serie de situaciones como drogadicción, deserción escolar, trabajo infantil y violencia intrafamiliar principalmente.

Debido a las particularidades del contexto en el que se lleva a cabo esta investigación, se mantuvo un constante dialogo entre las distintas dimensiones a las cuales aborda el problema; Estado y Políticas Publicas Educativas, La Escuela y su resignificación y el contexto popular en el que se encuentra instalado el establecimiento. Buscando en este dialogo la reconstrucción de la historia de vida de la escuela a partir de su relación con las políticas públicas educativas promovidas por los gobiernos de la Concertación.

2.- Planteamiento del Estudio

2.1.- Elección, justificación y fundamentación del problema investigado.

Esta investigación se concentró en el proceso de reformas que se comenzaron a aplicar en el sistema educacional chileno. La definición de este tema se logra a través de una lectura de las reformas impulsadas desde la década del 90 en materia educativa.

Para este propósito se trabajó la idea de “retorno a la democracia” con la cual se caracteriza al periodo pos dictatorial en Chile, concepto utilizado para diferenciar las administración “democrática” de la Concertación por sobre la administración dictatorial del periodo anterior. Resulta una curiosidad inmediata querer comprender y conocer los sentidos tras estas diversas reformas que han moldeado el sistema educativo actual.

Entonces surge el primer cuestionamiento

¿Existe una relación entre el concepto de calidad que se instala en la educación a partir de la década del 90 con una estrategia de ajuste al capitalismo?

Se cree que el estado de la educación actual responde justamente a las lógicas capitalista que se introducen en la dictadura, y que en su seno conlleva una lógica empresarial, que fue *administrada y profundizada* por los gobiernos de la Concertación y expandida a los diferentes ámbitos de la realidad social chilena.

La principal motivación de esta investigación es identificar si existe una resignificación de las políticas educacionales por parte de los docentes de la Escuela La Victoria. Debido a que la realidad local del establecimiento es muy particular y rica en elementos para el análisis, resulta una invitación a estudiar la coherencia entre los intereses detrás de las

reformas educacionales y la configuración de la gestión escolar del centro educativo.

Quizás la principal complejidad de la investigación tiene relación con lograr identificar donde se encuentra el problema, tal vez en la inconsistencia de las reformas educacionales, en la percepción de la realidad y las necesidades de los establecimientos por parte de las autoridades y sus gobiernos, quizás en la lectura que hacen los establecimientos o en la gestión escolar. Por ello fue decisivo para esta investigación realizar un análisis profundo de las reformas educacionales que han configurado la gestión escolar en la Escuela La Victoria, y para este propósito se considera determinante involucrarse en la historia de vida del establecimiento, conocer sus prácticas educacionales y mayor aún, su gestión educativa.

2.2.- Formulación del problema

La problemática que se abordó en esta investigación se centra en el vínculo que se genera entre las políticas públicas educacionales y el establecimiento educativo. Desde esta relación se intenta identificar si existe una resignificación de las políticas en la Escuela.

Surgió el cuestionamiento al modo en que se aplican reformas y políticas generales para casos particulares, invisibilizando las complejidades locales. En este sentido la problemática se inserta en el debate sobre la calidad educativa, pues se ha constatado

que la idea de calidad constantemente está presente en el discurso público oficial, pero no se especifican las características y finalidades que debe tener una educación de calidad, cayendo en una retórica del mejoramiento que en la práctica carece de fundamentos o simplemente resulta contradictoria e incoherente.

El alcance de la investigación se enmarca en el contexto de una Escuela Municipal, en el cual constantemente se implementan programas de mejoramiento y apoyo a los estudiantes, los cuales modifican y reconfiguran las acciones que se desarrollan al interior del establecimiento, dándoles un sentido y carácter particular. De este modo se propuso investigar ¿Cómo se han configurado los sentidos que le otorgan a las políticas públicas educacionales los docentes desde el retorno a la democracia en la gestión escolar del establecimiento municipal Escuela La Victoria?

2.3.- Estado actual del problema

Las políticas educacionales desarrolladas a partir del retorno a la democracia en Chile, responden a la hipótesis que se desarrolla a nivel latinoamericano de que *“la educación es una fuente mayor de equidad social”* (Rivero. 2009) transformándose de esta manera el campo de la educación para los gobiernos de la Concertación, en un elemento estratégico para desarrollar el proyecto económico y democrático del país (Cox, 1997). De este modo podemos entender que el proyecto democrático y económico del país tiene como uno de sus ejes centrales a la educación.

En la década de los 80 el campo educativo sufre un proceso de privatización y descentralización que quedan plasmados en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) desarrollada durante la dictadura militar, situación que se mantuvo para el retorno a la democracia

El concepto de calidad tiene su origen dentro del mundo empresarial, y responde a una lógica eficientista de carácter instrumental. Prima en estos modelos la racionalidad técnica propia del neoliberalismo, lógica en la cual la educación queda subordinada al eficientismo de mercado, lo que la convierte en una estrategia de ajuste al capitalismo. En cuanto a los sustentos teóricos de la idea de calidad, su discusión *“ha estado regulada por el discurso neoliberal que recoge, sustancialmente, conceptos ligados al mundo de la producción industrial”* (Pulido, 2004).

Esta racionalidad empresarial que opera en la educación, subordina al sujeto a los aspectos técnicos y/o reformas que se aplican de manera generalizada sin considerar las particularidades de las realidades locales, (aplicando leyes generales para casos particulares), lo que muchas veces significa un conflicto al interior de las escuelas al momento de aplicar los cambios, pues no existe una apropiación consiente y reflexiva, lo que reduce a los educadores a ejecutores técnicos de tal o cual programa.

Estas medidas aplicadas generan climas particulares dentro del establecimiento, lo que conlleva a una reconfiguración de las prácticas educativas, lo que reconstruye la historia institucional de la escuela y modifican constantemente las prácticas que dentro de ella se desarrollan. Por ello se consideró relevante conocer como la gestión escolar se va configurando a partir de la lectura que hacen los actores del establecimiento de las políticas

públicas educacionales generadas por los distintos gobiernos en la última década del siglo XX.

2.4.- Objetivos Generales y Específicos

2.4.1.- Objetivo general.

Comprender cómo los docentes de la Escuela La Victoria reconfiguran el sentido de las políticas públicas educativas en la gestión escolar del establecimiento, desde el retorno a la democracia.

2.4.2.- Objetivos específicos

- Identificar el sustento teórico de las reformas educacionales promovidas por los gobiernos desde el retorno a la democracia.
- Identificar acciones y/o discursos de profesionales de la educación que gestionan la Escuela La Victoria.
- Analizar las acciones y/o discursos de los profesionales de la educación que gestionan la Escuela La victoria.
- Interpretar el sentido de las acciones de los profesionales de la educación de la Escuela La Victoria.

3.- Marco Teórico

3.1.- El sistema educacional chileno como estrategia de ajuste al capitalismo.

3.1.1.- El sistema educativo chileno hasta 1973.

Para profundizar la comprensión del sistema educativo actual y sus implicancias en el desarrollo de la sociedad, se hizo necesario referirse al proceso de construcción del sistema nacional educativo, que se inicia a partir de 1842-43 - con el gobierno del Presidente Manuel Bulnes – pero sin desconocer las raíces coloniales e históricas que influyeron en el devenir de esta construcción nacional de un sistema educativo. No es un objetivo para esta parte de la investigación realizar una periodificación arbitraria que discrimine hechos o procesos relevantes en el desarrollo de este sistema, sino más bien establecer una panorámica que permita una mayor comprensión.

En sus comienzos es posible detectar un fuerte interés por parte del gobierno de Bulnes en dar una organicidad al área de la educación, ejemplo de ello fue la fundación de la Universidad de Chile bajo el alero de Bello o la primera Escuela Normal de la mano de Sarmiento, ambo casos representaron la voluntad estatal por responsabilizarse de la educación para las nuevas generaciones. Hacia 1910-1912, se evidencia un constante progreso que va modernizando las prácticas educacionales, sin embargo es importante recordar que la educación para esta primera parte del siglo XX estaba a cargo de profesionales e intelectuales estrechamente ligados a la iglesia y la oligarquía local. La educación desde ya era advertida como un privilegio reservado para la aristocracia criolla. Con esta principal

característica, el Estado se va responsabilizando cada vez más del proceso de desarrollo nacional de educación, no solo orientando y fiscalizando, sino además destinando recursos necesarios para el sostenimiento de las nacientes escuelas. De esta forma se va configurando un Estado Docente, que asume la misión de aumentar el nivel de establecimientos educacionales en el país orientado a la educación de las masas, ya que instituciones como la iglesia y grupos extranjeros se preocupaban de la educación de los sectores dominantes.

Hacia 1912 irrumpe con fuerza en el escenario político – social una clase media ambiciosa y rupturista, que reconoce en el desarrollo y profundización de un sistema nacional educativo la herramienta necesaria para concretar sus intereses de clase, debido a ello, este periodo adquiere una connotación de transición conflictiva donde la clase media en ascenso logra controlar e instrumentalizar el sistema educativo para su propio beneficio. Sin embargo esta situación no detiene el proceso de escolarización que ya se había desatado en el país, al contrario, ayuda a su masificación. Pero será con el segundo gobierno de Alessandri el que imponga un retroceso a los logros conquistados por esta clase media ascendente significando un freno al crecimiento del sistema educativo, y a su vez reinstalando elementos tradicionales y conservadores al proceso de construcción.

Será en 1938, con el ascenso de Pedro Aguirre Cerda, el que permita retomar las conquistas de una clase media que comienza a vincularse con los sectores de obreros urbanos, a través de la coalición del Frente Popular. Desde aquí son varios los autores e investigadores que sostienen que se inicia un proceso profundo y serio de democratización en conjunto con reformas modernizantes. Pero como todo proceso de democratización conlleva un conflicto de clases, donde la nueva clase media ascendente reclama - desde sus cargos públicos y posición social - por una mayor participación en la construcción del sistema

educativo nacional, ya no se desea ser solo un grupo subalterno de usuarios del sistema educativo, sino que se establece un conflicto de lucha hegemónica por controlarlo lo que genera una rivalización con los sectores oligárquicos por resolver quien dirige los procesos educativos. En la práctica esto se observa en que la nueva clase media operará desde las distintas posiciones estatales y de la sociedad civil para promover reformas profundas. Un evento importante que da cuenta del proceso de construcción de un sistema educativo nacional por parte del Estado, tiene relación con la creación en 1927 del Ministerio de Educación, el que asume todas las tareas que antes estaban en manos de distintas áreas. Este hecho particular del gobierno de Ibáñez da cuenta de un Estado que asume la responsabilidad que conlleva el desarrollo de un sistema nacional de educación que busca permitir y garantizar el acceso a la educación por parte de los distintos sectores de la sociedad, principalmente respondiendo a las demandas de la clase media ascendente. Sin duda esta nueva clase social reconoce en la educación una plataforma para la movilidad social y de esa forma ir ganando terreno e influencia en las decisiones políticas desde el aparato del Estado. Sin embargo, para 1928 despierta una reacción por parte de los sectores conservadores que veían como una amenaza el carácter transformador que estaban tomando las reformas en el plano educativo que se estaban impulsando por parte de la clase media ascendente y los intelectuales atrevidos de la época, de esta forma se gesta una contrarreforma que logra reinstalar una concepción tradicionalista en la configuración del sistema educativo. Durante este periodo, el gobierno de Ibáñez se verá constantemente en un tira y afloja entre los sectores que abogan por la modernización del sistema, principalmente pertenecientes a la clase media, y por otra parte, quienes promueven una expresión tradicionalista como sectores conservadores y eclesiásticos. Este conflicto no se resolverá en el corto tiempo, pero con el triunfo del Frente Popular detendrá el avance de los sectores conservadores.

3.1.2.- De la mano del triunfo del Frente Popular

Con el Partido Radical a la cabeza en este periodo de 1938, se lleva a cabo una reconfiguración de alianzas políticas que tiene como eje central a las capas medias y la consolidación de la democracia política. Así se va cimentando el camino para que la clase media ascendente se consolide en el control del sistema docente oficial, impulsando con mayor fuerza la expansión social y geográfica de la oferta educativa sin desentenderla de los nuevos proyectos modernizadores en la enseñanza. En este contexto se van expandiendo con mayor velocidad e intensidad las demandas populares que no son capaces de ser resultas por parte de la institucionalidad educacional a cargo del Estado. Sin embargo, y al igual que en periodos anteriores, es el Estado quien impulsa y lleva adelante los procesos de desarrollo y mejoramiento de la educación, que a pesar de las tensiones sociales y políticas de la época, no se cuestiona la responsabilidad que le compete al Estado por hacerse cargo y construir un sistema educativo nacional que responda a las demandas de los distintos sectores de la sociedad, que luchan por mayor control e influencia en el aparato del Estado y de esa forma garantizar la sobrevivencia de sus intereses de clase. Nada muy distinto a la actualidad.

La creación de la Superintendencia de la Educación Pública en 1953 responde al intento de ampliar el sistema educativo y el proceso de participación, lo que en la práctica se traduce en el Consejo Nacional de Educación, donde se regula y configura la política nacional educativa, tienen participación y representación además de las debidas autoridades nacionales de la enseñanza, las organizaciones gremiales del magisterio, las agrupaciones de

padres y apoderados, las instituciones educativas privadas, los empresarios, la iglesia, etc.

Por lo tanto, lo importante de esta coyuntura es que se logra identificar la variedad y amplitud de participación social en temas relacionados a la educación, impulsado y regulado desde el Estado, por lo tanto es éste aparato quien asume en todo momento su responsabilidad para con la educación.

Desde una mirada geográfica, se extiende la red de escuelas primarias en el área rural y en los sectores periféricos de la ciudad, también se crean nuevas escuelas de enseñanza media en las pequeñas ciudades, los que se extienden además a las poblaciones marginales de las grandes ciudades lo que viene a significar un proceso de diversificación.

Se reconoce que desde la década del 50 se vienen profundizando diversos procesos sociales que tienen una fuerte repercusión en la educación: crecimiento demográfico, urbanización no respaldada con una industrialización suficiente; incremento de los sectores urbano marginales y despertar del campesinado; fuertes expresiones reivindicativas de la clase obrera industrial y de los sectores medios asalariados, profesores incluidos que van configurando una intensa presión social. Hacia 1960 la estrategia por parte del Estado frente a la fuerte presión por parte de los distintos sectores de la sociedad deviene en una serie de reformas parciales, principalmente pedagógicas, las que se muestran insuficientes y permiten que los sectores burocráticos que administran el sistema educativo desarrollen una fuerte resistencia al cambio. Esta situación demuestra la urgente necesidad de transformaciones profundas y comprensivas de la educación que vayan en directa relación con el modelo de desarrollo económico de la época, vale decir, que tuviera total relación y soporte conceptual y político con el esfuerzo de la Alianza para el Progreso impulsada por los EEUU con el fin de contrarrestar en la región nuevas iniciativas como las de Cuba. De esta forma se comienza a desarrollar y configurar las bases para la reforma educacional de 1965-1970 que resulta ser

un esfuerzo orgánico de cambio que contempló principalmente tres objetivos: *la rápida ampliación e igualación de las oportunidades educativas, la modernización y mejoramiento de las prácticas escolares, y la adecuación del desarrollo educacional a los cambios económico-sociales y políticos que se intentaron en este período, bajo el signo de una "revolución en libertad"* (PIIE, 1984)

Esta serie de transformaciones que se gestaron a partir de la reforma educacional implicaron una fuerte expansión y diversificación del sistema educacional, permitiendo que sectores de la clase media y obreros puedan optar a una mayor participación en los beneficios de la educación, pero principalmente que grupos de campesinos y de pobladores marginados en la ciudad puedan acceder a una escolaridad completa. A simple vista podemos interpretar que los grupos medios controlan el sistema educativo o tienen una gran influencia en su administración en conjunto con los grupos empresariales, sin embargo este sistema nacional se caracteriza por su rigurosa verticalidad lo que molesta a sectores gremiales y a la oposición política que la acusan además de sectaria y poco participativa.

3.1.3.- La consagración del acceso a la educación entre 1970 y 1973

El proceso desarrollado en la educación desde el gobierno de la Unidad Popular debe entenderse como un proceso evolutivo con diversos elementos de continuidad que para este periodo significan la expansión máxima y se amplía notoriamente la participación y el acceso a los sectores populares de la población al beneficio y control de la educación. Sin embargo, desde aquí se comienzan a gestar reformas e incluso un proyecto para un nuevo sistema

educativo muy distante de lo que fue la reforma del 65. Cada vez se hace más evidente que las demandas sociales sobre la educación deben abordarse necesariamente desde cambios profundos que modifiquen la estructura jerárquica verticalista y burguesa del hasta entonces sistema nacional educativo y no simples reformas que nada afecten en lo medular.

Los investigadores del PIIE advirtieron que en el gobierno de la Unidad Popular se barre con la herencia de la administración tecnócrata y burocrática que administraba el sistema educativo, para dar paso a una nueva administración de origen sindical y político. De esta forma, toma sentido la idea gramsciana sobre la hegemonía que ejercen los grupos de poder (Hillert, 2011). Es importante señalar inmediatamente que el intento de construcción de este nuevo proyecto nacional y de la hegemonía del bloque histórico será interrumpido abrupta y violentamente por el golpe de Estado de 1973. Pero aun así este experimento popular será el encargado de lograr un salto relevante en el crecimiento y fortalecimiento del sistema educativo, desde los esfuerzos igualitarios y en la participación popular para construir una nueva política educativa.

El primer elemento importante para esta investigación fue el estudio de las propuestas programáticas del gobierno de la UP en materia de educación, y en aquellos documentos se identificó una fuerte e imprescindible participación del Estado, e incluso es posible evidenciarlo cuando hacia fines de 1971 será el Ministerio de Educación en conjunto con la CUT y otros organismos del área, quienes difundan e inviten a participar de una discusión nacional que culminará en el Congreso Nacional de Educación de donde el gobierno de Salvador Allende extraerá las líneas y argumentos fundamentales para el proyecto educativo nacional. Un segundo elemento igual de importante aunque en su aplicación no logró el objetivo esperado, fue el Decreto de Democratización de la Educación que establecía una red de apoyo y de

Consejos de Comunidad Escolar, además de los Consejos Locales, Provinciales y Regionales que en las pretensiones originales del gobierno popular se proponía otorgarle un gran poder de decisión en las materias educativas locales de cada comunidad escolar. Sin embargo dicho propósito se vio frustrado por las limitaciones de la estructura administrativa tradicional legal aún existente que solo permite otorgarle atribuciones consultivas o asesorías. A pesar de los intentos, ni el gobierno ni el movimiento social tuvo la fuerza para modificar y crear una nueva legislación que garantizara una participación verdadera a estos nuevos organismos.

Es así como se va configurando un sistema educativo desde las primeras políticas educativas de fines de los años 20, sin remover de raíz lo que fue la administración tecnocrática y reformista de mitad de siglo, y sobre estos cimientos el gobierno popular crea nuevas instituciones, como la Junji o las Coordinadoras Regionales de Educación como instancias de descentralización administrativa. Sin embargo los propósitos establecidos en materia de educación por el gobierno de la UP se verán duramente afectados por la resistencia del aparato administrativo tradicional heredado, pero aún más por la oposición política que va adoptando con el paso del tiempo una posición más radical, lo que implicará que el proyecto de educación popular y alternativo no logre concretarse debido a la caída del gobierno en Septiembre de 1973.

A pesar de esta tensión entre grupos políticos que influyó en todos los ámbitos de la sociedad durante el gobierno de la UP, es posible identificar aciertos importantes y relevantes como el hecho de que la expansión del sistema educativo alcanza su más alta expresión en los 1000 días de gobierno socialista, la atención pre-escolar casi se duplicó y se logra la completa cobertura y se garantiza por parte del Estado el acceso a la educación a los niños

entre 6 y 14 años, la tasa de escolarización para los jóvenes entre 15 y 19 años correspondiente a la enseñanza media aumenta de un 33% a un 42,9% (PIIE, 1984). Como parte de este crecimiento inusitado dentro un marco de reformas democratizadoras por parte del gobierno, también se modifican aspectos sustanciales en relación al profesor ya que sin ellos, el proceso de democratización en la educación hubiese encontrado mayores trabas y resistencias al cambio. En este sentido se multiplica la contratación de profesores, se reconoce legalmente su organización sindical y se les otorga una participación real como señala Anderson (2001) en la toma de decisiones en la gestión educativa, además de aumentar en cifras reales sus remuneraciones.

“La imposición de un proyecto de refundación del capitalismo, en favor de los agentes privados, de la desindustrialización y de indiscriminada apertura a la economía mundial, tenía que ser antagónica tarde o temprano con los objetivos, contenidos y métodos de formación generados bajo el influjo de los proyectos de desarrollo vigentes entre 1930 y 1973. La reciente política de "modernización educativa" y su traducción en el orden curricular tienden a resolver tal antagonismo en favor de la economía de mercado y de la correspondiente estructuración social y ocupacional” (PIIE, 1984)

El avance de la privatización del sistema educativo durante el régimen militar contrastará y será un punto de ruptura con la tendencia histórica de fortalecimiento del rol del Estado en la regulación, fiscalización y garante de la educación. El régimen militar introduce un verticalismo estricto y autoritarismo en la administración del sistema educativo, lo que incluso se puede interpretar como una vuelta al sistema antiguo donde los grupos oligárquicos controlaban el

sistema educativo en construcción. Pero este retorno es de forma violenta contra otra tradición más arraigada y con énfasis en la participación social

3.1.4.- Régimen Militar; la ruptura del proyecto democratizador.

Una vez instaurado el régimen militar, rompiendo con la tendencia y el proyecto democratizador del gobierno de la UP, se observó inmediatamente el propósito de remover y eliminar todo elemento que es sustento del orden social democrático anterior, redefiniendo la labor y orientación de las instituciones dependientes del Estado a través de un delicado proceso de depuración ideológica en su interior, estableciendo mecanismo y formas de represión contra todo aquello que represente una resistencia al modelo oficial impuesto por la fuerza. Es así como se va instaurando y sustituyendo el antiguo Estado de Compromiso, de tendencia democrática y participativo por un Estado autoritario, excluyente y represivo, siempre apoyado por la fuerza militar para garantiza el nuevo orden social.

En el ámbito educacional, el gobierno militar toma posesión total de la administración del sistema escolar, con esta situación se desencadena un proceso de depuración ideológica dentro del sistema educativo que expulsa a una gran parte de los docentes comprometidos con el gobierno popular, se revisan los programas de estudio y se eliminan de las bibliotecas escolares los textos considerados peligrosos.

Investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación sostienen que el proceso de reforma y transformación de la educación durante el régimen

militar, es un proceso inconcluso lo cual dificulta la obtención de conclusiones definitivas, esto debido a, según ellos, la crisis económica de 1981 que puede provocar rectificaciones importantes al momento de realizar análisis sobre los alcances en materia educativa durante este periodo. Sin embargo, el sentido de la idea de un proceso inconcluso también está relacionado con que los gobiernos de la concertación durante la transición democrática no han esbozado intento real de modificación o transformación profunda al sistema educativo impuesto en dictadura, por el contrario, es posible identificar muchos más elementos de continuidad que de cambio. Por lo tanto, para entender el actual sistema educativo y su estrecha relación con los procesos de reforma iniciado en dictadura se debe señalar los lineamientos centrales de la política educacional instaurada por el régimen militar.

1. *El régimen militar se reserva la tuición de los contenidos de la enseñanza*, por lo tanto suprime toda posibilidad de flexibilidad en la definición de los programas de estudio y solo se limita a los contenidos oficiales establecidos por el régimen. Ya no es un objetivo que el estudiante se reconozca como sujeto político constructor de la sociedad, sino más bien que se forme para ser un buen ciudadano lo que involucra implícitamente una fuerte carga ideológica
2. *El régimen militar establece que el Estado debe limitarse a garantizar la educación escolar básica*, la enseñanza media y superior pasan a ser concebidas como un privilegio por el cual debe pagarse, por lo tanto es la premisa que atenta contra el derecho de igualdad.
3. *Se establecen las bases para conseguir que el Estado desligue de su rol como garante de la educación*, se limitan las responsabilidades del Estado como institución a cargo de regular y fiscalizar el sistema educativo nacional para traspasar esta responsabilidad a los sectores privados interesados. Se subordina

la regulación de la educación al mercado desligando cada vez más la educación como labor del Estado.

4. *La entrega de la educación en la enseñanza media es entregada a los sectores privados*, con el fin de asegurarle su propio mercado ocupacional, serán las empresas privadas quienes entreguen educación técnica para formar estudiantes-trabajadores y así responder al nuevo modelo e influir en el desarrollo económico del país.
5. *Se definen aspectos generales para el ámbito universitario y se establece la necesidad de dar nuevamente un realce a la participación de los Centros de Padres*, el objetivo es controlar y reprimir todo intento de actividad política en los centros universitarios, a la vez que se establecen espacios de participación para los Centros de Padres como una forma de establecer mecanismo que logren controlar la exclusión la política (PIIE, 1984)

3.1.5.- Contexto general de la organización educacional chilena a partir de la década de los 90.

La educación, y la escuela misma como institución moderna, desde la constitución del Estado ha sido considerada como una de las herramientas más importantes a la hora de construir la nación fundamentada en las ideas y principios gubernamentales que animan a sus promotores. Es por esto que dentro de la historia de Chile, a partir aproximadamente desde el gobierno de Manuel Bulnes quien fuera el promotor del primer sistema nacional de educación, han existido, existen y conviven, distintas corrientes en el campo educativo, siempre promovidas por el Estado.

Es que se considera la educación como el gran constructor de sociedad y hasta el día de hoy se mantiene este discurso en las esferas administrativas del país:

“La educación es la gran herramienta con que cuenta una nación para construir una sociedad más libre y equitativa, donde el reconocimiento a los méritos, las aptitudes y el esfuerzo de los individuos se instale como un motor de desarrollo y movilidad social” (Larroulet, 2010:2)

Es así como la educación desde el “retorno a la democracia” a partir de los años 90, se ha constituido como uno de los pilares estratégicos de los programas políticos de los gobiernos de la Concertación. Pues es a través de la educación que se busca dar sustento al desarrollo del proyecto económico, social y político del país, teniendo presente en este proceso elementos de continuidad y cambio considerables y diferenciadores del periodo anterior (marcado por un rol autoritario y al mismo tiempo liberalizador del Estado), por lo que la Concertación a través de la educación tenía la posibilidad de cambiar el enfoque y desde el rol que se le otorga a la educación como institución constructora, crear una sociedad libre y democrática.

La coalición gobernante perfila sus políticas dentro del campo educativo, no a ampliar cobertura ni a aumentar las cifras de egresados del sistema, sino más bien responden a lograr entregar una educación de calidad, que responda a las necesidades y exigencias de una sociedad que sale del retraso de la dictadura, y se considera a sí misma moderna. Esto significa en la práctica el lograr entrar a un sistema mercado-mundo, en donde la competencia, la oferta y la demanda definen las realidades nacionales, principios de mercado, todos aplicados al campo educativo en dictadura y que la Concertación necesita para lograr el

desarrollo y modernidad que requiere el país dentro del sistema-mundo. Cambia radicalmente el paradigma educativo, no existe ni Estado docente, ni de bienestar, opera la lógica de la globalización lo que significa

“... no sólo mundialización de los circuitos económico, tecnológicos, comunicativos sino también la subordinación de aquellos aspectos de la vida social a la racionalidad de mercado en función de la imposición de una nueva meta política y económica: la competitividad” (Bellini, 2007:27).

Es esta racionalidad de mercado que empieza a operar en la educación la que nos hace cuestionar cuál es el real rol que los gobiernos democráticos le están otorgando a la educación en el país y es por eso que se problematizó esta acción administrativa de los principios liberales en la educación como un medio de ajuste e inserción al Capitalismo.

La propuesta educativa desarrollada por los gobiernos de la Concertación en general, pero principalmente por los primeros tres, correspondientes a la primera década (espacio temporal al cual se aboca nuestra investigación), tiene sus orígenes en el periodo anterior, cuando en Chile aún se vivía en un contexto represivo propio de una de las dictaduras más crueles y sangrientas de América Latina, que no sólo violentaba a su población, sino que también modificaba toda la estructura política y económica del país, instalando de esta forma, y por fuerza, un modelo económico neoliberal, el cual afectaba todos los aspectos del mundo político, económico y social. En el campo educativo, el neoliberalismo opera definiendo una *“matriz institucional descentralizada en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos” (Cox 1997:3).*

Y bajo esta matriz es que los gobiernos democráticos desarrollaron sus paquetes de

reformas, estando siempre bajo una racionalidad de mercado -propia del modelo económico vigente- con convivencias de principios reguladores estatales y de mercado, iniciándose de esta forma procesos de traspaso de administraciones públicas a manos privadas.

La privatización, entendida no sólo como el traspaso de establecimientos educacionales públicos al sector privado, o como el fomento de la iniciativa particular en este campo, sino principalmente como entrega de algunas funciones de la administración al sector privado (PIIE 1991).

El retorno a la democracia en Chile se inicia con un escenario político marcado por un ambiente de grandes consensos políticos para avanzar en nuevas políticas de cambio, una frase que caracteriza bien el contexto político de “transición” que se vivía es la de “justicia en la medida de lo posible”, emitida por Patricio Aylwin en su primer mensaje de fin de año (1991). “En la medida de lo posible” en términos educativos lo entendemos como el no cambio, como el de la continuidad:

“No toca en lo grueso de la arquitectura del sistema educativo levantada desde 1980, incluida la descentralización de las escuelas públicas y el fomento de la educación privada. Opera con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada en los postreros días del gobierno de Pinochet. Mantiene los planes y programas de estudio de la Enseñanza Básica y Media, aprobados a comienzos de los 80 y no se apresura en renovarlos” (Núñez, 1995:179)

De esta manera el paradigma político que se define en el campo educativo no responde a una propuesta propia definida por los demócratas del retorno, sino más bien se heredó del periodo autoritario, y no fue modificada por los gobiernos entrantes (solo cabe mencionar que

la LOCE fue derogada en mayo del año 2006 producto de masivas movilizaciones sociales, tomas de establecimientos educacionales y presencia en las calles de miles de estudiantes). Y en este sentido el pilar fundamental del periodo autoritario fue la descentralización administrativa del país en función de una tecnificación:

“Punto capital de esta nueva institucionalidad será la descentralización del poder, tanto en lo funcional como en lo territorial, lo cual permitirá al país avanzar hacia una sociedad tecnificada y de verdadera participación social” (Ministerio Secretaria General de Gobierno, 1974:26)

Esta nueva institucionalidad heredada por los gobiernos democráticos se mantiene y administra sin hacer grandes transformaciones, pues prima la idea de consensos y “la medida de lo posible”. Dentro de la educación la idea de los consensos se mantiene hasta el día de hoy, pues las grandes transformaciones educativas siempre tienen fuertes oposiciones por diversos sectores políticos y sociales, lo que habla de la importancia que tiene tanto para la clase política como para la sociedad.

El proceso de descentralización, que comienza en dictadura y se mantiene en democracia, en el ámbito educativo, le resta protagonismo al ministerio de educación en la administración de los establecimientos educacionales públicos, pasando estos a depender de los municipios del país, siendo estos últimos los encargados de administrar tanto el personal como la infraestructura, dejando al Ministerio funciones evaluativas y normativas en aspectos curriculares principalmente, pasa el Estado a tener un rol promotor y fiscalizador, además de subsidiario. La lógica que opera tras de la descentralización es la de lograr una mayor eficiencia en la administración de los recursos (conceptos todos importados desde la racionalidad mercantil).

Se pretende además acercar la educación media técnica profesional con el mundo laboral de la producción, pero principalmente de los servicios, entregando escuelas a grandes conglomerados económicos, quienes operan como sostenedores, por lo tanto reciben millonarios subsidios por concepto de matrícula, redactan sus proyectos educativos y plantean sus objetivos siempre relacionados al mundo laboral como es el caso de la Fundación Nacional del Comercio para la Educación (Comeduc) que posee una matrícula de 14.000 estudiantes y que declara: *“formar Profesionales de excelencia en el nivel medio, con un desarrollo personal armónico, en estrecha concordancia con las reales necesidades de las empresas”* (Comeduc, web visitada 2012).

Las inversiones privadas en educación son posibles bajo la lógica de la competencia que ofrecería, según esta racionalidad mercantil, la posibilidad a las familias de elegir donde matricular a sus hijos (aumentar la demanda, liberalizándola). Se habla de inversión, pues se mantiene la idea de subvencionar al sostenedor por concepto de matrícula, por lo que existe la posibilidad de lucrar con las escuelas.

Esto aumentó fuertemente la oferta de escuelas privadas con subsidio estatal, lo que a la larga ha significado un retroceso para la educación pública, en cuanto se están cerrando escuelas municipales estatales como es en el caso de Escuela Villa Sur de la población La Victoria, muy cercana a la escuela donde se enmarca la investigación. Esta escuela pasó de tener 600 a “99 alumnos, y ha bajado tanto, de tener dos o tres cursos, ahora tienen un curso por nivel” (E3:P05). Estas migraciones de estudiantes pueden explicarse por el fracaso que han tenido las políticas educacionales en cuanto mejorar la calidad de la educación pública, lo que queda plasmado en los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican al sistema educacional chileno en donde los más bajos puntajes siempre están relacionados con la educación pública.

La utilización de conceptos provenientes del mundo empresarial en la educación, tales como competencia y eficiencia, es una muestra clara del nuevo paradigma que rige en el sistema educativo nacional. Fueron introducidos bajo un régimen autoritario y violento, pero fueron desarrollados e implementados bajo un régimen democrático sin mayores modificaciones, permaneciendo hasta la actualidad el Ministerio de Educación como una cartera política que no administra ninguna institución educativa, limitándose a fiscalizar y normar la implementación de un currículum nacional, desarrollando Programas de Mejoramiento Educativos, los cuales son implementados y administrados por los establecimientos y los municipios.

3.1.6.- Retorno a la democracia: educación de calidad en la medida de lo posible.

Las líneas de acción de los gobiernos que contemplan la primera década del retorno a la democracia, están marcadas por fuertes contrastes políticos, económicos y sociales. Por un lado está la constante discusión de cuál debe ser el papel que ocupa el Estado en la educación, papel que fue disminuido radicalmente en dictadura con los procesos de descentralización y el ingreso de recursos privados que lucran con los establecimientos educacionales en términos de subsidios entregados por el Estado (Estado subsidiario). Por lo que la coalición gobernante funciona a base de consensos en términos educacionales, sin tocar lo esencial de la estructura institucional instalada en dictadura (siendo un ejemplo de esta estructura la LOCE).

En los años 80 el papel del Estado estaba disminuido en términos educacionales, pues la Junta Militar que gobernaba había considerado el proceso educativo de la Escuela Nacional Unificada (ENU) como una herramienta del marxismo para el control de las mentes, por lo que

se aleja la posibilidad de intervención Estatal en términos educativos traspasando las escuelas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, y tomando un rol subsidiario de las iniciativas tanto públicas como privadas en términos de subvenciones. En la década siguiente los gobiernos democráticos hacen convivir dentro de su política una doble dimensión estatal, por lo que nos encontramos con un Estado subsidiario que subvenciona iniciativas privadas y públicas, pero también vemos un Estado promotor que crea iniciativas de intervención para el mejoramiento de la calidad en la educación. En estas iniciativas conviven los principios de continuidad y cambio con la década anterior y quedan plasmados en los Programas de Mejoramiento Educativo promovidos por los gobiernos democráticos.

3.2 Implementación de la Reforma a partir del retorno a la Democracia: encuentros y desencuentros en el estudio de caso.

3.2.1.- Sobre el concepto de “calidad” en la educación.

Constantemente aparece la idea abstracta de “calidad”, pero ningún documento de los revisados define claramente lo que se entenderá. La idea de calidad es una construcción conceptual sobre elementos propios de la escuela, como otros provenientes del contexto de los estudiantes y es así como la UNICEF la define

“Una educación de calidad, esencial para el aprendizaje verdadero y el desarrollo humano, se ve influida por factores que proceden del interior y el exterior del aula, como la

*existencia de unos suministros adecuados, o la naturaleza del entorno doméstico del niño o niña. Además de facilitar la transmisión de conocimientos y aptitudes necesarios para triunfar en una profesión y romper el ciclo de pobreza, la calidad desempeña un papel crítico a la hora de disminuir la brecha existente entre los géneros en materia de educación básica.”**

Definiciones existen muchas, por lo que se deduce que este concepto es una construcción o consenso por lo que las diferentes visiones son distantes unas de otras, sin embargo abordan el mismo tema. El Ministerio de Educación a través de la ley N° 20529, de diciembre del año 2012, crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación con agentes descentralizados que trabajan en conjunto con el presidente de la república a través del Ministerio. Así surge la Agencia de Calidad en Educación, que se autodefine como un “servicio público funcionalmente descentralizado” que maneja no una definición de calidad, lo que resulta contradictorio considerando que es la entidad que garantiza que los esfuerzos gubernamentales apunten al mejoramiento de la calidad, pero si define indicadores de calidad, los que principalmente están basados en los resultados SIMCE y con esto crean una “ordenación” que es una categorización de los establecimientos de acuerdo a su nivel de calidad: *“La Ordenación es una de las principales funciones de la Agencia de la Calidad de la Educación, y tiene como objetivo responsabilizar a los establecimientos educacionales de la calidad de la educación impartida a sus estudiantes. A través de este proceso, todos los establecimientos que cuentan con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación serán ordenados en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.”***

* UNICEF, “Calidad educativa” texto digital http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

** Agencia de Calidad en Educación “Qué es la ordenación” <http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/que-es-la-ordenacion/>

Una vez más aparecen los resultados SIMCE como fundamento en las políticas educacionales. Sustentando la hipótesis principal sobre el tema de la calidad y la idea de una construcción que abarca más allá de lo pedagógico y que como toda construcción no necesariamente está terminado, se tomará como última definición para cerrar este punto sobre la idea de que

“...la calidad de la educación, como una cuestión profundamente Ética y Política, no reducible exclusivamente a medidas organizativas, administrativas, formativas y pedagógicas, sino sobre todo a programas integrales efectivos a corto, medio y largo plazo que contribuyan de forma real, como dice la UNESCO, a que la Educación sea un Derecho y no un producto mercantil sujeto las dinámicas inhumanas del neoliberalismo dominante. Y esto requiere evidentemente actuar en muchos y variados ámbitos: epistemológico (conocimientos, disciplinas, contenidos...); pedagógicos (profesorado, alumnado, familias, aprendizaje, enseñanza, métodos, tecnologías, recursos, materiales didácticos, servicios complementarios, orientación educativa vocacional y profesional...); docentes y profesionales (competencias, formación inicial y permanente, autonomía, innovación, servicio público diversificado, condiciones materiales y laborales de la profesión de enseñar, procesos vocacionales y de autodesarrollo profesional...); organizativos (estructura del sistema, centros, aulas, departamentos, comisiones, grupos...); sociales (compensatorios, de atención a la diversidad, de desarrollo comunitario...) etc.” (Batalloso, 2013)

3.2.2.- Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación preescolar y básica (MECE- Básica): La inyección de recursos a las escuelas públicas.

Corresponde al principal eje de acción de los gobiernos de la Concertación, su enfoque principal apunta a *“mejorar la calidad de insumos, procesos y resultados del sistema escolar, y la equidad de su distribución”* (García-Huidobro, 1999:47) y de él se desprenden una serie de otras iniciativas complementarias que definen las líneas de acción que llevarán a cabo los gobiernos de turno. Aquí hay un primer acercamiento al concepto de *calidad*, pues el programa lo entiende como una mejora al nivel de aprendizaje de los estudiantes, logrando egresados del sistema educacional con mayores capacidades de abstracción y razonamiento lógico-matemático y lo que respecta a la equidad pretende reducir las diferencias existentes en términos educacionales, entre los sectores acomodados del país y los sectores menos favorecidos, tanto en contextos urbanos como rurales, objetivo que se repetirá constantemente en los discursos políticos contemporáneos, pues la equidad sigue siendo una de las contradicciones más agresivas que guarda el sistema.

No es menor el considerar que para llevarse a cabo esta iniciativa educacional, el gobierno debió recurrir a financiamiento externo, llegando éste de manos del Banco Mundial (BM), la que se estima en aproximadamente US\$ 243 millones entre el préstamo del BM y la inversión interna. El grueso de la inversión fue destinada a la educación básica, apuntando a mejorar las condiciones materiales en las que se desenvuelven las instituciones educativas, en áreas como el mejoramiento de la infraestructura, modernización de materiales didácticos y libros de textos y bibliotecas escolares, y en programas de asistencia médica escolar, programa que contempla un chequeo médico realizado a los estudiantes por sus profesores

en primero básico y monitoreo constantes a lo largo de su formación, con derivaciones a centros asistenciales formales en la medida que la situación lo amerite.

