



Revista de

Educación

Edición 400 | septiembre-octubre 2022



Educación Pública

El desafío de implementar educación de calidad para todas y todos

Simce:

Alejandra Falabella,
académica: "Nuestra carta
de navegación debe ser el
currículum, no el Simce"
| Pág. 27

José Matías:

El proyecto que busca
resguardar la integridad de
niños, niñas y adolescentes
que sufren de discriminación y
violencia a causa de su identidad
y expresión de género | Pág. 52

**Programación
y Pensamiento
Computacional:**

Un nuevo lenguaje
que se impone a nivel
mundial | Pág. 47

Revista de Educación

Edición 400 | septiembre-octubre 2022

Ministro de Educación

Marco Antonio Ávila Lavanal

Subsecretario de Educación

Gabriel Bosque Toro

Subsecretaria de Educación Parvularia

Claudia Lagos Serrano

Subsecretaria de Educación Superior

Verónica Figueroa Huencho

Directora de Comunicaciones

Sylvia Muñoz Muñoz

Directora de Revista de Educación

María Teresa Escoffier del Solar

Editores

Carlos Said Cárdenas

Francisco Farías Urayama

Periodistas

M. Consuelo Agusti Rodríguez

M. Angélica Pérez Ferrada

Fotografía interior

Arnaldo Guevara Henríquez

Consuelo Agusti Rodríguez

Diseño

Departamento de Diseño Mineduc

Ilustraciones

Antonia Berger Gómez

Av. Libertador Bernardo

O'Higgins 1381, 2° piso, Santiago

Teléfono: 2 2406 6456 / 2 2406 5504

Correo electrónico

revista.educacion@mineduc.cl

Sitio web

www.revistadeeducacion.cl

Edición N° 400

Ministerio de Educación

ISSN 0716-0534

¡Síguenos!

@revistadeeducacion

Sumario



Política Educativa

El desafío de implementar Educación Pública de calidad para todas y todos. [Pág 06](#)

Política Educativa

Cumbre sobre la Transformación de la Educación: Un nuevo contrato social para cambiar el rumbo del planeta. [Pág 17](#)

Política Educativa

¿Cuáles son los próximos pasos del SIMCE?. [Pág 24](#)

Conversando a fondo

Alejandra Falabella, directora del Doctorado en Educación UAH – UDP: ¿Cómo podría ser el futuro post-SIMCE?. [Pág 27](#)

Política Educativa

Escuelas “insuficientes” en Reino Unido: Cómo la categorización les impide mejorar su calidad. [Pág 35](#)

Tendencias

Fortalecimiento de la Educación Pública: Escuela-Centro Experimental Carén, un proyecto de vanguardia. [Pág 40](#)

Tendencias

Programación y Pensamiento Computacional: Un nuevo lenguaje que se impone a nivel mundial. [Pág 47](#)

Política Educativa

Las alas rotas de José Matías y el proyecto que busca garantizar la vida de las y los estudiantes trans. [Pág 52](#)

Perfiles

Los primeros egresados del CFT Estatal de Los Ríos. [Pág 59](#)

Zona Pedagógica

Experiencia educativa durante y después de la pandemia: Cómo enseñar a leer al 100% de los alumnos [Pág 65](#)

Cultura

Inicios de la Educación Pública en Chile. [Pág 70](#)

Biblioteca

Recomendaciones de libros. [Pág 79](#)

Una educación pública al servicio de las familias

Hace poco tuve la oportunidad de compartir con madres, padres y apoderados de escuelas y liceos municipales de Maipú, Estación Central, Cerrillos, San Miguel, La Cisterna, Lo Espejo, Pedro Aguirre Cerda y San Ramón, cuyos establecimientos próximamente serán traspasados a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) Santa Corina y Santa Rosa, que serán creados próximamente en la Región Metropolitana.

Esto es parte del proceso de desmunicipalización de la educación escolar, que comenzó en 2017 con la aprobación de la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, y que implementará 70 SLEP en el país, para que les sean traspasados más de 10 mil establecimientos con 3,2 millones de niños, niñas y adolescentes. Se trata de la reforma escolar más grande de los últimos 30 años, que le permitirá al Estado recuperar un rol preponderante en la administración, financiación y calidad de la educación escolar.

