



Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación Universidad de La Serena
Revista para los profesores de la Región de Coquimbo / Distribución gratuita / Nº 3 / Marzo 2012





Revista Credeuls
editada por el
Centro Regional de Estudios y
Desarrollo de la Educación
Universidad de La Serena

Revista de distribución gratuita para
los profesores y educadores de la
Región de Coquimbo.

Circulación: 10.000 ejemplares.

Directora CREDEULS:
María Teresa Juliá J.

Secretaria:
Claudia Valenzuela Castro
Fonos 51-334760
credeuls@userena.cl

Editor:
Carlos Calvo M.

Colaboran en este número:
María Teresa Juliá
Silvia López de Maturana

Diseño y diagramación:
Nicolás Aguirre - Alejandro Abufom
Editorial Universidad de La Serena
Fono 51-204368
editorial@userena.cl

Distribución:
*Secretaría Ministerial de
Educación
Región de Coquimbo*

Esta publicación es financiada por
el Fondo de Innovación para la
Competitividad del
Gobierno Regional de la
Región de Coquimbo



Editorial



Carta a Gabriela Mistral



Nancy Iriarte Araya.
Dpto. de Artes y Letras
Universidad de La Serena
nancyiriarte@gmail.com

para realizar una labor digna y de entrega, con cariño, entusiasmo y amor.

-Gabriela, tú que pensaste en una nueva escuela y le escribiste a tu amigo: **"la escuela nueva es una creación espiritual y solo la pueden hacer hombres y mujeres nuevos"**, envíanos ese amor divino para formar nuevos profesionales, que sepan despertar en niños y adultos la necesidad de conocer, de una búsqueda sensible, constante y permanente exploración.

-Gabriela, tú que nos pides una nueva y renovada enseñanza cuando dices **"creo que hay demasiado hastío en la pedagogía seca, frías y muertas, pues hemos perdido la alegría de vivir"**, envíanos tu energía para encontrar tus mensajes, tus escritos, descubriendo una nueva forma de vivir y aprender, recreando y jugando como lo hacen nuestros niños.

-Gabriela, tú que escribiste toda la vida a los niños y pensaste como madre y maes-

Desde este lugar, centenaria casona, de trayectoria nacional en la formación de profesores, te escribo esta significativa carta.

-Gabriela, tú que fuiste la divina maestra, la creadora, la que dignificaste al docente, designándolo **"hombre primordial"**, **"hombres y mujeres, reales constructores del país"**, danos la sabiduría para formar con valores éticos y humanistas a los nuevos profesionales.

-Gabriela, tú que escribes la proclama en el decálogo del maestro, **"sé fervoroso, para encender lámparas hay que llevar fuego en el corazón"**, ayúdanos en esta labor docente, a encontrar la luz y

dar el calor humano que necesitan las almas de nuestros niños.

-Gabriela, tú que entregaste el mensaje de Dios, nuestro creador y nos recuerdas estas palabras divinas, **"el maestro verdadero tendrá siempre algo de artista, pues su función será de moldear el carácter y la espiritualidad de las nuevas generaciones"**, muéstranos en esta vida el mejor camino,

"Sé fervoroso, para encender lámparas hay que llevar fuego en el corazón".

tra señalando, **"el niño llega con gozo a nuestras manos, pero las lecciones sin espíritu y frescura van empañándole el gozo y volviéndolo en hombres fatigados"**, haz que nuestros corazones vuelvan a latir con frescura, transformando los lugares de docencia en alegrías, sabiduría y de satisfacción personal.

-Gabriela, tú que recuerdas a tu madre con sus bellas canciones, diciendo **"en esas canciones tú me nombrabas las cosas de la tierra, los cerros, las frutas, los pueblos, las bestiecitas del campo, como domiciliar a tu hija en el mundo"**, ilumínanos desde la docencia para buscar y enseñar a los niños el amor por nuestros valles,

por nuestra tierra, encontrando en ellos la belleza y la trascendencia.

-Gabriela, tú que viviste en la infancia entre valles y montañas y que hoy nos haces recordar **“el niño debe crecer en el campo, su imaginación se anula o se hace morbosa si no tiene, como primer alimento, la tierra verde, el horizonte límpido y la perspectiva de la montaña”**, acompáñanos para hacer de la escuela el aula del campo, llenos de flores, de entusiasmo y de esperanza.

-Gabriela, tú que nos pides **“sacar a los alumnos al parque y cambiar el aula techada por esta aula de Dios que es el cielo, siempre azul**, ayúdanos en la tarea de motivar a nuestros niños a levantar su vista, a descubrir la maravillosa creación e inmensidad del Universo.

-Gabriela, tú que implorabas a Dios Padre **“dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes”**, permitirme imitar tu camino, comprender tus enseñanzas para continuar formando profesionales, con entrega y ternura de madre infatigable.

-Gabriela, tú que pensaste en los niños antes de tu partida y les pides **“cuando yo sea un montoncito de polvo callado, jugad conmigo, con la tierra de mis huesos y también con mis polvos jueguen por los caminos del campo”**, acompáñanos con tu gran obra y todas tus lecciones, en el caminar de la labor docente, entregando tus sabias y valiosas enseñanzas.

-Gabriela, tú que te fuiste a la eternidad, hoy te recordamos en este bello mensaje de humanidad: **“hay que abrid a la espiritualidad**



“El niño debe crecer en el campo, su imaginación se anula o se hace morbosa si no tiene, como primer alimento, la tierra verde, el horizonte límpido y la perspectiva de la montaña”.

brechas más anchas en el vivir humano”, desde esta tierra, espacio que hoy te acoge, te agradecemos por toda tu obra creada, por toda tu sabiduría y apostolado de humanidad.

-Gabriela en el año 1905 se te niega la entrada a la Escuela Normal, aunque luego la visitas en 1957, hoy en 2009, te abrimos las puertas de esta vieja casona para que entres en espíritu y te reencuentres con nosotros en este acto de tributo, de reconocimiento y de admiración.



Desafíos Actuales a los Equipos Directivos Docentes : Liderazgo Distribuido

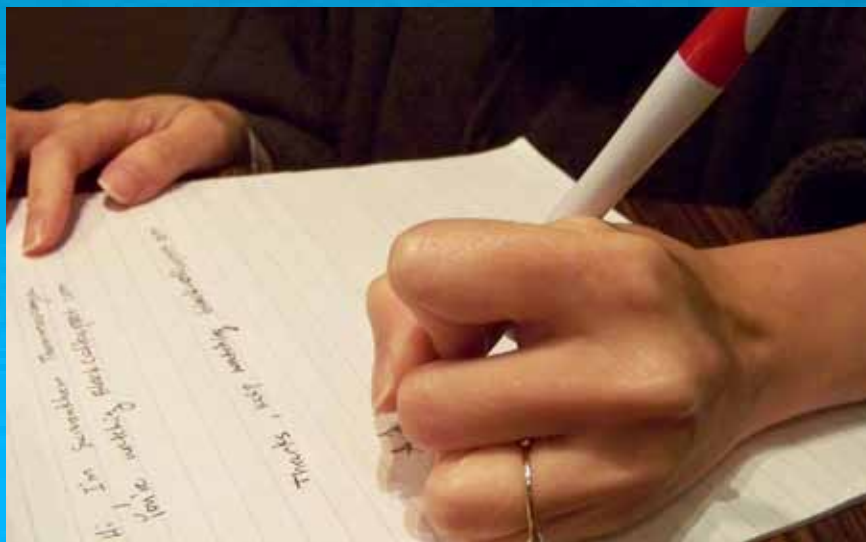
Mg. María Lourdes Campos C.,
mcampos@userena.cl
Ps. Sandra Villalobos R.,
sjvillalobosr@gmail.com
Lic. Allison Rojas M.
alisonrojasm@hotmail.com
CREDEULS

La exigencia de responder con éxito a las demandas de una sociedad cada día más exigente y cambiante, ha llevado a las organizaciones educativas a realizar grandes esfuerzos de mejoramiento hacia el logro de la calidad total. (Ruiz, W., Mejía, G., 2011).