Por otra parte están los programas de mejoramiento diferenciados o focalizados, que pretenden satisfacer las *necesidades particulares del sistema* de los sectores más vulnerables del país. En este apartado se incluyen el programa de las 900 escuelas y el programa de atención especial a escuelas rurales. Con esta iniciativa se aplica el concepto de discriminación positiva, que sería una estrategia para mejorar la educación en términos de equidad, pues este principio se enfoca en prestar ayuda diferenciada a los sectores con más complicaciones en el aprendizaje (específicamente a los establecimientos que presenten los más bajos resultados en la prueba SIMCE), siendo éstos favorecidos con apoyo técnico y material.

El programa es un proceso de transición, enfocado a los primeros niveles de formación, de primero a cuarto básico, y apunta a mejorar el aprendizaje (el que es medido por el SIMCE), pasando los establecimientos que presentan mejoras al programa general de mejoramiento de la calidad de la educación (Mece-básica). Cristian Cox da un claro ejemplo de los resultados de este programa:

“Entre los años 1990 y 1996, 2.099 escuelas básicas han pasado por el programa. En 1990, el promedio de los puntajes en matemáticas y castellano de la prueba SIMCE en el 4º año básico de las escuelas del P-900, fue de 52,11 (sobre un máximo de 100); en 1996 tal puntaje fue de 64.06, señalando una mejora de 11.95 puntos porcentuales. En el mismo período, la mejora en el puntaje promedio correspondiente al conjunto de las escuelas subvencionadas, fue de 8.95 puntos, lo que implica una disminución de la distancia en calidad entre las escuelas del tramo inferior del sistema y el resto” (Cox, 1997:11).

Las líneas de acción del programa están definidas por un apoyo y supervisión técnica por parte del Ministerio de educación, el que se aplicaría con asesorías en los establecimientos mismos a través de jornadas de capacitación a docentes o Talleres de Perfeccionamiento Docente en donde:

“...el perfeccionamiento se centró en la metodología para la enseñanza de competencias básicas (lectura, escritura y matemáticas), poniendo énfasis en enfoques que favorecen la comprensión del entorno cultural de los niños” (Sotomayor, en García-Huidobro 1999:73)

También se crearon y aplicaron Talleres de Aprendizaje, los que fueron diseñados por el PIIIE y aplicados en el programa, los cuales prestaban apoyo a los niños que presentaban más dificultades en el aprendizaje. Esta doble dimensión en la asesoría, tanto a profesores como estudiantes, pretende dar una mayor cobertura a los problemas remitidos al aprendizaje de los estudiantes menos favorecidos del sistema escolar.

3.2.3.- Proyectos de mejoramiento educativo (PME): Un intento de democratizar la Escuela.

Los Proyectos de Mejoramiento Educativo representan al mayor nivel de aplicación de la descentralización dentro del funcionamiento interno de los establecimientos educacionales chilenos y operan bajo la autonomía de los establecimientos pues son los funcionarios de los colegios, profesores o administrativos los que desarrollan los proyectos desde su iniciativa y motivaciones, presentándolos y compitiendo por la obtención de recursos públicos para su implementación, en una lógica de fondos concursales que surgen del Ministerio de Educación.

Con esta iniciativa se potencia el innovar con metodologías educativas creativas y que fomenten la participación, a través de la utilización de recursos tecnológicos que democratizan las relaciones al interior de las escuelas. Se aplica aquí de manera efectiva en términos pedagógicos la descentralización, pues estos proyectos están fundados en la autonomía de las escuelas al momento de elegir los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación que consideren pertinentes, por lo que es fundamental que surjan de las necesidades o motivaciones reales de los actores. Rafael Andaur, quien fuera coordinador del Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo en el año 1999, define así la estrategia:

“La estrategia consiste en ofrecer a los equipos docentes de las instituciones educativas, la posibilidad de definir autónomamente los caminos a través de los cuales cada escuela o liceo puede mejorar. En concreto, los docentes, en forma participativa, examinan la realidad de su establecimiento, deciden qué problema quieren superar o en qué área su escuela debe desarrollarse para entregar una mejor educación a sus alumnos; enseguida, con apoyo técnico pedagógico del sistema de supervisión, traducen esa aspiración en un proyecto que pueden postular a un concurso público nacional que se desarrolla cada año” (Andaur, en García-Huidobro 1999:111).

Junto con el financiamiento de los proyectos, se hace entrega de un Paquete de Apoyo Didáctico (PAD) que son recursos materiales definidos por los propios profesores, los que pueden ser aparatos tecnológicos, como computadores o proyectores, libros, radios etc. Dentro de este programa también se aplica el principio de discriminación positiva, pues al momento de postular las escuelas consideradas de alto riesgo disponen de un mayor número de cupos para la obtención de recursos, y en él pueden participar también los centros educacionales que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este programa la figura del Estado queda limitada a la de un agente subsidiario y fiscalizador, pues no interviene mayormente en el funcionamiento de los proyectos. Esto tiene implícito los principios liberales que orientan toda la política educacional por los gobiernos democráticos; el de una racionalidad mercantil que liberaliza recursos y fomenta la competencia. Se cree que el desarrollo de las autonomías y el potenciar las iniciativas locales es una manera efectiva de mejorar la calidad de la educación en cuanto los actores educativos son los protagonistas directos de los procesos educativos, al ser los promotores y aplicadores de los mismos, nos parece que la lógica liberal que está detrás es a lo menos contradictoria, pues el mejoramiento de la calidad de la educación, dependerá de la obtención de recursos extraordinarios para los establecimientos, quedando excluidos los establecimientos que no lograron captar el financiamiento.

3.2.4.- La Jornada Escolar Completa (JEC). La creación de una necesidad: la construcción de una nueva infraestructura para las Escuelas Públicas.

Un último aspecto relevante a considerar en el marco de las reformas y programas de mejoramiento educativo, es la extensión de la jornada escolar en el año 1996, la cual significó un cambio profundo en el qué hacer educativo de la totalidad de los establecimientos educacionales del país, pues hasta antes de implementarse la JEC en los establecimientos existía la doble jornada, con niveles en una jornada de mañana y otra jornada de tarde. Esto se cambió por una jornada diaria única con todos los niveles en un mismo horario, doblando de esta manera las horas de permanencia de los estudiantes en las escuelas. Lo que significó un enorme esfuerzo económico, pues con la jornada única se debían dotar los

establecimientos de recursos pedagógicos y alimenticios suficientes para satisfacer a toda la matrícula. La extensión de la jornada contemplaba aumentar el trabajo de los estudiantes y docentes, los que están obligados a destinar un tiempo de la jornada en actividades de mejoramiento educativo.

El principio que opera detrás de este proyecto es el de igualar las condiciones educativas de los establecimientos, pues no todos contaban con una misma jornada horaria

“... existiría además una vinculación entre la JEC y la equidad, ya que aumenta notablemente para todos los alumnos el tiempo disponible para el aprendizaje y las posibilidades de atención diferenciada de los alumnos y alumnas -lo que permite mejorar las condiciones de trabajo, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, enriqueciendo con ella la experiencia y convivencia escolar- que es otro contenido de la equidad en la educación” (Romero, 2004:8)

Los tiempos aumentan en todo el sistema escolar y se debe definir qué hacer con él, este proyecto en un principio contempla que

“La definición del uso del tiempo de cada establecimiento educacional se inserta y adquiere sentido en el marco de ser Proyecto Educativo Institucional o de sus prioridades educativas. Son los propios establecimientos educacionales los que analizan su realidad educativa, definen en qué ámbitos y a través de qué actividades enriquecer su oferta curricular en el mayor tiempo disponible”. (Jara en García Huidobro. 1999: 271)

3.2.5.- Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP). Relación forzada entre calidad en la educación y mayor inyección de recursos.

Esta ley, N° 20.248 del año 2008, consiste en la entrega de una subvención escolar adicional a los establecimientos educacionales que mantengan en su matrícula a alumnos catalogados como “prioritarios”, calidad definida por situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Para que el beneficio se haga efectivo los establecimientos deben elaborar un plan de acción orientado a mejorar la calidad de la educación de los alumnos con mayores dificultades en el proceso de enseñanza - aprendizaje o prioritarios como los define la ley. Si este plan se aprueba y cumple con los requisitos de contar con alumnos prioritarios dentro de su matrícula; como el que los alumnos prioritarios no paguen la subvención compartida; sus familias pertenezcan al programa de Chile Solidario; el compromiso de los establecimientos de retener a los estudiantes hasta sexto básico renovándoles la matrícula e incluso permitiéndoles repetir una vez cada nivel, se le hace entrega al establecimiento de recursos económicos que deberá administrar en función de cumplir su plan de mejoramiento. El Ministerio por su parte cumple un papel fiscalizador, a través de la Agencia de la Calidad en la Educación, que sería el organismo encargado de garantizar que los recursos sean bien destinados y así permitir la renovación del convenio cuando se cumpla el plan de mejoramiento.

Los establecimientos podrán disponer de los recursos como ellos estimen (de acuerdo al plan definido) y así podrán contratar (ahora con las modificaciones a la ley, de manera estable y con mejores remuneraciones) a profesionales ligados al campo de la educación ya sean estos profesores, psicólogos, psicopedagogos, etc. todo de acuerdo a las necesidades que ellos necesiten satisfacer en términos pedagógicos.

Los programas y leyes en el sistema educativo chileno mantienen, como se ha mencionado, elementos de continuidad y cambio con respecto a las políticas aplicadas en dictadura. En ellas conviven los principios liberales de descentralización y competencia - Estado subsidiario y fiscalizador- con la idea de un Estado presente, que interviene, promueve y crea leyes e instancias de participación y promoción de iniciativas surgidas desde las propias necesidades de los establecimientos. Este nuevo rol del Estado, que surge en la década de los noventa, pero que se reinventa conforme pasa el tiempo, ya que desde la primera década del siglo XXI es que ha existido una constante presión social por la mejora de la calidad y equidad en educación. Y es recién en este contexto de movilización constante que se están cuestionando los principios liberales, como el lucro, introducidos en dictadura y administrados por los gobiernos de la Concertación.

3.3.- La idea de Democracia y Participación que ilusiona a la Escuela Municipal

3.3.1.- Gestión Escolar y el Proyecto Educativo Integral (PEI)

La investigación se abocó a comprender cómo se han configurado los sentidos de las políticas públicas educacionales desde el retorno a la democracia en la gestión escolar del establecimiento municipal Escuela La Victoria. Para esto fue de real importancia conocer qué sucede con la gestión escolar y cómo se va configurando a partir de la lectura que hacen los

actores del establecimiento de las políticas públicas educacionales generadas por los distintos gobiernos en la última década del siglo XX.

Casassus resulta ser para esta investigación la fuente inicial para abordar el tema de la administración educativa, del cual surgen los primeros elementos de la gestión institucional

La gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. El objeto de la disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por lo tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y los de la educación. (2000, Pág. 2)

Cuando se introduce ésta nueva lógica correspondiente a la gestión educativa, se le asociaba a una visión liberal que intentaba identificar el fenómeno educativo desde una perspectiva propia de las lógicas de gestión empresarial en términos de costo y beneficio, incorporando la idea de resultados cuantitativos o logros para así dar cuenta de la inversión social en capital humano que bajo una lógica empresarial representa la inversión de dinero y tiempo, vale decir la eficiencia. En este sentido la gestión de la institución escolar se desde las políticas educativas que emanan desde el Estado como políticas públicas, que si bien en el caso chileno ésta disciplina se instala durante el régimen militar, será desde el retorno a la democracia donde se profundice – con los diferentes gobiernos- la organización del trabajo en la institución escolar desde las lógicas empresariales.

Se cree que la gestión escolar es una relación dialéctica entre la acción y el pensar de los actores de la institución escolar frente a determinadas situaciones, por ello puede

observarse en la gestión escolar una complejidad que involucra las subjetividades de las personas, la realidad institucional y el contexto local. Complementariamente la gestión escolar está fuertemente influenciada por el discurso de la política educativa, avanza y se entrelaza a su vez con las políticas públicas educativas gestionadas desde el Estado, por lo cual este avance y entrelazo es al ritmo de los cambios que se producen en las políticas educativas.

Se analizó el sistema de gestión educativo desde el concepto de *gestión escolar integral* ya que en él confluyen los diversos y múltiples actores e instancias de la vida y la comunidad escolar con un solo gran objetivo que es lograr aprendizajes significativos en los estudiantes (Lavín, Solar. 2000).

“Una gestión que sepa que el fin último de la escuela es formar ciudadanos que vivan y convivan en vistas al bien común. Que proponga una escuela crítica formadora de sujetos de derechos. Una escuela donde se construya convivencia democrática. Donde se gestionen aprendizajes para todos. Donde efectivamente los actores deliberen. Esa gestión que no se enreda entre tanta sigla, sistemas de mediciones, y evaluaciones vacíos de contenido fundamental; aquella que no pierde de vista que su tarea específica es promover sistemáticamente los saberes y valores que toda persona requiere para convertirse en ser humano, para vivir en sociedad, para entender, disfrutar y transformar su medio, para amar...”(Ídem)

Frente a este escenario es que resulta relevante comprender que el Proyecto educativo institucional es el producto directo de la gestión escolar, y que debe *“transformarse en un instrumento flexible de planificación estratégico-situacional, que permita al equipo directivo orientar a la institución escolar hacia el logro de su fines”* (Lavín, Solar, 2000:9) El PEI se propone dar cuenta de una resignificación de las políticas públicas educacionales, aterrizadas a un contexto local que incorpora –o debe incorporar- las necesidades de la comunidad donde se inserta el establecimiento y que hablan de una identidad particular. Pero además también se debe considerar la dificultad y la resistencia que generalmente los docentes experimentan para “apropiarse” de la gestión de sus propios establecimientos.

Para algunos autores el PEI sería un instrumento de gestión, ya que *“al construir el PEI, se construye la unidad educativa, en un tiempo y en un espacio determinado que no son necesariamente transferibles a otra institución”* (Fernández, 2001) Concordancia que se puede evidenciar con los planteamientos de Lavín y del Solar, al señalar que el PEI como instrumento y/o producto de la gestión es una construcción social y colectiva que va definiendo su propia cultura que en el devenir histórico perfilará la identidad institucional.

María Soledad Erazo señala que al momento en que se busca implementar nuevas políticas públicas educacionales o desencadenar procesos de reforma, la atención debe concentrarse en la planificación de la acción educativa ya que éstas *“conllevan la puesta en marcha de transformaciones sustantivas en el sistema escolar”* (2001) Pero también reconoce que en los primeros años del retorno a la democracia, el rol del profesor se limitaba casi exclusivamente a la determinación de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el aula, en tanto que las decisiones curriculares que principalmente tienen

relación con la selección y organización de contenidos quedaban reservadas para los organismos de planificación central, pero en la actualidad plantea que las reformas educativas apuntan a un replanteamiento del rol que deben asumir los diferentes actores de la educación, donde en la práctica el profesor adquiere mayor protagonismo y participación en la adecuación de las propuestas ministeriales.

3.3.2.- Tensiones de la organización escolar pública chilena en los procesos de reforma

Para comprender la configuración de la gestión escolar al interior de los establecimientos hay que señalar algunas cosas básicas pero no menos importante, y ello tiene que ver con que las reformas en el área de la educación responden a exigencias por parte de la sociedad y del Estado, pero también responde a una orientación política según los gobiernos que impulsan las reformas. Se consideró pertinente señalar en este punto que la primera incongruencia que se detectó es que dicha orientación política que impulsa las reformas en la mayor de las ocasiones no responde a las exigencias de la sociedad, no considerándolas o en algunos casos contrariándola.

La profesora Del Solar en su participación del Seminario Internacional “Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades” en Lima, Perú, expone sobre la dinámica del cambio y la resistencia de las organizaciones escolares chilenas en el marco de las reformas educativas, en el cual plantea que esta incongruencia entre la clase política dirigente y las exigencias de la sociedad han llevado a las escuelas a nuevos conflictos y

estigmatizaciones, por lo cual cuando se desencadenan procesos de reforma, estos omiten que deben ser

“... solamente a partir del conocimiento profundo de los conflictos que se viven al interior de las organizaciones escolares, y de su consideración en las estrategias de gestión del cambio, que se puede intentar transformaciones culturales profundas...” (Del Solar, 2002:12)

Cuando se ha intentado introducir cambios en las escuelas a través de las reformas educacionales se ha ignorado por una parte que los establecimientos escolares pueden sostener un número y una condición limitada de transformaciones sin que genere un desequilibrio y un quiebre en el seno de la gestión de dicho establecimiento y esto sucede porque se desconoce la propia historia de las escuelas y las particularidades de la comunidad escolar.

Desde los primeros años de la década de los noventa, la introducción de las planificaciones estratégicas en las escuelas básicas del país, como la Escuela La Victoria, respondió a la intención política de ampliar el escenario de gestión escolar introduciendo mayores focos de participación en pos de una mayor autonomía y compromiso. Sin embargo y retomando el planteamiento del párrafo anterior, la práctica educativa de los establecimientos continuó durante años por el mismo camino debido a que no se considera como elemento base la realidad propia de cada centro escolar. Una de las características más comunes en la complejidad de las reformas y que tienen un impacto directo en la gestión escolar, dice relación con

“Los temores a levantar procesos de participación que puedan llevar el caos a la escuela: criticidad sin control, pérdida de la autoridad de los directivos por la participación de los docentes, pérdida de la autoridad de los docentes con la introducción de otros actores en tareas de planificación y gestión, ruptura de la convivencia, etc...” (Ídem, 2002:20)

Además, hay que convenir a modo de comprender los problemas al momento de desencadenar procesos de reforma educacional, como lo señala la profesora Del Solar, *“como la distancia entre el deber ser y la realidad”* (2002) porque una cosa es lo que se pretende impulsar en materia de cambios dentro de la escuela a través de las reformas y otra cosa es lo que puede lograrse objetivamente, dado que los establecimientos no son centros plásticos que puedan moldearse según los diversos intereses. En este sentido la profesora es asertiva al señalar que *“la política de generación de cambios de la Reforma adolece de voluntarismo y racionalismo”* (2002) entendiendo los cambios, en el contexto desde el retorno de la democracia, como simples actos voluntarios que se determinan racionalmente carentes de compromiso y apropiación de las políticas públicas educativas por parte de la comunidad escolar de las instituciones.

Aquí radican las principales críticas a las motivaciones y procesos de reforma. Ya que estos no consideran o desconocen el dinamismo de las instituciones por el simple hecho de que estas no cambiarán por la promulgación de alguna ley, sino que cuando las instituciones escolares desarrollen ciertas condiciones que favorezcan el cambio y que deberán ser construidas por todos quienes deberán concretarlas en la práctica. Pues bien, la gestión escolar de una institución está sujeta a ciertos parámetros que pueden sostener los cambios

impulsados por el decreto de leyes, y una vez que se desencadenan los procesos de reforma y estos exceden los parámetros de contención de la gestión escolar de la institución es que comienza un proceso de cascada o rebalse que conlleva consecuencias no esperadas por los cambios generando un ambiente de incertidumbre en los actores de la institución escolar. Frente a esta situación la profesora Del Solar plantea que los cambios deben darse dentro de un piso de confianza que permita a los actores de la institución aventurarse en un terreno nuevo.

3.3.3.- La desgastada idea de Participación como una utopía realizable y reafirmable durante los procesos de reforma.

Sin duda el concepto de participación ha sido muy cuestionado y criticado en la actualidad debido al gran movimiento social que se ha despertado a raíz de las demandas estudiantiles que ponen en jaque no solo meras reformas sino todo un sistema educativo que se ha construido con una base heredada del periodo de dictadura en nuestro país y posteriormente con los diferentes gobiernos de la década del 90. En este sentido fue importante conocer los alcances de acción y ejercicio práctico del concepto de participación para así comprender cuan efectivo y coherente resulta ser la idea de participación que desarrollan las políticas públicas de educación y su concordancia en la praxis real de los contextos educacionales.

La idea de participación más aceptada y trabajada en las diferentes reformas educacionales de la década del retorno a la democracia, argumenta que una verdadera

participación es real y efectiva cuando un grupo de sujetos interrelacionados entre sí tienen la capacidad de establecer objetivos y líneas comunes de acción de forma voluntaria en torno a alguna problemática o situación en particular que los reúne. Anderson (2000) agrega además, que este grupo de personas reunidas debe seguir procesos establecidos en común que garanticen en todo momento la igualdad de acción, democracia y autonomía. Por lo tanto, esta idea de participación será coherente en la práctica cuando los sujetos sean capaces de intervenir directamente

Pero también puede entenderse la participación como la diversidad de accesos a la toma de decisiones, estableciendo niveles de participación ya sea de forma directa o indirectamente al momento de tomar decisiones. Desde Bris y Gairín (2005) la participación también puede conjugarse a través de diversas formas e incidir en la organización, ya sea dando opiniones, consultando o haciendo propuestas, también delegando atribuciones o cogestionando, lo que implica establecer una jerarquía en el nivel de participación. Lo que se obtiene de forma inmediata en la práctica de esta idea de participación son los diferentes tipos de democracia que configuran la gestión de una institución escolar y más aún, el de la sociedad, hablamos de una democracia consultiva, representativa, participativa pero con la peculiar característica de ser de baja intensidad y/o profundidad. Pero este concepto de participación no se limita a la intervención en las instituciones ya que su escenario de acción es mucho más amplio, lo que complejiza tanto el concepto de participación como su ejercicio, ya que suele considerarse y entenderse la participación bajo un enfoque jerárquico donde el líder o equipo directivo regulan y controlan a través de diferentes medios el acceso a la toma de decisiones y de opinión del resto de los sujetos o miembros de una institución o de la sociedad.

Es por ello que cuando se desarrolla la idea de participación en un contexto escolar, debe ser en estrecha relación con el ejercicio y niveles de participación, esto quiere decir que hay que saber muy bien lo que queremos decir y transmitir con la idea de participación en función de la práctica de este concepto. Según como se trabaje este concepto es como se gestionará el trabajo de la organización y la forma en que sus miembros infieren en las opiniones y toma de decisiones apropiándose de la regla de que la participación no es un regalo como señala Bris y Gairín, sino más bien un derecho y un deber. Lo complejo del concepto de participación es que en su praxis y construcción continua es capaz de entregar muchos resultados de naturaleza diversa, nuevamente toma importancia la concordancia de la idea y el ejercicio de la participación en un contexto determinado.

El generar un espacio de participación basado en principios democráticos no debe confundirse con una cultura participativa, ésta es más compleja, requiere de tiempo para construir, definir, establecer y adoptar elementos que permitan a los sujetos empoderarse de una cultura participativa, la cual puede verse obstaculizada o facilitada por leyes, reglamentos o normas, pero en ningún caso garantizada.

Desde el ámbito social el concepto de participación también se remonta a la década del 80 como movilización colectiva caracterizada en las organizaciones y movimientos sociales que abogan por una educación popular, Bedwell (2004) define este grado de participación como colectiva ya que agrupa a los sujetos de una sociedad con fines comunes en la formación de un proyecto político o modelo alternativo a lo socialmente impuesto y que se refleja en los contextos escolares

“La participación responde a la asociación intencional del individuo, en conjunto con otros y otras a quienes interpreta como similares o cercanos respecto de una problemática o motivación. De aquí surge un elemento que se denomina “proyecto colectivo”, y la motivación para participar, es la posibilidad de construir tal proyecto, dando origen a un proceso de identificación con el mismo” (Bedwell 2004: 23)

Otra mirada al concepto de participación es de acuerdo al contexto según lo señalado por Palma (1999) ya que en cada contexto discursivo particular donde se trabaje e incorpore la idea de participación, éste será diverso y hasta confuso ya que responderá a las características propias del lugar, de la organización y/o de los sujetos entre otros, por lo tanto el concepto de participación desarrollará un grado de construcción según su contexto definiendo diferentes conceptualizaciones según su uso. Por lo tanto es posible identificar en los contextos escolares municipales, que las dinámicas generadas en la sala de clases y en la institución misma responden a una concepción estructurada de la participación sobre la base de la jerarquización reproduciendo y tratando de ordenar las relaciones sociales definidas por el modelo neoliberal.

Al detenerse en la función histórica de las instituciones escolares, que consiste en transmitir conocimientos pedagógicos desde un educador hacia un educando con el objetivo de formar sujetos aptos para la sociedad, que cumplan un rol, una función bajo la aceptación del juicio social, encontramos que dentro de las directrices organizativas de las instituciones escolares no están considerados el generar espacios de participación democráticos que permitan a sus miembros el libre derecho de acceder a instancias de opinión y resolución sobre problemáticas que afecten al conjunto de la organización educativa. Si no más bien, están orientados a excluir de tales espacios de participación a estudiantes, apoderados, docentes

reduciendo la instancia de participación solo a los grupos directivos, donde nuevamente es posible identificar una participación de base jerarquizada.

En este contexto actual de exclusión de las esferas de participación, resulta cuestionable lo señalado por Bris y Gairín *“Antes de hablar de la participación social en la educación debemos recordar que la escolarización universal y gratuita es en sí uno de los principales logros históricos del proceso de democratización de la sociedad”* (2005:3). Ya que al parecer de los autores, los procesos de democratización de la sociedad conllevan en su seno procesos de participación que pueden explicarse por sí mismos. Sin embargo, los procesos de democratización de la sociedad, como en el caso chileno durante la década del 90 y la llamada transición democrática no garantizan la generación e inclusión en los espacios de participación, cobrando real importancia las políticas públicas educativas que dependiendo el sentido, su funcionamiento y configuración en los contextos escolares pueden contribuir a avanzar en la construcción y democratización de los espacios de participación o por el contrario, reproducir las desigualdades existentes en un sistema neoliberal agudizando los niveles de exclusión. No hay duda que la sociedad democrática para profundizar su condición necesita de escuelas democráticas y esto sólo es posible mediante la participación en la gestión educativa de una institución escolar de los distintos sujetos sociales.

La condición ambigua del ejercicio de la participación en los contextos escolares y principalmente en los contextos escolares municipales dan cuenta de un desajuste en la idea de participación y la estructura e instancia formal establecida para su aplicación, lo que ocurre comúnmente en las escuelas es que estos espacios formales para la participación son contradictorios y generan una serie de trabas y conflictos lo que genera una marginación final

del ejercicio de la participación. En este sentido es que los mecanismos dispuestos desde las políticas públicas educativas y las condiciones objetivas y subjetivas de las instituciones escolares, disponen de un escenario formal destinado a la participación el cual resulta insuficiente, condicionando el acceso a éste por parte de los sujetos, imponiéndose un esquema de poder y jerarquía que regulan las relaciones sociales al interior de las instituciones escolares. Un claro ejemplo de las trabas de participación en los espacios formales al interior de los contextos escolares se ve reflejado en la construcción del PEI

Pero esto no es casual, en la actualidad se ha remplazado el discurso de la democratización educativa imponiéndose una nueva ideología de la eficiencia la que responde directamente a los conflictos de poder y de gestión propias del sistema capitalista, donde es el mercado quien adopta la tarea como instrumento regulador de las relaciones sociales desplazando de sus obligaciones al Estado. Esta intromisión de políticas neoliberales en la gestión educativa y construcción – o deconstrucción- de los contextos escolares hace que principios básicos como el de participación se desgasten y deslegitimen por no considerarse productivos siempre en función de la eficiencia, lo que quiere decir que se refuerzan prácticas en aras de rentabilizar el sistema educativo mientras se devalúan prácticas que apunten a la democratización de los espacios educativos.

Aun así, sería injusto desconocer las estructuras participativas que coexisten al interior de los contextos escolares y principalmente en los centros municipales – en algunos con mayor grado y en otros con una notable ausencia – donde se establecen mecanismos diversos para la consulta y la toma de decisiones que contribuyan de esta forma a la democratización de las instituciones, sin embargo la creación y existencia de un grado de participación real y efectivo

va a depender de diferentes factores como la voluntad de las personas, el tipo de relaciones interpersonales, el clima de confianza y convivencia además de la capacidad de liderazgo por parte de los directivos, en suma lo que conocemos como cultura organizativa (Bris y Gairín, 2005). Por lo tanto vale decir que en la medida que una real y efectiva participación al interior de los centros escolares debe involucrar a la diversidad y totalidad de actores, la profundización y mantención en el tiempo de estos espacios de participación son responsabilidad a su vez, de la misma diversidad y totalidad de actores. La participación deja de tener un valor educativo en sí mismo cuando es relegada, condicionada y administrada jerárquicamente, por lo cual puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador.

En este sentido, serán las relaciones al interior de los contextos escolares, la apropiación y asimilación de los proyectos educativos y de participación, la existencia de espacios reales para la reflexión, el debate y la elaboración colectiva entre otros los que pueden potenciar el ejercicio práctico de la participación donde sus actores puedan leerse a sí mismos y criticar sus acciones y encontrar de manera colectiva formas de reelaborar siempre las prácticas (Pérez, 2007). De esta forma en el plano de la institucionalidad escolar, la idea de participación ha penetrado y reconfigurado el discurso educacional de diferentes formas, a través de la administración escolar autónoma y participativa, investigación, participación no sólo de los padres en la vida escolar, sino además de la comunidad local, participación de los docentes en las decisiones y proyectos (Anderson, 2002).

Estas características sin duda dan cuenta de la incorporación de la idea de participación en el discurso educativo pero en la realidad carece de autonomía y democracia ya que los centros escolares y puntualmente los municipales, trabajan con una estructura jerarquizada

en función de un poder central, vale decir, de quienes organizan internamente la estructura de la escuela deslegitimando los intereses del resto de la totalidad de la comunidad educativa. Lo que genera una idea falsa de participación porque muchas veces los sujetos que se creen participando de ésta dinámica condicionada, acceden a *participar* y legitimar el discurso sólo por miedo o para evitar a ser sancionados por el equipo directivo del establecimiento.

3.3.4.- La vigencia de la Educación Popular como alternativa a los sistemas educativos neoliberales y la necesidad de apropiarnos y resignificar su rol

No es reciente la importancia que ha ganado en diversos sectores la educación popular como una alternativa a los sistemas educativos neoliberales que predominan en las sociedades capitalistas. Según Alfonso Torres (La Piragua, 2009) la educación popular es una constante construcción que se ha convertido en un movimiento educativo y una propuesta pedagógica crítica muy fuerte en las prácticas educativas de sectores sociales marginados a lo largo y ancho de nuestro sur continente. Sin embargo la riqueza de esta corriente educativa cada vez más vigente no solo descansa en los aportes de autores como Carlos Núñez o Paulo Freire e incluso Francisco de Sousa, sino además en las organizaciones sociales y redes de apoyo que desarrollan e identifican en las prácticas de la educación popular la alternativa a un sistema educativo neoliberal que radicaliza la homogenización y la uniformidad de los procesos educativos.

La educación popular surge a partir de los cuestionamientos de los procesos de cambio y transformaciones políticas y sociales en diversos contextos. Por lo tanto en la medida que los

procesos sociales continúan transformando y reconfigurando la realidad social, habrá que cuestionarse constantemente la acción política y educativa que impulsa los proyectos educativos populares. Hay que entender que la naturaleza de la educación popular no es disciplinar, sino más bien política, la escuela es un espacio político y la educación popular viene a alimentar y formar parte de una tradición latinoamericana de resistencia y de alternativa a los sistemas y estructuras de control y dominación propias de las sociedades neoliberales. Para Torres, la educación popular no puede ser entendida sin su condición político-histórica, pues como otras corrientes de pensamiento y de resistencias constituyen un conjunto de prácticas sociales orientadas a la transformación de estructuras y prácticas sociales que promueven las injusticias y la explotación, logrando así proyectar la visión de una alternativa a los modelos hegemónicos de poder (Torres, 2009). Por lo tanto la educación popular viene a significar una opción ética y política que no se limita a simples interpretaciones de la realidad educativa a partir del contexto social, por el contrario, subordina estas interpretaciones en una apuesta emancipadora conformada por las más diversas fuentes siempre desde la memoria y el imaginario colectivo, recogiendo sus sistemas de creencias, representaciones, y sus voluntades. De esta forma pareciera ser que la educación popular podría ser una herramienta muy eficaz en los procesos de reformas educativas, lo cual no debe sorprender si analizamos cuidadosamente el sistema educativo actual, Torres advierte que el sistema neoliberal incluso incorpora elementos y categorías críticas propias de la educación popular en función del proyecto hegemónico capitalista y no precisamente del conocimiento, y es justamente este último la preocupación central de la educación popular en función de las prácticas transformadoras de la realidad, vale decir, es una pedagogía de la praxis.

Al señalar que la educación popular “es una acción cultural y pedagógica comprometida, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica” (Torres, 2009:83), pone énfasis en la concepción de una pedagogía de la praxis. Sin embargo, otros autores reconocen la importancia de un marco teórico y epistemológico en la construcción de la educación popular, que viene a significar un pilar en la constante búsqueda de coherencia entre el pensamiento y la acción (Núñez, 1996). Núñez identifica un importante legado Freireano en la construcción de la educación popular de carácter ético, epistemológico, pedagógico y político los cuales cumplen la función de pilares de la educación popular.

El carácter ético de la educación popular hace referencia a un compromiso profundamente humano en pos de la transformación social, que erradique la naturalidad de cómo es entendida la injusticia y lo inhumano en el neoliberalismo y frente a los procesos complejos que conlleva la globalización en un modelo neoliberal, la ética de la educación popular es un componente que nunca cambia ya que invita a renovar junto con los cambios, el compromiso por las transformaciones sociales.

El marco epistemológico es esencial junto a la ética en la comprensión de la labor de la educación popular, pues bien, si nos proponemos construir sujetos liberados desde la educación, bajo ningún motivo el conocimiento puede ser entendido como un instrumento o un vehículo para la dominación (Núñez, 1996). Se debe entender la educación como un acto liberador señalaría Freire, lo cual requiere justamente un marco epistemológico que considere el conocimiento como una construcción social. Considerando estos enfoques, la educación popular no puede ni debe ser reducida a lo educativo, Núñez hace este aporte con el fin de superar este reduccionismo prejuicioso.

La educación popular asume una posición consecuente y coherente entendiendo y definiendo la educación como un acto político, por lo tanto todo acto o ejercicio pedagógico es un acto político. Sin embargo no es una definición simple de comprender en las lógicas conceptuales de los sistemas educativos neoliberales, en los cuales la fragmentación del conocimiento nos trata de convencer que *la política y lo político* es un campo separado del resto de las áreas del conocimiento. Por lo tanto desde la educación popular se debe negar la idea de una práctica neutral, la educación es una práctica política intencionada que debe superar los enclaves burocráticos de los procesos educativos escolarizantes actuales. Sin embargo Núñez aclara que esta tarea de comprender la educación como un acto político no debe leerse erróneamente como una forma de *politizar* la educación, y mucho menos de *partidizar* nuestra labor como docentes y como lo hacen creer los principales defensores de los sistemas educativos neoliberales, por el contrario, la labor docente del educador popular debe apuntar a liberar el conocimiento y entregar las herramientas propicias para que los sujetos transformen la realidad a favor de la humanidad y no de la comercialización del conocimiento. Una forma coherente de explicitar la intención de reconocer la dimensión política de la educación, se entiende en la idea de identificar que se educa en *favor de quién y de qué* y por lo tanto *en contra de quien y de que* desarrollamos la actividad educativa, vale decir, es un problema de opción (Núñez, 1996). Y el profesor comprometido con la transformación social, debe optar por asumir un compromiso con la educación.

Desde el campo conceptual, la educación popular tiene un largo trayecto de construcciones y reinenciones, donde las primeras ideas la identificaban más bien desde la diferenciación con la educación formal, como una propuesta educativa que rompe con los

esquemas y las estructuras rígidas de las escuelas tradicionales y en constante cuestionamiento de los sistemas educativos de orden capitalistas. En sus orígenes supone la superación del *aula* según Núñez pero dentro de la misma escuela, manteniendo el orden vertical de la relación educador-educando. También la educación de adultos puede entrar en los orígenes de la educación popular, como un sector no atendible o en menor medida dentro de los programas de los sistemas educativos formales. Sin embargo en la actualidad la transformación hacia este sector ha crecido bastante en cuanto a preocupación y destinación de recursos desde los planes y programas educativos. Otras prácticas educativas consideradas como alternativas por usar nuevos recursos, por concentrarse en lo didáctico entre otros, suelen considerarse como prácticas educativas populares, lo que puede considerarse de forma parcial, ya que omiten en sumo grado la intencionalidad política del modelo educativo con que se trabaja, lo que deja entrever que a pesar de trabajar proyectos educativos para poblaciones y/o sectores marginales de la población, la educación popular deja de ser al no responder a los intereses en cuanto a clase. Núñez insiste en que

“...la educación popular, pues bien puede incorporar elementos de otros modelos, su definición está dada por su concepción y compromiso de clase y por su ligazón orgánica con el movimiento popular definido en término políticos (no necesariamente partidarios). [...] la Educación Popular es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada, del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses” (Núñez, 1996:46)

La construcción de la educación popular como corriente pedagógica radica en su comprensión teórica a partir de la práctica y no *sobre* la práctica, esto consiste en educar a partir de la propia realidad y donde la practica transformadora debe incidir precisamente sobre esa realidad, este ejercicio es la fuente de conocimiento para la educación popular, los sujetos no son abstraídos ni suspendidos de sus realidad como sujetos individuales y sociales, por el contrario, será su contexto y sus propia realidad el punto de partida para la construcción del conocimiento. Por lo tanto, se supera la idea simplista de que el hecho de educar consiste en que el que sabe informa y/o educa al que no sabe; pues la educación popular es un proceso continuo y constantemente reflexivo en la interacción entre lo teórico y lo práctico, por ello no se limita al hecho de concientizar o desarrollar la conciencia crítica en el sujeto, sino que además, atribuirle la condición de conciencia solidaria al proceso mismo educativo, el que en términos políticos transforma la practica educativa.

Con los albores del siglo XXI se hace necesario superar la idea de Educación Popular como un concepto asociado a grupos y/o movimiento sociales progresistas y marginales al sistema neoliberal. Oscar Jara, hace referencia en un seminario internacional sobre la temática, que hoy es tarea de los educadores y educadoras comprender en primera instancia a la educación popular como una serie de procesos, reconociendo y recogiendo así una diversidad de prácticas que están ahí, en las sombras de los centros educativos de todo nuestro continente americano (Jara, 1994). La educación popular debe traer a la luz esas prácticas que se mantienen en la marginalidad pero que superan los límites y permiten potenciar los procesos educativos en sus respectivos contextos, vale decir, la educación popular debe superar el estigma de una práctica uniforme y homogénea.

4.- Marco Metodológico

4.1.- Definición de nuestra investigación

La investigación se enmarca desde el paradigma comprensivo – interpretativo dado que busca interpretar y comprender el sentido de los discursos rescatados para el desarrollo de esta investigación. A través del enfoque fenomenológico que rompe con la dicotomía Sujeto – Objeto se propuso develar los sentidos de los discursos detrás de las entrevistas y documentos trabajados. Desde este paradigma estamos constantemente cuestionando nuestro problema lo que nos abre a nuevas preguntas e hipótesis.

4.2.- Enfoque Metodológico

La investigación se enmarca dentro del enfoque fenomenológico por lo tanto “*se fundamenta en el carácter precursor de la experiencia lingüística, en el sentido que ésta precede a la acción, entendiéndose que considera al lenguaje como un elemento configurador de lo que la persona humana es, y a la vez, de la realidad primaria en la que el hombre se encuentra inmerso*” (Ríos, 2005:53), y la experiencia lingüística que se obtiene es a través de los discursos recogidos en las entrevistas. Este relato desde Ricoeur, permitiría explicar y comprender la experiencia humana de quien narra, pues este acto articularía elementos de temporalidad de los hechos narrados y el momento en el que se narran, posibilitando un espacio hermenéutico de comprensión e interpretación de una experiencia viva.