Actualmente hay 11 SLEP en régimen y otros seis que se preparan para recibir la establecimientos. En el encuentro con las familias de la RM, pude conocer sus sueños y esperanzas sobre lo que debiera ser la educación pública que ellas imaginan como un espacio para el desarrollo integral de sus hijos e

hijas, con inclusión social y cultural, tolerante con la diversidad y con pertinencia local, que les permita tener una vida sana y feliz.

Quiero decirles a esas familias, y a todo el país, que estamos trabajando por esos sueños y esperanzas. Estamos implementando la ley, pero también impulsaremos mejoras para asegurar que la instalación del sistema se haga de forma correcta.

Para ello, ampliaremos el cronograma de creación de nuevos SLEP para así reducir la cantidad de servicios instalados por año. De esta forma, crearemos 10 nuevos SLEP en 2023, 10 en 2024, 11 en 2025, 11 en 2026 y 11 en 2027. Además, ampliaremos el período de traspaso de establecimientos a los próximos SLEP, incluidos los seis que fueron creados este año. Por último, introduciremos mejoras relativas al uso de recursos FAEP, la transición entre municipalidades y servicios, y la supervisión de la instalación del sistema.

De esta forma, el Sistema de Educación Pública tendrá más tiempo para realizar bien sus procesos, que incluyen la firma de decretos y convenios, el diseño de planes, la instalación del Comité Directivo Local, la realización concursos públicos, la habilitación de oficinas y el traspaso de inmuebles, entre otros.

La educación pública cumple un rol crucial en todo el mundo, porque permite que toda la población acceda a la enseñanza, independiente de su condición económica, étnica, religiosa o de género. Además, posibilita la cohesión social desde la enseñanza de los valores de nuestra sociedad, como lo son la democracia, los derechos humanos y la justicia social. Estamos comprometidos con fortalecerla, para que los sueños de miles de familias se hagan realidad.

Marco Antonio Ávila
Profesor y ministro de Educación



Proyecto de Ley Miscelánea avanza en el Congreso

La Cámara de Diputadas y Diputados respaldó el 9 de agosto el proyecto de Ley Miscelánea del Ministerio de Educación, que busca ajustar y resolver algunas necesidades urgentes para el buen funcionamiento del sistema educativo. Ahora será el turno del Senado. En concreto, se aprobó:

1.- La extensión del plazo de implementación de los seis nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que entraron en funcionamiento este año. Originalmente a estos SLEP les sería traspasado el servicio educativo y los establecimientos educacionales el 1 de enero de 2023, pero el proyecto amplía ese plazo en un año, con el objetivo de que tengan el tiempo necesario para tener una mejor instalación.

Entre los procesos que se podrían realizar en este tiempo ampliado están la creación del comité directivo local, el nombramiento del director ejecutivo y los subdirectores, el traspaso de contratos, convenios, bienes muebles e inmuebles, y el traspaso de funcionarios. Los seis SLEP que debían recibir sus es-



tablecimientos el 1 de enero son Iquique, Licancabur, Maule Costa, Punilla Cordillera, Aysén y Magallanes, que reúnen a cerca de 100 mil estudiantes.

2.- La regularización del pago del bono de incentivo al retiro para docentes y asistentes de la educación que estaban pendientes desde 2018.

Actualmente el análisis de antecedentes de los trabajadores de la educación para el pago del bono de incentivo al retiro se realiza por grupos de trabajadores, y si uno tiene problemas en su documentación, el grupo completo es remitido al sostenedor. Con esta modificación, quienes sí tengan sus documentos al día podrán acceder al beneficio.

3.- La agilización del proceso de pago de deudas previsionales de los trabajadores de la educación.

Cuando los sostenedores de establecimientos no cumplen con los compromisos previsionales, se les retiene la subvención. Este proyecto facultará al Mineduc a pagar las deudas en coordinación con los sostenedores.



Creación del Consejo de la Sociedad Civil (COSOC) compuesto únicamente por estudiantes

El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Inclusión y Participación, abrió la convocatoria para postular al Consejo de la Sociedad Civil (COSOC), el primero en la historia compuesto exclusivamente por estudiantes.

Los Consejos de la Sociedad Civil (COSOC) son mecanismos de participación ciudadana de carácter consultivo y democrático, creados por la Ley 20.500, que buscan profundizar y fortalecer la relación entre las organizaciones sociales y el Estado, reconociendo el derecho a la participación de las personas en la gestión, políticas, programas y planes del Gobierno.