En nuestra Región estamos trabajando en desarrollar estrategias que permitan responder eficientemente a las demandas de calidad planteadas a los sistemas educacionales. Al respecto, el Departamento de Psicología de la ULS ha desarrollado diversas acciones con los equipos directivos docentes regionales y los DAEM comunales, siempre comprometidos con el desarrollo educativo local. Nuestro trabajo está centrado en el cambio cultural de los centros educativos y el fortalecimiento de competencias directivas.

Nuestro foco está centrado en el liderazgo educativo, que asociamos al desarrollo de destrezas intrapersonales e interpersonales que vinculan directamente a los líderes con la organización, movilizándolo a los integrantes de su comunidad escolar hacia el logro de aprendizaje en los estudiantes.

La investigación ha demostrado que el comportamiento y la actitud de los directivos que asumen la dirección en la escuela constituye un elemento fundamental que determina la calidad y el éxito de procesos de cambio en la institución (Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004). Por tanto, podemos



afirmar que para la conquista de mejores resultados educacionales se requieren equipos directivos con una visión compartida, focalizados

La investigación ha demostrado que el comportamiento y la actitud de los directivos que asumen la dirección en la escuela constituye un elemento fundamental que determina la calidad y el éxito de procesos de cambio en la institución.

en el aprendizaje de sus alumnos y que ejercen un liderazgo que impulsa, facilita y gestiona el proceso de cambio cualitativo a la calidad.

Al respecto, destacamos los aportes del Movimiento de Investigación sobre Eficacia Escolar que evidenció la importancia del liderazgo instructivo. Luego surgieron los conceptos de liderazgo transformacional (Bass 1985). Actualmente, el concepto que más fuertemente se está instalando y sobre el cual hemos focalizado nuestra propuesta de desarrollo de los equipos directivos, es el concepto de "Liderazgo Distribuido" (Distributed leadership). (p.e. Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006).

El Liderazgo Distribuido supone mucho más que una simple remodelación de tareas; implica un cambio en la cultura educacional, activando

y poniendo en movimiento las habilidades de todos los actores sociales involucrados en torno a objetivos compartidos, de tal forma que el liderazgo se exprese horizontalmente en todos los niveles de la escuela (Harris y Chapman, 2002). Implica un fuerte impulso al liderazgo múltiple de directivos y docentes, en el cual los equipos directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional y organizacional, en torno a una visión consensuada. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando a que la comunidad toda se mueva en torno a una focalización en la excelencia pedagógica, que implica que todos y cada uno de los actores sociales involucrados desde sus funciones aportan al logro del objetivo compartido (Crawford, 2003). Esta distribución del liderazgo provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa organización. (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004).

Estamos trabajando desde una perspectiva sistémica de la organización educativa, favoreciendo la participación activa de todos sus actores, generando un incremento de las capacidades organizacionales de la comunidad escolar para resolver desde una interacción dinámica y horizontal sus problemas, desarrollarse y alcanzar sus objetivos.

Para ello, nuestro trabajo implica procesos de acompañamiento en contexto, junto al despliegue de estrategias activo participativas que fortalecen el desarrollo del sistema social pleno. Todo lo cual permite potenciar el logro del cambio cultural requerido. Ir de una escuela verticalizada a una escuela horizontal implica recordar las lecciones que nos legó Michael Fullan en su clásica obra *“Change Forces”* acerca de las tensiones que conlleva un proceso de cambio (Fullan, 1993, 21-22),

El liderazgo distribuido se fundamenta en conceptos como involucramiento y compromiso, trabajo en equipo, buen humor, riesgo, respeto, responsabilidad individual y compartida por el Centro en su conjunto, y resultados.

donde señala que cuanto más complejo es un cambio, menos puede ser forzado; que un cambio no es lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones; que los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos; que las visiones y planificaciones prematuras nos ciegan, y, por tanto, es fundamental una amplia conexión con el entorno, un vínculo flexible y abierto entre quienes participan y empoderizar a cada persona para que se desenvuelva como agente de cambio.

El liderazgo distribuido se fundamenta en conceptos como involucramiento y compromiso, trabajo en equipo, buen humor, riesgo, respeto, responsabilidad individual y compartida por el Centro en su conjunto, y resultados. El director es más un líder que un gestor. Trabajan desde el optimismo y la ambición por la conquista de resultados académicos positivos en las tareas pedagógico/educativas.

Su accionar debe incluir el núcleo de lo que constituye gran parte de la enseñanza: establecer vínculos y relaciones con los alumnos, convertir las aulas en ámbitos de entusiasmo y asombro, asegurándonos que todos los alumnos son incluidos, etc., por cuanto, el Liderazgo Distribuido implica el desarrollo de

procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares. (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005).

Trabajando bajo esta perspectiva en Talleres con Directivos Docentes de la Región establecimos las siguientes acciones facilitadoras para potenciar la implementación del Liderazgo Distribuido: Optimizar instancias de organización y reflexión otorgando calidad de análisis a los temas; transitar de la reflexión a la acción: participar activamente en la generación de estrategias que potencien la acción docente; coordinar acciones; potenciar la identificación y compromiso con el Proyecto Educativo Institucional; establecer redes de apoyo y colaboración con otros centros educativos; transformar la Unidad Educativa en Centro de Análisis de Resultados y gestión de una comunidad de aprendizaje dinámica.

Como ejemplo de este trabajo presentamos las propuestas planteadas por el equipo directivo del DAEM de Vicuña para el Fortalecimiento del Liderazgo Docente:

- Políticas Educativas Comunes
- Reuniones mensuales
- Intercambio de experiencias exitosas de docentes de la Comuna
- Crear comunidades virtuales a través de páginas web de las Escuelas
- Cronograma de acciones anuales a nivel Comunal
- Capacitación en evaluación de los aprendizajes
- Instalar dispositivos que aseguren los requerimientos de la planificación
- Evaluación de la calidad de la asistencia técnica
- Optimización del recurso tiempo (planificación e implementación estratégica)
- Fortalecimiento de competencias de las UTP de cada establecimiento.



En este ejemplo se expresa claramente el aporte de distintos actores participantes en una perspectiva de Liderazgo Distribuido, en pos del Desarrollo Educativo Local (comunal).

Conocimientos habilidades y actitudes requeridos	Necesidades de formación	Acciones potenciadoras
Conocimientos: Conocer y dominar el Marco de la Buena Dirección, Marco de la Buena Enseñanza y las Políticas Públicas donde se contextualizan	Actualización en Marco Curricular y Políticas Educativas a través de perfeccionamientos con énfasis en lo práctico y el trabajo en aula, para directivos y docentes. Formación en resolución y gestión de conflictos.	Incrementar y optimizar instancias de organización y reflexión, mejorando metodologías, optimizando tiempos, calendarizando y fortaleciendo calidad de análisis de los temas.
Habilidades: Organizar, planificar, dominar estrategias de difusión, convocatoria. Manejo de grupo, Visión estratégica,	Estrategias para el liderazgo transformacional (llevarlo de lo teórico a lo práctico)	En instancias como Consejo de Coordinación, Consejos Técnicos. Consejos Administrativos, Reuniones de Apoderados, Consejos de Curso.
Actitudes: Disposición al trabajo en equipo, empatía, altas expectativas de los docentes y alumnos, apertura al cambio, proactividad, emprendimiento.	Nuevas tecnologías de apoyo a la gestión: manejo de software, instrumentos de evaluación y monitoreo.	Pasar de la reflexión a la acción según las necesidades que surjan dentro de los sistemas sociales y actores participantes.

Pestaños en el Campus



La verdad ese día llegué cansado al campus, era ya el segundo día sin dormir más de una hora de corrido y estableciendo un nuevo record de reuniones, muchas de ellas podrían catalogarse como un desperdicio de tiempo valioso, pero lo bueno del campus en toma, es que no tiene tiempos. La puerta estaba abierta, me saludó la Pichu y la Antu, nuestras mascotas anfitrionas, que me miraron con cara de hambre (la verdad no me miraron a mi, sino el pedazo de recorte que me quedaba), así que les di un trozo y me fui al Patio 1 de la Ex Normal. Adentro, antes siquiera de saludarme, me preguntaron "las cabras", que si había comido, antes de poder contestar ya me tenían comiendo un plato de arroz con verduras, creo que este lugar y esta gente, es lo mejor que me puede haber pasado este año, si no fuera por estas grandes mujeres y estos grandes hombres, que ahora viven en este histórico patio y en estos momentos comparten ideas y toman sol mientras yo trago lo del plato, sin ellos, habría muerto (literalmente).