Este tipo de metodología permite reforzar y agregar valor a la información obtenida por el sujeto, en tal caso no se limita a una metodología cualitativa como herramienta común para el estudio de las ciencias sociales, sino además, pone énfasis en el paradigma comprensivo – interpretativo logrando de esta forma superar características propias de la investigación cualitativa como su condición inductiva, ya que es común observar en las investigaciones de este tipo conceptos e ideas a partir de datos que no precisamente cuestionan o evalúen modelos, hipótesis o teorías a priori, además se desarrolló una investigación donde la relación sujeto – objeto no es reducida a una variable, sino consideradas como un todo interrelacionados en función de su contexto pasado y actual. De esta forma en las observaciones se busca no desentonar con las estructuras investigadas logrando así entrevistas en profundidad que siguen el modelo de una interacción normal, una conversación fluida y natural que permita comprender a los sujetos dentro del marco de acción y referencia de ellos mismos, por lo tanto se utiliza una perspectiva fenomenológica ya que resulta importante reflejar la realidad tal como los sujetos la experimentan y es aquí donde la observación participante cobra real sentido al permitir identificarnos con los sujetos que estudiamos para luego realizar el ejercicio de interpretar las ideas y las acciones tal como ellos las aplican. El paradigma comprensivo – interpretativo busca suspender o apartar las propias creencias, perspectivas e ideas de los investigadores, evitando dar algún elemento por sobreentendido y lograr así la comprensión de las experiencias vivas de los sujetos, a través de un análisis estructural de los discursos, en donde

“comprender lo humano es comprender una acción percibida desde

dentro, desde el punto de vista de la intención que la anima, en aquello que la hace propiamente humana. Debemos, entonces, precisar que este modo de acercarse a los sujetos significa introducirse en el mundo de sentidos que se expresa en éstos a través de sus acciones” (Ríos, 2005:57)

Por lo tanto la orientación de esta investigación desde el paradigma comprensivo – interpretativo que busca develar el sentido en los discursos que sostienen los sujetos investigados, también permite realizar un análisis discursivo de los documentos estudiados para esta investigación. Reforzando la idea inicial de este enfoque metodológico, no solo se propone comprender al que habla sino además develar los sentidos ocultos en el discurso, y lograr comprender aquello que no se señala explícitamente.

A partir de este tipo de enfoque podremos adentrarnos en la búsqueda de las significaciones y las configuraciones de las realidades institucionales, logrando con esto comprender y develar el sentido de los discursos de los sujetos de la institución escolar.

4.3.- Descripción del Lugar de Investigación

Esta investigación se desarrolló en el Establecimiento Municipal Escuela La Victoria de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, inserto en una población compleja desde el punto de vista de la inclusión social y marcada por la marginación geográfica, social y económica.

Un elemento importante a considerar para la definición de este centro escolar como campo para la investigación, es que ambos investigadores realizamos nuestra práctica

profesional en dicha institución. Compartiendo experiencias en distintos ámbitos al interior del establecimiento, no solo limitados a la sala de clases.

Para contextualizar la investigación en este centro de estudios es pertinente referirse a la historia del establecimiento que es la historia de la población La Victoria y su comunidad.

En el año 1957 se realizó la primera toma de terreno con fines habitacionales, por sectores populares. Es así como el 31 de octubre de aquel año, los pobladores del Zanjón de la Aguada, ocupan los terrenos que actualmente habitan o fundan una población a la que llaman “La Victoria”. Una vez dividido el terreno se organizan y una de las primeras acciones fue la construcción de una precaria escuela, que inicialmente ocupa el sitio en que hoy está ubicado el consultorio de salud. En ese mismo año se funda legalmente la escuela, pasando a llamarse escuela Nro. 27 del primer sector de Pedro Aguirre Cerda. Siendo su primer director, el profesor Armando Paris y ocupando los actuales terrenos con la dirección de pasaje independencia 129. En un comienzo tenía 8 salas, más dos dependencias destinadas para las oficinas. Con el correr del tiempo hubo que construir 8 salas más porque las matriculas fueron aumentando, más un comedor para el almuerzo de los estudiantes. Más aun, en esos años ya destacaba el centro de padres y apoderados en su gestión para mejorar la escuela. En la década de los 70 cambia su denominación a escuela D-N 473, llega a funcionar con tres jornadas incluida la nocturna. En el año 2002, se edifica la actual escuela, una construcción moderna de tres pisos, 21 salas de clases, biblioteca, laboratorio de computación, aula multiuso, aula de ciencia, 16 cursos de primero a octavo básico, dos cursos por nivel, y 535 alumnos matriculados.

La población la Victoria que se encuentra en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, es un sector que se ha caracterizado por ser la toma pionera en Santiago, y por ello hay que inmiscuir acerca de su realidad social para comprender los distintos fenómenos sociales que forman parte del bagaje cultural e histórico de la población. Es por esto que lo más adecuado es situarla dentro de categorías de análisis que ayuden entender la dinámica socio espacial del lugar. Hablar de la población la victoria es arrojarlos a distintas realidades que desembocan en un ir y venir de sus habitantes, en cuanto a necesidades básicas, tales como el hacinamiento, insalubridad, deficiencias infraestructurales, drogadicción-alcoholismo, delincuencia, marginalidad y cesantía.

4.3.1.- Dimensión Convivencial:

Importante también resulta el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que responde en gran medida a una estrecha relación de las características y necesidades de la comunidad local y su espacialidad. En este sentido el eje del PEI de la institución hace hincapié en la convivencia interna del establecimiento, ya sea en la relación estudiantes-estudiante, profesores-estudiantes, profesores-profesores y cuerpos administrativos burocráticos del establecimiento educativo con profesores, estudiantes y apoderados, siendo estas relaciones parte de la organización escolar como tal. Por ende dentro de esta dimensión se evidenciará algunos principios orientadores o estrategias para incentivar una mejor convivencia en la Escuela La Victoria, para poder indagar más sobre su anatomía educativa y poder reflexionar sobre algunos puntos.

A - establecer un clima de confianza, colaboración, apoyo, entre todos los estamentos de la unidad educativa, sobre la base de los valores institucionales de respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad.

B - desarrollar una gestión de calidad que posibilite una sana convivencia, efectiva comunicación y participación en la comunidad escolar.

C - todos los alumnos deben sentirse responsables de un sano orden que permita el trabajo y la convivencia en el colegio.

D - la disciplina debe entenderse entonces, como una herramienta que forma parte del proceso de formación integral. (PEI Escuela La Victoria; Punto 4; 2008)

Estos cuatro puntos describen el objetivo de mejorar la convivencia entre los estudiantes, donde se les hace responsable a ellos del orden y de la disciplina del colegio. En la escuela de la victoria se pretende llegar a una buena convivencia entre estudiantes para poder mejorar las relaciones sociales tanto dentro como fuera del aula, para evitar los conflictos y los malos tratos que puedan existir entre alumnos. La Escuela La Victoria se ha caracterizado por años en recibir estudiantes que tengan problemas de disciplina y discriminación e inserción social, ya sea por no tener una conducta adecuada, por tener problemas con la justicia o por ser estigmatizado por la sociedad en general, respecto a la procedencia y lugar de origen, o simplemente por problemas familiares o maltratos. Es por ello que la Escuela La Victoria se ha preocupado de hacer hincapié en el comportamiento de los estudiantes y de su realidad social, donde pueda ser un aporte en cuanto a que mantengan el orden de la escuela y que puedan integrarse al mundo laboral. Además la Escuela La Victoria se ha preocupado por mejorar las relaciones entre los pares de profesores, con los demás cuerpos administrativos del colegio,

también entre profesores y apoderados. La idea se orienta a la elaboración de un clima de unicidad y de un buen equipo de trabajo, a nivel del personal institucional y de una relación fluida con los apoderados.

Es por ello que este establecimiento educacional se ha esmerado por tratar el tema convivencial a cabalidad en su proyecto educativo, el cual ha sido uno de los principales ejes de conflicto durante muchos años. A raíz de esta situación es pertinente hacer referencia a los planteamientos de la revista Iberoamericana de educación, “La micro política en la escuela”, el cual plantea que la escuela no es ajeno a los conflictos de convivencia entre sus principales actores, ya sea administrativos, docentes o estudiantes, al presentarse estas dificultades y más aún al no ser tratadas por el establecimiento tienden a ignorarse y a considerarse como inmejorable e ineficiente. Por lo tanto es necesario evidenciar el siguiente apartado

“Todas las instituciones, y las escuelas no son precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de «conflictividad», la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre padres, conflictos entre el centro como tal y la administración educativa, etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas” (Xesus, 2006:24)

El PEI de la Escuela La Victoria también se ha encargado de constatar que haya una relación coercitiva entre los pedagogos del colegio, donde formen un equipo de trabajo eficiente y que responda a las expectativas del liceo y del entorno social en el que se encuentra el establecimiento. La figura de un guía, de un “líder” es lo que el profesor debe representar para que sus estudiantes, padres y apoderados puedan sentirse seguros de lo que están aprendiendo y que además tengan un rol participativo en las clases, reuniones mensuales y tutorías. Los profesores aparte de formar un grupo de trabajo unitario, donde puedan retroalimentarse entre docentes y que juntos puedan ascender en sus prácticas pedagógicas, así pues el PEI señala lo siguiente:

2.1 Liderazgo

-Fomentar el intercambio de experiencia entre pares docentes y la observación de clases.

- Optimizar los espacios de reflexión en consejo de profesores (PEI; Punto 5; 2008)

Otro de los principales requisitos es que los docentes tengan un perfil especial, donde la tolerancia, la paciencia y el tino sean las principales herramientas para realizar la clase y para la socialización con los estudiantes y apoderados del sector. Es más, no todos los profesores proceden del mismo sector o comuna, por lo que deben adaptarse al entorno sociocultural de la población. Por ello más que un saber academicista y pedagógico (fundamental en un profesor/a), se requiere no tan solo de un docente tecnicista, sino que también tenga características de terapeuta y liberador, como lo plantea Gary Fenstermacher y Jonás Soltis, en su texto “Enfoques de enseñanza”, que pueda acoplarse a las necesidades e intereses de los estudiantes y del cuerpo administrativo del colegio. Al utilizar los distintos

enfoques que nos presentan ambos autores, se puede deducir que los docentes de La Victoria deben de contar con elementos que pertenezcan a estos tres modelos de profesor y no inclinarse por un solo enfoque. Es por esto que el PEI del colegio plantea las cualidades que debiera tener el docente frente a los estudiantes, y a como debe ser su morfología pedagógica para pertenecer a la Escuela.

4.3.2.- Perfiles formativos

“Perfil del profesor: orientado al compromiso de trabajar en ambientes vulnerables, que prioriza por la persona, y construir junto a ella competencias y habilidades, generando en la sala de clases y en el patio un espacio de participación y aprendizaje continuo.

Su labor debe trascender hacia la familia y la comunidad en la que convive el educando. Personas con una alta autoestima y con capacidad técnica que lo incentive al continuo perfeccionamiento, aplicando y traspasando sus conocimientos a los distintos procesos que se experimentan en la escuela y en sus pares”. (PEI; Punto 3; 2008)

Las relaciones entre el área administrativa y de los profesores tienden a refugiarse en la fiscalización hacia los docentes en cómo están llevando los procesos de enseñanza y aprendizaje, por eso el tema del liderazgo puede resultar clave para el desarrollo pedagógico de los docentes y administrativo de los cuerpos organizadores del establecimiento. Como se planteó anteriormente el liderazgo, resulta preponderante porque se requiere de un personal especializado, ya sea la directora o un cuerpo directivo que delegue funciones dentro del establecimiento, en donde puedan monitorear las acciones de los actores. El monitoreo a

docentes puede resultar efectivo siempre y cuando haya un voto de confianza al cuerpo docente respecto a sus prácticas educativas y que no se transforme en una “persecución” desconfiada por parte de los agentes administrativos, ya que los docentes deben contar con absoluta autonomía para ejercer las clases, considerando que también tienen que contar con capacitaciones periódicas que vayan mejorando su teoría y práctica pedagógica, donde estén también informados de la actualidad y los procesos sociales nacionales e internacionales. Por otro lado, los profesores de la escuela de la Victoria están sometidos a una carga de horarios mayor a la actual, para asegurar que el tiempo no lectivo de los profesores sea destinado a la planificación, evaluación, estudio y reflexión. La carga de horarios que tienen los docentes de la Escuela, nos da a demostrar que si bien las horas frente a curso o de sesiones es por lo menos de 44 a 42 horas, aparte deben dejar en la exclusividad de tiempo la elaboración de sus clases, planificaciones, tutorías ya sea a estudiantes y apoderados y más aún si tiene una jefatura de algún nivel, sumando la revisión de pruebas o evaluaciones. Situación que se vuelve bastante compleja para los docentes que forjan sus clases en liceos municipales, ya que es una realidad no indiferente de lo que se vive a nivel macro de la educación pública, lo cual puede ayudar o entorpecer los procesos educativos en la escuela, y más aún si las remuneraciones se mantienen intactas para los docentes, porque aquí es donde los conflictos se acrecientan. Con respecto a este punto es necesario mostrar un fragmento del PEI de la victoria que alude específicamente a este punto.

“Cuando se habla de ampliar la carga horaria de los docentes, hay que tener en cuenta el cambio de la relación horas curriculares lectivas y no lectivas. Si queremos mejorar la calidad de la educación, esta relación debe ser a lo menos 60 a 40%”. (PEI, 2008:5)

Por último la relación entre la administración de la Escuela y apoderados, generalmente apunta hacia la nula participación de los apoderados en las decisiones organizativas de los establecimientos educacionales, donde los apoderados tienen solamente el rol de aval en las mensualidades y matriculas de sus hijos, y cuando van a las reuniones son un recipiente donde los profesores o distintas autoridades del colegio depositan ya sea quejas de comportamiento disciplinar o de escaso rendimiento académico, o en algunos casos se organizan rifas o actividades extra programáticas siendo el principal beneficiado el establecimiento educacional. Debido a esta situación que tampoco es ajena a la realidad escolar y a la trascendencia que ha adquirido en el tiempo, la participación de los apoderados resulta crucial para la formación de sus hijos, los cuales puedan ser agentes activos en la educación valórica y académica de los estudiantes. El trabajo que podrían ejercer padres y apoderados es preponderante ya sea en los temas de liderazgo y de convivencia escolar. Es por esto que se evidenció la siguiente afirmación en el tema del liderazgo:

•Trabajar con padres y apoderados y apoderados en acciones concretas y planificadas para facilitar la participación de estos en el proceso de aprendizaje de sus hijos. (PEI. 2008:5)

Ahora expondremos una afirmación similar en el caso de la convivencia estudiantil y cuál sería el rol de padres y apoderados en este ámbito:

•Hay que involucrar a los subcentros de padres a participar en las instancias de reflexión y análisis en los resultados de aprendizaje de sus hijos (PEI. 2008:3)

En conclusión la dimensión convivencial tiene gran importancia para entender las interrelaciones que se dan entre los distintos actores que forman parte de una comunidad

educativa, tal como es en este caso la Escuela de la Victoria, y que por lo mismo ésta dimensión sirve para clarificar la socialización de sus actores y a la vez evidenciarla para poder mejorarla en base a un proyecto educativo que muestre alternativas de participación y que contribuya el complicado quehacer educacional del establecimiento.

4.3.3.- Dimensión familiar y comunitaria

Los estudiantes de la Escuela La Victoria son niños y niñas cuyas edades fluctúan entre los 5 y 15 años de edad, completando un total de 547 alumnos, donde sus padres o apoderados y jefes de hogar de las familias de donde provienen los estudiantes, en su mayoría poseen una escolaridad básica incompleta y más escasos son los que poseen una enseñanza media completa o enseñanza superior. La mayoría de padres y apoderados trabajan en ferias libres, comercio ambulante, asesoras de hogar, construcción y otros beneficios o labores menores, lo que conlleva a la escasa o nula posibilidad de ayuda a sus hijos en las tareas y labores escolares, a esto se agrega a las pocas posibilidades de prácticas de deportes o actividades recreativas, debido a la falta de campos deportivos seguros y áreas verdes que posibiliten el desarrollo de la vida cotidiana. Uno de los deportes más practicados de los que se pueden distinguir es el fútbol o baby amateur, donde las canchas de tierra son el escenario principal de recreación y de la práctica del mismo deporte como tal.

A este panorama debemos sumar la escasez de recursos adquisitivos y las bajas remuneraciones, que en muchos casos están por debajo del sueldo mínimo, con los que cuentan la mayoría de las familias que viven en el sector. Además debemos sumar que muchas familias son numerosas, alcanzando un promedio de siete a ocho integrantes por familia.

4.3.4.- Dimensión macro entorno social, económico, cultural y comunicacional

La Victoria fue la lucha de los pobres urbanos, que añoraban una casa propia y digna, pero dichas necesidades se ahogaron en lo más profundo de la indiferencia y despreocupación de las autoridades. Fue una de las primeras invasiones colectivas del continente, organizada cuidadosamente por los propios pobladores. La consigna era acompañada de un solo objetivo, el cual fue llevar sólo la bandera chilena y tres palos para poner en pie algo parecido a una vivienda precaria; los cuales llegaron de noche, en carros, colocando trapos en los cascotes de los caballos para no hacer ruido. A diferencia de lo que venía sucediendo en las villas miseria y las callampas, la población no creció como consecuencia de una agregación individual o familiar sino por la acción masiva y simultánea de miles de familias.

La organización previa dio paso a la organización de la población, manzana por manzana, en base a asambleas diarias al regresar del trabajo. Una forma de hacer en la que se advierten indicios de poder popular territorial. Además por el papel determinante de las mujeres-madres que tomaron en sus manos la construcción de la nueva barriada. La dictadura militar inició, a su vez, una contrarrevolución urbana llevando a los pobres lejos del centro urbano para contrarrestar el peligro que representaba la organización territorial de los pobladores marginados. Además, destruyó sus barrios autoconstruidos para crear 200 mil viviendas de baja calidad donde fueron erradicados a la fuerza un millón de personas. En adelante deberían vivir en barrios y viviendas construidas por el Estado o el mercado, que es la forma de facilitar el control a través de la reconstrucción del panóptico urbano que los pobres

habían reconstruido con su toma.

Si las pobladoras de los años 50 habían aprendido a construir y controlar sus espacios, las de los 80 aprendieron a producir sus vidas cotidianas como respuesta a la crisis económica y el desempleo, creando amasanderías, lavaderos, comedores populares, talleres de tejido, huertos familiares y comprando juntas los alimentos. Como señala el historiador Gabriel Salazar, esas mujeres nunca fueron derrotadas por la dictadura en el terreno de lucha que habían elegido, sino en el terreno de la transacción elegido por los que, supuestamente, eran sus aliados: los profesionales de clase media y los políticos de centroizquierda. La transición a la democracia electoral fue una derrota para esas mujeres, y esos jóvenes, que en sus barrios hirieron de muerte a la dictadura pinochetista.

En La Victoria funcionan varios centros sociales y culturales, una radio y un canal de televisión comunitarios. Pese a la cooptación y la división fomentadas por los sucesivos gobiernos concertacionistas, cada 11 de septiembre – conmemoración del golpe de Estado– la empresa eléctrica corta la luz en el barrio como medida de precaución en las zonas “conflictivas” de la ciudad. Buena parte de los pobladores de La Victoria tienen claro que siguen siendo los “otros” para los poderosos, ese peligro latente que supo construir ciudad, combatir a la dictadura y resistir la cooptación de la democracia.

Cincuenta años después de haber cambiado el rumbo de las luchas sociales, siguen alimentando la tradición de resistencia de los pobres de la ciudad.

4.3.5.- Descripción del Sujeto

Para los objetivos establecidos en la investigación, fue importante definir quiénes serían los sujetos a estudiar de quienes se obtendría la información necesaria para desarrollar luego

un análisis de sus relatos y así ir construyendo esta historia de vida de la Escuela La Victoria y develando su configuración como institución escolar municipal en un contexto social complejo en un tiempo determinado.

De esta forma es que se decidió trabajar con tres docentes que han sido parte de la historia del establecimiento, quienes han sido testigos y/o protagonistas de procesos de cambios y transformación en la Escuela, han abocado años de trabajo al campo de la educación y donde su propia formación como docentes se realizó en un contexto social y político muy distinto al actual. Sus relatos resultan fundamentales para comprender el proceso de construcción de la historia de vida de la Escuela, ya que dan cuenta en un aspecto histórico cronológico de transversalidad de realidades con las cuales el establecimiento ha debido saber convivir y adaptarse principalmente en relación a la comunidad local donde está inserto, la Población La Victoria.

Importante es señalar que los tres docentes han estado vinculados a este establecimiento desde los inicios de su propia formación docente, aportando desde diferentes áreas y asumiendo diversas responsabilidades con la institución. Las fuentes que se trabajaron se formaron en las escuelas normales en los años 60', comprometidos con la educación los tres señalan que su motivación inicial era vocacional, donde luego de los procesos de practica exigida en aquellos años en las escuelas rurales como señala uno de los docentes *“Yo estude en una escuela normal. Y el año 72 me recibí cuando estábamos en el apogeo del cambio, entonces ingresé inmediatamente a trabajar en una escuela rural allá al lado de la población San Gregorio, en la Granja.”* (E1;P1), llegan a la Escuela La Victoria por diversos motivos, algunos por reemplazo y otros en condiciones de sanciones, sin embargo el denominador común entre los tres docentes fue su apego inmediato con el establecimiento y el compromiso con los problemas sociales de la comunidad local que afectaban a los estudiantes. Es en los

años 70' cuando estos docentes arriban a la Escuela La Victoria como profesores, como inspectores, y realizando paralelamente una serie de labores que les exigía el contexto, como lo señala una profesora

“(...)nosotros trabajábamos con los chiquillos que eran pobres y nosotros éramos asistentes sociales, doctores, enfermeras y tu juagabas con los chiquillos, yo llevaba a los chiquillos con sarna, enfermos al policlínico, entonces eso también me gustó, la parte social de aquí de la Victoria, de ir vinculándote con los problemas de aquí, de tus alumnos” (E2;P1)

Sin duda el relato de estos docentes permitió recoger una serie de elementos para el análisis y la investigación como tal, ya que han sido actores activos en la historia del establecimiento, comenzando como docentes, luego asumiendo nuevas responsabilidades como jefes de UTP, de JUNAEB y Director del Establecimiento en relación con el cambio social y político del contexto histórico, por lo tanto son testigos presenciales de los cambios en las políticas públicas educacionales en el nuevo contexto de retorno a la Democracia luego del periodo complejo de la dictadura militar. A través de sus relatos se analizaron las transformaciones de la Escuela y la configuración de su gestión educativa a partir de las distintas reformas impulsadas por los gobiernos democráticos y la implicancia de estas reformas en el establecimiento municipal, sus apreciación, su aceptación y resistencia, el eco que genera tanto en la institución escolar municipal como en la sala de clases.

4.3.6.- Elección de la muestra

Referente al problema de investigación, se ha decidido estudiar a tres profesores del establecimiento escolar que desarrollan su labor en diferentes áreas al interior del establecimiento. Este criterio de selección responde a la necesidad de conocer el discurso frente a la configuración de las políticas públicas educacionales en la gestión del establecimiento, logrando así obtener tres diferentes discursos que permitieron analizar y comprender desde diferentes miradas la aplicación de las políticas públicas en el establecimiento. Estos docentes se convierten en sujetos informantes de esta investigación ya que, es a partir de ellos, donde se recogen, analizan e interpretan los discursos. Se hace necesario para evitar cualquier injerencia a priori en la investigación, identificar a los docentes como Entrevistado 1, Entrevistado 2 y Entrevistado 3. De esta forma se pretende realizar un proceso de investigación denominado como actitud desinteresada desarrollado por Shurtz, donde los investigadores adoptan el enfoque fenomenológico.

4.3.7.- Criterios de la muestra

- Los docentes deben tener responsabilidades administrativas en la gestión del establecimiento
- Los docentes deben conocer los procesos de cambios y permanencia de la gestión escolar del establecimiento durante la transición del periodo de dictadura al retorno de la democracia

Desde el paradigma comprensivo-interpretativo que tiene esta investigación la mejor decisión para llevar a cabo la recolección de información se desarrolla en el campo educativo, desde los discursos y las acciones docentes, puesto que ellos se convertirán en los “mejores informantes” para ser analizados e interpretados, ya que, a partir de ellos, se refleja y se comprende una realidad, un procesos de cambio y continuidad en la gestión de la Escuela La Victoria.

4.3.8.- Los sujetos de la muestra

- Entrevistado 1; Director del Establecimiento, se incorpora al establecimiento en calidad de docente en el año 1988, su llegada responde a una sanción por parte de la provincial.
- Entrevistado 2; Profesora jefe y encargada de las becas JUNAEB, se incorpora al establecimiento en calidad de docente en el año 1980, no conocía el establecimiento ni la población al momento en que por disposición del ministerio se le pide presentarse en el establecimiento.
- Entrevistado 3; Encargada de área UTP, se incorpora al establecimiento en calidad de docente en el año 1978

4.3.9.- Técnicas e instrumentos de recolección de información

Considerando en todo momento un enfoque comprensivo – interpretativo, la principal técnica de recolección de datos que se utilizó es la entrevista en profundidad. Para que ésta

resulte óptima, es necesario la creación de condiciones que permitan incentivar la creación de un dialogo directo y fluido con el entrevistado con el fin de conseguir información por medio del discurso implementado por el informante.

“La entrevista es un proceso comunicativo, por el cual un investigador extrae una información de una persona ‘el informante’ un término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural que se haya obtenido de la biografía de ese interlocutor, entendemos aquí biografía como el conjunto de representaciones asociados a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado” (Delgado, Gutiérrez, 1995:225 - 226)

De esta forma las narraciones enunciadas por los entrevistados se convierten en textos posibles de ser analizados e interpretados. El análisis estructural considera al texto como un sistema con un significado, en cuanto relato pues *“el acto de relatar a punta es (...) a marcar, articular y clarificar la experiencia humana, mientras un texto es el medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar esta experiencia”* (Ríos, 2005, 55). Por lo tanto a través de la entrevista en profundidad es el medio por el cual se extraen los relatos que posteriormente serán analizados como textos.

En la misma línea se propone señalar que la entrevista de investigación intenta, a través de la recopilación de un conjunto de saberes propios de los individuos, la construcción del sentido social de la conducta individual. Por lo tanto se entiende la entrevista como una conversación entre dos personas, dirigida hacia un propósito por el investigador, permite la

construcción de un discurso convencional que da cuenta de las experiencias y de forma implícita, de los sentidos otorgados por el entrevistado.

De esta forma, la entrevista en profundidad es una relación directa y honesta entre el entrevistador y el entrevistado que implica una construcción de un discurso y no solo un registro de apreciaciones.

Esquema de entrevista en profundidad.

Los temas aquí señalados para cada tópico están propuestos para ser abordados desde una triple dimensión temporal que considera un antes – presente y futuro expresados este último en una proyección según el entrevistado.

Tópico	Pasado	Presente	Futuro
Introducción (generando un clima de conversación)	<ul style="list-style-type: none"> → Conocer aspectos personales relacionados a la formación pedagógica del entrevistado. → Experiencia y grado de especialización en su disciplina. → Visión de la pedagogía. → Conocer cómo fue su ingreso a la Escuela La Victoria y cuáles fueron sus motivaciones y expectativas. 		
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> → Descripción del establecimiento en relación a su estructura. → Conocer las problemáticas asociadas a la infraestructura. → Conocer el tránsito a una construcción moderna. → Descripción de las salas de clases y el clima para el aprendizaje. 		

	<ul style="list-style-type: none"> → Visión de futuro en función de la estructura del establecimiento. → Fortalezas y debilidades.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> → Cómo se obtienen los recursos para el normal funcionamiento del establecimiento. → Cómo se administran los recursos al interior del establecimiento. → Fortalezas y debilidades. → Aspectos a mejorar.
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> → Descripción de la comunidad local donde está inserto el establecimiento. → Elementos de continuidad y cambio. → Relación entre el establecimiento y la comunidad. → Participación de la comunidad en el establecimiento.
Estudiantes y apoderados	<ul style="list-style-type: none"> → Perfil del estudiante de la Escuela La Victoria. → Caracterización del apoderado de la Escuela. → Rol del apoderado y estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> → Implementación de las reformas (procesos de discusión, relecturas, reinterpretación, apropiación, etc.). → Modificación de la práctica pedagógica. → Modificación de la gestión educativa. → Participación de los distintos actores en la construcción del PEI del establecimiento. → Coherencia a las necesidades y expectativas de la comunidad local en la elaboración del PEI.

<p>Programa planificación</p>	<p>y → Trabajo con los programas ministeriales.</p> <p>→ Formas y estrategias de planificación.</p> <p>→ Relación de la planificación con la realidad de la comunidad local.</p> <p>→ Descripción de una clase ideal siempre considerando el contexto y las características del establecimiento.</p>
<p>Provincial Municipal educación</p>	<p>- → Relación entre los distintos establecimientos de la comuna.</p> <p>de → Espacios de encuentro.</p> <p>→ Trabajos en conjunto.</p>
<p>Perfil de los profesores</p>	<p>→ Perfil del profesor de la Escuela La Victoria.</p> <p>→ Estrategias de planificación interdisciplinarias.</p> <p>→ Relaciones interpersonales entre los docentes.</p> <p>→ Nivel y/o espacios de participación en la toma de decisiones del establecimiento.</p>
<p>Aspectos generales.</p>	<p>→ Descripción del ambiente laboral al interior del establecimiento en función a las relaciones personales y/o profesionales entre los diversos actores.</p> <p>→ Otros temas que surjan o sean relevantes para el entrevistado.</p>

5.- Análisis e interpretación de datos

Para el propósito y objetivo de esta investigación se optó por el análisis estructural, con el fin de llegar a comprender y explicar los sentidos que configuran los discursos de los entrevistados, de este modo

“la comprensión que el hombre alcanza del mundo y de sí mismo no puede hacerse sino por medio del lenguaje. Es decir, el lenguaje configura nuestra experiencia del mundo, desde esta perspectiva podemos señalar que “el verdadero ser del lenguaje es aquello en que nos sumergimos al oírlo, lo dicho” (Ríos, 2005:53)

Este tipo de análisis estructural es considerado una herramienta que permite la reflexión y la crítica profunda de los discursos y las acciones investigadas, ya que, se considera como un tipo de análisis sólido que entrega mayor consistencia al problema investigado. De esta forma, *“cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto.”* (Ríos, 2005:54). Por lo tanto, en el desarrollo del proceso de análisis estructural, se intentó conseguir una aproximación al sentido de las narrativas discursivas de los entrevistados desde la teoría desarrollada por Ricoeur, lo que permite la realización del análisis estructural desde el contenido textual discursivo, dando importancia a la posibilidad de cambiar la estructura narrativa en su forma pero manteniendo en todo momento el contenido. Es así que el discurso, al ser transcrito, adquiere una autonomía interpretativa del texto, respecto del contexto y de quien lo sostiene, lo que genera una lógica discursiva en la cual

muchas cosas quedan escondidas o implícitas a la comprensión directa de quien escucha, y es precisamente este propósito de descubrir lo que permite el análisis estructural.

De este modo, los datos obtenidos se transforman en textos posibles de ser analizados e interpretados, puesto que reflejan discursos, acciones y experiencias vivas de sujetos. A partir de eso, se puede reflejar un mundo de sentidos, códigos, configuraciones y significaciones que dan vida a la existencia. Además, este análisis estructural del discurso escrito, también permite realizar un análisis de estructuras cruzadas, logrando así una vía de acceso a la interpretación profunda, despojando el relato de los sujetos y sus experiencias para luego realizar el análisis y la interpretación desde los códigos y conceptos que allí se estructuran.

Una vez transcrito el discurso, se liberan de la estructuración e intencionalidades discursivas de nuestros entrevistados, *“asumiendo una autonomía semántica, para interpretarlos y reinscribirlo en sus contextos de referencia experiencial. Lo que nos permite entrar en la configuración de los sentidos”* (Ríos, 2004:88-99). De esta forma se logra congelar el texto, desvirtuarlo de su organización lógica original discursiva y contextual expresada. Para luego reinterpretarlos *“con lo cual, el sentido del autor se vuelve una dimensión más del texto y surge un conjunto de referencias que crean una nueva realidad de sentidos que se hacen significativa”* (Ríos, 2004:89)

5.1.- Categorías de análisis

5.1.1.- Análisis de categoría de formación docente

Esquema 1



En el análisis de los discursos se evidenció que los entrevistados establecen diferencias dentro del cuerpo docente del establecimiento en función a su formación pedagógica. Uno de los primeros elementos que se identifica es que los tres entrevistados poseen una formación normalista con más de 30 años de ejercicio docente en el

establecimiento por lo que es posible reconocer en ellos parte importante de la vida institucional de la escuela.

Desde el discurso señalado por los docentes entrevistados es posible definir una formación común que se caracteriza por una motivación inicial reflejada en la opción individual de optar por la formación docente en escuelas normales en la década del 70' una vez finalizada la preparatoria *“Siempre me gustó enseñar. Yo partía de eso, que quería enseñar porque no había nada más que me motivara”* (E2:06).

Es también una característica propia de estos docentes normalistas el sentir una pertenencia familiar vinculada a una tradición pedagógica

“En cuanto a la pedagogía, me formé con puros pedagogos, mi familia es de profesores, tíos, tías, primos, tengo puros profesores entonces por ahí iba la cosa y lo otro es que me gustaba” (E1:02).

Es posible reconocer en esta motivación de los docentes entrevistados una fuerte carga sentimental y/o afectiva, una construcción ideal del profesor influenciada por su historia personal.

Esta construcción idealizada del docente es la que va configurando una identidad que en la actualidad se enfrenta constantemente con nuevos actores de la educación que cargan con sus propias construcciones en un contexto social distinto y de cambios sociales acelerados. De esta forma el profesor normalista establece – a veces en forma intencional – una resistencia que explica la existencia de diferencias dentro del cuerpo docente del establecimiento.

El docente de formación normalista reconoce e identifica una vocación por la educación, por el enseñar, muy ligado al contexto social y político de aquel entonces, ya

que los tres entrevistados se forman durante el gobierno de la Unidad Popular el que impulsaba profundos cambios en distintas materias, pero principalmente en lo educacional. Es así que el docente normalista asume un compromiso con la educación y de esta forma contribuir a los cambios sociales y culturales que se estaban gestando en la década del 70 a partir del programa de la Revolución Democrática impulsada por la UP. En este sentido es posible realizar un paralelo con la formación posterior de los nuevos docentes, aquellos que optan por el área de la educación durante el “retorno de la democracia” a partir del 90’, donde los entrevistados hacen una referencia sutil a una ausencia de *motivación* en la preparación de los nuevos profesores, y esto estaría estrechamente relacionado con las condiciones y la herencia cultural de la dictadura militar que impone nuevos rumbos y visiones en el ámbito de la educación plasmados en la Ley Orgánica Constitucional de Educación. Para los profesores normalistas, a partir de la década del 90, se fragmenta o derechamente se pierde la vocación de formación de docentes, caracterizándose por una desmotivación en la educación que llega a ser transversal, afectando no solo los procesos de aprendizaje / enseñanza en la sala de clases, sino además extrapolando esta situación a las relaciones interpersonales entre todos los actores de un establecimiento educacional. Cuenta de esta situación la hace uno de los entrevistados

“Nosotros antes teníamos 30 horas y si nos quedábamos, nos quedábamos libremente compartiendo, nosotros teníamos comedor de profesores y quien cocinaba que era la Herminda, teníamos una especie de... no de cooperativa, donde nos juntábamos los profes, todos a fin de año y salíamos con nuestros hijos y todos. Entramos a esto [retorno a la democracia] y todo eso se terminó. No hay comedor, hay un comedor chico como tu vez, no tenemos cocina para cocinar, nada” (E1:04)

La solidaridad que se generaba entre los docentes caracterizó la forma de relacionarse al interior de la Escuela La Victoria en un periodo complejo como el de la dictadura militar, esta característica fue construyendo la identidad del establecimiento, donde la sana convivencia y el respeto a partir de la solidaridad entre pares también involucraba al resto de los actores, desde el personal paradocente hasta el apoderado. Sin embargo con la aplicación de reformas a partir del retorno de la democracia, los docentes entrevistados reconocen una desmotivación en el compromiso con la educación en los sectores más vulnerables, lo que se refleja en una nueva convivencia carente de solidaridad y comunicación entre pares. Hoy se describe a la escuela como una institución más permisiva y flexible en la relación con el estudiante, ya que reconocen que el estudiante actual es más consciente de sus derechos y es más crítico, pero carente de una orientación ya que es común la falta de respeto hacia el docente o a la figura de autoridad dentro del establecimiento, lo que devela que el colegio en tiempos de dictadura militar y bajo el régimen educacional de la LOCE era más estricto, ya que el respeto a la autoridad estaba inculcado en los estudiantes desde la familia. Pero esta cualidad resultaba funcional para el compromiso del docente con los problemas del estudiante, ya que los profesores de formación normalista de Escuela La Victoria señalan que la labor docente no se limitaba a la sala de clases

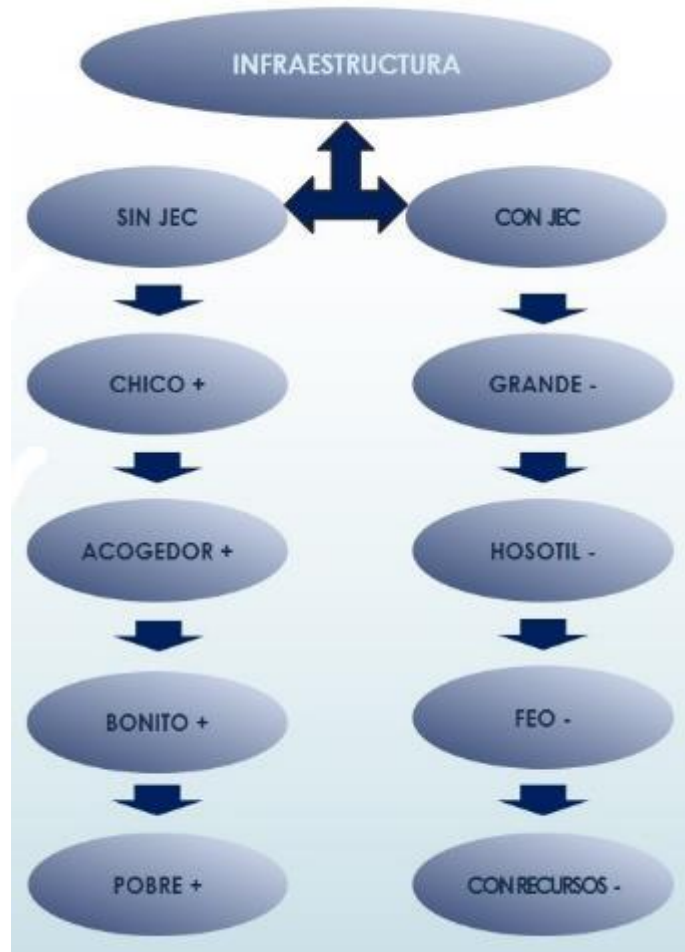
“Cuando yo llegué acá, (...) a la Escuela La Victoria y me gusta trabajar aquí. Porque nosotros trabajábamos con los chiquillos que eran pobres y nosotros éramos asistentes sociales, doctores, enfermeras y tu jugabas con los chiquillos, yo llevaba a los chiquillos con sarna, enfermos al policlínico, entonces eso también me gustó, la parte social de aquí de la

Victoria, de ir vinculándote con los problemas de aquí, de tus alumnos. Aparte de enseñar la parte pedagógica, curricular, te vas familiarizando con las personas” (E1:03)

La configuración de las relaciones al interior del establecimiento y en la construcción de su identidad como institución estaba marcada por el compromiso que el profesor normalista asumía con el estudiante, como lo señala el entrevistado, al reconocer que gran parte de la historia del establecimiento el profesor debía cumplir otras tareas además del proceso de enseñanza / aprendizaje, también debía velar por la salud física y emocional de los estudiantes, conocer los problemas que afectaban a sus familias y realizar además una labor social en la población. Esta situación se ve coartada en la incorporación de nuevos docentes de formación universitaria que vienen con una preparación y/o vocación muy distinta a la antes descrita, ya que el nuevo profesional es más distante en la relación con el estudiante. Pero esta caracterización que hace el entrevistado no lo plasma explícitamente en su discurso, sino que da cuenta de ello a través de la descripción de la actual situación convivencial al interior del establecimiento.

5.1.2.- Análisis de categoría desde la infraestructura

Esquema 2



Desde los discursos de los docentes entrevistados, se logró evidenciar que el hito que marca el tránsito de un antes y un después es la construcción del nuevo edificio. Esta nueva construcción no surge de una necesidad propia de la comunidad educativa, sino más bien responde a las políticas modernizadoras en el ámbito de la educación específicamente de la Ley de Jornada Escolar Completa que demanda mayor espacio para la extensión horaria

de la jornada de clases de la comunidad escolar. En este sentido es que la nueva infraestructura está estrechamente relacionada con la implementación de la JEC, que conlleva no solo cambios estructurales importantes en la dinámica interna en la historia del establecimiento, sino además modifica la carga simbólica que éste representa para la comunidad considerando que fueron los mismos pobladores quienes la construyeron al calor de la toma de terreno en el año 1957 dando origen a la población donde se inserta. Esta particularidad en la historia del establecimiento donde se convive con la carencia y la pobreza no significa una limitante, según una de las docentes entrevistadas, el colegio *“era chiquitito, acogedor, pobre, las salas eran de piso de madera que se limpiaban con petróleo y nos daban dolores de cabeza (...) era pobre, pero las salas eran grandes, y teníamos hasta tres cursos por nivel”* (E1:06) Puede resultar paradójico imaginar que en un establecimiento de infraestructura precaria previo a la implementación de la JEC, el ambiente se presente como acogedor y se le recuerde con cariño en un contexto actual - luego de la implementación de la JEC – donde se posee una mejor infraestructura y mayores recursos.