El COSOC estudiantil será un órgano inédito que representará la diversidad territorial, social y cultural del país desde las experiencias de las y los estudiantes. Su objetivo será enriquecer distintas dimensiones de la política educativa, relevando el principio de inclusión y no discriminación en las trayectorias.

En la elección de las y los consejeros podrán postular, de forma online hasta el viernes 4 de noviembre, estudiantes de entre 12 a 20 años, de cualquier región del país, de todo tipo de establecimientos y de diversos niveles educativos, que cumplan con alguno de los 11 perfiles descritos en las bases y disponibles en el sitio web <https://cosoc.mineduc.cl/>

“Demos la vuelta a la manzana”, el plan para disminuir los índices de obesidad entre las y los estudiantes



La iniciativa es fruto de un trabajo conjunto entre los ministerios de Educación, Salud, Deporte, Desarrollo Social y Familia (a través de Injuv y Sistema Elige Vivir Sano), Trabajo y Previsión Social, además de Junaeb, dirigido a estudiantes de educación parvularia, básica y media matriculados en establecimientos públicos y particulares subvencionados. Su objetivo es fortalecer los hábitos saludables de estudiantes en el entorno escolar para combatir los altos índices de obesidad en Chile.

El ministro Marco Antonio Ávila, indicó que es “un compromiso de nuestro gobierno avanzar, en el marco de este cambio de paradigma, hacia ese aprendizaje integral que tanta necesidad tiene hoy nuestro sistema educativo. Desde el Ministerio de Educación, impulsaremos un Congreso Pedagógico Curricular, en donde la reflexión que vamos a invitar a hacer al país va a ser qué hacemos con la Jornada Escolar Completa o cómo revertimos lo que nos ha sucedido, que solo tenemos más horas de asignaturas. Quizás es el momento de tomar una decisión y volver al sentido original de esta jornada escolar, en que las tardes sean precisamente para el desarrollo de actividades de carácter deportivas, artísticas, que promuevan ese desarrollo integral que tanto buscamos”.



El desafío de implementar Educación Pública de calidad para todas y todos

Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) nacieron en 2017 como una nueva forma de entender la Educación Pública y garantizar el acceso a la enseñanza gratuita, de calidad e inclusiva.

La Revista de Educación conversó con directores de Servicios Locales en funcionamiento para conocer cómo se está instalando esta importante política pública.



En noviembre del año 2017 se aprobó la Ley N°21.040 la cual crea el Sistema de Educación Pública y establece como nuevo sostenedor a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Con esto, todos los establecimientos educacionales públicos -liceos, escuelas y jardines infantiles- administrados por las municipalidades, pasarían a ser administrados por los SLEP.

El desafío: traspasar gradualmente los establecimientos educacionales de 346 comunas y llegar a 70 Servicios Locales en todo Chile. Actualmente, existen 11 SLEP (Huasco, Puerto Cordillera, Barrancas, Costa Araucanía, Chinchorro, Andalién Sur, Gabriela Mistral, Atacama, Valparaíso, Colchagua y Llanquihue).

Los SLEP tienen las siguientes funciones: **administrar los recursos**, a través del Área de Administración y Finanzas; **proyectar las mejoras en la infraestructura de los establecimientos**, para lo cual existe el área de Planificación y Control de Gestión; y, por último, **velar por la calidad de los aprendizajes** de todos los niños, niñas y

adolescentes pertenecientes a la Educación Pública chilena, a través del Área de Apoyo Técnico-Pedagógico.

“El fortalecimiento de la Educación Pública es uno de los ejes centrales del actual Gobierno del presidente Gabriel Boric, por lo que es trascendental escuchar a los diversos actores involucrados en los procesos de los SLEP. Es por esto que la Dirección de Educación Pública está implementando un modelo de apoyo técnico pedagógico en los territorios, con los establecimientos educacionales, equipos docentes y directivos, pues la apreciación de cada actor nos permite individualizar los apoyos y orientaciones hacia nuestra dirección”, comenta el director (s) de Educación Pública, Alexis Moreira Arenas.

Antes de la creación de los SLEP, los recursos (subvenciones escolares) destinados para los colegios eran administrados por las Corporaciones de Educación de cada municipio. Ahora, los Servicios Locales están siendo financiados por el Estado a través de la Ley de Presupuestos.

1. SLEP Huasco



El director del Servicio Local de Educación Pública de Huasco, Javier Obanos (al centro de la foto) junto a estudiantes de la Escuela Pública Hernán Aravena Contreras de la localidad de Cachiyyuyo.