Me apoyé en un pilar, ese que está extrañamente doblado y comencé a mirar el paisaje, que parecía creado, dibujado, y la verdad, ¡era un lindo paisaje! Las chicas jugando con sus banderas, aprendiendo día a día a moverlas, tanta gracia, tanta femineidad, una perseverancia acompañada de goce que ya lo quisiera cualquier profesor en un estudiante, esta vez, una joven lo tiene autónoma y autodidáctamente.

Más allá, los chicos de diseño, los mismos que junto a todos y todas, le dieron nuevos colores al campus, estaban en su taller, dónde con su trabajo y esfuerzo, tienen sus herramientas de trabajo, sus impresoras, sus pinturas, todo lo necesario para crear e informar, para remecer las conciencias y dar soluciones desde su visión, a este pequeño nuevo mundo. Ellos han puesto a disposición de la comunidad bongariana, todo lo que saben y todo lo que son, son ellos los grandes gestores de esta pequeña, pero nueva universidad.

En el auditorio, están las educadoras organizando la tarde infantil, ingeniando como crear espacios para los que le dan vida a nuestras vidas, a los que inspiran cada acción de esta revolución, los pequeños y pequeñas, los que vienen y los que vendrán, el futuro que les queremos dejar, es nuestra razón de luchar hoy. Lo que más me motiva de la labor de las educadoras, es su nuevo proyecto, crear un espacio para pequeños y pequeñas, que sea una alternativa a los jardines y kinder tradicionales, donde aprendan y jueguen, con el gran objetivo, que es el de nuestro movimiento también: Ser felices.

Simón Iribarren
Alumno Educación General Básica
Ayudante CREDEULS
Universidad de La Serena
saipelon@gmail.com

El pilar donde dormitaba estaba un poco incómodo para dormir, así que me fui al parque, y entre tambores y clases de danza, y con la gente haciendo deporte de fondo, me acosté a mirar el movimiento de las palmeras, eso me relaja bastante. En ese momento, un grupo de estudiantes pasa hacia las salas de la ex-normal, deben ser los del taller de pensamiento crítico o el de autogestión... ya que los talleres de Expresión artística y educación popular ya habían sido en la mañana. Debo admitir, que se siente mucho la diferencia con como era todo antes, pero no extraño para nada la burocracia de las inscripciones y las calificaciones, sobre todo, no extraño los pagos de estampillas y las solicitudes, esta vez, estamos con gente que entiende razones y la condición humana.

Es interesante ver, como después de todo este tiempo, hemos logrado hacer nuestra propia universidad, dónde todos nos reunimos a dialogar y construir acuerdos e ideas, donde nuestra formación se liberó de las burocracias de la nota y el financiamiento, donde dejamos de ser futuros trabajadores y comenzamos a ser personas, educadores y ciudadanos. Es gratificante, saber, que mano a mano, mente a mente, y alma a alma, hemos creado esto, todos los bongarianos y bongarianas, con todo lo que son, en su diversidad y genialidad, hemos comenzado a vivir diferente... solo queda... no despertar de este pestaño hasta haber vivido tanto el sueño, que ya puedas seguir viviendo así al despertar.

Soy educadora de párvulos ... voy de lo complejo a lo simple a través de un juego.

Jazmin Jara
 Jardín Infantil Kid's world
 min.noelia.del.pilar@gmail.com

Todos los días cuando me levanto al alba, me pregunto ¿por qué hago lo que hago? ¿Y por estoy donde estoy?, veo mi reflejo al espejo y me encuentro a mi misma como otra persona, y la respuesta, esta vez sale sin titubeo .soy lo que soy porque de esta manera puedo servir a una realidad determinada y de esta realidad determinada puedo extrapolar a otras, vibro con lo que hago por que lo amo, porque es pasión y ternura, conocimientos y metodologías, porque no se trata solo de niños y niñas, sino de adultos que necesitan una orientación, un apoyo y algunos esperanza. Porque con mi profesión ofrezco humildemente todo lo que sé, y así me doy cuenta todos los días que se menos de lo que creo saber y eso me impulsa a seguir tomando cursos, capacitándome, estudiando, no para ejercer en esa área sino para poner en practica los nuevos saberes en pro de lo que soy.

Todos los días, y no pasa alguno, que en algún momento de la jornada de trabajo, me detenga a observar y encuentre desde la simplicidad más ordinaria la tremenda complejidad que guarda, como, por ejemplo, ver a un niño adquirir la marcha y poner en juego un sinfín de habilidades que tuvo que aprender anteriormente, desde la cuna cuando movía sus piernas hasta que con la mano firme de su madre da el primer paso. De esa experiencia me doy cuenta que una reflexión me lleva a otra y luego a otra; se convierte en una complejidad que se descubre y que se provoca al descubrir que la simplicidad está al alcance de

todos, así como el sentido y el orden perfecto que llevan a que los mejores procesos se produzcan sin más ayuda que la ya existente.

Hago lo que hago porque entendí que todo lo demás que rodea a una experiencia mejora o empeora de acuerdo a cómo uno la enfrenta, y que siempre depende de cómo nosotros la guiamos para que en un momento, preciso y mágico, tome vida propia. No se trata solo de acumular experiencias de

es que mí profesión me llena porque nunca termino de asombrarme y al asombrarme me refiero a todo lo que fluye de todas las partes que se conjugan en la comunidad educativa y en la vida misma.

Los niños, sobre todo ellos, me enseñan en qué debo mejorar, cómo debo preguntar y en qué trabajar; los padres en qué debo perfeccionarme; el equipo de trabajo, en asumirme como una líder positiva; la planificación, a llevar un



aprendizaje, de hacer reuniones de apoderados y de realizar ceremonias o actos en las fechas importantes, se trata de mirar a la comunidad educativa y realizar proyecciones infinitas de posibilidades presentes y futuras, es pasar del aquí y el ahora ayudando, mediando, regulando y queriendo a diversas personalidades, estilos, ritmos de aprendizaje; es hacer de la educación una ciencia dinámica y rica en relaciones. Y, por ultimo, creo que el mayor significado

orden en la vida; la evaluación, en nunca dejar la autocrítica y siempre mejorar, y así voy por las calles con una sonrisa que ahora nadie puede opacar, porque cuando uno ama lo que hace lo disfruta sin vergüenza de mostrarlo. "La perfección no consiste en hacer cosas extraordinarias, sino es hacer las cosas ordinarias de una manera extraordinaria", según un proverbio Japonés

Timidez: ¿Qué relación tiene con la ignorancia?

Fernando Saavedra
Escuela Lucila Godoy Alcayaga, Vicuña
fisi34@gmail.com

Una mañana de lluvia en la escuela me permitió descubrir las potencialidades de una de las alumnas más “tímidas” del curso, según nosotros.

Recuerdo que esa mañana de invierno llegaron sólo nueve alumnos/as del curso, de un total de 33. La baja asistencia se justificaba debido a la lluvia que amaneció ese día. Entre los asistentes se encontraba Heidi¹, una niña que cursaba el 3° Básico, en una escuela municipalizada. Las actitudes de ella coincidían con las definiciones de una niña tímida.

Colocamos las mesas y sillas de tal manera que todos nos miráramos y pudiésemos escuchar las historias que contaríamos. Mientras escuchábamos a la lluvia caer en los techos de la escuela, los relámpagos iluminaban la sala de clases y los truenos impedían de repente escuchar los relatos, incluso en algunos instantes los niños expresaron miedo.

Aproveché el fenómeno natural para explicar la importancia de la lluvia y de la nieve para la naturaleza y para las personas que tenían ganado. Fue en ese momento que Heidi interrumpe y habla con voz audible y clara, diciendo: “¡tienen miedo!