Llama la atención como dos visiones se enfrentan al momento de caracterizar un antes y un después en la historia de la Escuela La Victoria. El paralelo que significa la implementación de la JEC en el establecimiento resulta crucial para comprender los procesos de cambio y continuidad en la historia del establecimiento a partir de la ejecución de reformas educativas implementadas por los gobiernos de la Concertación.

Cuando los docentes hacen referencia a un *antes* de la JEC en el establecimiento, la primera impresión es que lo hacen con añoranza

“Era chiquitito, acogedor, bonito, pobre, las salas era de piso de madera que se limpiaban con petróleo y nos daban dolores de cabeza. Yo recuerdo que con los niños limpiábamos la sala. Teníamos dos kínder siendo una escuela mucho más chica que esta. Era pobre, pero las salas eran grandes y teníamos hasta tres cursos por nivel” (E1:06)

Se reconoce que la infraestructura del establecimiento previo a la implementación de la JEC, fomentaba la construcción de lazos fuertes entre los actores, a pesar de ser un establecimiento chico y pobre como lo describen los entrevistados, el ambiente al interior era acogedor no solo para realizar la labor docente, sino además otorgaba las condiciones necesarias para que los apoderados enviaran a los estudiantes a un entorno *mejor* que el que les brindaba el hogar, es decir, antes de la JEC y la nueva infraestructura. Es curioso como esta condición de establecimiento pobre, chico pero bonito, permitía y a la vez obligaba al docente a crear material y recurso pedagógico con muy pocos materiales, resultando la necesidad de inventar, de tomar aquello cotidiano y transformarlo en un recurso para el aprendizaje

“En ese tiempo teníamos pizarras de tizas que las manos se nos partían y después salió una tiza más suave y duraba un poco más y ahí era pura tiza y habían profes que escribían pizarras y pizarras, también teníamos el mimeógrafo, nosotros usábamos la jalea, una caja de madera donde había que tratarla con una jalea que se hacía y quedaba listo para fotocopiar, casi la mayoría tenía de esas cajitas. Cuando comenzó el P900 llegó un poco más de material, porque llegaron dominós, rompecabezas de letras, pero eran de primeros a cuarto, también teníamos diapositivas, después tuvimos televisor en el comedor que también era sala de audio, también teníamos balones, colchonetas...” (E1:09)

Pero también se identificó una visión contraria a este *antes* del establecimiento, el cual mirado con los ojos desde la actual infraestructura, describe un establecimiento hostil, pero principalmente desfavorable para el proceso de enseñanza / aprendizaje tanto para el docente como para el estudiante. Según un entrevistado, el ambiente era deprimente, ya que no permitía entregar al estudiante la formación necesaria a partir de condiciones poco óptimas, por lo tanto esa escuela resultaba desfavorable para el desarrollo educativo desde la sala de clases hasta las labores administrativas. Contradictorio resulta el discurso de otro docente entrevistado quien desde un cargo administrativo reconoce en el establecimiento antiguo, un espacio deprimente y hostil y poco favorable para el aprendizaje

“... me encontré con una escuela de un piso, que su infraestructura era muy poco acogedora, me recuerdo que el comedor de los alumnos era muy deprimente porque era un pasillo largo y frio, tenía poca hospitalidad, no era confortable. Además eran mesones blancos, muy feos y fuera de eso la escuela no tenía condiciones favorables para los chicos, por ejemplo los baños no eran buenos, las oficinas, yo tenía una oficina de dos por dos donde cabían dos personas... las salas de clases eran de madera, pero madera ya carcomida. Me acuerdo que tiempo después comenzaron a llegar las termitas, las termitas arrasaron con todo” (E3:18)

Sin embargo los entrevistados concuerdan en la forma de describir las implicancias de la actual infraestructura construida a partir de la implementación de la JEC. Es importante señalar que el horizonte que perseguía la implementación de la jornada escolar completa se va viendo cada vez más perturbado debido a las reacciones no previstas con la nueva infraestructura.

Con la JEC el establecimiento crece, crece en números, pero se reducen sus posibilidades y se ve comprometida la calidad que puede entregar en la formación de los estudiantes. Sin duda las condiciones son más favorables, pero objetivamente se va convirtiendo en un espacio de permanencia pero no de construcción de conocimientos. Al parecer la JEC invisibiliza la historia de vida del establecimiento hasta ese entonces, obviando sus cualidades, sus fortalezas, sus características propias para así lograr imponer un nuevo modelo educativo.

“El año 2002, hubo un proyecto. En realidad en el año 2000 comenzó el proyecto de escuela. Se comenzó a hablar de la JEC, entonces tenían que ser las escuelas aptas para mantener una jornada escolar completa donde los chicos estuvieran casi todo el día en la escuela. Porque antes había dos o tres jornadas y me acuerdo que cuando llegué aquí habían dos jornadas, entonces es totalmente diferente, el cambio que hubo y cuando ya se aprobó la construcción de este nuevo establecimiento fue algo maravilloso pero tuvimos muchos problemas también” (E1:10)

Importante es develar que los propósitos que persigue la Jornada Escolar Completa se ven trabados en su implementación en la Escuela La Victoria. La nueva infraestructura que debería otorgar las condiciones favorables para albergar por más horas a los estudiantes, ha transformado el ambiente humano y las relaciones personales llevándolas al punto de la no sana convivencia, lo que afecta desde luego al estudiante y al resto del equipo institucional. Sin duda el objetivo de la JEC no consideró estas cualidades propias de cada establecimiento. La inversión e inyección de recursos que permitan modernizar los espacios de educación, no necesariamente lo logra con los procesos de enseñanza / aprendizaje, vale decir, que el recurso mal enfocado y diseñado solo puede ser desfavorable para los objetivos que se persiguen.

5.1.3.- Análisis de categoría desde el contexto político

Esquema 3



En el siguiente análisis discursivo se propone una estructura que da cuenta de la historia de vida de la Escuela La Victoria en periodo de dictadura y la transición a la democracia, desde los sentidos que manifiestan los docentes entrevistados.

Es posible develar las implicancias de lo que representó ser docente en una escuela pública en periodo de dictadura a partir de las entrevistas realizadas. Un primer paralelo se realiza a partir de la dependencia del establecimiento, cuando dependía directamente del Ministerio de Educación hasta el proceso de descentralización iniciado en la década de los ochenta.

Posteriormente, en la década de los noventa, se consolida la municipalización de los establecimientos, lo que conllevó una transformación significativa en distintos ámbitos. En este caso lo relevante es develar los cambios y continuidades que detectan los entrevistados, quienes hacen hincapié en la planificación y desarrollo de las clases.

“Otros claro, se apropiaban [de las planificaciones] y planificaban. Le íbamos dando más sentido al asunto. O sea ha habido siempre de todo, claro. Pero ahora como la planificación viene con inicio, desarrollo y cierre y hay que planificar día a día ya, entonces eh, ha costado incorporar eso en los colegas, porque si yo planifico mensual veo lo que voy a pasar en el mes, pero después la tengo que desglosar en el día a día. Y eso que solamente se exige aquí lenguaje y matemáticas día a día. Los demás no. ¿Por qué se exige lenguaje y matemáticas? Por la ley SEP. Porque la ley, la SEP, me pide que vaya con el día a día, con lo que exige el ministerio. Si tú ves lo planes y programas van todos con inicio, desarrollo y cierre.” (E2:19)

Cuando el establecimiento era dependiente directamente del Ministerio, los docentes reconocen que había una mayor intención por planificar las clases, apropiarse de los planes que entregaba el ministerio y adecuarlos al contexto particular de la sala de clases del establecimiento. A través de este ejercicio reconocían un mayor sentido a la labor. Por el contrario, en el periodo de transición a la democracia y con los gobiernos de la Concertación, la municipalización de los establecimientos agudizó las contradicciones no poniendo reparo en la fiscalización al momento de planificar las clases, y solo limitando las funciones en cuanto a gestión de los establecimiento, esto da cuenta de una resistencia por parte de los docentes al momento de planificar, ya que las nuevas condiciones de planificación día a día les resultan

molestas y no adecuadas para el ritmo desarrollado en las clases, lo que conlleva a que las planificaciones no sean coherentes con cada clase.

Sin embargo se reconoció un grado importante de seguridad para con el docente en el periodo pos dictadura, las flexibilidades y libertades siempre limitadas a partir de las reformas en materia de educación por parte de los gobiernos de la concertación representan una cierta estabilidad si se compara con el miedo que implicaba ser profesor en una escuela pública de sectores vulnerables y opositores a lo que representó objetiva y simbólicamente la dictadura militar.

“Tuve hartas experiencias, anécdotas y sustos también. Porque en el 80 todavía estábamos en dictadura, con allanamientos (...), fue pesado políticamente (...)y allanaban y no podíamos entrar, teníamos que ir a firmar al Dem porque no nos dejaban entrar, y me acuerdo de las barricadas que hacían, y andaban las tanquetas y la gente le hacía zancas a las calles para que las tanquetas no pasaran (...)Y como conjunto de profesores no nos metíamos, a veces cerraban la escuela y nos quedábamos acá, nos juntábamos, tomábamos desayuno, conversábamos y veíamos lo que estaba pasando, pero como profesores nunca nos involucramos” (E1:4)

A pesar de las condiciones políticas y represivas de la dictadura militar, y el continuo asedio a la población donde se ubica el establecimiento, es curioso pero no sorprendente que la posición de los docentes haya sido de no involucrarse mayormente desde un compromiso político con la comunidad, a su parecer, el apoyo que ellos como docentes podían prestar, era rescatando a los jóvenes estudiantes y ofreciéndoles un resguardo en el mismo establecimiento, según los entrevistados, las pocas libertades de aquel periodo se salvaguardaban en el interior del establecimiento. Su condición de escuela autónoma durante

la dictadura permitía desarrollar una gestión que demandaba participación y compromiso por parte de todos los actores del establecimiento. Dicha condición cambia con el retorno de la democracia, pero es curioso que a pesar de la amplitud de libertades que el nuevo periodo prometía y la serie de reformas que apuntaban a rescatar y/o fortalecer las escuelas públicas, *la alegría* nunca llegó a la Escuela La Victoria. Con la municipalización y la pérdida del carácter autónomo, el establecimiento continuaba viendo coartadas las libertades para la participación.

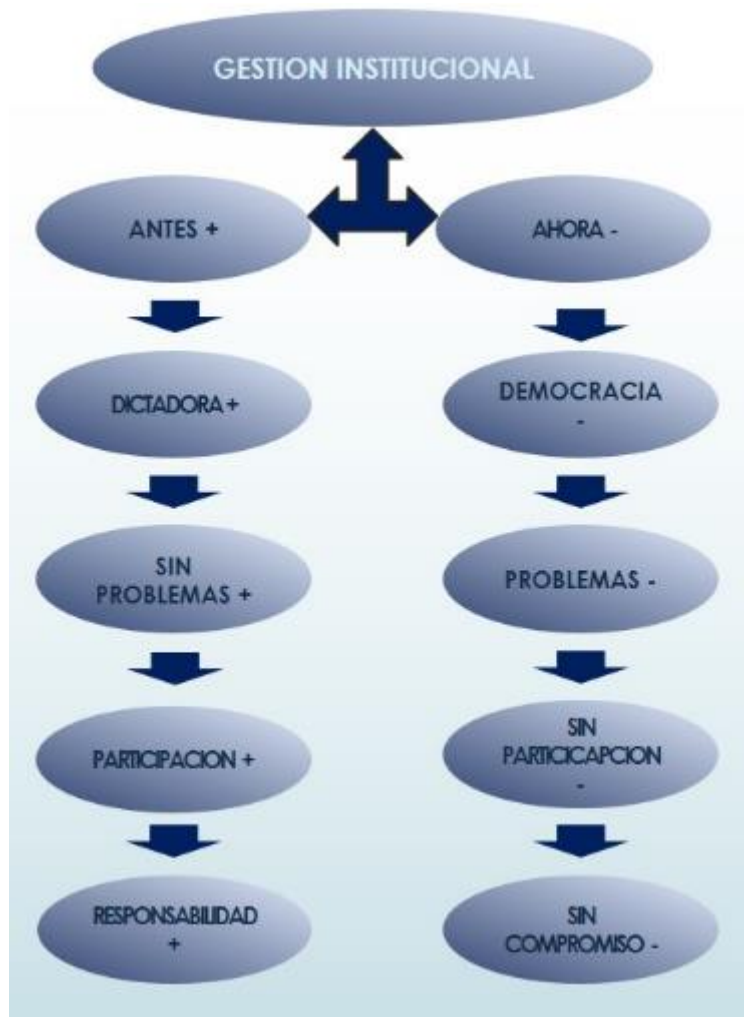
El nuevo escenario a partir de 1990 proyectaba la recuperación y el fortalecimiento de las libertades al interior de los establecimiento públicos, las reformas apuntaban a otorgarle mayor participación en la gestión a los actores de las instituciones y con ello, instaurar la idea de *calidad* en la educación

“[En Democracia] estuvimos como un mes en paro (...) Primero comenzamos todos bien, pero después comenzaron a descolgarse, descolgarse y descolgarse y Pedro y yo fuimos los únicos que seguimos hasta el final y cuando volvimos al colegio hubo una desavenencia porque no fue justo, a mí me descontaron plata y mis colegas no tuvieron clases, o sea se juntaban en una sala con 10 niños pero eso no era hacer clases, entonces a ellos no les descontaban. Y ahí hubo una desavenencia en ese sentido” (E1:5)

El retorno a la democracia demandaba compromiso, mayor aún, por parte de los docentes, se instalaba la idea de poder levantar la voz y exigir mejoras justificadas. La deseada Democracia había ahuyentado el miedo a la represión, pero se logra develar a través de los sentidos en los discursos de los entrevistados, que el nuevo periodo instauró un miedo mayor, instauró la dictadura de la ley, que dañó en lo más profundo en la organización de docentes al interior del establecimiento.

5.1.4.- Análisis de categoría desde la Gestión Institucional

Esquema 4



En el siguiente análisis se evidencia una estructura en función de la dirección o gestión de la Escuela La Victoria. Cuando los entrevistados hacen referencia a un antes y un después, refiriéndose a la escuela en un *antes* en periodo de dictadura y un *después* con el retorno a la democracia.

“...mira, voy a decir algo que yo, no sé, lo vivo. Mira, la María Clara era así, tac tac tac (golpea la mesa) y Pedro era igual tac tac tac, como decían algunos, era dictadora ya, decían que era dictadora. Entre nosotros teníamos buenas relaciones, pero en la forma de trabajar era así, tac tac tac (golpea en la mesa) ahora no existe eso” (E2:67)

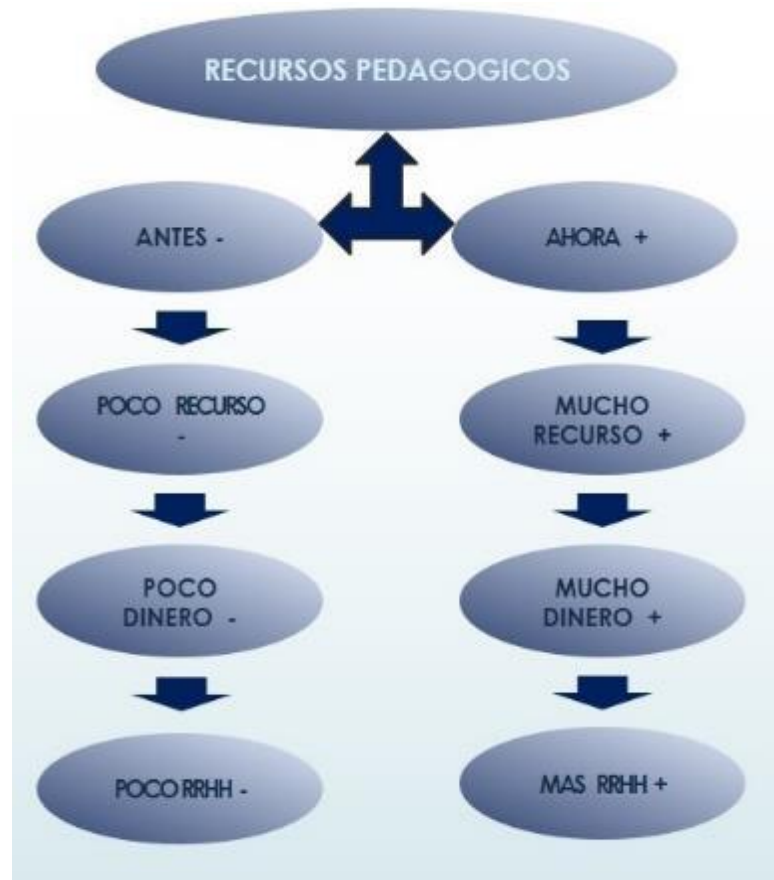
Resulta atractivo realizar un análisis en esta categoría, pues es posible develar en el discurso de los docentes las concepciones y/o apreciaciones de cómo ha sido la dirección del establecimiento, o su gestión. Todos los entrevistados coinciden en que la dirección del establecimiento en periodo de dictadura, era bajo condiciones estrictas, con una disciplina exigente que demandaba al docente mayor compromiso y dedicación con su labor, pero lo curioso de este aspecto, es que dicha gestión estricta y a la cual los docentes hacen referencia como a una dictadura, permitía generar un ambiente distendido, agradable, armonioso y de compañerismo. Pues bien, las condiciones *dictatoriales* que la dirección del establecimiento ejercía previo a los años 90, eran condiciones muy distantes a las que se reflejaban en la sociedad en época de dictadura militar. La dictadura que los entrevistados señalan al interior del establecimiento, permitía crear condiciones favorables para la educación de los jóvenes a partir de un ambiente de respeto y disciplina. Bajo estas condiciones el proceso de enseñanza / aprendizaje obtenía buenos resultados en materia académica, pero también en aspectos de convivencia y relaciones interpersonales al interior del establecimiento.

“...se fueron ellos y la cosa cambió. ¡Manuel es muy democrático! Y no sirve aquí la democracia, se chacreo como le digo yo, se fue al aprovechamiento, ahora justo en el día de reflexión tienen médico, tienen algo que hacer, piden permiso” (E2:68)

Con el retorno a la democracia, la dirección del establecimiento dio paso a una flexibilidad laboral y amplitud de libertades en relación a la gestión del establecimiento. Los antiguos directores se fueron y asumieron nuevos docentes con visiones más *democráticas* en la conducción del establecimiento. Queda la impresión que la amplitud de libertades desde este retorno a la democracia, en los establecimientos educacionales vino a significar una serie de problemas nuevos, no previstos ni contemplados por la serie de reformas educacionales y a la vez por la agudización de las políticas establecidas en la LOCE con los gobiernos de la concertación. Esta serie de problemas no eran menores, ya que transformaban la escuela y junto con ello se alteraban los mecanismos de relación y trabajo en las escuelas públicas sin una clara orientación hacia un objetivo. En este caso la Escuela La Victoria quedó a la deriva, pues una serie de inconvenientes fueron afectando la convivencia al interior del establecimiento y junto con ello los procesos al interior de la sala de clases. Es complejo la concepción de algunos docentes que plantean que la democracia como forma de gestión y conducción del establecimiento no sirve. Por lo tanto la serie de nuevos métodos y espacios de participación que supone llegarían a las escuelas a partir del retorno de la democracia no son más que una ilusión.

5.1.5.- Análisis de categoría desde los recursos pedagógicos

Esquema 5



“Poco, poco. En ese entonces no se concentraba todo aquí en Santiago, había recurso que también se iba fuera de la ciudad, a provincias, entonces nosotros teníamos pocos recursos. No como ahora, poco más y... señor, acéptelo” (E3:20)

Importante resulta un análisis sobre la disposición y el acceso a recursos pedagógicos en la historia de la Escuela La Victoria. La primera referencia explícita la realiza el entrevistado 3, quien hace un paralelo al periodo de dictadura militar y previo a la nueva infraestructura del establecimiento donde señala la poca disponibilidad de recursos y/o materiales pedagógicos

para el desarrollo de las clases, sin duda esta condición se relaciona directamente con el emplazamiento del establecimiento en un espacio geográfico social y políticamente complejo como la población La Victoria, sin embargo se puede apreciar en el discurso de los entrevistados un grado de simpatía y añoranza por aquellos tiempos ya que a pesar de los pocos recursos materiales, el perfil humano era muy valorado ya que obligaba al docente a improvisar, a preparar las clases con los pocos recursos existentes, a inventar e imaginar, sin duda un proceso de aprendizaje / enseñanza enriquecedor desde sus perspectivas. Sin embargo se puede develar que esta condición del establecimiento previa al retorno a la democracia que es recordada con añoranza y simpatía a pesar de sus debilidades, es muy distinta a la actual, y se puede dilucidar que por actual condición se entiende la nueva infraestructura del establecimiento, con todas sus salas y condiciones físicas y materiales favorables para el aprendizaje, junto con ello, la implementación de una serie de proyectos y reformas como el P900 o la Ley SEP y sin duda la JEC, han permitido invertir sumas millonarias en recursos pedagógicos, ya sean materiales y/o humanos como señala en los objetivos el Ministerio de Educación, pero a pesar de estas “buenas intenciones”, el resultado está muy lejano al esperado.

“...ahora tenemos recursos (...) llegó el año 2002 y nos entregan el edificio con todo el mobiliario completo, con todos los recursos habidos y por haber, sala de computación, biblioteca, sala de profesores porque antes no teníamos. Entonces vino un cambio notable, pero ese cambio nos llevó a otros cambios, cambios de mentalidad, antes el colegio era más familiar, la familiaridad de todos los estamentos, tanto profesores y apoderados había mucho más relación, porque ahora el profesor que está en el tercer piso prácticamente ya no ve al profesor del primer piso

y así se fue disminuyendo este tipo de unión que teníamos. Se fue fragmentando...” (E3; P22)

En la actualidad el establecimiento cuenta con una serie de recursos materiales y pedagógicos favorables para el proyecto educativo, estos recursos fueron llegando al establecimiento a partir de las distintas reformas que comenzaron a desarrollarse con el *retorno a la democracia* desde el MINEDUC, estas políticas apuntaban a modernizar la escuela, en su metodología y práctica, para ello se consideró aumentar la inversión en Educación a nivel educacional, pero orientada hacia objetivos cualitativos de forma que entregaran resultados medibles. De esta forma, es que la incorporación de lógicas propias del mundo empresarial, ahora en el campo de la educación, conducen a una homogenización de las realidades de los establecimientos educacionales en el país. Es así que en el caso de la escuela La Victoria, la implementación de nuevos recursos pedagógicos y materiales de apoyo en pro de una modernización de la educación chilena, significó el deterioro de otros aspectos relevantes como las relaciones interpersonales características una cultura propia de cada establecimiento, invisibilizados por las políticas públicas educativas trabajadas desde el ámbito estatal.

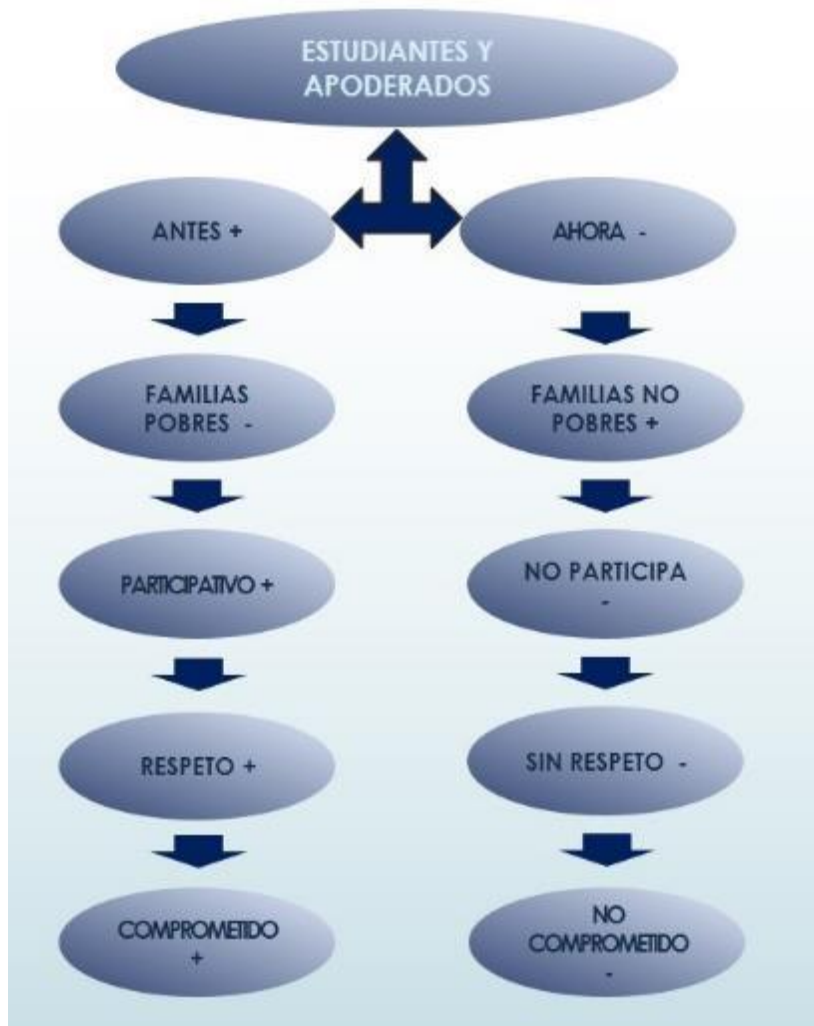
“...yo por lo menos me acostumbre a trabajar con los recursos mínimos, con lo justo, que era la pizarra, la tiza y tu voz” (E1; P31)

Resulta atractivo como se van develando sentidos a partir de los discursos de nuestros entrevistados. En esta estructura de análisis sobre la posibilidad y acceso a recursos pedagógicos, se señala que con la nueva infraestructura del establecimiento y las implicancias que conlleva como la inversión de mayores sumas de dinero, recursos, materiales y apoyo

docente, motivados por las nuevas reformas educacionales a partir de la década del 90', es posible detectar y reconocer las bases de una resistencia al cambio por parte de algunos docentes, hablamos de una resistencia a lo nuevo, a la modernización de la educación que persiguen las reformas como el P900, la Ley SEP o la JEC, y una propuesta de reconocimiento a las bases de esta resistencia se logra identificar en los mismos propósitos, metodologías y la construcción de las políticas públicas educativas, ya que como se señala anteriormente, éstas invisibilizan al sujeto, omiten las realidades propias de cada institución educativa y dan un trato homogenizante a las identidades que se construyen en los establecimientos, a esto debemos incorporar la idea de espacios falsos de participación, donde se hace creer que el docente, el estudiantado, el apoderado entre otros, tienen espacios de discusión y de aporte. En la Escuela La Victoria es posible evidenciar que con el proceso de modernización de las escuelas, a partir del retorno de la democracia, la democracia como tal nunca ha llegado al establecimiento.

5.1.6.- Análisis de categoría desde los estudiantes y apoderados

Esquema 6



Resulta importante realizar un análisis de estructura desde la categoría de los estudiantes y apoderados que forman parte de la comunidad educativa del establecimiento La Victoria. Además de los docentes, administrativos y paradocentes del establecimiento, los apoderados han sido factor importante y decisivo en la construcción de la identidad y la historia de vida del

establecimiento. En este punto es preciso recordar que el origen del establecimiento está estrechamente relacionado con los inicios de la población a partir de la primera toma de terrenos exitosa en Sudamérica, la toma de La Victoria.

A la par en que los pobladores iban construyendo sus casas en 1957, luego de que la toma de terreno se asentara definitivamente, comienza también el proceso de construir instalaciones muy básicas donde se pudiera desarrollar y prestar servicios de salud y educación. Es así que los pobladores son quienes construyen los cimientos de la actual Escuela La Victoria, pobladores que serían estudiantes, apoderados y hasta profesores o equipo paraprofesor del mismo establecimiento, por lo tanto la relación entre el establecimiento y la comunidad local está dada principalmente a partir del estudiante y sus apoderados, en donde se puede identificar una construcción recíproca de identidad.

*“...antiguamente la mamá quería que el chico aprendiera y fuera más que ella y los mandaban al colegio a pesar de todas las carencias materiales que pudiesen tener. Y las mamás hacían un poco más ese rol, ahora no”
(E2; P22)*

La historia de vida de la Escuela La Victoria tiene una fuerte carga de compromiso por parte del apoderado, es el apoderado con una concepción social y parte de la comunidad local el que se ha caracterizado por su compromiso con la educación de los jóvenes, lo que resulta paradójico si se considera que la mayoría de los apoderados hasta 1990 no contaban con la enseñanza escolar básica completa, la mayoría dueñas y dueños de casa con trabajos esporádicos, reconocían la importancia de que sus hijos recibieran una educación que les entregara herramientas para insertarse en la sociedad pero no en un escenario de igualdad de oportunidades. Sin embargo, los entrevistados reconocen un cambio profundo a partir del

retorno a la democracia en el compromiso e interés de los apoderados y los mismos estudiantes, sobre todo si se tiene presente la inversión de nuevos recursos a las escuelas públicas a partir de las diferentes reformas.

Resulta contradictorio identificar como los estudiantes en la actualidad son plenamente conscientes de sus derechos como sujeto, pero a la vez incapaces de asumir compromisos y responsabilidades con ellos mismos y con sus pares. Se puede develar en el discurso de uno de los docentes que hace referencia a que esta situación que es propia como resultado de las deficiencias en el diseño de las reformas que apuntan a mejorar el sistema educativo. Ya que no consideran las realidades particulares de la comunidad donde está inserto el establecimiento y por otro lado, tiene también relación el nivel de segregación y marginalidad social en que se desenvuelven los estudiantes fuera del establecimiento, eso explicaría las altas tasas de deserción escolar y el acercamiento cada vez a más temprana edad en el mundo de la delincuencia. Es impresionante como se relacionan estrechamente factores y sentidos.

“No es el mismo estudiante, han ido cambiando, por la tecnología y por un montón de cosas. Pero no es el mismo estudiante que unos años atrás, los chiquillos de ahora son irrespetuosos, no estudian, no están ni ahí, tú les das actividades y los chiquillos no las responden” (E 1; P 45)

Esta caracterización del estudiante actual de la Escuela La Victoria está ligado según el entrevistado con aspectos como la tecnología entre otros, por lo que podemos develar como las condiciones de la postmodernidad actual construye círculos viciosos que distorsionan la convivencia en la comunidad escolar y en la familia

“Mira yo te hablo de los padres de los niños de aquí, de mi curso, todos los padres quieren que sus hijos sigan estudiando. Hay familias con su madre presa, que los cría la abuela, separados, se ven malos tratos en la familia en la casa, entonces ahí se ve todo y va de la mano, por eso quizás los chicos... y bueno que los padres también son hoy más permisivos, porque algunos me dicen o sabe es que me tiene aburrida y no sé qué hacer, no saben qué hacer con los hijos” (E 1; P 46)

Nuevamente aflora la sensación de añoranza de un antes, cuando en tiempos de dictadura las tensiones del régimen obligaban a la comunidad a buscar espacios de entendimiento, de solidaridad y apoyo, de esta forma en condiciones muy desfavorables el compromiso por parte de los apoderados y el estudiante era la mayor característica de esta comunidad. Sin embargo, es posible evidenciar un paralelo desde las condiciones con el retorno a la democracia, donde la inversión y/o entrega de mayor recursos pedagógicos y las diferentes reformas en materia de educación por parte del Estado no significó necesariamente una mejora en los establecimientos municipales y mucho menos un acercamiento al objetivo de elevar la calidad de la educación. Por el contrario, en este análisis es posible evidenciar como estas modificaciones tienen una implicancia negativa en el nivel de participación y compromiso por parte del apoderado y el estudiante, aunque suele señalarse que hoy se les da todo a los estudiantes y se les facilita todo a los apoderados, estas son afirmaciones vacías y viciosas pues lo que está en juego es el sentido de pertenencia a un lugar, y en este caso, las reformas educacionales han ido excluyendo al apoderado como actor importante en el proceso de aprendizaje / enseñanza, sacándolo de la sala de clases y dejando solo a quienes poseen la *técnica* para educar.

5.1.7.- Análisis de categoría desde la justicia laboral del profesor

Esquema 7



En el análisis de estructura inicial se abordó desde una categoría de formación docente que recorre las motivaciones personales de los entrevistados para dar cuenta de la construcción en la identidad del docente. En función con aquella estructura de análisis, también es importante realizar un análisis de sentido desde la concepción y las condiciones del docente actual, enfocado en la categoría de justicia laboral del profesor.

“...yo tenía la concepción de que tu formas al niño integralmente, con valores, principios, hábitos que aquí se veía mucho, no es como ahora,

entonces más que por el dinero, nunca pensé honestamente se los digo, en el dinero, nunca fue mi motivación la plata” (E 2; P 16)

Una entrevistada hace hincapié en caracterizar las distintas motivaciones iniciales en la formación del docente, si bien todos ellos son profesores normalistas, cada uno demuestra sus particularidades iniciales, como una motivación sin interés monetario sino más bien vocacional y de compromiso con los estudiantes y por enseñar. Relacionado con las condiciones de trabajo de los profesores en dictadura, sus remuneraciones no eran acorde a la labor realizada, además de agregar la presión social del régimen dictatorial. En este contexto la entrevistada señala que quien optaba por el área de la educación como docente lo hacía generalmente por desinterés, en contraste con el retorno a la democracia donde identifica un aumento considerable en los sueldos, ante lo que es posible evidenciar desde el análisis discursivo, que para ella uno de los sentidos actuales para optar por la carrera docente puede ser el interés monetario. Se entiende entonces que a su juicio antiguamente el profesor era mal pagado.

“Cuando llegaba fin de mes nomas me daba rabia, porque antes era bajísimo. Fíjate que ahora los profesores son bien pagados. Porque tú cuando entrabas a fiscal tenías que trabajar tres años, te pagaban triaños, cada tres años te subían el sueldo, un porcentaje. Entonces tú llegabas en la escala única hasta el grado 15 y eso se perdió con el asunto militar” (E 2; P 17)

Es también posible identificar elementos de continuidad en este proceso de transición a la democracia, ya que los entrevistados señalan que el profesor y la labor docente en general tenían un abanico de garantías y beneficios ganados durante años lo cuales se vieron frustrados con el golpe militar en 1973. Durante la dictadura militar se pierden una serie de

beneficios con lo que se instala un nuevo escenario para la labor docente, donde se debe comenzar prácticamente de cero a conquistar nuevamente beneficios y garantías, algunas de ellas manifestadas en el estatuto docente. Sin embargo muchas de estas nuevas condiciones que degradaron la labor del docente fueron profundizadas e incluso radicalizadas durante los gobiernos de la concertación con el retorno a la democracia. Entonces se puede afirmar que las condiciones laborales del profesorado o fueron mejoradas por la democracia que se instalaba en el gobierno, pero no en las escuelas. En este sentido los entrevistados refuerzan la idea de que en la actualidad no existen garantías reales que beneficien la labor del profesor.

Pero también es posible identificar que para los entrevistados las condiciones actuales favorecen un ambiente confortable, pero al profundizar sobre la materia, se entiende que esas condiciones responden a elementos de comodidad y confort más bien personal. Ya que estás mismas condiciones favorables no representan una mejora para el proceso de aprendizaje / enseñanza en la sala de clases o que signifique un ambiente grato de convivencia donde se fortalezca el trabajo grupal, por el contrario, fragmentan las relaciones personales y aíslan al profesor en su sala de clases impidiendo una cooperación y la construcción colectiva de los contenidos para el aprendizaje de los estudiantes. Este análisis cobra real importancia si se analiza el verdadero impacto de la distribución de los nuevos recursos, lo que cuestiona si la accesibilidad a los nuevos recursos pedagógicos y la implementación de nuevas y mejores infraestructuras están bien dirigidas a perseguir objetivos establecidos como la calidad de la educación.

“...tampoco tuvimos paros en dictadura, si en democracia, porque estuvimos como un mes en paro y me acuerdo que con Aranda terminamos el mes de paro y si hubo como un poco de desunión y molestia” (E 1; P 5)

La primera impresión es que con el retorno a la democracia las condiciones generales de la sociedad mejorarían, y las escuelas volverían a ser el espacio de aprendizaje en colectividad permitiendo la participación de todos los actores, se retomaría el camino que el golpe militar truncó, pero lamentablemente todo quedó en una añorable ilusión.

Pareciera que el régimen de dictadura militar generaba las condiciones necesarias para que los profesores se reunieran en base a otras cualidades, como el apoyo mutuo, la cooperación y la solidaridad. El trato entre pares era respetuoso y de colectividad, pero a muy mal pesar, la dictadura logró romper con estas virtudes instaurando un sistema educativo mercantil y competitivo, y lo que pareciera que con el retorno a la democracia recuperaría estas virtudes, sólo logro profundizar la desunión y la desigualdad. Así forma parte de este análisis estructural la figura actual del profesor *a contrata* y de planta, condición diferenciadora que solo genera discordia y fragmenta las relaciones al interior del establecimiento educacional, profundizando las desigualdades y afectando directamente los procesos educativos.

5.1.8.- Análisis de categoría de la ilusión de participación

Esquema 8



En éste último análisis de estructura, se estudiarán los sentidos en los discursos de los entrevistados en relación al nivel o grado de participación en la escuela.

Durante todas las entrevistas es recurrente que los docentes entrevistados aludan a un *antes* y un *después*, refiriéndose al periodo previo y posterior a la construcción de la nueva infraestructura del establecimiento. Este nuevo edificio viene a suponer la superación y modernización del sistema educativo instaurado en dictadura, es el símbolo palpable de lo que proponía el retorno a la democracia, a pesar de llegar con diez años de retraso, nuevos y

mejores recursos, ambientes favorables para la educación, una gestión democrática al interior de los establecimientos y por ende mayor participación.

Previo a la implementación del programa P900, una de las aristas en las cuales se enmarcaba la reforma a partir de 1990, la Escuela La Victoria tenía condición de autónoma lo que implicaba un buen desempeño en el nivel de educación a pesar de su condición de vulnerabilidad social donde estaba inserto. Esto permitía que el establecimiento tuviera la posibilidad de construir, adaptar y/o modificar los programas y planes de educación que enviaba el Ministerio. Pero nuevamente volvemos al cuestionamiento de porque el establecimiento obtenía buenos resultados académico en un contexto de dictadura política, con pocos o casi nulos recursos pedagógicos, con una infraestructura poco favorable para el proceso de aprendizaje / enseñanza y con profesores de formación normalistas entre otras características. Un primer acercamiento lo podemos encontrar en esta condición autónoma que tenía el establecimiento, ya que permitía al profesor *jugar* con los contenidos y los programas, lo que sin duda demandaba un mayor compromiso por parte del docente para lograr apropiarse de los programas y modificarlos en función de la realidad educativa de sus estudiantes. En contraposición, los docentes entrevistados señalan que en la actualidad esa condición se ha perdido, a pesar de que el programa P900, a pesar de los nuevos recursos y asistencia por parte del Estado, pues bien, a partir del retorno a la democracia el establecimiento ha decaído en una dependencia institucional, pasando de autónomo a prioritario, donde al profesor le hacen llegar los programas y propuestas de planificaciones por parte del Ministerio, y sin hacer un ejercicio de apropiación y ajuste según la realidad y los intereses de los estudiante, estos programas son aplicados sin mayor resistencia.

“...nosotros como escuela obtuvimos siempre, teníamos un parejo entre los similares que los llamaban, por el nivel socio-económico nosotros estábamos bien, por eso fuimos siempre Escuela Autónoma, éramos clasificada como Escuela Autónoma por el promedio. Y después perdimos la autonomía, ya no somos autónomos, somos emergentes. Entonces por los resultados, cierto, siempre fuimos... no estábamos mal. Tú sabes que la medición central es el SIMCE. Entonces aquí el SIMCE se mantenía a 250 – 250 y tantos y hace como 3 o 4 años se fue como a 215 o 218, y de ahí para empezar a subir y llegar a los 250 ha costado pero un montón” (E 1; P 26)

Es así, como los objetivos de los nuevos programas que persiguen las reformas educativas a partir de 1990, van creando *ideas* de espacios de participación y de gestión democrática. Lo que finalmente se traduce en una ilusión de participación, de establecer espacios e instancias de discusión para simular algún grado de incidencia en las decisiones de la institución y su gestión. Al analizar los sentidos en los discursos de los docentes se puede identificar las analogías que para ellos significaba ser profesor en contexto de dictadura militar, donde la presión social del régimen se reflejaba en la dirección y/o conducción del establecimiento por parte de la directora, a quienes aluden como una “dictadora”, con la cual todo funcionaba pero el nivel de participación era muy bajo.