Comenzó a funcionar en julio de 2018 y, con más de 13 mil estudiantes, abarca 63 escuelas de las comunas de Alto del Carmen, Freirina, Huasco y Vallenar, en la Región de Atacama.

Para el director del SLEP de Huasco, Javier Obanos, la principal tarea es entregar educación de calidad a todos los niños y niñas que son parte de la Educación Pública de la región. “Hoy podemos marcar una diferencia muy potente, en la educación chilena, pues antes los municipios tenían muchas responsabilidades y, por ende, las escuelas eran una más y no era prioridad como lo es ahora”.

Gracias al traspaso, el 60% de los establecimientos pertenecientes al SLEP han implementado estrategias para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes y se han concretado 33 proyectos de mejoramiento y conservación de las escuelas y liceos. De ellos, 16 son financiados por el Gobierno Regional, a través del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), con una inversión de más de \$3 mil millones. Los 17 restantes son financiados por el SLEP.

Dentro de los establecimientos que han recibido mejoras en infraestructura está la Escuela Arturo Pérez Canto de Vallenar, que con 365 alumnos abarca el 82% de la matrícula del sector.

“En la primera etapa del proyecto se hicieron mejoras significativas, por ejemplo, ahora tenemos cierres perimetrales metálicos, mejoraron el pavimento de los exteriores, también la cocina e incluso instalaron iluminación LED en exteriores e interiores, por mencionar algunas cosas. Y ahora queda pendiente la segunda parte, donde se invertirán cerca de \$300 millones de pesos”, comenta su directora, Elizabeth Nazer.

“En estos tres años hemos ido mejorando las condiciones de infraestructura de nuestros establecimientos, con una inversión que bordea los \$7.900 millones de pesos en estos 33 proyectos de mejoramiento”, comenta el director del SLEP, Javier Obanos.

Esto incluye a los jardines infantiles y las escuelas rurales, pues la mayoría de ellas no ha tenido mejoras desde el traspaso anterior hacia las municipalidades.

Área técnico pedagógica

Un tema fundamental para el Servicio Local es mejorar la lectura comprensiva de los alumnos. Así, crearon un plan de promoción de hábitos de lectura y mejoramiento de las habilidades de comprensión que se aplica desde primera infancia hasta educación media.

También están implementando la Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad” del Ministerio de Educación, con foco en mejorar la convivencia escolar de las distintas escuelas y liceos del territorio. A través de este, además, buscan fortalecer la educación Técnico Profesional (TP) y el liderazgo pedagógico de los directores y equipos técnicos.



Alumnos junto a la directora Elizabeth Nazer Varela, de la Escuela Pública Arturo Pérez Canto, de la comuna de Vallenar, en la Región de Atacama.

2. SLEP Gabriela Mistral



El director del Servicio Local de Educación Pública Gabriela Mistral, Pablo Araya, junto alumnos.

Comenzó a funcionar en marzo de 2019 (su traspaso se realizó en 2020) y, con una matrícula de 13.180 estudiantes, está compuesto por 49 establecimientos de las comunas de La Granja, Macul y San Joaquín, en la Región Metropolitana.

“El trabajo que se ha hecho durante estos dos años ha sido muy positivo, porque hemos podido conversar con las comunidades educativas para

establecer vínculos fructíferos, los cuales han ayudado a mejorar los aprendizajes, con el apoyo de los asesores técnicos que tenemos, y también la calidad de los establecimientos”, asegura el director del SLEP Gabriela Mistral, Pablo Araya.

El apoyo técnico pedagógico del Servicio Local durante el inicio de la pandemia fue vital para sus establecimientos educacionales. Así lo reconoce

la directora del Liceo Doctor Alejandro Del Río de La Granja, Mariela Durán, quien destaca que el apoyo emocional durante la pandemia fue fundamental para que los profesores aprendieran a contener a los alumnos y apoderados. Hoy, al retomar las clases presenciales, se han enfocado en brindar capacitaciones para que los docentes conozcan, por ejemplo, la prueba Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), y mejoren el trabajo en aula. Estos esfuerzos se han visto reflejados en el aumento de las postulaciones para el próximo año. "Nuestro liceo sólo llega hasta 8° básico, pero tenemos la esperanza de extendernos hasta IV medio, porque nuestros alumnos y apoderados así lo desean. Estamos trabajando en esa línea", comenta la directora.