Como yo voy con mí Abuela y tíos a la cordillera, tengo que ayudar a hacer fuego para correr al león, que baja a comerse a las cabras, hay que quedarse en el refugio para no trabarse con la nieve, tengo que ayudar a hacer churrascas, queso y charqui”.

Heidi estaba tan segura y percibió que todos estábamos pendientes y muy entretenidos con sus

relatos. Siguió contando cómo sus tíos y abuela tocaban la guitarra y cantaban canciones mexicanas. Además, cantó “la mochila azul”.

Esa mañana el tiempo alcanzó para dibujar un paisaje con los relatos que hizo Heidi, entonar canciones mexicanas, escribir el proceso para fabricar churrascas², queso, hacer charqui y fuego.

A la clase siguiente, le pedimos

1. Seudónimo. La fotografía ha sido publicada en “Ajuste Curricular, Sector Ciencias Naturales”, p. 17. Link http://www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/ajuste_curricular/cartilla_Ajuste%20curricular_161109.pdf

2. **¿Cómo hacen las churrascas?** Ingredientes: Harina flor cernida, Manteca, Sal, Agua hervida. Preparación: Colocar la cantidad de harina necesaria en una mesa o tabla limpia, agregar manteca en una paila o jarro colocarla en la parrilla del bracerero y esperar que se derrita. Se hace un cráter en la harina, se coloca salmuera tibia y se vacía la manteca. Enseguida se mezcla usando primero una cuchara, hasta que se pueda usar las manos sin quemarse. Se bate hasta que la mezcla está homogénea y blanda. Luego se hacen bolitas con la masa y se aplastan con una botella hasta dejarlas planas. Posteriormente se colocan en la parrilla y se van dando vuelta para que no se quemen. Una vez cocidas se sacan y se envuelven en un mantel, ya están listas para consumirlas solas, con mantequilla, pebre, palta, etc.

a Heidi que le narrara a los demás compañeros lo que nos contó a nosotros. Ella pasó a ser el centro de la clase, respondía todas las preguntas y explicaba los procesos.

La distribución del mobiliario dentro de la sala de clases permitía que Heidi quedara frente a sus compañeros y que todos escucharan y vieran lo que ella decía o dibujaba. Heidi, motivada y cerca del profesor, explicaba con sus palabras lo que sus compañeros querían saber. A veces, caracterizaba las acciones y hacía participar a sus compañeros representando a uno de sus familiares o las dibujaba en la pizarra o, simplemente, narraba sus vivencias. Desde ese día, comenzó a participar en las clases aportando ideas, formando grupos de trabajo con sus compañeras/os para caracterizar cuentos.

Recuerdo que el factor tiempo, siempre fue el problema para cumplir con todas las “asignaturas”. Cuando Heidi contó sus historias, me permitió trabajar la materia de manera globalizada, que actualmente se ha convertido una estrategia interdisciplinaria. La conducción de la clase la hacía de diferentes maneras: frontal, grupal y personalizada. Las actividades eran libres, dirigidas y semidirigidas. Las evaluaciones, la mayoría de las veces se realizaban aplicando pautas de observación e interrogaciones. Recuerdo que utilicé muy pocas pruebas de papel y lápiz.

Los contenidos de las clases se adecuaron a las historias de Heidi, las que sirvieron, para lograr mayor participación, conocimientos, habilidades y actitudes de las alumnas/os, creo que esto se logró, debido a que los estudiantes, entendieron y se involucraron en el contexto de dichas historias. Por ejemplo, algunas historias se utilizaban para aumentar y corregir el vocabulario, ubicarse en el espacio y el tiempo, crear dibujos que representan la secuencia lógica de las actividades ejecutadas, adornar la sala de clases con sus creacio-

Actualmente predomina el paradigma que nos hace ver que una alumna callada es tímida, por lo que no se integra participativamente en la clase y se le califica como ignorante.

nes plásticas y literarias, causas del aumento y disminución del ganado, cadenas alimentarias, la familia y la importancia del trabajo, etc.

Las alumnas/os trabajaron con confianza y se dieron cuenta que lo que estudiaban surgía de ellos mismos. Al ver sus creaciones como material de estudio y que las pruebas se realizaran con ese material todo se les hizo más familiar y aprendieron mejor. Otros alumnos/as siguieron el ejemplo de Heidi y comenzaron a traer sus historias de vida junto a su familia en diferentes momentos y épocas del año; por ejemplo, las vacaciones de verano en la casa de los abuelos, acampando en la playa o en el campo.

La estrategia pedagógica de aprendizaje entre pares a partir de lo conocido o de las historias de vida permiten desarrollar actividades interdisciplinarias y la participación de todas las alumnas/os de acuerdo a sus potencialidades. Comenzaron a trabajar en grupo y a ejecutar proyectos contextualizados, donde asumen roles de acuerdo a sus potencialidades. Por ejemplo, los que son buenos para dibujar representarán lo que el grupo decida hacer; los que son buenos para crear historias, las narrarán y, otros, las escribirán manualmente o las digitalizarán; a los que les gusta actuar, caracteriza-

rán las obras creadas; otros coordinarán, asumirán roles de tramoyas, vigilantes, encargados de vestuario, música, maquillaje, es decir, todos trabajan y aprenden.

Reflexionando sobre la experiencia vivida con Heidi, he llegado a la conclusión, que Heidi no era tímida, pues me demostró que al darle la oportunidad de participar, utilizando sus conocimientos previos y el contexto familiar donde se ha desarrollado como persona, le sirvió para comunicarse con sus compañeros, aumentar su autoestima y valorar positivamente las actividades que desarrollan a diario sus familiares, ni tampoco ignorante, ya que simplemente no encontraba el momento o el profesor no se lo daba.

Actualmente predomina el paradigma que nos hace ver que una alumna callada es tímida, por lo que no se integra participativamente en la clase y se le califica como ignorante. Afortunadamente hoy me doy cuenta que la participación debe incentivarla cada profesor/a y que se deben crear las instancias de participación de todas/os los integrantes del curso. A veces, el más rápido no permite que otros opinen, aporten sus ideas y conocimientos. Por lo tanto, la mayor responsabilidad es la del profesor/a para lograr que, gracias a una participación equitativa, pueda demostrar aquellos conocimientos que la vida le había dado en otro contexto y con otras personas, que lo más probable les brindaban cariño, cuidado y obligaciones que le permitirán seguir subsistiendo de la misma manera que lo han hecho su abuela y tíos.

Pero, ¿Cómo seguir el andamiaje que la lleve a mejorar su calidad de vida personal y familiar? ¿Cómo hacer para que los profesores descubran las actuales Heidis que hoy asisten a las escuelas chilenas?, ¿Cómo hacer brillar los ojos de todos mis alumnas/os?, ¿Cuál es el rol de la escuela, a partir de lo que ya sabe Heidi?

Alzando la Voz. Indignados e Indignadas.



<http://www.flickr.com/photos/nfotografias>

¿Cómo nace el movimiento estudiantil? Es preciso aclarar que es un problema antiguo que se retoma constantemente porque el trasfondo de desigualdad social, que surge desde el acceso a la educación, no se ha superado. De allí se desprenden todas las temáticas que nos aquejan hoy en día porque nos encontramos inmersos/as dentro de un sistema educativo discriminador e imperialista que nos violenta simbólicamente y nos impide avanzar hacia la gratuidad y la inclusividad, es decir, hacia un sistema educacional abierto e igualitario para todos, menos selectivo a la hora del ingreso, que además sea capaz de involucrar y comprometer a la familia y comunidad como actores sociales que influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes, a modo de construir dentro de éste, la democracia participativa que se necesita para alcanzar realmente calidad en educación.

En el transcurso del camino, y teniendo presente que cada transformación social trae consecuencias,

hemos logrado construir la organización de un grupo comprometido no sólo con la movilización estudiantil, sino también con un sinfín de problemáticas sociales que se han puesto en boga últimamente, inicialmente pasivo y silente ante la realidad, pero que hoy se abre camino como un movimiento que exige demandas coyunturales y a largo plazo, enraizadas en un derecho social que espera beneficiar no sólo a los estudiantes, como primeros afectados, sino a un pueblo entero.