“Mira, la María Clara era así, tac tac tac (golpea la mesa) y Pedro era igual tac tac tac, como decían algunos, era dictadora ya, decían que era dictadora. Entre nosotros teníamos buenas relaciones, pero en la forma de trabajar era así, tac tac tac (golpea en la mesa) ahora no existe eso” (E 2; P 27)

Es curioso como esta imagen de dictadora de la directora les resultaba cómoda e incluso agradable, ya que con su rigurosidad en la conducción del establecimiento lograba un ambiente favorable entre docentes y en cuanto a desempeño académico, el establecimiento era bien evaluado. Sin embargo, resulta paradójica esta concepción al interior del establecimiento en un contexto social de dictadura militar, una dictadura política con todas sus atrocidades que era repudiada abiertamente por la opinión pública internacional.

“La convivencia era buena, con la María Clara jamás ni un problema, y si ella tenía que llamarnos y decirnos las cosas, nos las decía, me entiendes, pero el trabajo era así (...) se fueron ellos y la cosa cambió. ¡Manuel es muy democrático! Y no sirve aquí la democracia, se chacreó como le digo yo, se fue al aprovechamiento” (E 2; P 28)

Se puede evidenciar como la dictadura política – militar del periodo 1973 – 1990 que restringía los espacios de participación no solo para las instituciones educacionales, sino que además en el ámbito social-nacional, restringía los derechos ciudadanos, se imponían políticas abusivas en materia laboral, social, cultural, etc. En este periodo se instala un orden político represivo y dominante que pretende controlar todo proceso social el cual tiene repercusiones drásticas en el ámbito de la educación, pues bien, con el retorno de la ansiada democracia a partir de 1990, la dictadura política da paso a una dictadura de la Ley, una dictadura implícita y subjetiva que se instala y construye a partir de mecanismos de apariencia falsa de democracia. En realidad, el retorno de la democracia no significó un proceso evolutivo en la Escuela la Victoria, lo que se puede evidenciar en los discursos de los entrevistados, quienes señalan que la democracia que llegó más bien resultaba ser una aspirina para sobrellevar con colores distintos las políticas neoliberales instauradas con la dictadura militar.

6 Conclusiones

Estratégicamente los gobiernos de la transición a la democracia tomaron la decisión de no revertir durante sus gestiones el proceso de municipalización y tampoco se atrevieron a cambiar o modificar en algún aspecto el modelo educativo ni los mecanismos de administración establecidos. De esta forma, la administración en los diferentes gobiernos de la Concertación aprobó, desarrolló y profundizó los mecanismos instaurados por la dictadura apoyándose en ellos para establecer un programa compensatorio en el área de la educación.

Estos más de 20 años de Concertación implicaron una serie de continuidades de las políticas precedentes de la dictadura, pero también se propusieron ejes con una sutil diferenciación que nada cambiaba profundamente. Un eje importante fue la reformulación de la concepción del rol de la educación en el proyecto de largo plazo hacia la democracia y una sociedad más justa, para esto, se propuso como objetivo el lograr un crecimiento sustancial en la calidad y equidad de la educación mientras también se redefinía el papel del Estado en el sector ya no solo como un agente subsidiario encargado de la asignación de recursos y supervisión general de las instituciones educativas, sino además promotor respecto a los objetivos de elevar la calidad y la equidad del sistema en general. Un elemento de continuidad importante fue la aceptación de la descentralización impulsada durante la dictadura ya que durante el periodo de transición se reconfigura el significado de la descentralización estableciendo nuevos mecanismos que permitan fiscalizar efectivamente la gestión de las municipalidades en el plano de la educación.

Este ejemplo de descentralización en la educación implementada durante la dictadura militar, es uno de los casos entre tantos que dan muestra y permite comprender de mejor forma

como la combinación de continuidad y cambio en las políticas educativas ha sido el mecanismo de respuesta que los gobiernos de la Concertación han impulsado a partir de la década del 90. Lo primero que se puede develar en este sentido, es que la llamada transición a la democracia no se propuso barrer con los enclaves de la dictadura en materia educativa, lo que implicaría comenzar de cero, sino más bien, lo que resultó en la práctica fue construir nuevas políticas educativas a partir de una base de políticas heredadas de la dictadura militar. Estos gobiernos de la transición, a partir de 1990, no sólo fueron incapaces de realizar cambios a la estructura del sistema educativo implantado en 1980 por la dictadura, sino además profundizaron y administraron las políticas educativas en la misma línea. Sin necesidad presurosa por renovarlos, se continuaba operando bajo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) se mantenían los planes y programas de estudios de la Educación Básica y Media diseñados e implementados en la década del 80. Ahora bien, esta situación también es posible extrapolarla a nivel institucional del Estado, pues con los primeros gobiernos de Aylwin y Frei Ruiz – Tagle se mantuvieron los equipos y las asesorías técnicas en el Ministerio de Educación tal cual como venían operando desde el periodo anterior, sólo introduciendo sutiles diferencias que genera la implementación cada vez de una nueva administración.

Algunos asesores educativos de los gobiernos de la Concertación han sostenido que durante los primeros gobiernos de la transición se optó por una concepción que ponía el acento en la necesidad de crear condiciones propicias para futuras transformaciones en materia educacional, descartando una visión política de reformas integrales que es lo que la mayoría de los centros académicos de investigaciones independientes apostaban como una forma de distanciarse del régimen predecesor (Núñez, 1995). Para estos asesores y comisiones creadas con el objetivo de establecer un camino para la educación chilena, esta visión de reformas integrales resultaba irresponsable, pero principalmente atrevida ya que atentaba

contra la armonía y las condiciones pactadas para el traspaso de gobierno. Para mantener esta fórmula, entre 1990 y 1994 se emprendieron:

“i) diversos programas de emergencia en relación con el mejoramiento de la calidad y el logro de mayor equidad en educación; y ii) el inicio de un conjunto de reformas institucionales, destinadas a corregir diversas distorsiones de la gestión, a facilitar el cumplimiento de los objetivos en relación con calidad y equidad y a abrir paso a transformaciones educacionales de mayor alcance” (Min. Educación, 1994).

Varios fueron los grupos y centros de estudio y/o investigación en el campo de la educación que comenzaron a realizar un giro en la comprensión del sistema educativo chileno a partir de la década del 80, evolucionando hacia análisis críticos transformadores que apuntaban a la construcción de políticas alternativas a las vigentes, manteniendo como horizonte la recuperación de la democracia. Estos estudios a pesar de que fueron consultados por la nueva administración para la transición, en la práctica no vieron la luz, ya que se optó por no realizar reformas que desestabilizaran el escenario político – social que asumían los gobiernos de la Concertación.

Un paralelo que resulta revelador entre la forma en cómo se aplicaban y configuraban los históricos procesos de reforma hasta 1973, evidencia que los antiguos impulsos por modernizar y democratizar el sistema educativo chileno oscilaba entre dos tendencias, las de reformas integrales y la del experimentalismo (Núñez, 1989). Pero los cambios impulsados en educación por los gobiernos de la Concertación rompen con este tradicionalismo histórico – suspendiendo las particularidades que implica todo régimen dictatorial- ya que no hay un

paquete cerrado y exclusivo de reformas que delimiten un nuevo camino para la educación, sino más bien, retoma la senda heredada de dictadura sobre la cual reemplaza la conducción política general con una nueva idea fuerza de calidad y equidad en la educación la que se complementa con una serie de programas sin modificar la arquitectura del sistema. Bajo la decisión de ir intensificando cambios gradualmente en el tiempo sin caer en la supuesta irresponsabilidad de empujar una serie de reformas de una vez, se fue configurando la idea de que la evolución al sistema educativo debía ir a la par en cuanto a materia política con la idea de transición a la democracia. Continuando con esta premisa, el siguiente elemento debelador del sentido de las políticas públicas educativas consiste en la profundización y perfeccionamiento de las distintas políticas heredadas de dictadura, pero con un nuevo elemento caracterizador del retorno a la democracia, la idea de participación al interior de las instituciones educativas que permitan democratizar los espacios de construcción del aprendizaje – enseñanza.

Una segunda particularidad de los gobiernos de la Concertación durante los procesos de reforma y que van en otra dirección al tradicionalismo histórico, tiene relación con avanzar mediante consensos. En este sentido las reformas tradicionales hasta 1990 eran implementadas más por imposición que por negociación, lo que generaba una resistencia abierta o disimulada por parte de los sectores que se sentían desfavorecidos. Durante los años de transición, tampoco se estuvo libre de una oposición que hacía eco de sus intereses durante los procesos de reforma, pero sin embargo se lograba avanzar en la definición e implementación de las reformas mediante la negociación y la construcción de consensos. Será este escenario de los acuerdos el que permita la concordancia para la continuidad del sistema educativo que no sufre cambios en lo sustancial pero que si se logra desarrollar y perfeccionar en un nuevo contexto de transición democrática.

6.1.- La construcción de una falsa idea de participación

Sin duda que el proyecto nacional de transición a la democracia a partir de la década del 90 es complejo y arduo, y es en este contexto de reconstrucción social donde comienzan a gestarse políticas modernizantes en educación, la más característica de ellas es la idea de participación que comienza a instalarse a través de acciones normativas e imponiendo espacios. De esta forma la idea de participación está intrínsecamente relacionada con la gestión en los centros educativos, pretendiendo que la gestión sea más abierta y flexible a encontrarse con los sujetos de una comunidad involucrando a nuevos agentes en la administración y mantención de los centros educativos. Pero principalmente, desde los decretos se impulsa a que la participación adquiera nuevas expresiones significativas definiendo no solo políticas de consulta y consensos entre los actores del campo de la educación, la participación profesional de los docentes y la tendencia a potenciar la autonomía de las escuelas y liceos, incluyendo el ejercicio de la descentralización curricular (Min. Educación, 1994)

Durante el retorno a la democracia administrado por los distintos gobiernos de la Concertación a partir de la década del 90 se ha utilizado el discurso de la participación e inclusión para impulsar cambios en la vida social pero principalmente en el ámbito educacional instalando su sello propio que promueve el desarrollo de la democracia y la modernización del sistema educativo pero que en la práctica solo tienden a mantener el statu quo actual de desigualdad y exclusión en las instituciones escolares, haciendo creer que es el estudiante quien fracasa, cuando en realidad es el sistema el que fracasa.

Durante el trabajo investigativo con los docentes de la Escuela Municipal La Victoria, algunos señalaban que ya no estaban dispuestos o se resistían a destinar tiempo en instancias de participación que ellos no consideraban auténticos o reales, con lo cual podemos develar como los actores van manifestando un sentido de pérdida de poder e influencia en la gestión desde la puesta en marcha de las reformas participativas. Cuando se le consultó a uno de los entrevistados sobre el proceso de implementación y puesta en práctica de las reformas en el establecimiento, puntualmente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) señaló

“Ah por supuesto, primero se hace un proyecto de, de jornada escolar completa, ese proyecto es con la participación de todos y no solo de los profesores, si no también del centro de padres, de los asistentes de la educación y algunos alumnos. Por ejemplo hace poco tuvimos que reformular la jornada escolar completa y tuvimos que pedirle ayuda al centro de padres, a los asistentes de la educación y a los profesores.”
(E3, P 30)

Es posible develar en esta respuesta el sentido que el docente le atribuye a la idea de participación cuando debieron enfrentar las primeras tensiones de las reformas y construir su propio PEI, solicitando la ayuda de los distintos actores solo de forma consultiva lo que condiciona la dinámica de relación a una forma de control flexible. En este sentido los ensayos de participación resultaron poco auténticos volviéndose en la práctica espacios no democráticos donde los actores no puedan realizar el ejercicio de dialogar y debatir que permita acabar con la práctica de imponer espacios y evitar que sean los mismos actores a través de ejercicios de democracia directa quienes construyan sus propios espacios de

participación.

Cuando estos espacios de participación son impuestos, la participación buscada suele convertirse en una forma de control que logra autorregular las distintas instancias de relación, es así que traslada el agente de poder a los actores mismos quienes colaboran en la definición de nuevas políticas y prácticas democráticas motivados por la idea de participación pero que finalmente se convierten en mecanismos para su propia regulación. Así se puede develar uno de los sentidos ocultos de la idea de participación y es que su puesta en práctica en condiciones de falsa participación convierte este ejercicio en un instrumento para su propio control.

Es así que se va configurando una idea de participación como forma de manipulación y autorregulación, ya que las distintas reformas por los gobiernos de la concertación han impulsado de forma implícita, modos sutiles y coercitivos en que la instancia de supuesta participación solo promueve el estatus quo. Se acostumbra creer que la participación autentica o real es solo aquella que permite que distintos actores puedan incidir en la toma de decisiones otorgándoles así nuevas oportunidades de tener voz en la vida institucional, sin embargo por lo general ocurre lo contrario y estos espacios de participación instalados se convierten en una forma de manipulación pues la participación no es igualitaria lo que produce una profunda desigualdad al interior de los establecimientos educacionales.

Durante el régimen de la dictadura militar, las distintas instancias de participación que se daban en la Escuela La Victoria estaban condicionadas por los mecanismos de poder que ejercía la figura del director como autoridad mayor.

“Mira, la María Clara [Directora del establecimiento durante la dictadura

militar] *era así, tac tac tac (golpea la mesa) y Pedro era igual tac tac tac, como decían algunos, era dictadora ya, decían que era dictadora. Entre nosotros teníamos buenas relaciones, pero en la forma de trabajar era así, tac tac tac (golpea en la mesa) ahora no existe eso (...)* La convivencia era buena, con la María Clara jamás ni un problema” (E2, 27)

Frente a esta figura de autoridad, los entrevistados señalaron que el ambiente institucional era mucho más estricto pero generaba instancias de cooperación y solidaridad auténtica cuando nacían desde los propios docentes como respuesta a un sistema político dictatorial que también se reflejaba en la dirección al interior de la Escuela. Sin embargo, resulta curiosa la experiencia de los docentes entrevistados una vez iniciada la *transición a la democracia* con los gobiernos de la concertación, pues se disuelve esa figura de poder en la autoridad del director “*se fueron ellos y la cosa cambió [María Clara]. ¡Manuel es muy democrático! Y no sirve aquí la democracia, se chacreó como le digo yo, se fue al aprovechamiento*” (E2, 28)

Durante los procesos de reformas a partir de la década del 90, se instala la idea superior en educación de formar sujetos con habilidades para una refundación de la ciudadanía democrática con tradición en la democracia representativa del *gobierno del pueblo sin el pueblo*. De esta forma la figura de poder se traslada al grupo de docentes con más trayectoria institucional lo que configuraba una jerarquía de relaciones, desde aquí se puede develar que otro sentido de la idea de participación impulsada por los gobiernos de la concertación, es crear ilusiones falsas de participación pues terminan siendo instancias que invitan al diálogo y la discusión pero sumamente controladas y reguladas por una figura de poder que en

“democracia” ya no radica en un sujeto particular.

En este sentido, los espacios de participación reales surgen desde la intención misma de los actores por reunirse e incidir en la construcción y definición de decisiones y/o prácticas de relación, lo que demanda por parte de los diferentes actores algún grado de compromiso y arraigo con la comunidad escolar local. Autores como Anderson confirman los planteamientos respecto a que las reformas que buscan desarrollar espacios de participación, al ser mal diseñadas, en la práctica resultan como mecanismos que limitan y controlan el ejercicio de una participación auténtica. Cuando esto sucede, los espacios de falsa participación adquieren la función de legitimar el sistema establecido (Anderson, 2001), contradiciendo el discurso oficial que a partir de las reformas pretende realizar cambios al sistema.

6.2.- La Democracia nunca llegó a la Escuela.

La *transición a la democracia* iniciada por el gobierno de Aylwin se propuso un camino hacia la democratización de la sociedad, que involucra transformar los espacios que fueron violentados por la dictadura militar y resignificarlos. Durante los siguientes gobiernos de la Concertación, las reformas impulsadas en el ámbito educacional suponen la idea de calidad el eje central de la propuesta, en teoría, la democratización de la sociedad se extendería a la escuela consiguiendo con esto elevar los niveles de calidad en la educación y de participación real de los distintos actores en la gestión de los establecimientos.

Se pudo evidenciar en las entrevistas con los docentes, que en 1995, cuando se definió

la obligatoriedad de que las Escuelas construyeran su propio PEI como parte de las reformas impulsadas que buscaban promover la democratización de las escuelas, los docentes de la Escuela La Victoria vieron en esto un instrumento para incidir en la planificación y organización de la Escuela, promoviendo una participación autentica de los distintos actores.

“[el apoderado] que se adecue a los principios y objetivos de la Escuela, participando en las distintas actividades que se realizan en el colegio, organizadas tanto por la Organización de Padres como por el colegio”
(PEI, 2008)

Se logra develar a través de los distintos discursos de los entrevistados y analizando discursivamente el PEI, que existía en alguna forma una imposición sobre lo que se debía discutir y dentro de qué márgenes, de esta forma, lo que se suponía debía ser un espacio de mayor participación de los docentes, apoderados y estudiantes entre otros para la construcción del PEI, resultó siendo una instancia normada que establecía los parámetros para la discusión. Por parte del Ministerio de Educación se designó un supervisor para apoyar las comunidades educacionales en este proceso de construcción, pero finalmente su función fue regular y definir lo que debía ser un proyecto educativo. Para los docentes entrevistados, formados y con una visión de Estado Docente, les resultó chocante estas reformas descentralizadoras lo que generó una cierta resistencia a los cambios y más aún cuando esta nueva lógica centrada en la planificación estratégica, utilizaba términos y mecanismo ajenos a la escuela, provenientes del mundo empresarial. Siguiendo esta idea, la construcción del PEI no resultó un instrumento de empoderamiento para los docentes de la Escuela La Victoria, sino por el contrario, resultó ser de sumisión y control como se desarrolló anteriormente, cuando los espacios de participación son falsos. Los docentes participan de estas instancias no por convicción ni por

una reflexión real, sino más bien porque la autoridad los obligaba lo que generaba un espacio de dialogo falso y coartaba la posibilidad de que los docentes generaran encuentros de discusión con los estudiantes como un mecanismo real de participación

“... [JEC] ese proyecto es con la participación de todos y no solo de los profesores, si no también del centro de padres, de los asistentes de la educación y algunos alumnos. Por ejemplo hace poco tuvimos que reformular la jornada escolar completa y tuvimos que pedirle ayuda al centro de padres, a los asistentes de la educación y a los profesores.”
(E3, 28)

Entendiendo al PEI como un instrumento que surge de la idea de participación a partir de las reformas democratizadoras que impulsan los gobiernos de la concertación, terminó siendo un mero trámite formal que legitima la estructura del sistema educativo descentralizado y permite asignar recursos según las necesidades identificadas en el PEI. No hay ejercicio real democrático en la construcción del proyecto educativo, pues cuando asoman intentos reales de participación, suele terminar en una cultura de la dependencia donde a los actores se les debe decir que discutir, a ello, hay que sumarle los incentivos que se entregan para que una comunidad escolar complete los objetivos establecidos en las reformas, ello da cuenta de una clara lógica de competición con las otras escuelas y no de desarrollo de las potencialidades y oportunidades de la comunidad educativa.

Para algunos autores críticos, la intención inicial de democratización y participación impulsada por las reformas con la llega de la Concertación al gobierno, pasó a ser un mecanismo de control (Del Solar, 2002). Pues se pretendió entregar a los centros educativos un grado de autonomía en cuanto a sus gestión, como en la construcción de su propio PEI que

les permitiera configurar una identidad como comunidad escolar, reflexiva entorno a su qué hacer y participativa donde los diferentes actores pudieran contribuir en el desarrollo de las potencialidades y fortalezas como comunidad. Sin embargo, estas buenas intenciones debieron conjugarse con el autoritarismo, ya no vinculada a una dictadura política, sino a una dictadura de la ley igualmente de coercitiva y manipuladora que se va gestando a partir de la transición a la democracia.

La *transición a la democracia* consiguió radicalizar los problemas heredados de dictadura, como la entrega de establecimientos a las municipalidades y la desvinculación de responsabilidades por parte del Estado en materia educacional, pero principalmente se agudizaron las lógicas de control y exclusión, desprofesionalizando al docente ya que pasa a ser un agente ejecutor de las políticas de reformas pero no un constructor ni un creador. Por lo tanto la escuela no es democrática, pues está muy ligada al autoritarismo y sus pilares están muy arraigados a sistemas jerárquicos de poder. En este contexto la democracia pasa a ser una simple aspiración, pues todo proceso de democratización impulsado por las reformas de los gobiernos de Concertación se ve dificultado por la lógica de control. Frente a esta situación entonces cabe preguntarse si ¿es realmente posible democratizar la escuela?, pues claro que es posible, la única forma de que la escuela sea democrática es que se construya una confianza real entre los actores y que se les permita a ellos mismos definir las problemáticas y buscar sus propias soluciones.

6.3.- El rol del docente en los procesos de reformas

Es posible identificar consensos entre los entrevistados cuando se refieren a la situación de los docentes durante los procesos de reformas impulsadas por los gobiernos de la Concertación, y es que la condición del profesor sufre un profundo y notorio deterioro. Se cree que con el Estado subsidiario y la agudización de la herencia militar en el sistema educativo, la condición del profesor quedó en una situación muy inestable y siempre fuertemente condicionada por las autoridades municipales de turno. En el código del trabajo impuesto por la dictadura militar, se comenzó a regularizar la relación entre el docente y el municipio, pero no se reconoció la especificidad de la labor docente ni se respetaron los derechos de la legislación anterior viéndose afectados en diversos ámbitos, como en las remuneraciones, pero principalmente dañando la formación profesional debido a la escasa participación y regulación del Estado. Durante los últimos años de la dictadura militar y los primeros años de la *transición*, el control político se acrecentó lo que terminó por destruir las bases sobre las cuales los profesores habían construido su identidad de clase en un proyecto educativo nacional trabado en septiembre de 1973.

Los docentes entrevistados fueron formados en colegios normalistas en un pensamiento progresista francés y alemán fundamentalmente, desde donde fueron configurando como docentes su rol social que se extendía más allá de la sala de clases o de las paredes del establecimiento.

“...nosotros trabajábamos con los chiquillos que eran pobres y nosotros éramos asistentes sociales, doctores, enfermeras y tu juagabas con los chiquillos, yo llevaba a los chiquillos con sarna, enfermos al policlínico,

entonces eso también me gustó, la parte social de aquí de la Victoria, de ir vinculándote con los problemas de aquí, de tus alumnos. Aparte de enseñar la parte pedagógica, curricular, te vas familiarizando con las personas” (E1, P 1)

Como en esta experiencia que relata uno de los entrevistados, en ocasiones el profesor debía cumplir en otras áreas sociales con el fin de orientar y ayudar al estudiante en su formación, lo que demandaba un fuerte compromiso con la educación y una participación activa en la vida social de la comunidad local. En el análisis de los discursos de los entrevistados se identifica esta curiosa condición, pues durante la dictadura militar, los entrevistados concuerdan en el control social y represivo que ejercía la dictadura, encontraba puntos de solidaridad y resistencia al interior del establecimiento. Pero con las medidas que los gobiernos de la Concertación implementaron como complemento a la herencia dictatorial, el docente dejó de ser actor político y social en su comunidad. A partir desde entonces el docente comienza a restarse de la vida social fuera del establecimiento perdiendo su influencia frente a la sociedad. Pero a partir de 1990, también se propusieron modificaciones importantes que fortalecían al gremio en general de los profesores, como la demanda de aprobación del Estatuto docente que analizándolo de forma simbólica, venía a saldar una deuda social que dañó la labor docente con la instauración de medidas neoliberales durante los ochenta. Con el estatuto se pretendía potenciar y mejorar la profesionalización de los docentes, esto en relación directa con el eje central de la propuesta educativa de la Concertación de elevar la calidad y equidad de la educación.

El Estatuto Docente aprobado en 1990 tuvo una fuerte carga simbólica, pues representaba el compromiso de la nueva gestión de gobierno por democratizar la sociedad

civil, esto supuso una redefinición de una serie de aspectos relacionados con el régimen laboral del magisterio y los objetivos de mejoramiento de la calidad educativa. Pero si se analiza el discurso oficialista hacia 1991, cuando el por entonces Ministro de Educación Ricardo Lagos expresó que la aprobación del Estatuto Docente correspondía al pago de la deuda que la sociedad chilena tiene con los profesores, también tenía implícita la intención de lograr que el profesorado estuviera en paz con el Estado, lo que nuevamente devela el sentido manipulador y controlador de estos falsos espacios de participación que promovían las reformas educativas de la Concertación.

El trato hacia el gremio de profesores por parte de los gobiernos de la Concertación fue dirigido a construir un estatuto que otorgue tranquilidad y seguridad para el profesorado a la vez que les permite trabajar en el mejoramiento de la calidad de la educación, lo que evidentemente aseguró una condición política base favorable para promover cambios posteriores sin que el gremio significará una oposición preocupante. Como se señaló anteriormente, durante la dictadura militar el profesorado se vio drásticamente afectado ya que la privatización y municipalización impulsada por la dictadura provocó que la regulación profesional del sector pasase a manos del Código del Trabajo, recibiendo los docentes la misma condición que cualquier otro trabajador, perdiendo privilegios como la condición de funcionario público o profesores de Estado. Para avanzar en reparar esta situación, el estatuto supuso la mejora de la calidad de la educación haciendo de la profesionalización del trabajo docente uno de los principales objetivos para consensuar una paz social con el gremio durante los gobiernos de la *transición a la democracia*, consolidando la descentralización educativa.

6.4.- La reforma y su imposición legal. Desencuentros y resistencias.

La postura de los gobiernos de la Concertación en términos educativos era la democratización de la sociedad a través de la educación y la igualdad de oportunidades, otorgándole incluso una función social fundamental a la escuela como un instrumento de acabar con la desigualdad funcionando como medio de movilidad o ascenso social. Todo esto enmarcado en la idea de progreso que caracteriza la década de los noventa. En éste contexto es que se comienza a modernizar el sistema educacional chileno como forma de modernizar al mismo tiempo la sociedad, lo que significó la inyección millonaria de recursos al sistema educativo y se aplicaron reformas en diferentes áreas. Esto para el caso de la Escuela La Victoria significó la reconstrucción del edificio, lo que marcó un antes y un después en la historia institucional del establecimiento, llegaron recursos materiales y también imposiciones legales

“tenemos bueno, el edificio y tenemos muchos recursos, recursos pedagógicos, recurso humano que antes no existían y ahora existen (...) A parte de ser un cambio en cuanto a edificio también fue un cambio para los profesores, porque las garantías que teníamos en la escuela vieja no las tenemos ahora porque entramos en la JEC donde te cambia completamente la vida.” (E2, P11-13)

Esta imposición cambia radicalmente la dinámica interna del establecimiento, pues la implantación de la Jornada Escolar Completa significó un aumento en la carga laboral del profesor, pues no se contrató a nuevos profesores, y la reducción de los espacios que

tradicionalmente había construido con los demás actores de la escuela.

“Nosotros antes teníamos 30 horas y si nos quedábamos, nos quedábamos libremente compartiendo, nosotros teníamos comedor de profesores y quien cocinaba que era la Herminda, teníamos una especie de... no de cooperativa, donde nos juntábamos los profes, todos a fin de año y salíamos con nuestros hijos y todos. Entramos a esto y todo eso se terminó. No hay comedor, hay un comedor chico como tu vez, no tenemos cocina para cocinar, nada. El tiempo no te lo permite, porque ahora tú tienes clase después de las 2 (...) la JEC nace con ese objetivo de crear talleres pero la parte económica porque simplemente ellos hicieron la construcción, pero el recurso económico para tener los docentes no está, entonces que hay que hacer, pura clase”.(Ídem)

Las relaciones al interior de la escuela se trastocan. Paradójicamente durante la dictadura militar, los profesores del establecimiento habían construido relaciones e instancias participativas, en las que se asociaban los funcionarios para financiar mejoras para la escuela como la compra del primer televisor del establecimiento, o para ir de paseo a la playa con sus familias, espacios de libertad dentro de una sociedad violentada por un sistema represivo. Al llegar la democracia, el profesor siente que pierde su posición dentro de la escuela.

“Entonces vino un cambio notable, pero ese cambio nos llevó a otros cambios, cambios de mentalidad, antes el colegio era más familiar, la familiaridad de todos los estamentos, tanto profesores y apoderados había mucho más relación, porque ahora el profesor que está en el tercer piso prácticamente ya no ve al profesor del primer piso y así se fue disminuyendo este tipo de unión que teníamos. Se fue fragmentando”

(E3, 12)

Siempre se ha hablado de la “deuda histórica” hacia los profesores, pero este desplazamiento que sufren los profesores de La Victoria es más íntimo, más local, ya que violenta y desplaza a un actor relevante de la educación. No se le incluye dentro de los procesos de reforma y cambio, no participa del proceso democrático, lo único que recibe de la democracia es una imposición legal de un complejo proceso de cambios del que no conoce nada, pues no participa de su elaboración. Pasa a ser dentro del proceso de reforma un ejecutor automático de las exigencias del Ministerio-Municipio. La democracia no democratizó la escuela, más bien instauró un nuevo tipo de conductismo, uno menos violento que el militar, pero no menos peligroso; la dictadura de la ley.

La idea de dictadura de la ley se presenta por la lógica con que se aplica la reforma educacional, para este caso con la aplicación de la JEC, que se torna autoritaria al considerar la opinión de la comunidad educativa donde los cambios iban a ser implantados. E incluso aparecen lecturas críticas de la implementación de la JEC en las entrevistas.

“Te fijas si las cosas no son por mero capricho, por decirte, los programas eran seis, nosotros teníamos 8, los pobres chics tenían 10 horas de lenguaje a la semana y crees que por eso aprendieron más, que por eso sepan más... que te está diciendo, que la hora, la clase más sistemática, más de lo mismo, no vale.” (E2, P33)

Esta situación es advertida por los profesores y administrativos del establecimiento, pues les trajo consigo muchas complicaciones de tipo material y en cuanto al aumento en la carga laboral. Lo que produce en los actores una postura crítica frente a los cambios y genera

resistencias, que no es manifestada explícitamente, pero si aparece en los textos analizados.

Otro de los cambios impuesto al establecimiento y que afectó directamente a la labor docente es los cambios en la forma de planificar. Se comenzaron a exigir planificaciones diarias para las asignaturas de lenguaje y matemáticas, lo que nunca había ocurrido con ninguna materia y no les hacía sentido cambiar su método, pues no les causaba mayores problemas. Tradicionalmente los profesores hacían una planificación anual para cada materia, las que luego iban dividiéndose en trimestres, semestres y semanas. Este método ofrecía más comodidad al profesor, pues podría incluso intercambiar planificaciones con sus colegas a medida que sus cursos subían de nivel.

“Unas que hacían, nosotros hacíamos una planificación anual donde veíamos todo el programa y lo separábamos por semestres, las unidades didácticas de todas las asignaturas y le colocábamos fechas más o menos y enseguida hacíamos la planificación más o menos era trimestral donde colocábamos los contenido, colocábamos los aprendizajes, colocábamos recursos y luego actividades. Y usábamos las actividades genéricas que nos daba la revista amarilla. Entonces que hacían... a te tocó quinto, el próximo año me toca sexto entonces se pasaban las planificaciones, le sacaban fotocopias algunas más patudas, yo lo vi.”
(E2, 19)

El método de planificación anual con el que trabajan los profesores, independiente de sus problemas, les ofrecía el espacio para crear y disponer del tiempo según su criterio. Era su responsabilidad, y a la vez su creación por lo que la planificación estaba cargada de sentido para quien la desarrollaba y aplicaba, pues contenía en ella todo lo que el sujeto como profesor es y lo que pretende proyectar y desarrollar en el aula.

“Era esa la hacíamos de creación. Yo creo que todos esos papeles que hay ahí aparecen carpetas enteras por curso que las fotocopiaban poh. Otras se daban el trabajo, como Pedro no aceptaba, las escribían enteras de nuevo (...) Otros claro, se apropiaban y planificaban. Le íbamos dando más sentido al asunto. O sea ha habido siempre de todo, claro. Pero ahora como la planificación viene con inicio, desarrollo y cierre y hay que planificar día a día ya, entonces eh, ha costado incorporar eso en los colegas, porque si yo planifico mensual veo lo que voy a pasar en el mes, pero después la tengo que desglosar en el día a día.” (Ídem)

Cuando se comienza a exigir la planificación diaria se produce una resistencia a la hora de acatar la norma, pues se reconoce en el texto que les ha costado incorporar este cambio entre los profesores, pues además de exigir la planificación diaria les exigen un esquema de cómo planificar donde tienen que indicar claramente el inicio, el desarrollo y el cierre de una clase, lo que desde una formación universitaria parecería algo correcto en cuanto a método, pero para los profesores de La Victoria, no necesariamente es así.

“Hay resistencia al cambio por ellos sienten un poquito de miedo al cambio, sabes que todo el mundo tiene miedo al cambio. Ellos se encuentran muy bien haciendo siempre al mismo curso sus clases cuales quiera sean” (E3, 35)

Lo que ha significado en la práctica una no apropiación de la planificación al momento de desarrollar las clases, sino más bien como una formalidad incómoda con la que tienen que cumplir pues están siendo fiscalizados. Se limitan a reproducir las planificaciones que ofrece el programa. Los espacios de creación que ofrece la nueva legislación se traduce muchas

veces en dejar de lado, en abandono y es así como se van perdiendo recursos y también el sentido de las modificaciones, pues los profesores se desentienden de un proceso que no les perteneció.

“Ese programa (el P900) fue bueno, el material que entregó fue bueno, yo también fui, porque nada me he perdido y fui a esos cursos también del P900. Todavía por ahí andan materiales que entregaban. ¿Cuál fue para mí el problema? Que los colegas no le dieron el uso debido al material o a veces, bueno con el tiempo me di cuenta que Pedro como que los guardó y se fue guardando y se fue pasando después con el tiempo ya (...) falta de compromiso de los colegas, no se responsabilizan de los enanos, le echan la culpa de todo al resto, así como tu culpas de todos lo que eres al sistema, entonces, “ ah pero si este tiene”, bueno sí que tenemos ahora, lamentablemente esa parte aumento mucho en este medio ” (Ídem)

El no hacerse cargo o el no responsabilizarse habla de un desencuentro severo, una pérdida de sentido con la función social que había construido el profesor en la escuela, lo que produce una diferenciación incluso entre colegas, existiendo dos tipos de profesores al interior del establecimiento, como fue analizado anteriormente.

Si bien los objetivos de la planificación no van por el incomodar al profesor, sino más bien ser un apoyo a su labor, no es considerado así por lo profesores del establecimientos pues lo ven como una imposición que los perjudica. Existe un desencuentro entre lo que se aplica por arriba – reforma – y como ésta es vista por abajo – escuela -, pues no existió nunca una comunicación al momento de implementarse la reforma. Se rompió una dinámica interna que se estrechó y consolidó paradójicamente en la dictadura, y ahora la democracia a través

de procesos en los que los protagonistas de la educación no son considerados, promueve cambios radicales para la escuela, ingresa de cierta manera a una escuela que en dictadura le pertenecía a la comunidad educativa, y pretende cambiar y normar las dinámicas internas. No existe dialogo entre los actores, por lo tanto existe una participación por parte de la comunidad educativa, la democracia no llegó a la escuela y existió una imposición legal de la reforma.

6.5.- Escuela y régimen autoritario: las dinámicas olvidadas de la democracia

La población La Victoria durante la dictadura militar se caracterizó por su férrea oposición al régimen, y es así como se convive constantemente en un clima de violencia política y de represión. La escuela en ese contexto se transformó en un espacio de libertad en medio de un régimen represor. Si bien los profesores reconocen no vincularse con sectores políticos, si mantienen una fuerte relación con la comunidad. Los profesores se relacionan de manera horizontal y fraterna, crean y participan. Se reúnen extra programáticamente para realizar actividades y así satisfacer las necesidades más inmediatas de la escuela.

“teníamos piso, radie, los de adentro tenían piso de madera, los que estaban en el pasillo, el problema de los vidrios porque el Estado no te daba nada, nada, solamente te entregaba las escuelas, los textos y la tiza y te mandaba pura tiza blanca y tú con tus apoderados compraban

una caja de tiza de color. Para imprimir algo, las colegas usaban mucho la cajita con gelatina para multicopiar.” (E2, P8)

La carencia material en la que se veían de alguna manera les obligaba a organizarse y a afrontar los problemas de manera conjunta. Se reconoce un carácter familiar dentro del establecimiento, de compromiso con la labor y constante participación. El profesor llegaba a su trabajo, incluso en las jornadas de protesta nacional cuando la población era allanada por agentes represores y defendida con barricadas por sus pobladores, los profesores entraban a la población, pues su función era reconocida por la comunidad y el establecimiento era respetado y cuidado.

“en el entorno había mucha delincuencia, salían pandillas muy famosas como los cuchillas largas aquí en la población, robaban mucho incluso aquí dentro de la población (...) se veía más que nada aquí en la población, porque no había ni droga, pero lo que también se notaba era la parte política. Aquí siempre estaban los comunistas con sus murales siempre aludían a esa parte de izquierda, pero hay una cosa que reconocer de la población y es que fue siempre muy e incluso hoy, esa cosa muy rescatable de respetar el colegio. Independiente de la parte política a que hubo en el 73 y en el 75 y todo eso, aquí en el colegio nunca se entraron a robar, nunca. Ni a saquear como pasaba en otros lados” (E2, P9).

Si bien se reconoce el respeto que existe hacia la escuela por parte de la comunidad, pues cabe mencionar que fue la comunidad quien construyó la escuela original, hasta el día de hoy, se reconoce un cambio dentro de las relaciones del establecimientos, lo que coincide

con los procesos de reformas, primero con el P900 y finalizando con la entrega del nuevo edificio. Este cambio respondería entonces más bien al factor humano que al material, van llegando nuevos actores al establecimiento, profesores universitarios y equipos técnicos no relacionados con las escuelas normalistas, que cambian la dinámica dentro del establecimiento. Lo que no siempre fue una aporte positivo a la convivencia entre colegas.

“cuando comienza a llegar esta gente joven, yo tenía mucha esperanza, y empiezo a ver como enseñan, y veo que enseñan igual que yo, que tienen de diferente las clases si nos decían siempre que éramos conductistas (...) Siento que en la formación del profesor y en la falta de compromiso. Su profesionalismo. Lo urgente aquí, ahora que he tenido que revisar planificaciones, que me las entreguen y no puedo entender que gente que lleva 4 o 5 años de egresado te hagan esas planificaciones, o sea cumplir y cumplir.” (E2, 16)

En el periodo autoritario existía un tipo de profesores, los normalistas. Entrada la democracia apareció un nuevo profesor, el universitario que no siempre fue visto con buenos ojos por los profesores antiguos. La convivencia con el entorno social es otra característica relevante del periodo de dictadura y que llegada la democracia se modificó radicalmente. Dentro de la población misma existía una relación colectiva entre los vecinos de solidaridad y relacionamiento, había constantemente movimientos, ollas comunes, peñas, celebraciones y protestas. Lo que habla de una comunidad activa. Esta actividad traspasaba los muros de la escuela y existían instancias conjuntas de participación. Se reconoce en los textos un compromiso real de la comunidad para con la educación, una preocupación constante de los apoderados de la educación de sus hijos a pesar de la pobreza material.

Con el fin de la dictadura militar existe un proceso de desmovilización social a nivel nacional inédito en la historia. Paradójicamente en dictadura fue el periodo en que más movilización y organización social hubo en Chile, como una forma de resistencia y también de sobrevivencia, como lo fueron las ollas comunes, peñas y de mases actividades solidarias. El perfil de éste poblador activo coincidía con el clima al interior de la escuela entre los profesores y administrativos y su relación con la comunidad. Eran ambos agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus niños/as.

“pero los chiquillos venían, a pesar de la pobreza, de la falta de recurso de materiales, de hábitos, porque no tenían los medios para el aseo personal, las mamás los enviaban,” (E2, P9)

“Fíjate que yo recuerdo que antes había una identidad, había una identidad en el apoderado. El apoderado se llevaba bien con el colegio, era mucho más cercano al colegio. Yo me recuerdo que en las fiestas se llenaba, en las kermes y todas esas cosas. El apoderado se preocupaba de los chicos” (E3, P24)

Con el término de la dictadura y el inicio de los gobiernos de la Concertación comienza un proceso de desmovilización social a nivel nacional inédito que cambia radicalmente la forma de relacionarse de la comunidad y lo mismo ocurre al interior del establecimiento. En las entrevistas se pueden apreciar dos hechos específicos que cambian radicalmente la dinámica interna del colegio. Uno es la pérdida de interés de la familia, del apoderado, por la educación de los niños/as, y por otro lado el ingreso de profesores al establecimiento que no respondían a las necesidades educativas de la comunidad.

“Entonces vino un cambio notable, pero ese cambio nos llevó a otros cambios, cambios de mentalidad, antes el colegio era más familiar, la familiaridad de todos los estamentos, tanto profesores y apoderados había mucho más relación, porque ahora el profesor que está en el tercer piso prácticamente ya no ve al profesor del primer piso y así se fue disminuyendo este tipo de unión que teníamos. Se fue fragmentando” (E3, P15)

Este quiebre o fragmentación al interior de la escuela afecta directamente al momento de enfrentar la labor docente, pues al no existir relación se pierden las instancias de trabajos en equipos docentes que ofrecen las horas SEP para planificación. Los nuevos profesores son vistos con desconfianza por los profesores antiguos, pues no ven en ellos la vocación y motivación que existía en las décadas anteriores. Reconocen en los profesores universitarios a operadores que se limitan a la relación laboral y a cumplir con las exigencias.

“En ninguna parte yo veo la nueva formación de los profesores (...) Siento que en la formación del profesor y en la falta de compromiso” (E2, P14)

“El profesor no era como antes, antes era más paternalista, había más vida con los niños familiar así, había más afectividad. Yo te digo que me acuerdo que la Margarita decía “ya Ud. venga para acá... uh está lleno de piojos y llegaba con su veneno y le lavaba la cabeza... era como una madre” y aquí tú crees que una profesora va hacerle eso “uuaayy”. Entonces aquí son como instructores nada más. No te digo todos, pero varios dejan mucho que desear como profesor.” (E3, P20)

Este cambio en la dinámica institucional que está sufriendo la Escuela La Victoria, si bien comienza al inicio de los años noventa, tiene sus efectos en la actualidad, pues es ahora

cuando las relaciones al interior del establecimiento están fragmentadas, coincidiendo con un alejamiento de la comunidad local, integrándose al deterioro general de la educación pública chilena, con bajos índices en los indicadores de la calidad y en la migración de los estudiantes a escuelas pagadas, disminuyendo año tras año la matrícula del establecimiento.

6.6.- La idea del no cambio y de calidad. El profesor ideal en la negación del otro.

La idea de democratizar la sociedad a través de la educación fue potenciada por los gobiernos de la Concertación, pero la evidencia ha mostrado que la democracia no llegó a la escuela, puesto que sus actores no son partícipes de los cambios elaborados, se les imponen, en post de una mejora en la equidad y calidad de la educación, dos tareas pendientes de la democracia. La idea de calidad y equidad han sido tratadas de manera ambigua por el sector político, no existe una definición clara de lo que se entiende por calidad. Solo se observa por medio de indicadores como los que son reflejados a través de los resultados de las pruebas estandarizadas. Los resultados de estas pruebas constantemente arrojan datos sobre la concentración de la calidad en los sectores privados y acomodados del país principalmente. Uno de los ejes de las reformas de los gobiernos de la Concertación es el MECE, el que en base al concepto de discriminación positiva inyectaba recursos en escuelas de sectores vulnerados social y económicamente. Se inyectan recursos al establecimiento y se ofrece asistencia técnica, al igual que con el programa P900 en el que algunos profesores recibieron asistencia en reuniones comunales.

“Ese programa fue bueno, el material que entregó fue bueno, yo también fui, porque nada me he perdido y fui a esos cursos también del P900. Todavía por ahí andan materiales que entregaban. ¿Cuál fue para mí el problema? Que los colegas no le dieron el uso debido al material” (E2, P24)

Se reconocen las capacidades del programa, pues ingresan recursos, que si bien estaban destinados en un comienzo de primero a cuarto año básico, los recursos como colchonetas y balones eran utilizados por toda la matrícula. Por otra parte aparece una vez más la problemática del profesor que en éste caso no le dan el *uso debido al material*, pero que en relatos anteriores no planificaba, no mostraba interés, no participaba, etc.

Los profesores entrevistados construyen un sujeto-problema en relación a su buena labor, en el cual depositan todas las problemáticas del sistema educativo. Y en este ejercicio de depositar los males en un otro, con el que conviven a diario, con sus compañeros de labores, configuran y dan a entender la idea que mantienen sobre los métodos de enseñanza y la calidad en la educación. Esta idea de calidad aparece en los relatos muy ligada a la imagen del profesor, del ser ideal del profesor que constantemente construyen y con el cual se sienten completamente identificados.

“hay mamás que a veces reclaman que echan de menos a las viejas que es lo típico no cierto, “hay que Ud. se va a ir tía...” claro por qué uno es así (pone la mano sobre la mesa como karateka), uno tiene una formación verdad, y la trata hasta al final, tu no vas a cambiar. Yo hasta el día de hoy cuando entro a un curso, les hablo y los cabros me respetan y me obedecen me entiendes. ” (E2, P32)

Aquí aparece de manera explícita una de las principales resistencias con las que la reforma educacional de los gobiernos de la Concertación se ha encontrado en el sistema escolar; La idea del no cambio. El *tú no vas a cambiar* que es en realidad un Yo no voy a cambiar, que se enuncia como un valor, como si esa rigidez fuera algo positivo.

“Hay resistencia al cambio por ellos sienten un poquito de miedo al cambio, sabes que todo el mundo tiene miedo al cambio. Ellos se encuentran muy bien haciendo siempre al mismo curso sus clases cuales quiera sean” (E3, P35)

Aparece aquí una resistencia temerosa al cambio, pues el medio al cual están adecuados está siendo modificado, su formación normalista, (a pesar que constantemente apelan a que es mejor que la formación que reciben los profesores universitarios), las ideas con las que se formaron, como la de dar “chuletas” usando las palabras de un entrevistado, la idea de respeto, obediencia, alumnos, etc... Paulatinamente están desapareciendo.

“Será que para ellos represento autoridad, no sé, pero yo no soy autoridad, pero será en la forma en qué me dirijo, no sé. Yo no le falto el respeto nunca, a ninguno (...) gritona que era, pero ahora ya no grito ya” (E2, 32)

Y en esta misma línea argumentativa la entrevistada reconoce una problemática específica en la formación universitaria de los profesores. Pues reconoce que se abandonan los contenidos, dándole prioridad a la didáctica.

“Por qué eso es lo otro que he visto, porque tal vez en la preparación le enseñaron mucha didáctica, qué otros ramos tienen ustedes, que les enseñan para hacer las clases, ¿puro contenidos? ¿Quién te va a enseñar a ti toda la historia que tienes que enseñar? Si eso es parte de tu cultura” (Ídem)

Se presenta en este párrafo la visión de una enseñanza centrada en los contenidos y en base a una superioridad cultural que tendría que poseer un buen profesor. La idea de no cambio aparece ahora con convicción de que el cambio no es necesario, pues como educadores son buenos y no necesitan cambiar.

La historia de la Escuela La Victoria posee su propio devenir temporal, comenzó siendo el proyecto levantado por los pobladores en el año 1958, vivió el proceso chileno de socialismo y resistió un dictadura militar, vio fundar la comuna donde está ubicada, fue modernizada por los gobiernos de la Concertación y aun resiste siendo la última escuela básica pública dentro de la población La Victoria y es una de las escuelas públicas con mayor matrícula de la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Se moldea a los cambios, se apropia de algunos, postulando a fondos y creando programas de mejoramiento educativo, pero se resiste frente a otros, ya sea por medio de la negación y/o desinterés o por la convicción de estar en lo correcto, como en el caso de los profesores de formación normalista. Es un espacio de encuentros y desencuentros entre la política oficial, la comunidad y los funcionarios. Conviven aun dentro del establecimiento, como es mencionado en las entrevistas, dos visiones pedagógicas, la normalista y la universitaria, los primeros más centrados en la gestión y los segundos más en las aulas, pero siempre apuntando a un objetivo común, el que está profundamente ligado a su comunidad.

7 Proyecciones

La presente investigación aborda una problemática actual en el campo educativo, pues analiza la aplicación de políticas educacionales desde la década del noventa en un caso particular de una escuela municipal. En la actualidad la sociedad sigue demandando por una educación de calidad y en igualdad de condiciones, por lo tanto constantemente se está debatiendo a nivel político y social sobre el modelo educativo que debiera desarrollarse en nuestro país.

Desde este punto de vista, es que creemos necesario problematizar, a nivel social y no desde las cúpulas de poder, las reformas que se han aplicado y las que se pretenden aplicar. Hacer estudios críticos de los resultados de la reforma impulsada desde el retorno a la democracia, y desde ahí proyectar los cambios que son necesarios implementar en el sistema educacional chileno.

La idea de hacer hincapié a que el debate debe desarrollarse a nivel social, surge de la necesidad de considerar la educación como un tema de interés país, por lo tanto es fundamental el que estén representados las posturas de todos los actores involucrados en el campo educativo, o sea toda la sociedad.

Una de las principales problemáticas que se identifica al interior de la escuela fue el conflicto que generaba en los profesores y administrativos principalmente, la imposición legal de las reformas. Estos se sintieron pasados a llevar, invisibilizados, por lo que se producen una serie de situaciones que reducen al profesor, quien en muchas ocasiones se resiste al

cambio, a un mero ejecutor de los planes elaborados por el ministerio de educación. Surge el cumplir por cumplir, lo que niega toda posibilidad de resignificación y apropiación de los cambios impulsados.

No hay espacios de participación real ni dialogo dentro de los procesos de reforma. La democracia que se pretendió potenciar a través de la educación paradójicamente no democratizó las escuelas. Además la aplicación de reformas al sistema educativo homogeniza y pasa por alto las particularidades propias de cada contexto y comunidad. Desde esta problemática es posible afirmar que desde el proceso de retorno a la democracia ha fracasado la idea de democratizar la sociedad a través de la educación, pues la democracia nunca llegó a la escuela.

De esta forma, surge la propuesta de levantar la educación popular como una alternativa real al sistema educativo neoliberal chileno, que ha resultado ser una herramienta segura como estrategia de ajuste al capitalismo. La alternativa de construcción desde la educación popular demanda comprender la acción educativa en su contexto de politicidad, identificando el proceso de enseñanza – aprendizaje como un ejercicio político. Con esta alternativa es posible involucrar a los diferentes sectores que actúan en la construcción de un proyecto educativo y que logren crear espacios de real participación. Por lo tanto se propone una mirada transformadora de la realidad y del sistema educativo actual a partir de la incorporación de prácticas propias de la educación popular.

Esta investigación invita a dar una nueva lectura al concepto de educación popular, ampliando sus márgenes de acción y llevando sus prácticas a la sala de clases. Se hace necesario resignificar la idea de educación popular sobre el contexto actual para aplicarlas en

la institución educativa, por ello se propone además, que la educación popular sea incorporada en la gestión educativa junto con la sala de clases, logrando así crear espacios auténticos de participación que vayan en dirección de construir una escuela realmente democrática.

Esta propuesta demanda una gran responsabilidad por parte del cuerpo docente de los establecimientos educacionales, ya que deben asumir un compromiso consiente con los proyectos educativos y con las realidades locales, reconociéndose como sujetos críticos y transformadores que incentiven a la comunidad a involucrarse en el proyecto educativo construyendo espacios reales de participación.

8 Bibliografía General

- Del Solar, Silvia. “Seminario internacional: Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades”. PIIE, Santiago, 2002
- Casassus, Juan. “Problemas de la gestión educativa en América Latina”, UNESCO, Versión Preliminar, 2000
- Lavín, S. del Solar, S. “El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar ” Lom Ediciones, 2000
- Erazo, M. “Innovación de las prácticas de planificación curricular en la escuela y en el liceo: una estrategia para la apropiación, contextualización y complementación de los planes y programas propuestos por el Mineduc”
- Fernández, E. “Gestión Institucional, la construcción colectiva y permanente del proyecto educativo”
- Cox, C. “La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación”. Artículo presentado para el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL. Santiago de Chile, 1997.
- PIIE, “Las Transformaciones Educativas Bajo el Régimen Militar, Volumen 1”, Santiago de Chile, 1984.
- “Declaración de Principios del Gobierno de Chile”, Ministerio de comunicación social, División de comunicación social, 1974.
- Anderson, Gary L. (2002) “Hacia una Participación Auténtica: Deconstrucción de los discursos de las Reformas Participativas en Educación”
- Bedwell, George. (2004) “Participación de los padres, madres, apoderados y

- apoderados. Una mirada desde los Dirigentes y Dirigentes de Centros de Padres y Apoderados/as”. Tesis para optar al título de Sociólogo de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Santiago. Chile
- Bris y Gairín (2005) “La Participación en educación: los consejos escolares, una vía de participación”. Fundación creando futuro. Santiago. Chile
 - Pérez, M. (2007) “Democracia y educación Una Reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el ‘Consejo Escolar’ y en las ‘Organizaciones Estudiantiles’”. Tesis para optar al grado de Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
 - Alvarez-Gayou, Juan Luis (2003) “Como hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología”. Editorial Paidós Mexicana. México, D.F.
 - Ríos, Teresa, (2005), “Una propuesta Hermenéutica para la investigación educacional”. Universidad de Chile.
 - Jarès, Xesus. (2006), “Micro política en la Escuela”. Revista Iberoamericana, Edición Nro.15
 - PEI, Escuela La Victoria, 2008
 - Delgado Juan Manuel, Gutiérrez Juan, Editores. (1999) “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”, Editorial Síntesis S.A, Madrid
 - Ríos Saavedra Teresa. (2005) “La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional”, Revista enfoques educacionales, Editorial FACSO. Universidad de Chile
 - Ríos Saavedra Teresa. (2004) “La configuración de los sentidos en los grupos de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar”. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Editorial PUC de Chile

- Núñez Hurtado Carlos, (2004) “Sobre la vigencia y proyección de la Educación Popular”. Revista La Piragua, N° 21.
- Hillert, Ouviaña, Rigal, Suárez (2011) “Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina”. Ediciones Noveduc. Argentina
- Chávez Pulido, Orlando.
http://www.academia.edu/4034853/Calidad_de_la_educacion_y_evaluacion
- García-Huidobro, “La Reforma Educacional Chilena”, Editorial Popular, España, 1999.
- Andrea Romero Toro “La Jornada Escolar Completa ¿Una política para la calidad y la equidad en la educación? Tesis para optar al Magister en Educación, Universidad de Chile, 2004. (http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0001.pdf)
- Cristián Larroulet, “Mensaje N° 517 – 358”, Ministerio Secretaría General de la República, Santiago de Chile, 2011.
(http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/proyecto_de_ley_reforma_educacion_0.pdf)
- Leticia Bellini, “Ellos están ahí. La participación de los/as jóvenes en el ámbito escolar” Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2007.
- Cox, C. “La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación”. Artículo presentado para el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL. Santiago de Chile, 1997.
- Iván Núñez, “Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena” En Pensamiento Educativo Vol. 17. 1995
- Comeduc, Objetivos, misión, visión. En web: <http://www.comeduc.cl/?p=12>
- Bataloso, Juan Miguel, 2013 ¿Qué es la calidad en educación? Artículo publicado en el

periódico El Ciudadano <http://www.elciudadano.cl/2013/11/25/99942/que-es-la-calidad-de-la-educacion/>

9 Anexos

9.1.- Entrevistas en profundidad

9.1.1.- Entrevistado N°1

1. **En esta conversación queremos partir conociendo sobre su formación pedagógica, donde estudió, sus motivaciones en la pedagogía, años de experiencia...**
2. Estudié en la universidad de Tarapacá en la sede de Santiago, en los días de verano, fui alumna de Enero y Febrero primero, luego todas las vacaciones, después los días Sábados.
3. Tuve cumplir semestres y empecé a trabajar el año 74, porque antiguamente tú con el cuarto medio podías comenzar a hacer clases. Esa fue mi formación, porque estudié en el Liceo Darío Salas.
4. En cuanto a la pedagogía, me formé con puros pedagogos, mi familia es de profesores, tías, primos, tengo puros profes entonces por ahí iba la cosa y lo otro es que me gustaba pero ahora no, si tuviera que elegir ahora no, no sé. Estudié 5 años, haciendo tesis también, defendiéndola.
5. Yo estudié ya estando trabajando como profesora y mi primera experiencia como profesora fue trabajando en una

escuela de Santiago siempre con cursos grandes en el año 74 – 75. Y el 80 me titulé como profesora, pero yo ya estaba trabajando cuando comencé a estudiar porque antes tu terminabas el cuarto medio y podías ir al ministerio de educación, te hacían una entrevista, una prueba y apta para trabajar porque antes no habían profesores, entonces me habilitaron.

6. Mi primer colegio creo que fue aquí en la misma comuna, la 472, que está en la población Alessandri, después emigre a una en la comuna de Santiago y del año 80 que me vine para acá, a la Victoria. Llegué acá ya titulada. Y bueno, cuando recién entré lo vi como una linda profesión, mi motivación fue que cuando comencé a trabajar me gustó, por eso seguí. Me gustó trabajar con niños, tuve buenos directores como en este colegio al señor Zapata.
7. Cuando yo llegué acá, él me pidió sin conocerme y sin nada y me mandaron aquí a la Escuela La Victoria y me gusta trabajar aquí. Porque nosotros

trabajábamos con los chiquillos que eran pobres y nosotros éramos asistentes sociales, doctores, enfermeras y tu jugabas con los chiquillos, yo llevaba a los chiquillos con sarna, enfermos al policlínico, entonces eso también me gustó, la parte social de aquí de la Victoria, de ir vinculándote con los problemas de aquí, de tus alumnos. Aparte de enseñar la parte pedagógica, curricular, te vas familiarizando con las personas.

- 8. ¿Ud. sale con alguna mención cuando se titula de la Universidad Tarapacá?**
9. No, yo no tengo ninguna mención. Soy profesora de educación básica y fui haciendo cursos y talleres de educación física. Pero todos hacíamos de todo, varios profesores aquí hacían educación física. Y eso se debe a que antes habían poco profesores, y hoy día, hay muchos profesores creo yo. Porque era difícil encontrar un profesor de educación física o bien no los mandaban a colegios como estos más precarios, de escasos recursos. Porque aquí en la comuna el profesor básico hacia educación física. En la media mandaban profesores de educación física.
- 10. Profesora, conversemos sobre las condiciones en que usted llega aquí al colegio.**
- 11.** A mí me mandaron a llamar. Yo antes trabajaba en una escuela F, eso significaba por las matriculas, estaban las D, E y F, las D eran las escuelas más grandes, la F son escuelas más chiquititas, yo trabaje en una escuela ahí en Antofagasta y en esa escuela me embaracé. Y esa escuela F se fusionó, se cerró y los colegas se fueron a la escuela Rondizzoni y como estaba con licencia, parece que por disposición del ministerio me llamaron y me tuve que presentar aquí.
- 12.** Yo no conocía ni esta escuela ni la población, o sea, solo la conocía pero por nombre, por lo tanto no tenía mayores expectativas y solo la motivación como profesora que esa la tuve cuando comencé a trabajar, porque me gustó, por familia y porque trabajaba con los chiquillos.
- 13.** Y cuando conocí a los chiquillos acá, uno como profesora básica se va encariñando con los chiquillos, te vas entregando harto. Entonces ahí me gusto el colegio, me gusto los chiquillos, me gusto mis colegios, el ambiente, la gente, por eso te digo que antes había gente demasiado modesta, de escasos recursos.
- 14.** Y como te digo, teníamos que ir a las casas a sacarles los piojos, limpiarlos, sacarles la sarna. Pero me gustó y seguí.

15. Y el contexto histórico – político de cuando usted llegó acá.

16. Tuve hartas experiencias, anécdotas y sustos también. Porque en el 80 todavía estábamos en dictadura, con allanamientos. Antes había una micro que entraba, era la Ovalle negrete, y allanaban y no podíamos entrar, teníamos que ir a firmar al Den porque no nos dejaban entrar, y me acuerdo de las barricadas que hacían, y andaban las tanquetas y la gente le hacía zancas a las calles para que las tanquetas no pasaran, y me acuerdo que una vez a un niño de aquí a la vuelta que parece que estudiaba acá le pegaron y lo dejaron todo machucado, moreteado.

17. También cuando mataron al padre Andrés Jarlan ya estábamos acá, fue pesado políticamente, pero yo me considero apolítica aunque dicen que no existe eso. Y me da rabia, porque me hubiese gustado ser así o asá.

18. Haber tenido una definición bien marcada, por ejemplo si soy de derecha haber sido bien de derecha y punto, y soy de izquierda también defenderla. Pero no, yo le encuentro razón a los de acá, a los de allá, en realidad trato de ser de las cosas más justas, me considero gremialista que es diferente.

19. Y como conjunto de profesores no nos metíamos, a veces cerraban la escuela y nos quedábamos acá, nos juntábamos, tomábamos desayuno,

conversábamos y veíamos lo que estaba pasando, pero como profesores nunca nos involucramos.

20. Y con el retorno a la democracia, usted considera que cambió el ambiente

21. Si, cambió, de todas maneras. A lo mejor no hablábamos porque si hablabas te podían acusar de algo o perder tu trabajo.

22. Pero después ya uno vivía como más en libertad, y yo te hablo que de todas mis colegas antiguas ninguna fue muy metida en este asunto de política, ninguno apasionado, pero tampoco tuvimos paros en dictadura, si en democracia, porque estuvimos como un mes en paro y me acuerdo que con Aranda terminamos el mes de paro y si hubo como un poco de desunión y molestia, porque yo estuve en paro, luchando y peleando, eso si te digo una cosa, cuando yo voy a una actividad convocada , y puedo ir... voy y voy asumiendo todo.

23. Primero comenzamos todos bien, pero después comenzaron a descolgarse, descolgarse y descolgarse y Pedro y yo fuimos los únicos que seguimos hasta el final y cuando volvimos al colegio hubo una desavenencia porque no fue justo, a mí me descontaron plata y mis colegas no tuvieron clases, o sea se juntaban en una sala con 10 niños pero eso no era

- hacer clases, entonces a ellos no les descontaban.
- 24.** Y ahí hubo una desavenencia en ese sentido pero después se olvidaron esas cosas.
- 25. Quisiéramos saber sobre algunas cosas de la infraestructura del colegio. ¿Cómo era el colegio cuando usted se integró? En aspecto de estructura.**
- 26.** Era chiquitito, acogedor, bonito, pobre, las salas era de piso de madera que se limpiaban con petróleo y nos daban dolores de cabeza. Yo recuerdo que con los niños limpiábamos la sala.
- 27.** Teníamos dos kínder siendo una escuela mucho más chica que esta. Era pobre, pero las salas eran grandes y teníamos hasta tres cursos por nivel por lo menos cuando yo empecé y dicen que antes –porque estuve mirando los libros antiguos- eran cursos hasta la D o la E.
- 28.** Esta escuela viene de una toma y dicen que estaba ahí donde está el consultorio, luego de ahí era la escuela 27, pero cuando yo llegué aquí era la escuela D 473 pero aquí todos la conocían por la 27. En esa esquina estaban los baños y camarines, en ese pasillo habían dos salas, al lado estaba el patio, después la casa de Darío, y ahí donde está el jardín habían dos salas que ahí me acuerdo que antes teníamos ladrones, lanzas cogoterros y asaltaban los camiones, ahí a ese jardín me acuerdo que tiraban las cosas y después las venían a buscar, pero habían dos salas y me tocó hacer clases ahí pero era como tierra de nadie, daba susto. Después en el rincón teníamos el comedor y en el pasillo que teníamos 4 salas por ese lado y 3 o 4 salas por el otro lado.
- 29.** Después se hizo la sala de profesores y después el jardín, a nosotros el instituto geográfico militar nos apadrinó, ¿por qué? No tengo idea.
- 30.** Y ellos ayudaron a construir esas dos salas en jardín, para que los niños del jardín pasaran aquí con nosotros, a la básica. No perdón, eran kínder.
- 31.** Después ese sitio lo tomó la junaeb e hicieron ellos el jardín y ya no pertenecía a nosotros.
- 32. Cuáles eran los principales problemas de infraestructura**
- 33.** Los principales problemas de infraestructura eran el piso de madera, el poco patio, no teníamos cancha, y era un patio chico.
- 34.** Educación física a veces hacíamos aquí afuera cuando había que correr, la parte de atletismo lo hicimos aquí afuera, pero principalmente el problema era el tema del espacio. Pero las salas eran grandes donde cabían 45 chiquillos, las colegas dicen que cuando venían del consultorio tenían 50 y tantos

- alumnos, así que bien, y los niños eran igual que siempre en un grado de talla y desorden.
- 35.** Había compañeros a los que se le molestaba, que ahora le llaman bullying, pero siempre existió, que ahora ya lo han masificado y con otro nombre, pero siempre hubo, se molestaba al que cojeaba, al que tenía un ojo chueco y así a todo, tu sabes que los niños son molestosos.
- 36.** El colegio era solido en el pabellón y para el otro lado era de madera, el techo parece que era de pluma vi y pizarreño, eran de material ligero
- 37. ¿Pero esa infraestructura usted considera que implicaba problemas para el aprendizaje?**
- 38.** No, no. Mira, yo no lo alcancé porque estaba en cursos grandes parece, pero el famoso P900 que hoy en día es muy parecido al SEP donde le llegaban material a las chiquillas.
- 39.** Nosotros nos quedábamos en la escuela porque estábamos todos contratados por 30 horas, entonces entrabas a las 8 de la mañana y salías a las 2 de las tardes y los chiquillos salían a la una, entonces esa hora tu tenías que llenar el libro, planificar, pero siempre nos íbamos las que no trabajábamos... porque habían personas que salían a la una y se iban a trabajar a otra escuela, pero ellos tenían que venir a completar cualquier día de la semana incluso el día sábado para cumplir las 30 horas.
- 40.** Ahora no porque aquí en la escuela hay profesores contratados por 44 horas, con 32 horas, con 28 y no se quedan.
- 41.** Antes no, esperábamos a la que saliera en la tarde, nos poníamos a cantar con guitarra, agarrábamos el libro de música, pero hoy en día no se ve esa parte y bueno porque la escuela era más chica y teníamos más disponibilidad de tiempo.
- 42.** Por ejemplo yo trabajaba 30 hora y era extraescolar, yo salía con los chiquillos a hacer deporte y a mí nadie me pagaba esas horas, yo tenía un contrato de 30 horas y dos veces a la semana me iba a las 4 o 5 de la tarde cuando íbamos a jugar a la pelota al estadio ni me preocupaba de la hora.
- 43. Y en cuanto a los recursos pedagógicos en la sala...**
- 44.** En ese tiempo teníamos pizarras de tizas que las manos se nos partían y después salió una tiza más suave y duraba un poco más y ahí era pura tiza y habían profes que escribían pizarras y pizarras, también teníamos el mimeógrafo, nosotros usábamos la jalea, una caja de madera donde había que tratarla con una jalea que se hacía y quedaba listo para fotocopiar, casi la mayoría tenía de esas cajitas.

- 45.** Cuando comenzó el P900 llegó un poco más de material, porque llegaron dominós, rompecabezas de letras, pero eran de primeros a cuarto, también teníamos diapositivas, después tuvimos televisor en el comedor que también era sala de audio, también teníamos balones, colchonetas...
- 46. Y biblioteca...**
- 47.** Siempre hubo, incluso había una persona que se encargaba de la biblioteca y los niños iban y buscaban libros.
- 48.** Pero tanto recurso no teníamos, pero teníamos nuestro botiquín, casa curso y el de la escuela, además de lápiz y cuadernos nomas, y libros.
- 49.** Muchos recursos de tecnología salían también del bolsillo de nosotros para comprar hojas, pinturas, materiales a los niños que no tenían...
- 50. Y como fue el tránsito de esa escuela a la de ahora, esa transición.**
- 51.** Comenzaron a construirla de a poco, no sé a qué proyecto postularon pero esta fue la segunda en la comuna que comenzaron a construir, fueron por parte construyéndola, cuando comenzaron por una parte nos iban tirando para otra parte siempre del colegio, esto fue en el año 2001 – 2002 porque ese año tuvimos las graduaciones en el cosam.
- 52.** Bueno y empezaron por parte, no nos fuimos de aquí, por ejemplo, tapaban ahí ese pabellón y todos nos fuimos para allá a un rincón hasta que quedamos en el pabellón de construcción sólida y ahí salimos como en noviembre, no me acuerdo si fue a fines de Noviembre o principios de Noviembre y de ahí salimos de vacaciones y no volvimos hasta Abril, como cinco meses de vacaciones.
- 53.** Y el cambio fue paulatino, y el 2001 terminaron aquí de echar abajo, entonces no fue un cambio brusco porque nosotros sabíamos a lo que veníamos, lo que si fue un cambio en qué sentido en tener a los chiquillos de un piso y tener ahora de tres pisos pensábamos que iban a volar por las barandas, pero gracias a Dios no hemos tenido nada grave
- 54.Cuál es el perfil del estudiante de la Escuela La victoria...**
- 55.** Es que a lo mejor yo me quedé como retro. Ahora los chiquillos en general tienen que terminar el cuarto medio, igual creo que hay un grupo grande de chiquillos que terminen... o no sé si terminaran.
- 56.** Es que siempre les he dicho cosas negativas.
- 57.** Así como hay más proyecciones de vida, también hay más oportunidades

- para los chicos también y para que terminen el cuarto y otros sigan estudiando.
- 58. Pero como es el estudiante que viene acá... es trabajador, viene de familia humilde, es estudioso...**
- 59.** No es el mismo estudiante, han ido cambiando, por la tecnología y por un montón de cosas. Pero no es el mismo estudiante que unos años atrás, los chiquillos de ahora son irrespetuosos, no estudian, no están ni ahí, tú les das actividades y los chiquillos no las responden.
- 60.** Tu viste en delante que yo hice una prueba con libro abierto y les gustas que les digan donde tienen que buscar... no tienen la capacidad o no quieren tenerla porque considero que son todos inteligentes, porque a mi gusto son todas las personas inteligentes lo que no sabemos es explotar la inteligencia entonces para ellos es más fácil que les digan las respuestas.
- 61.** Entonces esos son los estudiantes de hoy en día, lo que yo te digo... faltas de respeto, irresponsables, por todos los medios por todas partes... no te digo que todos los niños, no es la totalidad sino que algunos niños, hay excepciones.
- 62.** Aquí mismo habrán de los 33 como 25 alumnos que son responsables y hacen sus cosas. Y nosotros lo conversamos y
- vemos que en todos los cursos pasa lo mismo, los chicos no están ni ahí... son los padres
- 63. ¿Tiene que ver con la familia también? ¿Cuál es el prototipo de familia que hay detrás de los chicos que estudian acá?**
- 64.** Claro. Mira yo te hablo de los padres de los niños de aquí, de mi curso, todos los padres quieren que sus hijos sigan estudiando.
- 65.** Hay familias con su madre presa, que los cría la abuela, separados, se ven malos tratos en la familia en la casa, entonces ahí se ve todo y va de la mano, por eso quizás los chicos... y bueno que los padres también son hoy más permisivos, porque algunos me dicen o sabe es que me tiene aburrida y no sé qué hacer, no saben qué hacer con los hijos.
- 66. Y cuando usted dice que los chicos no eran como antes ¿a qué le remonta ese antes?**
- 67.** Yo creo que a ser más permisivos
- 68. ¿y cómo era el estudiante de antes aquí?**
- 69.** Eran primero que todo respetuosos, igual tenías uno que era irrespetuoso.
- 70.** Pero eran más respetuosos, eran más responsables, te llegaban con la tarea, no habían los medios, no había la

- tecnología y los chiquillos te llegaban de una u otra manera, sino la madre te mandaba una nota y te decía pucha no pudo cumplir con la tarea, si le puede dar un plazo.
- 71.** Ahora no, tú le preguntas hiciste la pintura y te dicen no, no la hice, póngame el dos. Antes les dolía una mala nota, para el apoderado era una vergüenza recibir una mala nota, o la libreta con mala nota.
- 72.** Por eso te digo, a lo mejor los chiquillos no tienen la culpa, hoy en día es la sociedad entera, yo te digo que la tecnología es buena pero hay que saberla usar.
- 73.** Hoy día los chiquillos andan con los celulares más fabulosos que cualquier profesor incluso, pero no lo saben utilizar, yo trato de que ellos la utilicen, por ultimo cortar y pegar como les gusta tanto, por último que hagan algo.
- 74.** Aquí hay un grupo de chicos que les va a costar y que van a pasar a la enseñanza media, y los profesores de enseñanza media nos echan la culpa a nosotros, que tienen mala base y nosotros le echamos la culpa a los profesores de primero y segundo o de quinto y sexto y así nos vamos tirando la pelota. Hoy día los chiquillos son los que no... no se ponen las pilas
- 75. Usted a que ya conoce a los apoderados de los chicos, como los caracterizaría**
- 76.** Mira, en las reuniones de apoderados yo nunca he tenido la asistencia completa. Yo los tomé en sexto y ha sido un comportamiento continuo, son siempre los mismos apoderados de los mismos niños que vienen siempre a reunión.
- 77.** Y este año he tratado de hacer las reuniones los días lunes, porque la mayoría de los papás son comerciantes de la feria entonces el día lunes tampoco llegan... y es por eso quizás que los chicos tienen el mismo comportamiento y no hay tampoco sanciones acá, porque tu no lo puedes suspender de clases, como colegio municipal tampoco podemos tener sanciones muy drásticas porque en un colegio particular subvencionado si tú no te presentas a la reunión tú al otro día tienes que ir a dejar al niño... o el profesor te da una citación o te manda el chiquillo para la casa nomas, aquí no, porque aquí faltan y no traen justificativo, porque me quedé dormido, tuve que acompañar a mi mamá al hospital, etc. Y aquí no hay tres faltas y te mandan a buscar al apoderado, no, no hay nada, aquí entran y no hay ninguna sanción
- 78. Entonces reconociendo las debilidades del apoderado de los**

chicos, ¿Cómo debiera ser un buen apoderado de la escuela la victoria?

79. El apoderado debe integrarse un poco más.
80. Yo pienso que el ideal de apoderado in dependiente de aquí, porque yo amo la población la victoria, por eso llevo más de treinta años trabajando acá, me ha gustado siempre trabajar en este medio porque socialmente me gusta también ayudarlos, por eso te digo, antes o cuando tu estudiaste los niños tenían piojos, sarna y nosotros los profesores los tratábamos, los lavábamos, los llevábamos al policlínico, o sea hacíamos el papel de asistente social, de médico, de enfermera, de todo y el apoderado era comprometido, venía a las reuniones, te dejaba el chiquillos.
81. Por eso también digo que había abuso por parte de los profesores también, porque el apoderado se lo entregaba al profesor y el profesor a veces los golpeaba o les tiraba las patillas, pero en ese tiempo era como decisión del apoderado.
82. Hoy día el apoderado por la parte social... no sé... por el bullying que le hacen a los niños, a lo mejor antes era mas no digamos que ignorante pero no estaba como al tanto de tantas cosas, es que no sé, yo no fui tanto de golpear a los alumnos o de ocultar cosas, no sé.

83. A lo que voy, es que antes cuando le llamaban al apoderado al niño, el apoderado lo retaba al chico...

84. Claro. Mira, ese es el problema, hoy en día tu llamas al apoderado para hablar de su hijo, de su comportamiento, de sus notas y el apoderado se molesta, se enoja y lamentablemente, a lo mejor, yo siempre he dicho en las reuniones, que a lo mejor nos equivocamos también los profesores porque todos nos podemos equivocar, pero nunca los padres debiesen en el momento en que está con el alumno desautorizar al profesor, porque ahí sonamos, y ese es el momento en que estamos.
85. Nosotros somos los pesados que somos lo otro, ese es el problema hoy en día. Antiguamente el profesor era una autoridad, éramos respetados por los apoderados, por los alumnos.
86. Mira el día de ayer vino el hermano de una alumna mía y si me hubiese podido pegar me hubiese pegado, menos mal que yo soy como fuerte de carácter y después vino la mamá y venia medio mal el chiquillos también, como medio volado.
87. Entonces los chiquillos te molestan toda la clase hoy día y hay que aguantarlos, soportarlos, no les puede llamar la atención porque dicen que les haces bullying, que les tienes mala, que no los quieren pero ellos no se dan cuenta que

molestan toda la case y a uno también le están haciendo lo mismo.

- 88.** Entonces yo a esta chica le quite un celular porque me mintió, y fue más que nada pro la mentira y llamé a la mamá y me dijo que no se lo entregara, porque la mamá me dijo que ella la mandaba sin celular, sin aros, y la manda bien recomendada y todo y lo primero que hace, metida en el celular, la pilló hablando por teléfono y le pregunto con quién estás hablando, con mi mamá me responde ella y llamé a la mamá, nunca estaba hablando con la mamá, ahora con quien hablaba no me interesa, pero mentirosa.
- 89.** Ahora, una falta de respeto la muchacha pero insoportable y que quien se cree usted... llegó el hermano bien molesto, a y me botó la comida también una bolsa de nylon y le empezó a decir al xxxxxx que hiciera lo mismo y yo tengo ojo de lince y le digo que me muestre su mochila y en eso veo al xxxxxx y también había hecho lo mismo. Bueno, esos niños son prioritarios, que estos niños tienen todo el beneficio del gobierno, les dan colación, son puente, el desayuno, el almuerzo, les dan dinero y ellos dicen que la cochiná de comida no le gusta a nadie y ella no come fideos, le gustan los bistec y yo le dije que bueno gracias a Dios que ustedes tengan muy buena situación porque yo he pasado hambre, porque yo en una

oportunidad no tenía que darles a mis hijos y una tía me llevó unos yogurt para darles a mis hijos, entonces a uno le ha costado y ellos botan la comida, a mí me encantaría poder llevarme la comida una ollita con comida a mi casa, cuanto me ahorro.

- 90.** Entonces después de conversar con este cabrito el hermano, viene la madre y lo desautoriza en todo, y dice es que esta cabra me tiene enferma tal por cual... entonces ese es el otro problema con algunos apoderados, el garabato, porque la xxxxxx es puro garabato.
- 91.** Entonces ahí va todo, yo tengo harta paciencia, pero lo que yo no soporto es la falta de respeto, eso es lo que me tiene como noqueada, lo veo en este curso, en el colegio, los profesores se quejan casi de los mismo. Y el apoderado hoy en día, como te digo yo, el apoderado es más permisivo, y yo sé que a los chiquillos les pegan, a la xxxxxx yo sé que la mamá le pega y a mí no me gusta que le peguen, la mamá del xxxxxxxxxxxx también sé que le pegan, me consta, creo que le pegan con tuti.
- 92.** Yo no quiero eso, yo quiero que los padres aprendan a hacer el rayado de cancha por ellos, no por uno, porque nosotros los profesores somos aves de paso y los padres son los que se van a quedar con los chiquillos y los que van a lamentar después una serie de cosas.

93. El mismo xxxxxxxx me molestó su actitud, él es un buen chiquillo no es malo, hoy día él se para va para allá y me dice en que le molesta y yo le digo claro que molesta porque esta todo el curso sentado ordenado trabajando y él

va y comienza con la tontera. Y yo le digo después te vas a ir a otro colegio y él me dice si pero es que en ese colegio voy a cambiar, no acá.

94. Entonces yo digo que paciencia señor

9.1.2.- Entrevistado N° 2

1. **Profesora, nos puede contar respecto a su formación pedagógica. ¿De qué universidad salió?**

2. No, yo salí, egresé de la normal María Auxiliadora en el año 1973. Porque uno salía del sexto de humanidades y en vez ingresar a la universidad, tú ingresabas a la escuela normal, eso es. Estudie tres años en la normal, porque los anteriores a mí, ellos se forman desde sexto de preparatoria, entraba a una escuela normal.

3. Desde sexto de preparatoria sabían que iban a profesores en el futuro. Entonces salían de sexto humanidades, hacían creo que un año más y salían profesores. Esos son los más anteriores a mi

4. **Ellos son los normalistas...**

5. Ellos son los normalistas. Es que cambió la etapa. Muchos de los normalistas aquí, nosotros somos de las escuelas normales, salimos de sexto humanidades que es el actual cuarto medio y tu postulabas a una escuela normal.