Por esto, solicitamos al Estado de Chile, encargado de salvaguardar constitucionalmente nuestro proceso educativo, que se haga cargo de hacer valer nuestros derechos. Exigimos tener la posibilidad de vivirlos, tomando en cuenta que somos parte de ese pueblo olvidado, parte constituyente de la sociedad oprimida por el capitalismo salvaje que nos lleva a endeudarnos año tras año, limitando y reduciendo nuestros ya escasos recursos económicos.

Podemos darnos cuenta que nuestra actual generación se ha

Camila López Bugueño
kamiz.x@hotmail.com
Claudia Rivera Rivera
b_len_ok15@hotmail.com
Alumnas Educación Parvularia
Universidad de La Serena

convertido en heredera directa de un sistema conformista y cosificado, hijos/as de una historia despolitizada y desarraigada del mundo social, pero que se ha convertido en "la energía" que nos invita a decir "nunca más". Hoy en día, y abrazando seis meses de movilización activa y participante, seguimos en pie de lucha frente a los de alma sorda y desnaturalizada.

Nos han llamado **violentistas**, **terroristas**, **delincuentes**, y hasta **inútiles subversivos**, respaldados en la prensa sensacionalista, y aquella de enfoque formal, que procura hacernos bajar los brazos. Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, sentimos en la carne y el espíritu, el llamado innegable a manifestarnos contra ese poder absolutista que quisieron enseñarnos desde el conformismo y confiamos en cambiar esa historia, sobrellevando y capeando esos embates que son reflejo único

Sentimos en la carne y el espíritu, el llamado innegable a manifestarnos contra ese poder absolutista que quisieron enseñarnos desde el conformismo y confiamos en cambiar esa historia.





del descontento latente del cual somos parte.

Somos los y las **indignados (as)**, aquellos/as que están tras cada protesta, tras cada muralla rayada, somos quienes hemos decidido actuar de forma distinta, haciendo eco de las voces de otros; hemos decidido impactar llevando el mensaje de la educación como emblema de nuestra profesión, la cual no podemos desconocer. Hemos podido florecer en el discurso sacándolo de cada aula para reflejarlo en la calle, junto a la ciudadanía que en sintonía con este movimiento grita un cambio estructural, ahora y no en el futuro.

Sabemos que cada uno/a por si solo/a no lograría nada, sabemos que somos muchos y muchas y que convergemos en la multitud que siente la necesidad de educarse. Por esto nuestra experiencia como educadoras, y en conjunto con todo

Es preciso que cada uno/a de los actores sociales que conforma este gran movimiento, insatisfecho y consciente de la realidad, reafirme esta necesidad de continuar igual o mejor que como lo hemos hecho.

cuanto hemos vivido durante este periodo, es que ese rol se torna vital. Cada situación se nos presenta como un universo de oportunidades que nos guían en búsqueda de nuevos conocimientos. Sabemos que **“debemos eliminar la cultura del silencio mediante el ejercicio**

de la voz”, y que nos necesitamos los/as unos/as a los/as otros/as. El clima de agitación del cual somos parte nos invita a vincular lucha, convicción junto a construcción social y pedagógica como una trilogía ineludible; nos invita a educarnos y, esto, por consecuencia apela a la autonomía del estudiante.

Es preciso que cada uno/a de los actores sociales que conforma este gran movimiento, insatisfecho y consciente de la realidad, reafirme esta necesidad de continuar igual o mejor que como lo hemos hecho. Necesitamos, a partir de su universo de ideas, crear, fortalecer y ratificar que nuestra lucha tiene un objetivo claro, ese objetivo al cual caminamos todos y todas de las manos para que signifique de una vez un mundo mejor, y en definitiva, una sociedad más concientizada hacia la justicia social, comprometida y libre.

¿De qué hablamos cuando hablamos de la formación de profesores?*

Dr. Jaume Martínez Bonafé
Universidad de Valencia
jaume.martinez@uv.es

Si la discusión y las decisiones relacionadas con la formulación de los perfiles profesionales han tenido poca incidencia real sobre las prácticas de formación, y si además tales formulaciones en sus diferentes formatos de presentación —estándares, competencias, niveles, etcétera— se ven sometidos a interpretaciones dispares, la cuestión del debate sobre la profesionalización docente probablemente deba ser planteada en otros términos. Desde mi punto de vista lo que hay detrás y en el fondo del debate sobre la formación del profesorado es una **teoría del sujeto** y una **teoría del conocimiento**, y una teoría de la relación entre ambos.

Pero esto es también decir una **teoría del poder**, pues cómo se gobierna el razonamiento sobre esa relación entre sujeto y conocimiento tiene mucho que ver con el campo de las relaciones sociales. Y entiendo que todo ello nos remite necesariamente a **una pregunta y una respuesta ética**. Si esto es así en cualquier caso, tiene particular relevancia cuando de lo que tratamos es del diseño e intervención sobre la subjetividad al amparo de un campo institucional, en el contexto de la reforma de disciplinas y prácticas académicas tradicionales. Un apunte sobre estas cuestiones constituirá el desarrollo de este epígrafe.

“Es preciso, sobre todo, que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”.

Paulo Freire



Nos enfrentamos a la capacitación y la habilitación de futuros docentes con demasiados supuestos implícitos. Que esa intervención social e institucional sobre la subjetividad para la obtención de un saber profesional implique eticidad no es un argumento explícito en los debates sobre la formación. Las preguntas ¿qué es un maestro? ¿qué es una maestra? y ¿qué maestro y qué maestra se desean? no suelen implicar en las respuestas a una teoría del sujeto y de la sujeción. Pero entonces lo que encontramos —al menos, lo que yo he encontrado en mi propia experiencia institucional— es un supuesto de homogeneidad y un deseo de productividad y uni-

* Este artículo forma parte de “La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias”. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, N° 51, 2004 (Ejemplar dedicado a: La Universidad de la convergencia, una mirada crítica / coord. por José Emilio Palomero Pescador), págs. 127-144. Publicación autorizada por el autor.

formidad absolutamente alejado de la compleja realidad de cada día. El divorcio entre teoría y práctica está servido. ¿Cómo escapar de una racionalidad instrumental que en su deseo de eficacia nos aleja precisamente de las comprensiones más útiles para una buena discusión sobre la formación? Quizá nos pueda ayudar un esquema que ponga en relación dos modos distintos de entender el sujeto con las prácticas para su formación como profesor. Sin buscar precisiones terminológicas muy profundas, y puesto que he querido enmarcar el debate en la emergencia de un sujeto ético, yo les llamaré «formación para la sumisión» y «formación para la autonomía».

En el primer caso, me refiero a una práctica predominante en los programas de formación que parte del supuesto de un sujeto carente de conocimiento y experiencia que poner en juego en el desarrollo de su capacitación como profesor. Es una práctica institucional que supone, por otra parte, que el sujeto, inacabado y perfectible, puede llegar a un estándar controlado de objetivación —si quieren, díganle competencias profesionales— a partir de la asistencia científica de la que le provee la Academia. He querido llamar a esto «formación para la sumisión» porque en la búsqueda legítima de la perfección profesional docente corremos el riesgo de la anulación del sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional. El individuo que acude a la agencia de formación es despojado de su capacidad de sujeto integral y, desplazado del campo de la subjetividad, se ve socializado en relación con un conjunto de saberes pragmáticos nacidos del consenso académico. Es una lógica tutelada desde la tecnología social que provee de una concreta significación al concepto y al objetivo de la formación y, en consecuencia, al concepto y al objetivo de la educación que los futuros

profesores deberán desarrollar.

Es obvio que la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de unos saberes específicos que el futuro docente deberá poseer y que ratificará y re-elaborará en el propio ejercicio de enseñar. No cuestiono, por tanto, la necesidad del programa de formación. Lo que se trata aquí es otra cosa: es el papel que se le asigna al sujeto en la construcción de su conocimiento profesional práctico.