6. Yo por ejemplo postule a la universidad también, di la PAA y postule a las normales. Ahora la normal a mí me pidió como requisito haber postulado a la universidad en pedagogía, entonces ahí te hacían una serie de, te hacían muchas entrevistas, pruebas, notas y ahí quedabas. Yo me fui a la normal de las monjas

7. **¿Cuál era su motivación por la pedagogía?**

8. Siempre me gustó enseñar. Yo partía de eso, que quería enseñar porque no había nada más que me motivara y tal vez mucho me motivó cuando yo viaje al norte y me junté con muchos chicos que estaban en las escuelas normales en la serena y por esa casualidades a la casa donde fui varias estudiaban en las escuelas normales, entonces me gustaba y cuando yo llegué me partí a buscar las escuelas normales.
9. Entonces partí de aquí, de Gran Avenida hacia afuera y quedé aquí, mis papeles quedaron en la María Auxiliadora y ahí empecé todo el proceso de entrevista y de pruebas, todo. Entonces no era así porque te gustase ibas a quedar. No era igual que la universidad. Esa era motivación, jamás fue mi motivación entrar a la universidad, nunca. Yo di la PAA porque todo el curso la dio.
10. Yo estudiaba en el liceo Francés y ahí nos hacían clases gratuitas y habían excelentes profesores, eran profesores de la universidad técnica del estado en ese entonces. Nos hacían clases y yo la di porque todos la dieron, pero motivación de querer seguir algo así, no. Así el destino me trajo a esto que a mí me gustaba y ahí quedé y después estaba motivada para ser profesora de enseñanza media en castellano
11. **¿Esa era la especialidad?**
12. No, tu cuando estudiabas en la normal... yo salí con mi título profesora de educación general básica con mención en castellano. Y en la universidad era para ser profesora de castellano en enseñanza media.
13. Esa era la diferencia. Porque yo era profesora de educación básica de primero a octavo y se supone que la mención era para que tú la trabajases en séptimo y octavo de preferencia, así era el sistema antiguo.
14. **Usted lleva aproximadamente 38 años ejerciendo...**
15. Ejerciendo. Yo me recibí en 72 y comencé a trabajar en el 73, comencé a trabajar en San Bernardo, porque a los profesores básicos nos pedían que tuviéramos tres años de ruralidad, y luego podías postular, entonces yo postulé a San Bernardo y ahí me enviaron a la calle La Vara, un km. hacia adentro, quedaba entre la línea del tren y la carretera y ahí antes existía un peaje, entonces yo me bajaba en el otro y eso era rural, ahí en esa calle La Vara estaba el hogar de carabineros hogar y patria y en este sector rural, la comunidad era muy pequeña y los alumnos eran del hogar niño y patria, cursos enteros.

16. Yo estuve trabajando ahí cuatro años, eran cursos de 30 a 35 alumnos. No eran poco para ser una parte rural, no había patio, lo chiquillos se iban para donde querían, no había cerco, nada.
17. Pero se trabajaba bien, ahí llegue a tener primero, cuarto hice séptimo y octavo, y ahí también hice francés, porque yo estudié francés, hice cursos en el DUOC, por que el duoc era duoc, departamento universitario obrero campesino.
18. El duoc impartía cursos muy buenos y yo recuerdo que rendí una prueba y quedé en el nivel tres en francés. Iba porque a mí me gustaba, siempre estudie lo que a mí me gustaba, e estudié secretariado, primeros auxilios, porque tu pagabas un monto bajísimo y el duoc iba a la comunidad, no tu allá a los edificios del centro. Por eso yo estaba motivada con el francés y justo los planes te decían que había que hacer inglés y francés.
19. **¿Y cuánto tiempo estuvo en esa escuela?**
20. Ahí yo estuve 5 años y de ahí terminé la parte rural y me dijeron usted puede escoger ahora donde se quiere ir. Y me hicieron escoger en una mesa grande llena de libros donde salían colegios que yo podía elegir y yo no conocía a nadie, ningún colegio.
21. Por eso te digo, el destino me trajo para acá, yo lo único que sabía y que recuerdo era que decía población la victoria, ni siquiera la conocía, pero si veía la micro que pasaba por panamericana, por la caletería y yo decía por aquí pasa la 2 Población La Victoria, ya, elegí ese colegio y me vine. Y cuando me vine para acá, nadie sabía, hasta que llegué a la escuela, eso fue como en el año 78
22. **¿Y cómo es el ingreso aquí al colegio?**
23. Yo aquí llegue en abril, a un curso chico sin problemas. A veces el problema era el antiguo director que había, pero mayores problemas no. Y al final nunca más se me dio por trasladarme, no se me ocurrió jamás porque yo tenía una cosa, siempre pensé en mi cabeza, mira una colega cuando llegué me dijo, que vienes a hacer aquí, cuando tú podrías estar trabajando y haber seguido con las mismas María Auxiliadoras, porque hice la practica ahí, pero que voy a ir a hacer allá si voy a entregar conocimientos y yo tenía la concepción de que tu formas al niño integralmente, con valores, principios, hábitos que aquí se veía mucho, no es como ahora, entonces más que por el dinero, nunca pensé honestamente se los digo, en el dinero, nunca fue mi motivación la plata.

24. Cuando llegaba fin de mes nomas me daba rabia, porque antes era bajísimo. Fijate que ahora los profesores son bien pagados. Porque tú cuando entrabas a fiscal tenías que trabajar tres años, te pagaban triñños, cada tres años te subían el sueldo, un porcentaje.
25. Entonces tú llegabas en la escala única hasta el grado 15 y eso se perdió con el asunto militar. Entonces el primer triñños era muy notorio en el sueldo porque era algo de un 20 o 30%, a lo que tu ganabas y después iba subiendo parece que un 5%.
26. La cosa es que llegabas al grado 15, el director estaba en el grado 11. Entonces que hacíamos la gran mayoría aquí, trabajábamos en otro colegio para complementar tu renta, yo trabajaba en otro colegio particular subvencionado por allá en Macul. Aquí casi los profesores no tenían auto, esa departamental era un camino cortado, de pura tierra, por ahí nos íbamos caminando. Varios años lo hice así
27. **¿Cuándo usted llega acá, como era el colegio en cuanto a infraestructura?**
28. Tenía 8 salas y acá afuera habían como 4 salas. Eran como las típicas escuelas fiscales, porque te fijas que todas tienen como un formato que tú las reconoces. Acá estaban los baños y la casa de Darío, del cuidador residente
29. Pero teníamos piso, radie, los de adentro tenían piso de madera, los que estaban en el pasillo, el problema de los vidrios porque el Estado no te daba nada, nada, solamente te entregaba las escuelas, los textos y la tiza y te mandaba pura tiza blanca y tú con tus apoderados compraban una caja de tiza de color.
30. Para imprimir algo, las colegas usaban mucho la cajita con gelatina para multicopiar. Y en la escuela Darío sacaba con el mimeógrafo, picaba el estencil y después sacaba copias, entonces tener material, recursos, era wuuuu casi imposible.
31. Tampoco existía tanto estas fotocopias que tú haces, yo por lo menos me acostumbre a trabajar con los recursos mínimos, con lo justo, que era la pizarra, la tiza y tu voz.
32. **Y con esos recursos ¿Cómo era el aprendizaje en la sala?**
33. Bueno. Los niños a pesar de que eran muy pobres, que a veces uno decía, hay que buscarle zapatos a esta niña, muy cochinitos, mucho piojos, mucha sarna era lo que había. Descubrimos que a nosotros no se nos pegaba la sarna porque uno se las pasaba lavando y de los piojos les pedíamos a las mamás que por los piojos y la sarna les hicieran aquí un lavado con lindano en el consultorio, se tenía que bañar toda la

- familia y para los pijoitos echarle lindano, pobres cabros.
- 34.** Era todo eso, pero los chiquillos venían, a pesar de la pobreza, de la falta de recurso de materiales, de hábitos, porque no tenían los medios para el aseo personal, las mamás los enviaban, las mamás a pesar de no tener la preparación porque antes existía más analfabetismo aquí, las mamás querían que sus chiquillos fueran más que ellos y los enviaban al colegio como fuese llegaban los cabros.
- 35.** Y aquí la profesora los limpiaba porque siempre era buena limpiar cosas, a los chiquillos limpiándole la cabeza, pero la motivación de las mamás era muy distinta a las de ahora, totalmente. La mamá decía como la entrega del niño, usted señorita si tiene que mechonearlo, mechoneelo nomas. Entonces recuerdo que ellas tenían unas ganas de que los chiquillos fueran más que ellos.
- 36.** Lo que ellas no tuvieron, no querían para los enanos a pesar de que aquí en el entorno había mucha delincuencia, salían pandillas muy famosas como los cuchillas largas aquí en la población, robaban mucho incluso aquí dentro de la población, entonces el ultimo Romo que me acuerdo fue aquí al lado del retén de los poquitos donde era el paradero de la micro 2.
- 37.** Y a una colega un poquito más allá le robaron la cadena de oro. Por eso yo sé que venir aquí era venir sin nada sino era traer tentación. Y esa era la parte que antes se veía más que nada aquí en la población, porque no había ni droga, pero lo que también se notaba era la parte política.
- 38.** Aquí siempre estaban los comunistas con sus murales siempre aludían a esa parte de izquierda, pero hay una cosa que reconocer de la población y es que fue siempre muy e incluso hoy, esa cosa muy rescatable de respetar el colegio. Independiente de la parte política que hubo en el 73 y en el 75 y todo eso, aquí en el colegio nunca se entraron a robar, nunca. Ni a saquear como pasaba en otros lados, que se llevaban la comida de los chiquillos por ejemplo. Una vez recuerdo que gente no del exterior, si no que de aquí mismo del colegio entraron y sacaron ropa de una oficina que nosotros teníamos, pero así gran cosa no había ocurrido.
- 39. ¿Y en la actualidad usted siente que se mantiene ese respeto?**
- 40.** Si. Porque tú ves que aquí hay colegios que les han robado ya todos los años dos o tres veces, ya no hay nada que sacarle a esos colegios, les robaron computadores, notebook y entran casi toda la semana. Yo trabajé ahí cuando me fui de aquí el 2008, pero si tú ves la escuela tú dices como, a donde van a entrar a robar, pero bueno.

41. Y hay muchas escuelas que les han robado la sala de computación. Y aquí de eso no nos podemos quejar, nunca nos han entrado a robar y si se han perdido cosas ha sido producto más que nada de gente de aquí mismo. Cuando ha sucedido algo así aquí es más que nada por paradoscentes, auxiliares y son cosas como notebooks, a mí me robaron todos los pendrive que habían llegado por la SEP.
42. Entonces nosotros tenemos ya incorporado aquí, como a ustedes que se les pasa los notebook, entonces uno tiene que rescatar las cosas en el momento, pero digamos que venga la comunidad y entre a robarse cosas aquí dentro, no, eso no.
43. **Profesora, con esta nueva infraestructura ¿Cuáles cree usted que son las fortalezas?**
44. En las fortalezas tenemos bueno, el edificio y tenemos muchos recursos, recursos pedagógicos, recurso humano que antes no existían y ahora existen. Es un cambio notable porque ahora, como te decía, el Estado no daba nada y nosotros para poner los pisos hacíamos una fiesta.
45. Hacíamos todo. Recuerdo que también estuve a cargo del centro de padres los primeros años y hacíamos actividades para comprar el primer televisor de la escuela. Después hicimos otra actividad para hacer un caminito y no nos mojáramos uniendo el pabellón de allá con el de acá.
46. Entonces yo les decía que bajo mi régimen construimos este pabellón, entonces todo se conseguía así. Se empezó a comprar vidrios de plástico.
47. **Profesora, cuando usted se refería la relación y el respeto que le tenía la comunidad al colegio. De los años que lleva acá ¿Cómo ve usted la relación del colegio con la comunidad?**
48. Mira, la comunicación no ha sido o no la percibo como era antes.
49. **¿A qué se refiere con antes?**
50. La escuela vieja. Mira hay un antes hasta la escuela vieja y después comienza el 2002 para mí con este nuevo edificio. A parte de ser un cambio en cuanto a edificio también fue un cambio para los profesores, porque las garantías que teníamos en la escuela vieja no las tenemos ahora porque entramos en la JEC donde te cambia completamente la vida.
51. Nosotros antes teníamos 30 horas y si nos quedábamos, nos quedábamos libremente compartiendo, nosotros teníamos comedor de profesores y quien cocinaba que era la Herminda,

- teníamos una especie de... no de cooperativa, donde nos juntábamos los profes, todos a fin de año y salíamos con nuestros hijos y todos.
52. Entramos a esto y todo eso se terminó. No hay comedor, hay un comedor chico como tu vez, no tenemos cocina para cocinar, nada. El tiempo no te lo permite, porque ahora tú tienes clase después de las 2. Entonces aumentaron las horas por un lado, pero empieza el sistema a presionarte acá a no darte las horas.
53. Empieza un tiro y afloja. Por ejemplo que estoy haciendo con la JEC, se está reformulando la JEC.
54. Entonces cuando nace la JEC nace con ese objetivo de crear talleres pero la parte económica porque simplemente ellos hicieron la construcción, pero el recurso económico para tener los docentes no está, entonces que hay que hacer, pura clase. Entonces en vista de eso se aumentaron las horas, en lenguaje, en matemática, artística y educación física y te dio las 38 horas.
- 55. Entonces desde que ustedes comienzan a implementar la JEC ven que no tienen recursos...**
56. No. Ya lo sabíamos. Por la JEC venía estipulada que eran talleres, no clases, no más de lo mismo que tenían en la mañana. Por ejemplo si les voy a hacer un taller de lenguaje, no les puedo hacer clases, si hago un taller rompo el esquema clase, no les voy a pasar contenido, vamos a hacer juegos, dramatizaciones, rimas, trabalenguas, de vez en cuando vamos a leer cuentos, escuchar cuentos, o sea todo relacionado con lenguaje pero no contenido.
57. En matemáticas igual y en la parte artística hacer más lo que yo he soñado, que los niños sepan crear y pintar, que sepan música, que aquí no se da, los niños saben música, los niños no saben técnicas de pintura, de crear.
58. Aquí, en esta escuela tienen la mente bloqueada para crear hace mucho tiempo y se lo he dicho a los colegas, los niños no crean, por último la creación dirigida. Que sepa que existen otros pintores, las técnicas que existen.
59. Para mí eso es parte de la cultura y se lo puedes entregar a través de esto, la música igual, por último que puedan tocar una flauta, pero yo no conozco colega... entonces cuando comienza a llegar esta gente joven, yo tenía mucha esperanza, y empiezo a ver como enseñan, y veo que enseñan igual que yo, que tienen de diferente las clases si nos decían siempre que éramos conductistas. Nos criticaban porque éramos conductistas porque así fuimos formadas.
60. Pero yo siempre estudié, me perfeccioné. Me acuerdo que cuando iba me hablaban de Vygotsky, de todos

estos tipos nuevos y todas esas maravillas y yo veía todas estas jóvenes y no lo veo reflejado en ninguna parte. En ninguna parte yo veo la nueva formación de los profesores

61. Y con la implementación de la JEC o de la SEP ¿usted no nota una modificación en las planificaciones, en las clases?

62. No, lamentablemente no. Y ahora yo tengo otra mirada porque estaba en la UTP y yo estuve siempre en clases encerrada en clases y preocupada de que los cabros aprendan porque siempre ese ha sido mi objetivo, que los cabros algo tienen que aprender.

63. ¿Y a que se lo atribuye?

64. la formación del profesor y en la falta de compromiso. Su profesionalismo. Lo urgente aquí, ahora que he tenido que revisar planificaciones, que me las entreguen y no puedo entender que gente que lleva 4 o 5 años de egresado te hagan esas planificaciones, o sea cumplir y cumplir. Que pretende, cual es el objetivo o el aprendizaje esperado que quiere conseguir a través de esa clase no lo va a conseguir y ojo, que bueno que no fui solamente yo ahora, pero cuando los supervisaron hasta por debajo de la lengua, vinieron de la provincial, la niña que los revisó se fijó

en eso, tomo varias planificaciones y comparo que la que estaba acá es prácticamente la que estaba acá, entonces que se lograba a través de esa clase, nada.

65. Entonces yo creo que va en la formación que tuvieron en la universidad o al compromiso que tienen ellos con lo que están estudiando.

66. Porque cuando tú te perfeccionas en educación es para mejorarlo y traspararlo a los demás, ¿Cómo?, haciendo mejores clases y entregándoselo lo mejor posible, pues aquí no pescan. Pero que se vea reflejado en el papel, en la planificación o que se vea reflejado en la clase, no. Eso para mí es preocupante, gente muy joven que ha llegado, entonces aquí en esta escuela, ¿te acuerda de la María Clara? Nosotros teníamos una cultura. Entonces eso es lo que yo quiero ver, si llegan profesores jóvenes, como no va haber uno que tenga una cierta habilidad artística ya sea en pintura, folclore, pero nadie.

67. Es preocupante. Ahora el próximo año se van a ir tres viejas, esperemos que las nuevas generaciones sean más... yo creo que aquí es el compromiso con lo que tú estás haciendo. Para mi parte todo desde ahí. O sea comprometerse, si te dan un curso con 30 o 40 enanos, es tu responsabilidad sacarlos adelante, si lo necesitas pide ayuda, porque ahora

existe, por integración aunque aquí no ha dado resultado, con la SEP, pide ayuda, pero la responsabilidad sigue siendo tuya.

68. Profesora, algo que me llamó la atención. Usted hablaba de las planificaciones, que los profesores copiaban las planificaciones y no las preparaban ¿Cómo ve que se trabaja acá los programas ministeriales? Porque hoy con el ajuste curricular a los profesores se les entrega casi la planificación hecha de la clase ¿el profesor aquí cuestiona esa planificación, se apropia o simplemente la reproduce?

69. La reproduce. Mira, no toman el programa. Antes existían los programas de las tapas amarillas y al inicio del año le pasábamos el programa de todas las asignaturas. El programa en el fondo para mí era bueno, porque venía separado por trimestre y por subsectores, por temáticas y además te daba sugerencias de planificaciones y te venía dado el aprendizaje esperado. Entonces tú ya sabes, vienen 10 aprendizajes esperados que tienes que ver, ahora tú los distribuyes por semestre o trimestre, como sea, lógicamente que los programas artísticos son los más fomes, música y artes plásticas son muy utópicos, tienen música a otro nivel donde la persona

que te haga la clase de música prácticamente debe ser un músico. Porque te habla de estas figuras, es complejo. Te lo digo porque yo hacia SEP y veía en los programas que podía hacer yo de ellos. Pero es que ni eso ahora se hace, no se dan el trabajo. Entonces las planificaciones, cambiaron algunas, pero no ha llegado el ministerio como el que te enviaban al colegio, ahora están en el Mineduc. Yo trate de sacarle copias a los colegas, pero los libros que a ellos les entregan, las guías, ya viene casi todo hecho, e incluso le proponen actividades.

70. Y si hacemos un paralelo con el profesor de antes con el de después ¿el profesor de antes como trabajaba las planificaciones? ¿Había más unos ánimos de reproducir o más bien creaba?

71. Mira, existía de las dos formas porque yo lo vi. Unas que hacían, nosotros hacíamos una planificación anual donde veíamos todo el programa y lo separábamos por semestres, las unidades didácticas de todas las asignaturas y le colocábamos fechas más o menos y enseguida hacíamos la planificación más o menos era trimestral donde colocábamos los contenido, colocábamos los aprendizajes, colocábamos recursos y luego actividades. Y usábamos las actividades

genéricas que nos daba la revista amarilla.

72. Entonces que hacían... a te tocó quinto, el próximo año me toca sexto entonces se pasaban las planificaciones, le sacaban fotocopias algunas más patudas, yo lo vi. Eso a mí nunca me gustó, eso de copiarle la planificación a otra colega, porque si tú estás haciendo algo, tú te vas imaginando entonces yo sabía y tal vez para otro cristiano que leyera mis planificaciones no iban a tener sentido, pero para mí porque yo iba a hacer la clase.

73. Entonces por eso la asignatura más difícil de planificar era lenguaje. Porque la revista amarilla te traía cinco ejes temáticos, te traía lenguaje oral, escrito, dramatización, conocimiento del idioma y algo de ortografía, pero tú al planificar se supone que debes entrelazar todo eso y eso con mi amigo es lo que nunca compartimos

74. En cuanto a las prácticas de planificación.

75. Era esa la hacíamos de creación. Yo creo que todos esos papeles que hay ahí aparecen carpetas enteras por curso que las fotocopiaban poh. Otras se daban el trabajo, como Pedro no aceptaba, las escribían enteras de nuevo. O sea copiaban.

76. Pero también se apropiaban de ellas.

77. Otros claro, se apropiaban y planificaban. Le íbamos dando más sentido al asunto. O sea ha habido siempre de todo, claro. Pero ahora como la planificación viene con inicio, desarrollo y cierre y hay que planificar día a día ya, entonces eh, ha costado incorporar eso en los colegas, porque si yo planifico mensual veo lo que voy a pasar en el mes, pero después la tengo que desglosar en el día a día. Y eso que solamente se exige aquí lenguaje y matemáticas día a día. Los demás no. ¿Por qué se exige lenguaje y matemáticas? Por la ley SEP. Porque la ley, la SEP me pide que valla con el día a día, con lo que exige el ministerio. Si tú ves lo planes y programas van todos con inicio, desarrollo y cierre.

78. Y es una forma también de fiscalizar.

79. Si por que, por que nosotros por obligación, con esta ley, tenemos que señalar tiempo para planificar a los colegas. ¿Quién se los paga? La ley SEP. Por qué el municipio no. Por qué el municipio te da las horas justas. Por ejemplo el profe de primero, que su plan son de treinta horas, pero él hace 28 por que 2 son de religión, le pagan 28 horas. Entonces aquí entramos también a un cuento de tiempos, de recursos. Los colegas aquí tienen 34 horas. Tienen 38 horas en los programas, pero claro le

quitan religión, le quitan educación física, eso lo quitan allá...

80.

En la Municipalidad

81. Claro. El DEM es el que hace todos los recortes de horas. Entonces aquí es un parchar horas. Entonces como no tenían horas para planificar, dentro de las acciones se creó una acción para planificar y la SEP se los paga.

82. **¿Eso es para los profesores de 1º a 4º básico?**

83. No, de 1º a 8º, para todos.

84. **¿Desde el retorno a la democracia se han desarrollado y aplicado una serie de reformas como la P900 o la misma SEP? ¿Cómo se implementan en el Colegio?**

85. Siempre, aquí cuando estuvo Pedro que era de la UTP, por ejemplo iba a los P900, y los P900 eran programas de 1º a 4º. Ese programa fue bueno, el material que entregó fue bueno, yo también fui, porque nada me he perdido y fui a esos cursos también del P900. Todavía por ahí andan materiales que entregaban. ¿Cuál fue para mí el problema? Que los colegas no le dieron el uso debido al material o a veces, bueno con el tiempo me di cuenta que Pedro como que los guardó y se fue guardando y se fue pasando después con el tiempo ya. Pero, porque nosotros

como escuela obtuvimos siempre, teníamos un parejo entre los similares que los llamaban, por el nivel socio-económico nosotros estábamos bien, por eso fuimos siempre Escuela Autónoma, éramos clasificada como Escuela Autónoma por el promedio.

86. Y la perdimos a partir del próximo año, la autonomía, ya no somos autónomos, somos emergentes. Entonces por los resultados, cierto, siempre fuimos, no estábamos mal. Tú sabes que la medición central es el SIMCE. Entonces aquí el SIMCE se mantenía a 250 – 250 y tantos y hace como 3 o 4 años se fue como a 215 o 218. y de ahí para empezar a subir y llegar a los 250 ha costado pero un montón.

87. **Profesora da la impresión que desde que el colegio recibió la nueva infraestructura comenzó a decaer en lo académico.**

88. Tiempo después, siempre se luchó por eso, y como decías tú de los programas, y tu entrabas a esos programas, pero nosotros íbamos por que queríamos. Por qué nosotros éramos autónomos. No era necesidad que fuéramos a los P900. Entonces yo fui a varias, e incluso habían ceremonias cuando una escuela salía del P900 porque quería decir que esa escuela había subido, había mejorado en su rendimiento, entonces eh, pero mira, yo aquí veo, no, harán 3

o 4 años más o menos, empezamos a tum tum tum (da golpes en la mesa), hemos ido bajando.

89. ¿Y a qué atribuye Ud. eso?

90. En parte, te lo vuelvo a decir, yo creo que es por la falta de compromiso de los colegas, no se responsabilizan de los enanos, le echan la culpa de todo al resto, así como tu culpas de todos lo que eres al sistema, entonces, “ah pero si este tiene”, bueno sí que tenemos ahora, lamentablemente esa parte aumento mucho en este medio, los niños con deficiencia mental, los niños dm como le llaman en integración. Ahora se ve, como antes no se veía, la dislexia, ahora hay niños que traen de muy chiquititos problemas de lenguaje.
91. Hay varios niños con problemas de lenguaje y problema, que se están arrastrando con estos niños, esa deficiencia, cómo les llamaban a los niños integrado... permanente. Ellos van a ser integrados permanentemente. Esos dm tienen un bajo CI como decíamos antiguamente. Entonces eso se sigue dando y lo otro, mira, voy a decir algo que yo, no sé, lo vivo. Mira, la María Clara era así, tac tac tac (golpea la mesa) y Pedro era igual tac tac tac, como decían algunos, era dictadora ya, decían que era dictadora. Entre nosotros teníamos buenas relaciones, pero en la forma de trabajar era así, tac

tac tac (golpea en la mesa) ahora no existe eso.

92. La convivencia era buena, con la María Clara jamás ni un problema, y si ella tenía que llamarnos y decirnos las cosas, nos la decía, me entiendes, pero el trabajo era así. Por decirte hoy día, no por que quieran van a salir hoy día más temprano, esta escuela nunca ha dejado que los niños se manden temprano para la casa no cierto, o salgamos a tal fecha, podríamos empezar a salir... ¡No! Y aquí habían jornadas de reflexión y estamos todos aquí en la jornada de reflexión, nadie tenía problemas los días viernes, nade tenía que hacer los días viernes, aquí estábamos en la reflexión... se fueron ellos y la cosa cambió. ¡Manuel es muy democrático! Y no sirve aquí la democracia, se chacreó como le digo yo, se fue al aprovechamiento, ahora justo en el día de reflexión tienen médico, tienen algo que hacer, piden permiso.
93. Para hacer esto no quieren completar las horas que corresponden, van a paro y después no quieren venir a completar. Te fijas, ahí te das cuenta tú, y eso que te estoy hablando de las de ese tiempo, de que se fue la María Clara, hace 4 o 5 años, y vamos quedando la Sandra, la María Te, yo, la Carmen Gloria que lleva como 10 años, Marco también que era de ese tiempo, habíamos varios que veníamos con esa formación ya, que

nosotros sabíamos esto y esto era así y se hace así y nadie decía no. En cambio con Manuel, para ganar la convivencia, o sea olvídate, es aprovechamiento, no hay convivencia, ¡aprovechamiento!

94. ¿Profesora, sobre lo mismo, como son las relaciones laborales, la convivencia hoy en día?

95. Con esta renovación. Mira ha sido buena, ya nunca con el grado de relación o amistad que tú podías llegar a tener con las colegas. Por ejemplo, yo con las de años, con la María Teresa digamos que somos amigas y con la Paty, que ya jubilo y está ahora en la biblioteca, pero que yo tenga algún grado con otra colega no. Aparte de conocerla, conocer sus hijos, más nada.

96. Y si caracterizamos, cuál es el perfil del profesor antiguo para luego contrastarlo con el de ahora.

97. Era más comprometido con los niños y con su trabajo ya. Más responsables y eran, comprometidos, responsables eh, solidarios, y solidarios entre los colegas. Por qué a veces se hacían cosas y nadie sabía que se hacía, pero nosotros sabíamos, y nadie preguntaba que paso o a quien le paso, y nadie comentaba. Pero luego gente aquí, lamentablemente, muy cahuinera, complicada y chismosa entre ellas.

98. Y como yo estoy acá tal vez a mí me cuentan ves, pero yo escucho nada más, “es que esto dijo esta otra, mira lo que dijo esta”...y pelan, bueno no me cuentan lo que me pelan a mi o al director, o la que pela la no sé cuánto. Y a mí esa cuestión nunca me ha gustado, yo digo esta tiene más de 30 años en la victoria, pero nunca he aprendido a andar pelando a nadie. Cada uno abra su vida y su mundo. Entonces yo comparo. Antiguas más responsables, ahora hay un criterio diferente de que será la responsabilidad para ello, no sé.

99. Más comprometido con su labor docente, no sé, ahora hay menor compromiso, no hay compromiso. Es cargar a todo el resto de lo que sus chiquillos no aprenden ya. No se hacen cargo. Eso es lo peor que se ve. Y la solidaridad y el compañerismo que antes se veía ahora no lo hay. Simplemente hay una, como se llama, entre colegas, una relación laboral, una relación estrictamente laboral, no da para más.

100. ¿A qué atribuye Ud. eso?

101. Bueh, una parte es que hay menos horas, la verdad que tiempo para compartir entre colegas no hay, tiempo para compartir entre nosotros no, porque si queremos hacer algo lo tenemos que hacer dentro del horario, nada más, y nadie se queda. Tú haces una actividad a las 3:30 y pero estas

- libre de poder retirarte, prefieren irse y no quedarse. Aquí mijito lindo se perdió, para que tu veas cosas mínimas, antes hacíamos el amigo secreto cercano a la navidad, por que como a mí siempre me ha gustado el chuchuqueo de compartir, entonces se haría unas cajitas con los presentes, tomábamos un desayuno y nos reíamos.
102. Eso murió hace tres años por los cahuines y chismes que se formaron la última vez... "que no me trajo, y que no vino y me quede sin nada" te fijas, tú te evitas problemas no haciendo nada. Ahora tengo amiga secreta porque la gente de la SEP, que son las ayudantes, las paradocentes, me dijeron, ¿tía quiere Ud. participar? Yapo. Así que estoy en un amigo secreto, pero por otro lado, no por los colegas.
103. **Hay como dos grupos, una separación entre la gente de la SEP...**
104. Separación no, porque haber, es que los profes también son SEP, muchos tienen horas SEP, todos tienen horas de planificación y otros tienen... las dos profes de 8º tienen 44 horas como yo, que fue una caída del Den que se tira los pelos hasta el día de hoy, que por decreto alcaldicio hasta que nos vallamos de aquí nos tenemos que quedar con 44 horas, no nos las pueden quitar. Entonces somos pocas las que quedamos con 44 horas.
105. Entonces se forma un grupo de gente que llegó más o menos juntas y que se conocían de afuera, entonces ellos forman, como 4 o 5 personas, que siempre están hablando, cuchicheando, se ríen... a otra gente les suena mal, pero a mí, como ya tengo la piel dura, no me importa. Pero yo converso con toda eh, nunca, nunca he peleado aquí con nadie. Converso con todas, pero como te vuelvo a insistir, es algo netamente profesional.
106. **Profesora, para ir cerrando, si nos pudiera hablar un poco de los estudiantes y los apoderados. Cómo era antes y como es ahora.**
107. Bueno va completamente ligado al apoderado, ¿no? Como te decía, antiguamente la mamá quería que el chico aprendiera y fuera más que ella y los mandaban al colegio a pesar de todas las carencias materiales que pudiesen tener. Y las mamás hacían un poco más ese rol, ahora no. y ha existido siempre, las mamás estaban en la casa y eran muy... (20:37 inaudible).
108. Después esto va cambiando lentamente, ya las mamás... tú ves que aquí hay ex alumnas que son apoderadas, pero estas ex alumnas, estas apoderadas, pero han cambiado, no son ni la sombra de lo que eran las mamás, ahora ellas trabajan por lo tanto son, bueno al revés por, trabajan y son

- más exigentes, como digo yo, más patudas, no vienen a la escuela porque ellas no tienen tiempo. Y los niños... su motivación no es aprender, su motivación, de muchos, es venir a pasarlo bien. Vienen a pasarlo bien a la escuela.
109. Lamentablemente muchos no vienen a aprender así de que quiero ser alguien, si ustedes lo ven en los cabros grandes hace años que no veía así como en este octavo que ninguno está motivado a seguir para. Están pensando, no están pensando ni en salir de octavo casi, cero motivación, entonces los niños no tienen ninguna motivación para seguir, los niños no tienen normas por que las mamás están muy permisivas, como ellas trabajan, confunden, como trabajan, todo ese tiempo que no han estado con sus hijos se lo quieren retribuir por la parte económica.
110. Entonces para eso trabajan, “yo le compro esto a mi hijo, como yo no estado con ellos, entonces yo le compro esto” Te fijas, entonces parte desde las mamás ese cambio, por lo tanto incide en los chiquillos. Los niños no tienen, y yo creo que es uno de los mayores problemas de disciplina que hay aquí, es porque no hay pautas ni normas. Y la otra cosa, como hay tanta drogadicción, aquí tú ves, que en un curso de 30, 15 o más tienen a alguien preso y para ellos es tan natural... ¿a quién tienen preso? Yo, mi tía, mi hermano...” ellos lo cuentan, para ellos es algo como natural, no es algo que uno trata de esconder.
111. Para ellos es tan natural, tan natural, salir ir a la cárcel a ver un pariente, para las familias, las amas llevarlos igual... entonces hay niños que ven que en sus casas lo material todo está, ¿pero gracias a qué? Al dinero fácil. Entonces los cabros dicen “para que voy a estudiar poh? ¡Si es por plata! La voy a tener igual”. Entonces en la casa, ahí están los papas... que mejor ejemplo, ahí tienes al Víctor, el Víctor de 8ª, Víctor Jara. Es uno de los ejemplos.
112. El falto el otro día porque va a ponerse un negocio aquí poh, ¿pero con qué? “con lo ilegal puh” me dijo, “yo vendo fuegos artificiales poh, soy el único que vende” o sea, es bueno para eso, su papá vende cigarrillos que también es ilegal, su papá le quiere comprar un vehículo... si parte, eso parte del hogar, te fijas, viene todo trastocado en el hogar, y aquí, en esta parte es por la droga y en otros lados se da por que los padres salen poh y los dejan con las nanas, es la única diferencia. Aquí lamentablemente los cabros se quedan en la calle, pero es el compromiso, el comprometer de los papas con sus enanos, porque tú vas notando la diferencia entre esas mamás

- que no trabajan y se preocupan, los chicos son un poco diferentes, se nota. En cambio, eh caro que hay mamás que no trabajan y no pasan casi en la casa, si se da de todo, pero los niños están, no sé, su motivación no es venir a aprender.
113. Yo les digo a veces a las colegas sabes, mira vienen 8 a 9 de 20 o 30 y nadie los está insultando, están en un lugar grato, agradable cierto, en una sala con un espacio donde juegan se ríen y de paso, si me queda tiempo aprendo algo, es así totalmente inverso el asunto, y además que tampoco los, si tú ves los planes y programas no son tan motivantes como eran antiguamente, no si han cambiado mucho los programas.
- 114. Tendrá que ver esta desmotivación de los chiquillos con que, tal vez, esta desvalorizada la labor del profesor y del colegio...**
115. No, mira por el colegio no lo veo, que hay mamás que a veces reclaman que echan de menos a las viejas que es lo típico no cierto, “hay que Ud. se va a ir tía...” claro porque uno es así (pone la mano sobre la mesa como karateka), uno tiene una formación verdad, y la trata hasta al final, tu no vas a cambiar. Yo hasta el día de hoy cuando entro a un curso, les hablo y los cabros me respetan y me obedecen me entiendes. Será que para ellos represento
- autoridad, no sé, pero yo no soy autoridad, pero será en la forma en qué me dirijo, no sé. Yo no le falto el respeto nunca, a ninguno.
116. Y puedo decir que de los años que estoy en este colegio no le he faltado el respeto a ninguno de los caros, gritona que era, gritona que era, pero ahora ya no grito ya. Entonces no se poh, va en que te vean a ti también hacer las clases por que realmente es eso en lo que se fijan de ti.
117. Tu pasas y el profe está sentado en clase, pasa mucho profe sentado, dime cómo vas a hacer tu una clase, yo no sé poh, de vieja que estoy, no puedo, como vas a hacer una clase, si tú sabes lo que vas a enseñar cierto, o sea Uds. que cuentan historia, Uds. pueden contar su historia como un cuento más entretenido, de forma más lúdica verdad, bueno yo pienso que igual, bueno yo hacía lenguaje y como, a Dios gracia, me lo sé, se lo que estoy entregando, creo mi propio esquema, entonces yo tengo la idea que el lenguaje se comprende y no se memoriza. Mientras tú lo tengas claro y lo puedas entregar de forma sencilla, eso te va a ayudar mucho. Porque eso es lo otro que he visto, porque tal vez en la preparación le enseñaron mucha didáctica, qué otros ramos tienen ustedes, que les enseñan para hacer las clases, ¿pero contenidos? ¿Quién te va

- a enseñar a ti toda la historia que tienes que enseñar? Si eso es parte de tu cultura, pero para mí eso fue impactante, cuando yo entre a estudiar a la normal yo creía que iba a tener una clase donde me iban a enseñar toda la historia y no mijita linda, era tu cultura.
118. Y ahí me di cuenta cuán importante es tu cultura como profesor, que tú tienes que haber estudiado para poder hacer la clase, porque lo demás es improvisar. Uds. que estudian historia, les enseñaron historia cierto, al profesor generalista, imagínate que tiene que enseñar todas las asignaturas, se agarra un poco de lenguaje, yo que hice, yo tuve mención, a mí me enseñaron lenguaje, leí mucho, y de ahí a mí me gusto y me fui perfeccionando.
119. Pero yo veo que el profe se quedó como en la didáctica, pero no con el contenido, con el qué le entrego, cómo lo entrego si no lo domino. Yo siempre pienso que es como a mí cuando hacia matemáticas, yo estaba nerviosa haciendo matemáticas, como no me gusta y no sé, tenía que hacerle a los octavos, preparaba mi clase, la tenía que preparar, e incluso se o tengo ofreció a la Mari Te tengo así un alto de cuestiones que imprimía de internet y buscaba guías que me explicaran y formas de como entregar los asuntos a los críos poh, entonces por si te preguntan estas preparada para,
- entonces en eso me he fijado, es lo único que yo miro es lenguaje, ponte tú, veo así contenidos que son para mí básicos, los contenidos son básicos, lo mínimo que tiene que saber en el aula, pero fíjate que por eso te digo que esto no es una sola cosa, en esto confluyen muchas cosas en la escuela.
120. En parte es como responsable de los profesores, como se habla tanto ahora de gestión, de una buena gestión ya, de profesores bien formados y con deseos de perfeccionarse y tu teniendo esto creo que puedes provocar cambios en la escuela, colocándote más normas más... tú ves que he hablado todo el año del manual de convivencia ponte tú, pero el ministerio ya, ahora con el bullying, ya está trabajado, regio estupendo pero hay que aplicarnos, entonces son, y eso es algo de que yo me quejo mucho siempre, algo nuevo que sacan a dónde llega... al colegio y en qué hora lo hacen, en qué hora .
121. Ahora por suerte en este año hubo menos, pero antes era mucha la invasión de... por ejemplo este año no hubo, te acuerdas que trabajábamos la revista azul de alcoholismo y drogadicción que era de 1º a 8º , este año no existe, no hubo ese programa. Ahora ya no se llama Cenase, se llama Senda te fijas. Todo lo que quieren implementar llegan a los colegios básicos y a qué colegios básicos... a los

municipales. Todo como que lo quieren probar ponte tu es aquí, y en los básicos municipales por que en los otros, los particulares subvencionados, ellos hacen clases y nada más.

122. ¿Eso significa un tipo de problema para ustedes?

123. Cuando quieren claro si no tienes, habiendo los espacios si, y los recursos, ningún problema. Pero cuando tú ya tienes las horas destinadas del plan de estudio... por ejemplo el próximo año, yo le dije a Manuel que hiciera la JEC y así fue, la replantee al puro plan de estudio y en la tarde talleres, pero taller de qué... uno de lenguaje, uno de matemáticas y uno de artística. Taller de lenguaje pensado en taller de comprensión lectora, comprensión y velocidad. Entonces, ya no importa, rompiendo la estructura curso, si los cabros quieren se sientan en el suelo, pero mientras estemos leyendo o estemos haciendo una actividad, cuando estemos hablando del género dramático mejor lo vamos a representar a dramatizar no es cierto, un día vamos todos a leer un trabalenguas por decirte, ya. Pero que sea diferente. Relacionado con el lenguaje, para mejorar eso porque esta deficiente, ya que hubo tantos años, tantas horas de lenguaje, y no se vieron resultados.

124. Te fijas si las cosas no son por mero capricho, por decirte, los programas eran seis, nosotros teníamos 8, los pobres chics tenían 10 horas de lenguaje a la semana y crees que por eso aprendieron más, que por eso sepan más... que te está diciendo, que la hora, la clase más sistemática, más de lo mismo, no vale. A lo mejor de esta otra forma, como va a ser diferente, y quiero que el cabro lea y comprenda y mejore se velocidad de lectura verdad, a lo mejor de esta otra forma lo consigo. Matemáticas igual, un taller de matemáticas, cálculo mental, juegos que creen y dos horas más que serían para la parte artística, que puede ser con folklor o con pintura.

125. Así lo deje listo para el próximo año, aunque no voy a estar ha ja ja. Pero va a ser, pienso yo, pensando en los enanos, porque yo me aburro, a la edad que tengo yo me aburro y pienso en los cabros sentados ahí toda la mañana como se aburrirán más que una ostra y si no cachan una más se van a aburrir. Si siempre pensaba cuando estaba haciendo clases, mira yo bastaba con que le mirara la cara a los cabros cuando estaba explicando algo, porque venían cosas a veces que se enseñaban antes, ahora se simplifico, tones yo miraba a los cabros y esto no están cachando una, no están cachando nada,

- entonces seguía y lo terminaba en buena.
126. Entonces ya, con la experiencia ya basta ver una reunión de apoderados para saber cuál es la vieja que está más aburrida... lógico si ya a esta altura de la vida... si así es la vida mijo por dios. Así que espero que el próximo año sea mejor, sea más entretenido para los cabros y que aprendan algo poh. Yo pienso que si ya no van a seguir con la misma historia, en la mañana lenguaje y en la tarde "me van a hablar de lenguaje de otra forma no es cierto y si quiero me siento en el suelo o salgo y nos sentamos en un círculo en el patio" va a ser diferente te fijas, no vas a estar ahí con lo mismo dale y dale.
127. Y matemáticas igual poh, cierto, a lo mejor sentémonos todos en el suelo y no se poh, hagamos cálculo mental y ejercicios y todos los días, puede surgir efecto si la esperanza es lo único que se pierde, entonces ojala todo resulte bien como esta en mi cabeza planificada la JEC, por que puede ser más productiva, porque hay que irse actualizando también pos mijo, si así es la historia.
128. **Se reformula la JEC, pero que pasa con la SEP.**
129. La SEP continua, esta ley va a tomar la enseñanza media ya, entonces no se termina, sigue avanzando y va a tomar la media. Entonces este año 2012 que se aproxima va a ser una año de nivelación ya, vamos a seguir con lenguaje y matemáticas, pero el 2013, si el 2012 se elabora el PME agregándole otras asignaturas, puede ser historia y al otro año se le agrega ciencias naturales ya. Entonces esta ley se reformulo, se hicieron varios acomodos que se veían venir, pero para modo de ver eso es más beneficioso, es por esta ley que se ogra obtener recursos ya, es gracias a los niños prioritarios, los niños prioritarios generan los recursos, pero los recursos son para todos los niños, de preferencia los prioritarios ya.
130. Esta ley te dice que todos los niños deben aprender y pueden aprender, por lo tanto un cabro prioritario, si Ud. me dice que este cabro tiene tantos problemas, tú tienes que contratar a alguien, a un profesional que ayude a este cabro, por eso tu puedes contratar, están las ayudantes de aula que le ayudan a las profes en el quehacer diario, está la psicóloga, estaba, estamos sin asistente social, el equipo psicosocial, se habla mucho de equipo pico-social, tu puedes contratar como a eta niñita que tengo aquí yo en la oficina, ellas son ayudante de UTP, la otra niña venia para el patio, porque tú sabes aquí no hay recurso, no hay paradocentes, entonces te fijas te da esa posibilidad, pero no es que a mí se me haya ocurrido, yo tengo que hacer

- hecho mi acción, el PME te lleva acciones y esas acciones me genera el recurso ya.
131. Por ejemplo cuando hicimos este PME, gran parte es mi responsabilidad porque lo iba acomodando, iba calculando cuantos millones, cuantos miles podía poner, porque yo ya sabía que pretendía con esas acciones, entonces tú le pones ahí tantos miles quiero y para que lo quiero.
132. Entonces una ya lo hace, y quiere hacer esta acción, pero quiero para comprar esto, pero tú no puedes perder la visión de que lo quieres para ir en ayuda de los niños prioritarios. Por eso ha habido, ahora te dan la posibilidad, la ley, la nueva modificación que hizo, 50 y 50, están los recursos de 50 en recursos humanos digamos y otros en recursos materiales. Y lo bueno que cambio es que el municipio tiene que tener una cuenta corriente aparte con los fondos, con los dineros SEP.
133. Porque aquí, porque no llegaron nunca los recursos, lo que paso en muchos municipios, se gastaron los fondos y por eso no llegaban, no compraban, si ellos tienen que comprar las cosas, lo que tu estas pidiendo ellos lo tienen que comprar, nada más, pero no los compraban por eso, se habían gastado la plata, por eso empezaron
- ahora a llegar todas estas cosas que se habían pedido antes, empezaron a llegar todas juntas, porque la ley se los exige, que cada 31 tiene que rendir cuentas de todos los saldos de los 4 años nosotros llevamos 4 años con esta, pero no son cuatro años, físicamente son tres.
134. Ellos tienen que rendir cuenta de todos los dineros para partir el 2012 con la cuenta corriente SEP, todas las platas aquí tac tac tac (golpea la mesa), ya no más mezclarse con la del municipio, esa es una de los cambio que hizo y creo que el otro cambio que hay parece oye, es que la gente que son contratados por honorarios, por boletas ahora van a ser contratados y no sé cómo será esa parte. He leído la ley, pero no dice, he leído las adecuaciones, por que qué paso con la ley SEP, es enorme la ley SEP pero todo cambio que han hecho son cambios muy específico, a artículos y puntos no te permiten los demás.
135. Así que ojala que pues.... miren, miren estos recursos, de dónde vienen, de ENLACES, los colegas no los utilizan (se refiere a unos computadores en la sala de profesores) y adónde llegan, a mi oficina a molestarme... junto con el director viste (entra el director y se termina la entrevista).

9.1.3.- Entrevistado N° 3

1. **Director, para conocerlo, nos puede hablar de su formación profesional**
2. Yo estude en una escuela normal. Y el año 72 me recibí cuando estábamos en el apogeo del cambio, entonces ingresé inmediatamente a trabajar en una escuela rural allá al lado de la población San Gregorio, en la Granja. En ese tiempo era la Granja y luego se subdividieron las comunas. Yo estuve en la población Malaquías Concha en una escuela fiscal que en ese tiempo, cuando ingresamos al trabajo teníamos propiedad del cargo, entonces el fisco nos entregaba la propiedad del cargo, nadie podía tomar ese cargo hasta que renunciara a eso, nadie podía echarme a no ser que hubiese algún problema.
3. **¿Pero usted a ese colegio llega como profesor?**
4. Como profesor. Estuve... haber, ingrese en primero de humanidades y repetí un año, repetí por flojo y ahí me pescó la reforma del año 64 de Eduardo Frei Montalva y tuve que estar tres años más, los años profesionales llamados en ese entonces y egresé con 21 años en 1972. Comencé inmediatamente a trabajar.
5. **¿Y porque la pedagogía director?**
6. A mí me gustaba hacer clases, me gustaba enseñar a los chicos y tenía una tía que era directora también de una escuela, la escuela 50 ahí en las rejas y está tía me instó también a que yo siguiera en pedagogía. Y ahí comencé a trabajar pero no vengo de una familia de pedagogos, solo mi tía. Salí de un liceo y luego entré a la escuela normal.
7. **¿Y porque no la universidad en ese tiempo?**
8. Porque para salir preceptores o de maestros profesores uno tenía que estudiar en las escuelas normales, las universidades no entregaban la enseñanza de pedagogía. Por esa razón, todos los que tenemos más de 35 años de servicio salimos de escuelas normales.
9. **¿Y cuáles son las condiciones en que usted hace ingreso a este colegio?**
10. Mira, yo entré a trabajar después a la provincial de Santiago sur y ahí tenía varias comunas a su cargo y una de ellas era san miguel, no existía la comuna de PAC, porque se funda en 1992. Entonces trabaje en esa provincial como coordinador técnico de programas

y nosotros teníamos que ir hasta Paine, y le hacíamos clases a profesores.

11. Estuvimos hasta el año 83 ahí en la provincial porque ahí estaba como en comisión de servicio como todo era fiscal, entonces tenía esa facilidad de cambiarme, pero luego el año 84 pidieron a todos los profesores de la provincial que estuvieran trabajando ahí en comisión de servicio, tenían que pasar a algún colegio. Se formaron las corporaciones, yo quedé en San Miguel y ahí me fui a trabajar como coordinador técnico de cómo 90 escuelas más o menos.
12. Éramos 5 coordinadores que debíamos estar a cargo de todas las escuelas en la parte técnica, de todo. Luego el año 88 me dieron la posibilidad de irme a un colegio y me fui primero a un liceo el 101 que queda aquí y ahí tuve problemas con el director de educación y este tipo llegó una vez con un camión para retirar varias cosas de escuela y yo como era coordinador le dije que necesitaba anotar lo que sacaba y él me dijo no, no anotes nada y fui tan testarudo que el tipo se molestó y a los dos días me llegó una carta donde me decía que me iba castigado a la escuela la victoria.
13. Yo me sentí castigado... Llegué a esta escuela justo cuando estaba trabajando Daniel Zapata y a él le dijeron hasta

luego, porque justo llegué con María Clara. Y yo pase por dos semanas que fueron horrible para mí

14. ¿Pero era con el colegio?

15. No, era por la forma en que había llegado al colegio. Era como una degradación, un castigo y después de a poco me fui adaptando hasta que han pasado los años y ahora estoy aquí, como director, aunque estuve fuera hace 5 años... me había ido por 2 años.

16. **Nos llama la atención que las condiciones en que usted llega a este colegio, según su percepción es como un castigo...**

17. Si, según mi percepción.

18. **¿Cuáles son entonces las expectativas en ese momento?**

19. Muy bajas, no tengo motivación. Yo llegué y dije no... eso me duró como dos semanas y me puse a trabajar nomas. Bueno yo además de trabajar aquí, tenía otro trabajo además paralelo a este, porque con este no me alcanzaba ya

que tenía tres hijos ya en la universidad en ese entonces.

como ahora, poco más y... señor, acéptelo!.

20. Don Manuel, hablemos ahora de la infraestructura del colegio ¿Cómo era cuando usted llegó acá?

21. Yo llego en el año 88 y me encontré con una escuelita, de un piso, que su infraestructura era muy poco acogedora, me recuerdo que el comedor de los alumnos era muy deprimente, porque era un pasillo largo y frío, tenía poca hospitalidad, no era confortable.

22. Además eran mesones blancos muy feos, y fuera de eso la escuela en no tenía condiciones favorables para los chicos, por ejemplo los baños no eran buenos, las oficinas, yo tenía una oficina de 2 x 2 donde cabían dos personas, eran muy chicas la de la directora María Clara era igual, las salas de clases eran de madera pero madera ya carcomida. Me acuerdo que tiempo después comenzaron a llegar las termitas, las termitas arrasaron con todo.

23. ¿Y en cuanto a recurso pedagógico?

24. Poco, poco. En ese entonces no se concentraba todo aquí en Santiago, había recurso que también se iba fuera de la ciudad, a provincias, entonces nosotros teníamos pocos recursos. No

25. ¿Cómo fue esa transición a la escuela de ahora?

26. El año 2002, hubo un proyecto. En realidad en el año 2000 comenzó el proyecto de escuela. Se comenzó a hablar de la JEC, entonces tenían que ser las escuelas aptas para mantener una jornada escolar completa donde los chicos estuvieran casi todo el día en la escuela. Porque antes había dos o tres jornadas y me acuerdo que cuando llegué aquí habían dos jornadas, entonces es totalmente diferente, el cambio que hubo y cuando ya se aprobó la construcción de este nuevo establecimiento fue algo maravilloso pero tuvimos muchos problemas también. Porque no tuvimos donde irnos y estábamos hacinados en cuatro salitas para toda la escuela, entonces teníamos tres jornadas. Ese era un problema bien caótico.

27. ¿Y ahora?

28. No, ahora tenemos recursos, porque esta escuela fue la primera que se construyó aquí en PAC con todo el mobiliario nuevo. Y cuando nos cambiamos sacamos cajas y sillas y las fuimos a dejar al que ahora es el D2 y de

- acá de la escuela nos robó muchas cosas durante el periodo de construcción. Era un problema serio porque nosotros teníamos que velar que los recursos estuviesen sino después en el inventario la responsabilidad era de nosotros, pero igual con todo lo que sacamos y cambiamos cosas al D2 nos robaron muchas cosas, sillas, mesas.
- 29.** Pero menos mal que llegó el año 2002 y nos entregan el edificio con todo el mobiliario completo, con todos los recursos habidos y por haber, sala de computación, biblioteca, sala de profesores porque antes no teníamos.
- 30.** Entonces vino un cambio notable, pero ese cambio nos llevó a otros cambios, cambios de mentalidad, antes el colegio era más familiar, la familiaridad de todos los estamentos, tanto profesores y apoderados había mucho más relación, porque ahora el profesor que está en el tercer piso prácticamente ya no ve al profesor del primer piso y así se fue disminuyendo este tipo de unión que teníamos.
- 31.** Se fue fragmentando hasta que hace poco tomamos la decisión de que haya un poquito más de convivencia, de comunicación por eso tomamos 10 minutos más del primer recreo para tomar desayuno todos juntos. Eso se hace... se cumple excepto dos
- profesoras que no van porque es su forma de ser.
- 32. Con esta nueva infraestructura ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que usted advierte?**
- 33.** Las fortalezas... tenemos la sala de ciencia, de computación, de profesores, tenemos integración y ahora, bueno tenemos la sala de ciencias y tecnología, y las salas por supuesto, salas en muy buen estado. Otras fortalezas es que tenemos ahora profesores que están autorizados, porque antes teníamos profesores que eran así nomas, ahora todos los profesores deben tener título. También tenemos ayuda de la municipalidad, del consultorio, del cosam, de ONG...
- 34. ¿Hay una relación entre todos ellos con el colegio?**
- 35.** Sí, hay una buena colaboración, carabineros también. Esas son las fortalezas externas y lo otro que tenemos ahora y que es una gran fortaleza, es la nueva ley SEP porque inyecta recurso, el año pasado fueron 120 millones de pesos, por eso es que ahora podemos contratar nosotros a personal profesional y no profesional, tenemos las niñas que nos ayudan de primero a cuarto.

36. Tenemos contrato con profesores profesionales, como el de teatro ahora, tenemos gente que nos ayuda en tecnología, profesores que nos ayudan en la parte de unidad técnico pedagógico, de apoyo a la UTP, profesor en geometría, y les damos horas a los profesores para que ellos puedan planificar, eso es todo de acuerdo al plan de mejoramiento educativo

37. ¿Y las debilidades?

38. Las debilidades, uno yo creo que es el problema familiar, la familia, porque aquí en esta escuela según una encuesta menos del 50% de la familias son bien constituidas, la mayoría vive con la mamá, o con el tío o con la abuela, disfuncional. Esa es una debilidad, la otra es la drogadicción, tal vez no directamente pero si indirectamente, lo que genera que baje el aprendizaje, porque los chicos llegan con una carga emocional tremenda porque los papás o las mamás están presas y muchos papás que están deprimidos, que están en la droga, entonces esa es una debilidad grande.

39. Y hablando nuevamente de los recursos ¿Cuáles son las fuentes

principales que inyectan recursos aquí al colegio?

40. Como escuela municipal, es una escuela subvencionado por el estado, por el ministerio de educación, aquí tú tienes 400 o 500 alumnos, de acuerdo a la cantidad que tú tienes y de acuerdo a la asistencia mensual llega tanto dinero y esa plata llega directamente a través de la municipalidad, llegan aquí 26 millones de pesos que la escuela de acuerdo a su asistencia es lo que recibe.

41. La otra fuente es la ley SEP y la otra es la municipalidad que casi está en quiebra, porque casi todas las municipalidades están en quiebra, porque tú sabes que por buena o mala administración dice aquí ingresan 20 millones de pesos, pero en pago de profesores se les pagan 22 millones de pesos, ya estamos en déficit de 2 millones, mas todos los consumos básicos que salen como 1 millón y medio mensual, luz agua, gas, teléfono, o sea son 3 o 4 millones de pesos que están en contra, ¿y cómo se pagan? La municipalidad debe buscar un ítem para solventar ese déficit que hay y a veces es grande ese déficit, esta comuna está pagando casi 100 millones de pesos en sueldos y a veces no alcanza la subvención de la escuela porque hay pocos alumnos.

42. Es el sistema que está mal, el sistema de pago de subvención está mal.... No sé. Por eso te digo las escuelas particulares subvencionadas como tienen muchos alumnos ganan mucha cantidad de dinero. Y lo otro como te digo es la subvención de la SEP, es un dinero que llega a parte del ministerio por la subvención, pero esta SEP llega a los niños prioritarios, a los niños vulnerables, a los que son más vulnerados de recursos, entonces se la paga a cada alumno aquí le pagan unos 12 mil pesos mensuales a cada alumno, aumenta a cada niño que es prioritario porque en estos momentos tenemos 22 niños prioritarios, entonces aumenta 10 mil pesos mas
43. **Se llenaba la sala...**
44. 52 alumnos, yo tuve hasta 52 alumnos en un séptimo año me acuerdo, entonces tenía que ponerme firme. Si hasta les pegaba chuletas. Oye discúlpame pero la verdad es que en ese tiempo no había la ley... con sangre entraba poh. Ah entonces nadie te decía nada si le pegabas una chuleta a un cabro. Por supuesto que yo no pegaba mucho, pero daban ganas ya cuando era muy necesario y... ándate pa allá, listo.
45. Pero yo me acuerdo que los profesores no se preocupaban de las horas, y aquí se preocupan de todo: “ya, yo trabajo hasta las 3:20 ah, hasta las 3 y media” y se ponen esos zapatos con clavos de acero y shui parten. Antes no, antes el profesor era mucho más aperrado, se quedaba haciendo cosas, se preocupaba de los niños.
46. El profesor no era como antes, antes era más paternalista, había más vida con los niños familiar así, había más afectividad. Yo te digo que me acuerdo que la Margarita decía “ya Ud. venga pa acá... uh está lleno de piojos y llegaba con su veneno y le lavaba la cabeza... era como una madre” y aquí tú crees que una profesora va hacerle eso “uuaayy”. Entonces aquí son como instructores nada más. No te digo todos, pero varios dejan mucho que desear como profesor.
47. **Hablando de la comunidad. ¿Qué relación cree que existe entre el colegio y la comunidad y viceversa?**
48. Qué relación. Aquí, fíjate la Escuela hasta este momento tiene buena relación con la comunidad escolar... apoderados, todavía los apoderados creen en la escuela, todavía tienen confianza, fíjate que es la única escuela, para que sepan Uds., que tiene un poco más de matrículas que otras.

49. Imagínate que hay una escuela que tenía la misma cantidad de matrícula que esta, 600 y tantos alumnos. El año pasado, la Escuela Villa Sur a la que yo fui unos años atrás como te había contado, y después me vine para acá y supe que había bajado cualquier cantidad la matrícula, no por mi ah, si no que había bajado por una gestión que se hizo. ¿Y ahora sabes cuanta matrícula tiene? 99 alumnos, y ha bajado tanto, de tener dos o tres cursos, ahora tienen un curso por nivel.
50. **Qué es lo más probable que pase con esa escuela, la van a cerrar...**
51. Yo creo que sí. Muchos colegios, a ver la alcaldesa dice que la educación tiene que ser el fuerte y todo... pero se ve que ya no se puede hacer otra cosa. Fíjate que el año pasado, este año la provincial de educación de Santiago Centro en la cual nosotros estamos en la jurisdicción, le dio la autorización a algunos colegios para que, como habían tan pocos alumnos, como un primero en un colegio con 7 alumnos, y un segundo con 8 alumnos, o sea en total 15 alumnos y todavía eso es poco, ¿pero se le puede pagar a un profesor por 8 alumnos? Imposible, la pérdida es grande.
52. Ese profesor este año tomo los dos cursos, se fusionaron los cursos, se combinaron los chicos de primero y segundo y un profesor toma ese curso. Y ahí un profesor tiene que irse, ¿y quienes son los que se van? Son los profesores a contrata. Los profesores a contrata se van.
53. **¿Ellos son los que boletean?**
54. No, los profesores a contrata son los que, a ver hay profesores titulares, los cuales tienen más de 8 años de servicio y hay profesores que son a contrata que les termina el contrato cada 28 de febrero, y si son buenos los renuevan, sino hasta luego. Y en este momento nosotros tenemos 6 profesores a contrata, por eso tengo que yo informar el trabajo que han realizado ellos durante el año (no muestra una pauta de evaluación que estaba rellenando antes de la entrevista).
55. **Volviendo al tema de la comunidad. ¿Podría hacer un contraste de cómo se comportaba la comunidad antes con el colegio y cómo lo hace ahora?**
56. Fíjate que yo recuerdo que antes había una identidad, había una identidad en el apoderado. El apoderado se llevaba bien con el colegio, era mucho más cercano al colegio. Yo me recuerdo que

en las fiestas se llenaba, en las kermes y todas esas cosas.

57. El apoderado se preocupaba de los chicos, ¿y ahora sabes hasta que curso se preocupa? Primero y segundo, después los dejas solos. Por diversas situaciones, por el sistema mismo de trabajo, del sistema mismo de vida de las personas... el papá trabaja, la mamá trabaja o están en la cárcel o en la casa... antiguamente no poh, era la mamá que estaba todo el día con los niños y venía a buscarlos a dejar a los niños, se preocupaba del estudio del chico, también eso es importante, la preocupación de los padres.

58. ¿Cuál es el hito que marca la diferencia entre ese antes y después que Ud. nos señala?

59. A ver, con la... yo creo que esto va de a poco ah, es... son varios factores que influyen por ejemplo uno es la JEC, la jornada escolar completa que conlleva un cambio completo, el otro es el sistema de vida de las familias, el cambio cierto, el sistema de vida cambia la forma, a ver las políticas hacen cambiar a nosotros, al país cierto, la reforma educacional, las normas también por ejemplo.

60. No se trata de que vayas a pegarle a todos los cabros cierto, pero aquí el niño

es más crítico, el niño vela por sus derechos cierto, pero no ve los deberes, los deberes los deja a un lado “oiga Ud. me miro mal, yo voy a ir a carabineros, o me pego, yo voy a ir a carabineros” entonces... hasta los padres mismos dicen... “que a este niño yo no puedo hacerle nada, porque inmediatamente me acusa a carabineros” Entonces hay una enseñanza tanto de los padres, como también de la escuela, que uno esta cruzado de brazos por una serie de políticas que son a veces nocivas en cuanto a formación. Hay varios factores en que haya cambiado totalmente la la....

61. Ud. ubica ese momento entonces con la implantación de la JEC verdad...
Si, por ahí por el año 2002 2003...

62. ¿Y qué pasa con el perfil del estudiante? Como era el chico de antes de aquí de la Victoria.

63. Cambia poh, el chico antes era mucho más respetuoso, mucho más respetuoso, era y tenía más identidad, por su puesto llegaba hasta ahí no más, porque no tenía otros intereses, ahora hay otros intereses, el niño ahora no se queda con la básica, los papas quieren

que valla a estudiar a la media y si es posible a la universidad te das cuenta. Antes no, no había mucho interés por eso... si el chico sabía leer y escribir, a la pinta, y partía a trabajar. Aun así el chico era más respetuoso, era más llano a aceptar muchas cosas, ahora no hay identidad ya.

64. Y ahora como es el perfil de chico.

65. La mayoría de los chicos les da lo mismo, seguir o no seguir, no tienen un interés definido también aunque la verdad es que hay muchos niños que si quieren seguir, pero hay otros, yo creo que un 60% de los alumnos que se pierde. Bueno y se habla también de unas generaciones perdidas, hay generaciones perdidas.

66. ¿Y cuál será la función del apoderado aquí?

67. Es importantísima la función del apoderado, pero se ha perdido, por eso yo te digo, que se ha perdido en relación a que él es una ayuda bastante potente en cuanto a la educación de sus hijos, que se preocupen que el chico venga a la escuela, que el chico sea puntual que el chico tenga una responsabilidad. La verdad es que ahora es muy poco lo que se preocupan los padres de la educación de sus hijos... no se hacen partícipes.

68. ¿Y eso Ud. a que lo adjudica?

69. Al cambio de mentalidad poh, al cambio de sistema, mucho trabajo de los padres, que n pueden estar con los niños, ni la mamá... o sea aquí antes el papá era casi ausente, ahora ya es ausente la mamá...

70. ¿Los profesores trabajan con los apoderados?

71. Trabajan con los apoderados que quieres trabajar, o sea tu sabes que aquí del 100% de los apoderados, a las reuniones vienen como el 25 o 30%, más no.

72. Cambiando un poco de tema, para hablar un poco de los programas y las planificaciones aquí en el colegio. ¿Cómo se trabajan los programas ministeriales?

73. Llegan aquí los programas del ministerio de educación, donde se entrega el programa de los objetivos mínimos fundamentales, que ojala sean lo máximo, pero son los mínimos fundamentales de cada curso. Este año se implementó el plan de apoyo compartido de primero a cuarto donde viene todo, todo planificado en matemáticas y en lenguaje. El profesor no tiene que planificar. Y al mejor lo aumentan a 5º y 6º, va aumentando y ojala aumente más.

74. Los profesores se apropian de las planificaciones, las modifican, las trabajan tal cual como vienen...

75. Aquí algunos profesores trabajan muy bien, ellos se preocupan de las planificaciones y las leen y todo, pero hay otros que llegan y las pegan, van cortando nada más. Entonces no es un 100% que trabajen de forma adecuada. Pero las entregan por su puesto, las entregan.

76. Por qué el colegio decidió que los profesores se hicieran cargo de todas las asignaturas...

77. Por la decisión de una persona que trabajo aquí como jefe técnico, Pedro Aranda, dijo que era mejor que el profesor sea generalista, él tenía ese pensamiento. Decía que si el profesor es profesor general de educación básica debe saber de todo... no sabía cuan equivocado estaba, porque hay profesores que tienen más habilidad para una cosa y otros para otra. En lenguaje, en matemáticas, en ciencias, en historia, no se... por lo tanto el año pasado yo dije que quería cambiar esto y se me vinieron todos encima, pero este año si lo voy a hacer. Y ya se los dije ya. No va haber profesores generalistas de 5º a 8º año van a ver profesores de todas las asignaturas, de acuerdo a los estudios que tenga cada profesor, de

acuerdo a su perfeccionamiento, a sus habilidades a sus juicios.

78. ¿Por qué esa resistencia al cambio?

79. Hay resistencia al cambio por ellos sienten un poquito de miedo al cambio, sabes que todo el mundo tiene miedo al cambio. Ellos se encuentran muy bien haciendo siempre al mismo curso sus clases cuales quiera sean, y no saben que es mucho mejor que ellos entreguen lo que saben, en cuanto a cada asignatura científica, no sé, de forma... con más conocimientos de parte de cada profesor. Y si el profesor es bueno para las matemáticas es bueno que pueda adoptar a todos los cursos, entonces ese profesor va a ser solamente de matemáticas. Por supuesto que si le faltan algunas horas toma horas de no sé de parte técnica, tecnología, arte, no se...

80. sea el cambio de modalidad no significara perdida de horas para los profesores.

81. No, no, no. Si les alcanza poh, si imagínate que si ellos tienen, a ver, en 5º y 6º son cuatro cursos, tienen 8 horas en lenguaje, 4 por 8 32, más 2 horas de consejo de curso o de orientación que son dos horas, son 34, más, se les da 2 o 4 horas en tecnología y arte ya, son 38 horas...

82. **¿Ud. dice que estuvieron errados al tomar esa decisión... qué resultados obtuvieron?**
83. Qué resultados... bajísimos, no tuvieron avances. En los chicos se nota que hay un déficit acá. Muchos de los niños no saben, en algunas asignaturas, no saben contenidos que son básicos...
84. **¿Y la excelencia académica?**
85. Lo que pasa es que el año 2008, yo no estaba aquí, estaba en la otra escuela, en el 2008 vino una baja en el SIMCE, pero una bajísima, tanto así que sacaron como 218 en el promedio de cuartos y octavos, bajísimo. En este momento estamos en 260 o sea hemos subido, pero ese fue el factor preponderante.
86. **Cuando el ministerio manda reformas como se implementan en el colegio, hay discusión, participación...**
87. Ah por supuesto, primero se hace un proyecto de, de jornada escolar completa, ese proyecto es con la participación de todos y no solo de los profesores, si no también del centro de padres, de los asistentes de la educación y algunos alumnos. Por ejemplo hace poco tuvimos que reformular la jornada escolar completa y tuvimos que pedirle ayuda al centro de padres, a los asistentes de la educación y a los profesores.
88. **¿Y el PEI, por ejemplo, que tan coherente es con la realidad del establecimiento?**
89. Mira a veces no hay mucha coherencia, porque el colegio tiene una visión y una misión también y a veces no hay coherencia con lo que uno está enseñando. Y eso no debiera ser. El PEI debiera ser coherente con lo que uno entrega en cuanto a programas.
90. **Para ir terminando Don Manuel. Si Ud. pudiera describir cual es el profesor de la victoria en relación al pasado.**
91. El profesor debe ser... o sea es así, es así... Comprometido, afectivo, debe tener voluntad para revisar cualquier tipo de actividad, debe tener habilidades para diversos, para poder solucionar diversos problemas que hay. Y debe tener una buena, como te dijera, relación con la comunidad entera. Es un profesor comprometido, es un profesor responsable, es un profesor que tiene voluntad para.
92. **¿Y cómo era el profesor de antes?...**
93. Ese era poh, ja ja ja ja ja, ese era... es que si yo te digo como esta el profesor ahora ja ja ja ja (se tapa la cara con una mano). No todos ah, hay profesores que son buenos.

94. ¿Y las relaciones de la comunidad educativa en general?

95. Fíjate que el clima en que se vive no es malo, yo no lo encuentro malo. Hablar sus problemas como en todos lados, como en toda organización, sobre todo cuando se trabaja con mujeres y aquí lo que más hay son mujeres, somos pocos los varones. Y las mujeres son cosa seria para trabajar... que este de allá, que el cahuín, que este mira feo... a veces llegan contando para acá, pero yo no soporto eso de que “supiste lo que paso con la tal” “ya si, si”... Pero en general la convivencia no es mala, no es mala.

96. Para cerrar, Don Manuel, sobre la gestión.

97. (Entra una auxiliar a mostrar un alegato escrito contra una profesora que aun esta en la sala, lo que le impide limpiarla. Don Manuel lo lee y le dice “después vamos a conversar esto”)

98. Como caracteriza Ud. la gestión educativa del colegio.

99. Fíjate que me lo han dicho mucho, que aquí la gestión es muy democrática, es muy democrática que se ha caído hasta el relajamiento ya, porque a veces he dicho: “oye voy a comenzar a descontarle a los profesores que llegan tarde”, pero a veces la parte humana puede más que la otra y no descuento

nada, para no hacer problemas. Faltan profesores, oye sabes que no puedo ir, bueno, me tengo que ir más temprano... eso hace que la gestión pierda un poquito... una sistematicidad en cuanto, a que uno a veces la ponga en duda y que diga oye por favor esto no, esto sí.. Entonces el liderazgo democrático no da muchos resultados, tiene que ser un poquito más, mas así autoritario. Y hasta este momento yo encuentro que es un liderazgo democrático, entonces los profesores no trabajan presionados... eso tampoco es malo, pero no da los resultados, por eso te digo que hay que ponerse un poco más firme.

100. Entonces cuales sería las expectativas respecto al futuro en cuanto a las prácticas pedagógicas...

101. Que deberíamos hacer para tener una práctica ya consolidada... que los profesores... que la, la dirección de la escuela pusiera orden y no dar tregua a muchos males que tiene el profesor.

102. ¿Cuáles son esos males?

103. Llegan tarde, irse temprano, no tomar los cursos a la hora, eh no trabajar bien con los alumnos, o sea hay tantas cosas pues...

104. **Bueno gracias Don Manuel, pero Ud. nos iba a contar... ¿Por qué se fue?**

105. Ja ja ja ja Una de las razones por las que me fui, fue porque con Pedro Aranda yo tuve muchos problemas, bastantes problemas porque no teníamos las mismas ideas, ahora está en otro colegio.

106. Cuando yo me fui a él lo pusieron como inspector general, pero tuvo muchísimos problemas y por eso se fue. Y cuando yo llegue acá, cuando a mí me pidieron que me viniera para acá, me lo pidió el departamento de educación de la municipalidad, me lo pidió la alcaldesa que me hiciera cargo de la escuela porque había jubilado la María Clara, la María Clara a toda costa quería que se quedara Pedro Aranda, pero no quisieron, entonces se fue y llegue yo acá.

107. Yo estoy hace tres años aquí, y ella había jubilado un poquito antes. Y estaba el colegio solo con Abelino. Casi todos jubilaron en esos años y a mí me

113.

quedan 3 años para jubilar, después de 39 años de trabajo. Y no me encuentro así cansado, sigo trabajando y firme.

108. Lo bueno de acá, yo encuentro que los chicos son muy respetuosos, respetan mucho al profesor. Claro exceptuando alguno que otro, pero en general, son respetuosos.

109. **¿Acá se meten a robar?**

110. La comunidad, por eso te digo, cuida mucho su colegio. Ellos se sienten identificados con esta escuela y esta escuela es de la población La Victoria. Esta escuela tiene un historia larga, 52 años si esta comenzó allá donde estaba el policlínico, el gallinero que le decían, imagínate, una escuela redonda y después se vino para acá y la comunidad siempre estuvo ayudando, ellos mismo construyeron la escuela.

111. **Muchas gracias por su tiempo.**

112. Gracias a Ud., porque han sido un gran aporte aquí en la escuela.

9.2.- Proyecto Educativo Institucional Escuela La Victoria

III. Declaración Misión y Visión:

1.- Visión:

Nos proponemos consolidar una gestión de autonomía y excelencia académica, que permita constituirnos en una institución que prestigia la educación municipal y a la vez es un referente positivo de cambio en la comunidad escolar, generando confianzas y apoyos que permitan cumplir de forma óptima nuestros objetivos.

2.- Misión:

Somos una escuela que desarrolla en el niño o niña al máximo sus habilidades, capacidades y autoestima. Que todos aprendan a aprehender los saberes que los permita mejorar su calidad de vida y ser cada día mejores personas; y que los demás integrantes de la comunidad educativa tengan esta misma posibilidad de crecimiento desarrollándose en un ambiente de sana convivencia, con respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad.

3.- Oferta Educativa:

La escuela La Victoria cuenta con jornada escolar completa, dando la posibilidad de tener horas dirigidas a potenciar competencias tanto en lenguaje como en matemáticas, como también en Educación Física y el desarrollo de los objetivos transversales, utilizando una metodología activo participativo, donde se involucra a toda la comunidad educativa.

Se desarrollan actividades de atención al alumno que exteriorizan una problemática social, actividades de orientación para los alumnos al que a el profesor jefe le corresponde realizar y mejorar así el aspecto conductual, actividades extraescolares de libre elección fuera del horario lectivo y el aprovechamiento de cada momento de permanencia del niño en la escuela como una instancia de desarrollo educacional.

Postulamos a una escuela abierta e inclusiva, implementando metodologías activo-participativas basadas en el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría constructivista de Vygostki, el humanismo de Carl Rogers y la educación para la liberación de Paulo Freire, donde el alumno asuma un rol activo, de cuenta de su realidad y de las necesidades educativas propias de su cotidianidad.

Consideramos que la educación debe estar inserta en un contexto propio, respondiendo a las reales necesidades de quienes son directamente beneficiados, por ello consideramos la educación como un proceso permanente y no sólo limitado a la sala de clases, se educa en la conversación diaria, en los sitios al aire libre, durante los recreo, en el comedor, en los pasillos y sobre todo en la actitud diaria del maestro.

4.- Perfiles Formativos

Perfil del Profesor:

Orientado al compromiso con capacidad de trabajar en ambientes vulnerables, que prioriza por la persona, y construir junto a ella competencias y habilidades, generando en la sala de clases y en el patio un espacio de participación y aprendizaje continuo.

Su labor debe trascender hacia la familia y comunidad en la que convive el educando. Personas con una alta autoestima, y con capacidad técnica que lo

incentive al continuo perfeccionamiento, aplicando y traspasando sus conocimientos a los distintos procesos que se experimentan en la escuela y a sus pares.

Perfil del Asistente de la educación:

Funcionarios honestos, confiables y comprometidos con los principios de la escuela, capacidad de integrarse y respetar a todos los miembros de la comunidad escolar, inculcando valores y disciplina en los niños y niñas. Colaboradores y dispuestos a cumplir lo asignado, dentro de los roles y funciones acordadas previamente.

Perfil del alumno

Sujeto con capacidad de adquirir disciplina, con gusto hacia los estudios y la investigación, capacidad de integrarse a su comunidad en su proceso de aprendizaje, y para trabajar en equipo. Cuidadoso con su medio ambiente, responsable, respetuoso, solidario y comprometido con su desarrollo y con el de los demás.

Perfil padres, madres y apoderados

Los padres, madres y apoderado de nuestra escuela deben estar comprometido con los objetivos de la institución educativa, activos y preocupados por el rendimiento y conducta de sus hijos.

Que se adecue a los objetivos y principios de la escuela, participando en las distintas actividades que se realizan en el colegio, organizadas tanto por Centro General de Padres, como por el colegio.

- Hay que implementar una estrategia para incentivar la nivelación de estudios de los apoderados que no hayan terminado su escolaridad.

5.4. Área de Recursos.

- Implementar la U.T.P. con un equipo técnico pedagógico para conducir el proceso de aprendizaje y apoyo a los docentes en sus necesidades pedagógicas
- Capacitación docente dentro del horario de trabajo, en el uso de tecnologías para que todos los docentes posean las competencias digitales básicas para uso de recursos TIC.
- Reflexionar periódicamente sobre los objetivos y metas institucionales P.E.I., manual de convivencia, reglamento interno; para actualizar y aplicar correctamente
- Se necesita un profesional capacitado con horario completo y 14 horas docentes para el correcto uso de la biblioteca CRA. Recurso que se encuentra guardado.
- La escuela requiere recursos económicos para adquirir material pedagógico necesario para el logro del aprendizaje de todos los estudiantes (libros de cuentos atractivos, cuadernos de escritura, radios, juegos didácticos, atlas actualizados, etc.).
- Se debe actualizar la biblioteca de acuerdo al nuevo currículo y distintos niveles de enseñanza adquiriendo textos para despertar el gusto por la lectura y la lectura complementaria.
- Adquirir diccionarios para todos los alumnos de segundo a cuartos años y un set de 40 diccionarios para el uso de todo el alumnado, es una herramienta básica para incrementar vocabulario y apoyo a la comprensión.
- Se requiere material audiovisual actualizado como apoyo al proceso de enseñanza.
- Establecer dentro de los procedimientos y criterios de selección de personal docente y administrativo la participación del Director del Establecimiento y su equipo directivo, para ver si cumple con el perfil que el requiere.

IV. Principios Orientadores:

- Nuestro colegio es un lugar donde los alumnos asisten para lograr una formación integral, esto significa formar al niño en todos los ámbitos de la vida especialmente en lo cognitivo, afectivo, psicológico, sociológico y físico. Por tanto, las normas de comportamiento deben tener un carácter formativo, debe estar presente en todo el proceso educativo

- Queremos que todos los miembros de nuestra comunidad educativa logren al máximo el desarrollo de sus habilidades, capacidades autoestima.

- Establecer un clima de confianza, colaboración y apoyo entre todos los estamentos de la Unidad Educativa sobre la base de los valores institucionales de respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad.

- Desarrollar una gestión de calidad que posibilite una sana convivencia, efectiva comunicación y participación en la comunidad escolar.

- Una propuesta organizativa acorde a los objetivos estratégicos y metas académicas-administrativas de la escuela.

- Todos los alumnos deben sentirse responsable de un sano orden que permita el trabajo y la convivencia en el colegio.

- La disciplina debe entenderse entonces, como una herramienta que forma parte del proceso de formación integral.

V. Objetivos Estratégicos

1. Desarrollar estrategias que posibilite prácticas sistemáticas de planificación, seguimiento y evaluación de la labor docente.
- 2.- Desarrollar una gestión de calidad que posibilite y mantenga los buenos resultados educativos, sana convivencia, efectiva comunicación y participación de la comunidad.
3. Establecer un clima de confianza, colaboración y apoyo entre todos los estamentos de la unidad educativa.
- 4.- Administrar y organizar los recursos, motivar y apoyar al personal en función de lograr mejores resultados de aprendizaje.

Orientaciones para el Plan de Acción:

Las siguientes son aspectos que pueden orientar el plan de acción, están planteados según las áreas para la buena dirección, y corresponden a los objetivos estratégicos planteados.

1.1 Gestión Curricular:

- Candelarizar, monitorear y evaluar periódicamente las acciones pedagógicas, por parte de la jefatura técnica en aula.
- Construir y difundir una planificación en función del aprendizaje y el proceso de acompañamiento.
- Conocer y utilizar distintos instrumentos de evaluación

2.1 Liderazgo

- Fomentar el intercambio de experiencia entre pares docentes y la observación de clases.
- Optimizar los espacios de reflexión en consejo de profesores.

3.1 Convivencia Escolar.

- Actualizar y difundir Proyecto educativo, Manual de Convivencia y Reglamento Interno.
- Reforzar y destacar alumnos, apoderados y otros estamentos de la escuela.
- estimular la nivelación de estudios entre apoderados
- Informar y conseguir recursos para capacitar a los asistentes de la educación.

4.1. Recurso

- Mejorar y mantener la infraestructura del colegio.
- Gestionar recurso humano para apoyar la labor administrativa y de suplencia de docentes con permiso o licencias médicas.
- optimizar los recursos, elaborando una planificación acorde al recurso humano y material con que se cuenta.