De no reconocerle como tal —



un sujeto con capacidad de reflexión y crítica de su propia experiencia formativa— la formación queda reducida a un proceso funcional, activista y acumulativo de transmisión de conocimientos; y el sujeto deviene entonces objeto en una relación de poder que fragmenta y desintegra el saber, la experiencia, la conciencia y la comunicación. La pérdida de sí mismo dificulta la emergencia del sujeto ético (y estético, deberíamos añadir) que es condición de una buena formación docente. No se trata aquí de poner en cuestión ninguna malvada y explícita voluntad política, es más bien la consecuencia de una forma de proceder de la tecnología social que sitúa la búsqueda de un

consenso pragmático sobre el saber de formación por encima de los sujetos particulares de la formación.

La crítica a este esquema de racionalidad instrumental y a la ideología eficientista que le sustenta, tiene ya un largo recorrido. El último cuarto del siglo pasado produjo una considerable nómina de autores y trabajos. Recupero aquí cómo Pablo Freire argumentaba en su último trabajo (1997) sobre esta cuestión:

«Es preciso, sobre todo, que

quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es **transferir conocimiento**, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el **formador** es el sujeto en relación con el cual me considero **objeto**, que él es **el sujeto que me forma** y yo el **objeto formado por él**, me considero como un paciente que recibe los conocimientos- contenidos- acumulados por el sujeto que sabe

y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la «formación» del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni **formar** es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin **discencia**» [FREIRE, Pablo, 1997, pp. 24-25].

Todavía en este modelo que llamé formación para la sumisión queda sin cuestionar la relación del sujeto con la institución. Al naturalizar el campo institucional deja de ser sometido a la crítica, se invisibiliza, de modo que la relación se establece en un virtual plano unidireccional entre docente y discente mediado por el contenido de la formación. Es por otra parte, una mirada individualizada —o una institucionalización de la mirada individualizada—, de manera que se pierde toda posibilidad de imaginar otras formas comunitarias de construir y compartir el saber de formación. En la actual estrategia neoconservadora de repliegue hacia lo privado, diluyendo la política, la pedagogía, la cultura y la historia entre las veloces lógicas inmediatistas del mercado, en efecto, el principal significado es la privatización de la vida cotidiana, el predominio de lo individual sobre lo colectivo.

Los efectos de esta estrategia neoconservadora tienen especial eficacia en lo que podríamos llamar la colonización de la subjetividad. De modo que, situados en el interior de este esquema discursivo, nadie puede imaginar la formación del

Este discurso de la formación «para la sumisión» quiero enfrentarlo con el que llamé «formación para la autonomía».

profesor fuera de estos dos planos:

- a) la internalización del logro como un éxito exclusivamente individual;
- b) la legitimación del logro en el exclusivo y excluyente espacio institucional de la formación docente.

Otra cuestión es el monopolio académico de esa formación, una tradición —corta, en cualquier caso— que las políticas neoconservadoras y neoliberales se están encargando de reconducir hacia una demanda de **excelencia profesional** regulada igualmente por la lógica y los intereses del mercado. Una forma de **outsourcing** de las funciones de gobernancia del Estado en el sentido en que este concepto es utilizado por Scott Lash para referir las actuales estrategias de subcontratación, delegación de funciones o externalización hacia instancias privadas.

Este discurso de la formación «para la sumisión» quiero enfrentarlo con el que llamé «formación para la autonomía». Veamos en este segundo caso algunos de los principios de partida. En primer lugar el reconocimiento del sujeto como ciudadano con capacidad, por tanto, para el ejercicio de la política. El hecho de implicarse en una experiencia formativa para el acceso a la práctica profesional de la docencia no deberá

anular este reconocimiento, sino en todo caso, ampliarlo. El saber de formación, si no es una pura tecnología instructiva, debe ayudarnos en nuestra capacidad para la autonomía política. En segundo lugar, el reconocimiento del campo institucional de la formación como históricamente mediado por las relaciones sociales. Y esto tiene una doble implicación en el caso que ahora nos ocupa de la formación docente: por un lado, los cambios y las permanencias en los programas formativos, así como lo que se quiere discutir de ellos y también lo que se silencia, dependen del modo en que en un «territorio» o escenario social concreto se manifiesta esa relación estructural.

Por otro lado, el sujeto —también el sujeto sometido a los requerimientos institucionales de la formación— se hace **histórico** precisamente por su capacidad para ejercer sobre el propio campo social e institucional acciones diferentes y contradictorias con las previstas por la normalidad institucional. De un modo más concreto en la formación de profesores, lo que esto quiere decir es que el sujeto ha tenido —ha conquistado socialmente— su capacidad para la interlocución, es decir, se le reconoce razón y voluntad, y capacidad por tanto para establecer un discurso dialógico desde el que crecer profesionalmente reforzando su singularidad y diferencia. La palabra y la experiencia subjetiva son reconocidas en el contexto formativo y, a la vez que el sujeto cambia en su propio desarrollo profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido. No hará falta insistir que, en este caso, el ideal formativo sitúa el plano de las competencias en un plano de equivalencia con las virtudes políticas antes que en la exclusividad de las destrezas técnicas.

¿Es la educación una ciencia?

Dr. Jorge Salgado
CREDEULS
jsalgado@userena.cl



Esta pregunta pareciera no tener sentido porque generalmente se afirma que es una profesión asociada a la docencia, a la práctica, a una acción ejecutada por profesionales en un contexto social, con la función principal de transmisión cognitiva y valórica.

Sin embargo, cuando la interrogante se formula desde una perspectiva epistemológica, es decir, desde una mirada del conocimiento surgen cuestiones como éstas: ¿Qué tipo de conocimiento produce el que ejecuta la acción de enseñar o dejar aprender? ¿Qué tipo de conocimiento fundamenta lo que hace el profesor en la escuela, en el liceo o en la universidad? ¿Hay un objeto de estudio propio o es sólo una aplicación de otras disciplinas?

Generalmente las respuestas están relacionadas con la última pregunta. La educación es una ciencia aplicada. Es decir, es aplicación de la psicología (psicología educacional), o de la sociología (sociología educacional) o de la antropología (antropología

¿Qué tipo de conocimiento produce el que ejecuta la acción de enseñar o dejar aprender? ¿Qué tipo de conocimiento fundamenta lo que hace el profesor en la escuela?

educacional, o de la Filosofía (filosofía educacional). Inclusive, se manifiesta que las disciplinas, que están entre paréntesis, son ciencias de la educación. Este criterio no resiste un análisis epistemológico, pues las ciencias se multiplicarían innecesariamente. A todas luces, se observa que son aplicaciones de las ciencias puras.

Marc Belth (1971) critica la concepción de la educación como ciencia aplicada porque en nada contribuye al desarrollo autónomo de la educación como ciencia. Más bien, condena a esta actividad intelectual a una tarea servil de pedir un objeto ajeno. De este modo, en el contexto intelectual de producción de conocimiento científico, es incapaz de estar al día en las disciplinas como

la psicología, sociología, filosofía, etc. que, de por sí, son complejas y difíciles. Los profesionales de estas ciencias puras no consideran a los educadores como científicos puesto que no están en esa carrera intelectual de producir un conocimiento con cabal dominio y producción. Agrega que esta actitud de desaliento epistemológico puede provocar un anti intelectualismo que privilegia la práctica por la práctica como actividad principal, despreciando toda actitud teórica fundante.

Estas consideraciones permiten, a Belth, replantear epistemológicamente el camino tradicional que ha seguido la Educación. Afirma que ella es una ciencia pura, con un objeto propio: los modelos de pensamiento, modos que tienen los seres humanos para producir el conocimiento. La Educación es la disciplina científica que produce principios; la Enseñanza es la aplicación de esos principios.

Este es un camino difícil y poco asimilado por los maestros encargados de ejercer una acción educativa en las aulas. Nadie se hace cuestión de esta problemática epistemológica. Interesa preferentemente EDUCAR. Sin embargo, cuando se profundiza en el problema, especialmente en el campo del conocimiento educacional, en la investigación, surgen nuevamente estas cuestiones.

Otra vía en esta búsqueda de respuestas, es el planteamiento pragmático, entendido como una perspectiva centrada en la acción, "en lo que hacen los/as profesores/as". Algo simple, de constatación empírica, medible. La acción educativa, el acto educativo, el acto didáctico son nombres que se emplean para referirse a este objeto desde una mirada diferente.

En este nuevo sentido de la pregunta que interroga por la Edu-



Este es un camino difícil y poco asimilado por los maestros encargados de ejercer una acción educativa en las aulas. Nadie se hace cuestión de esta problemática epistemológica.

cación como ciencia pura, surge un camino que está centrado en un objeto complejo, de múltiples aristas y componentes: el sujeto que realiza la acción de educar (el maestro, p.e.), la acción misma (educar) conformada por múltiples reglas convencionales o sociales, el alumno/a -en la educación formal- aunque es un ser de carne y hueso (como decía Unamuno), aparece

como un ser convencional lo mismo que el maestro. También está la intención que guía la acción de educar, el contexto, los medios, el tiempo y lugar. Surge así, una disciplina considerada como fundamental: La Didáctica que comprende el currículum, evaluación, uso de los medios, metodología.

Este camino implica básicamente una vasta recopilación empírica de casos particulares para abstraer pacientemente las generalizaciones que permitan inferir los principios generales o teorías, para luego, mediante modelos teóricos aplicarlos a realidades educativas y ejecutar acciones coherentes. Una acción guiada teóricamente y no sólo de ensayo y error como se hace hoy como práctica habitual.

¿Es la educación una disciplina científica? Queda planteada la cuestión.

Curriculum y su aporte al desarrollo de una plataforma blended – learning

Mg. Oscar Silva Hernández
 Mg. María Lourdes Campos C.
 CREDEULS
 ruco699@gmail.com
 mcampos@userena.cl

PREMISA BÁSICA: Entendemos el currículo como el **proceso de selección, organización y distribución de algunos elementos culturales para su posterior enseñabilidad.**

Esta premisa alcanza pleno significado en la ejecución del Proyecto CORFO Innova 07CM13PXD-159, “Diseño, Implementación y Validación de un sistema de Evaluación y Desarrollo de competencias laborales y de empleabilidad para la PYME de la IV Región” que el Centro de Desarrollo de Capital Humano de la Universidad de La Serena se encuentra desarrollando con el aporte de académicos de los Departamentos de Psicología y Educación. En el se han seleccionado una serie de elementos culturales propios del mundo laboral, específicamente de los sectores Comercio, Turismo y Fruticultura de exportación. En cada uno de estos sectores hemos seleccionado perfiles funcionales, que corresponden a especialidades propias del ámbito empresarial de la Región de Coquimbo. Para cada una de estas especialidades se definieron competencias críticas para un desempeño laboral de excelencia. En base a estos elementos se generó una plataforma **blended-learning** (plataforma que combina procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales y presenciales) para el desarrollo de las competencias laborales y de empleabilidad requeridas. Se generaron **módulos de autoinstrucción secuenciados progresivamente**, que se ponen a disposición de los



trabajadores a través de la plataforma web.

FUENTES CURRICULARES: Las fuentes principales de esta experiencia curricular han sido: **los trabajadores, las empresas y el desarrollo regional.**

Los **trabajadores**, entendidos como los principales destinatarios de esta innovadora experiencia de desarrollo laboral y a los cuales se ofreció el desarrollo de algunas competencias específicas de su perfil ocupacional.

Las **empresas**, definidas como el espacio y tiempo mancomunado en el que empresarios y trabajadores dan vida a un lugar de trabajo comprometido con otorgar sentido a sus vidas, y

El **desarrollo regional**, entendido como un proceso de **crecimiento económico, sustentable y endógeno**, junto a cambios cualitativos potenciadores del desarrollo humano, y sistemas sociales concientes, analítico-críticos y propositivos.

FILTROS CURRICULARES: El principal filtro de esta experiencia curricular es de carácter epistemológico y lo constituye el **constructivismo social** de Vygotsky. A partir de estos fundamentos nos centramos en generar la mediatización activa en la Zona de Desarrollo Próximo por cuanto consideramos que constituye la base de la transición. “La ZDP es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de proble-

mas con la ayuda o colaboración de otros". El control voluntario y consciente del conocimiento surge en la actividad mediada (Mediación social).

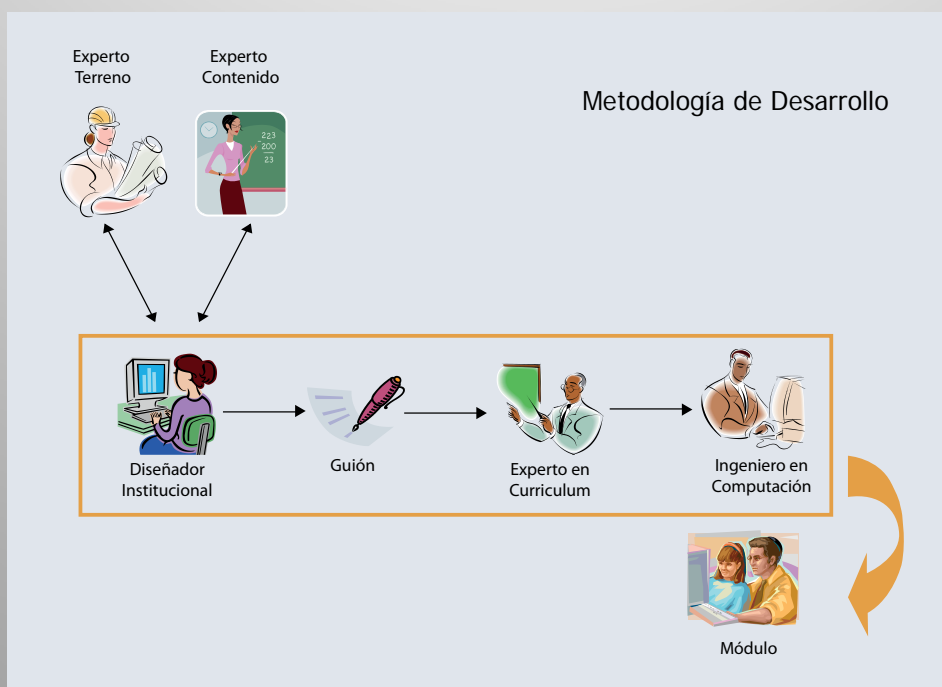
Otro filtro curricular es el contexto **laboral** y podría ser entendido como el proceso de oferta y demanda **del trabajo**. Es este contexto el que permite determinar los oficios requeridos y las competencias asociadas en cada caso.

Otros filtros curriculares que regulan esta experiencia son de carácter operativo y son básicamente los siguientes: Experto en terreno,

experto en contenidos, diseñador instruccional, experto en currículo e ingeniero en computación.

En la metodología **b-learning** propuesta se distinguen dos elementos principales de software, el **Lcms** (sistema de gestión de contenidos para el aprendizaje) y el **Courseware** o contenido.

Para el desarrollo del **Courseware**, se optó por contar con un grupo de trabajo interno e interdisciplinario, como equipo de diseño instruccional, con quienes se definió una metodología de trabajo que integra el trabajo de diversos actores como se representa a continuación.



Se confecciona una ficha técnica que describe la competencia a desarrollar; a partir de la cual se define el contenido de cada módulo de enseñanza-aprendizaje con el experto en contenido y el experto en terreno. Este trabajo permite definir el Guión Técnico Pedagógico. Posteriormente el guión creado se somete a la revisión del curriculista, lo que permite corregir posibles errores de contenido u organización de las actividades de enseñanza aprendizaje. Finalmente, el guión es enviado al

ingeniero informático quién es el responsable de su virtualización.

Actualmente estamos realizando planificación colectiva entre el experto en contenido, el experto en terreno, el curriculista y el diseñador instruccional. A partir de lo cual se definen los contenidos que deben integrar el guión técnico pedagógico. Una vez elaborado el guión es nuevamente revisado por el curriculista. Finalmente en un trabajo conjunto se crean las actividades y material pedagógico aplicable a nivel virtual

a cargo del ingeniero informático, el diseñador gráfico y el responsable de generación multimedia.

Este trabajo trabaja en base a estímulos activos y dinámicos, que se despliegan frente al trabajador de manera progresiva, con secuencias de enseñanza aprendizaje que combinan contenidos, actividades prácticas, evaluaciones, glosario, etc. Tal como se muestra en el siguiente ejemplo:



En términos curriculares, en este artículo, se establecen una serie de elementos que procuran reflejar la estructura del proyecto Corfo, dando cuenta de una premisa básica, de las fuentes curriculares, de los filtros y de los elementos metodológicos que caracterizan el diseño instruccional.



El profesorado como sujeto político

Silvia López de Maturana
silviauml@gmail.com
CREDEULS

Nos interesa el posicionamiento político del profesorado por las implicancias éticas que tiene para el cambio en las maneras de aprender y de enseñar. De acuerdo a la evidencia empírica, lo consideramos como la manifestación intencional en la acción de las ideas del o de la profesor/a, coherente con el discurso y con el pensamiento que se construye sobre esa relación. Implica la toma de conciencia de su rol como profesional dispuesto a construir con otros y otras una escuela que se desligue de cualquier forma de dominación y que busque la dignidad, derechos y libertades de todas las personas. El posicionamiento político del profesorado trasciende las retóricas de participación, proselitismo y posturas político partidistas. Cuestiones estas, que confunden cuando se habla en términos de política, ya que es frecuente que se deslegitime su valor social y no se asuma el riesgo ni la responsabilidad de las propias acciones, eludiendo los problemas que, se cree, el posicionamiento político acarrea. Por lo tanto, se trata de abordar el problema educativo desde una perspectiva crítica y no entrar en el juego del sometimiento institucional que generalmente conduce a acomodarse ante los cambios tecnocráticos y a considerar la educación separada de la política, razón por cual, se la reduce a un entrenamiento técnico suficiente para reproducir las incongruencias escolares. El peligro radica en que el comportamiento despolitizado se asuma tácitamente y genere una práctica docente inhibidora que pri-



Estar posicionado políticamente facilita abordar el problema educativo desde una perspectiva crítica, desenmascarar las pretensiones dominantes y no entrar en el juego del sometimiento institucional que muchas veces intenta que los profesores solo se acomoden ante cambios tecnocráticos.

ve del sentido de la propia cultura.

Estar posicionado políticamente facilita abordar el problema educativo desde una perspectiva crítica,

ca, desenmascarar las pretensiones dominantes y no entrar en el juego del sometimiento institucional que muchas veces intenta que los profesores solo se **acomoden** ante cambios tecnocráticos. Los profesores mientras puedan demostrar que los derechos y las libertades se pueden tomar a pesar de las restricciones, pueden movilizar críticamente a la comunidad educativa –sobre todo a quienes creen que no se puede salir de las condiciones dadas- para provocar el cambio desde las bases, lo que significa reconocer que “la historia es un tiempo de posibilidades y no de determinismo” (Freire, 2001:125). Vivimos en una sociedad que ha despolitizado lo cotidiano con la consecuente menor implicación en las tareas, en virtud de lo cual, la

profesionalidad docente pasa a ser una artificialidad y nadie asume la responsabilidad que conlleva el rol que desempeñan los profesores. Por ejemplo, en muchas escuelas se fracciona el conocimiento y se enseña y se aprende sin creatividad ni encantamiento. Peor aún, se simula enseñar y se simula aprender a pesar de las reformas. En consecuencia, nos parece un deber profesional, ético y político buscar líneas de acción orientadas a redefinir el compromiso docente.

El posicionamiento político del profesorado puede transformar la queja pueril y la indiferencia en elementos para el cambio, por ejemplo, la búsqueda de coherencia en sus acciones, el planteamiento de alternativas optimistas, la intencionalidad de involucrar a sus colegas, directivos y alumnado en un proyecto común, o la búsqueda de participación con la comunidad

son características relevantes para transformar un ambiente escolar pasivo y proporcionar una base significativa para el trabajo anti-hegemónico. Eso puede suceder porque no existe el profesorado neutral, por lo que es tan válido lo que hacen como lo que no hacen o dejan de hacer, pero lo que realmente importa es saber si son conscientes de aquello. Ese es el fundamento prioritario para referirnos al posicionamiento político consciente y asumido por el profesor expresado en su práctica, en la teoría que maneja y en los aportes que hace a la comunidad educativa.

De acuerdo con Freire (2002 [1994]:15), los mejores instrumentos políticos para defender los intereses y derechos de los profesores son: la capacitación científica iluminada por su claridad política, la capacidad, el gusto por saber más y la curiosidad siempre despierta del

profesor. Eso les motiva a rechazar el papel de seguidores dóciles de paquetes de instrucciones y a demostrar que ellos también pueden saber y crear. Por lo tanto, no es solo una tarea técnica ni de aplicación de teorías de aprendizaje, es implicarse en el proceso y posicionarse políticamente siendo conscientes de las consecuencias que esto acarrea para la escuela y la sociedad.

-Se sugiere leer a: Apple, 1986; Freire, 1990, 2001; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990.



11 consejos para que sus hijos dejen de leer

Alejandro Abufom Heresi
Director Editorial ULS
abufom@gmail.com

1. Nunca lea cuentos a los niños, especialmente antes de dormir. Esta práctica genera una costumbre que le robará su tiempo y lo mantendrá atado a la cama de sus pequeños, muchas noches de su vida.

2. Esconda todos los libros que hayan en su casa. No los deje al alcance de los niños: provocan curiosidad, preguntas incómodas, estimulan los sueños y juntan polvo.

3. Coloque el televisor en un lugar preeminente de la casa, ojalá en el comedor, para compartir las noticias a la hora de comida y hablar muy poco entre los comensales. Haga que sus hijos lo vean a usted siempre viendo TV.

4. Si tiene los recursos económicos, coloque una TV en la habitación de cada niño. Por supuesto, con control remoto, para que los chicos no se paren de la cama.

5. Nunca comente lo que Ud. está leyendo o lo que leyó en alguna parte. Le lloverán preguntas y, con el tiempo, sus hijos imitarán esta costumbre de leer revistas, libros o diarios.



6. Obligue a sus hijos a leer, bajo amenaza de golpes. Mientras más pequeños sean sus hijos, los libros deben ser feos, en blanco y negro, sin ilustraciones y, ojalá, novelas del medioevo español. Así se asegura que “la cultura, con sangre, no entra”.

7. Repita permanentemente, delante de los niños: “leer es una lata”; “los libros están caros”; “los que leen mucho se meten en problemas”; “para ganar plata no se necesitan los libros”; “yo fui burro para leer, pero igual salí adelante”. Invente otras frases Ud. mismo.

8. No olvide que los libros contienen ideas. No comente, no cuestione, no critique, no estimule conversaciones complejas con sus hijos. No haga referencias a autores, poetas o gente que andan “revolviendo el gallinero”.

9. Tenga especial cuidado con sus hijas adolescentes: ponga muchos espejos en su habitación, regádeles maquillaje y mucha ropa. Recuerde que –por algo sería– durante muchos siglos, a las mujeres se les prohibía aprender a leer.

10. Mantenga a su familia alejada de librerías, ferias y exposiciones, donde podría encontrarse con libros baratos, bonitos y estimulantes.

11. Por último, nunca asista a una feria de libros usados: los comerciantes tratarán de venderle lo que puedan, a muy bajo precio y sus hijos podrán tocar y hojear libros a su antojo, exponiéndose a enfermedades infecto/contagiosas. ¡Quién sabe por qué manos pasó ese objeto tan manoseado!

¡Buena suerte!

DIPLOMADO INTERDISCIPLINARIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO REGIONAL DE ESTUDIOS Y DESARROLLO DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE LA SERENA



INSCRIPCIONES ABIERTAS

El Programa ofrece un tiempo y espacio para la formación profesional y académica sobre la base del diálogo entre experiencias profesionales, -emocionales y cognitivas-, así como la reflexión sobre las propias prácticas.

Informaciones: Claudia Valenzuela
cadh@userena.cl - Fono: 51-334760
Postulación hasta el 15 de enero 2012
Reunión informativa: 7 de enero 2012
Fecha de inicio del diplomado: 22 de marzo
Lugar de realización: CAHD



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