Mejoras en las instalaciones

Según el último catastro de infraestructura realizado por el Mineduc (2012-2013), los establecimientos de las comunas del SLEP se encuentran bajo el promedio nacional.

Ante esa realidad, de 2020 a la fecha, el Servicio Local ha invertido más de \$6 mil millones, y se espera que el primer semestre de 2023 sume \$12 mil millones más en infraestructura para los colegios.

Por otro lado, la pandemia facilitó la puesta en marcha de una serie de proyectos de mejoramiento, lo que permitió llegar a tres de cada cuatro colegios y jardines infantiles del territorio. Gracias a esos trabajos, el próximo año se podrá llegar al 95% en mejoras de los espacios de los establecimientos.

En el Liceo Doctor Alejandro Del Río, "se han mejorado las estructuras de las salas, dejándolas más protegidas del frío, porque eran aulas muy heladas, no aptas para un correcto aprendizaje. Junto con eso, nos cambiaron las ventanas de aluminio por termopanel, se renovaron los focos de las salas con luces LED y se agregaron puertas de seguridad", cuenta la directora.

En el ámbito técnico pedagógico el SLEP se ha preocupado de avanzar en un modelo de pedagogía local, impulsado por el acuerdo "Alianza Lagar", suscrito en octubre de 2021 con la Pontificia Universidad Católica de Chile, que permite desarrollar investigaciones en los establecimientos del territorio, detectar problemáticas y buscar soluciones en conjunto.



La directora Mariela Durán del Liceo Doctor Alejandro del Río (al lado derecho de la foto con chaqueta negra), el director del SLEP Gabriela Mistral, Pablo Araya (al lado derecho de la imagen) y alumnos del establecimiento que pertenecen a la Fundación de Orquestas Juveniles y Infantiles (FOJI).

3. SLEP Colchagua



El subdirector de la Unidad Técnica Pedagógica del SLEP, Héctor Saravia (al lado derecho de la imagen), con alumnos.

Comenzó a funcionar en enero de 2021 y, con una matrícula de más de 13 mil estudiantes, está compuesto por 69 establecimientos de las comunas de San Fernando, Chimbarongo, Nancagua y Placilla, en la Región del Libertador General Bernardo O´Higgins.

El SLEP declara tres pilares fundamentales de desarrollo pedagógico: 1) Recuperar todos los aprendizajes perdidos durante la pandemia; 2) Fortalecer la educación TP, y 3) Capacitar a los directores y jefes técnicos en materias como el Aprendizaje Basado en Competencias, entre otros.

“Nuestros alumnos van a ser preparados para la educación del futuro. Esto significa que estudiarán carreras que hoy no existen, que tendrán que ser capacitados para nuevos empleos también. Entonces, debemos preparar a los jóvenes en competencias y habilidades del siglo XXI”, comenta el subdirector de la unidad de apoyo técnico pedagógico, Héctor Saravia.

En conectividad, por ejemplo, el SLEP está llegando al 50% de sus escuelas con fibra óptica y Wifi en las salas de clases. La meta para los próximos dos años es lograr el 100% de los establecimientos con conexión.

Infraestructura

La deficiente conservación de la infraestructura de los colegios en esta zona, junto con el aumento de los colegios particulares subvencionados o particulares en mejor estado, produjo una baja en la matrícula pública del sector. “La comuna de San Fernando, por ejemplo, tenía 12 mil alumnos en la educación pública, y ahora tiene 6.500 estudiantes”, comenta Saravia.

El SLEP ha direccionado su gestión a mejorar la infraestructura de los establecimientos y jardines infantiles que administra. En septiembre pasado, terminó de construir el jardín infantil “Bambi” de Chimbarongo y ha puesto en marcha la construcción de la Escuela Tinguiririca Alto, la Escuela Abraham Lincoln y la Escuela Jorge Muñoz Silva de San Fernando. También está en proceso de construcción el Liceo Juan Pablo II de Nancagua y la Escuela de las Mercedes de Chimbarongo.

Uno de los liceos en que se han hecho mejoras es el Liceo Eduardo Charme de San Fernando, recinto con 117 años de historia que imparte la modalidad Científico Humanista y Técnico Profesional. Además, ofrece internado para los alumnos de localidades más lejanas.



Alumnos junto a su director Óscar Muñoz, del Liceo Eduardo Charne, de la comuna de San Fernando, en la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins.

“Tenemos un internado que tiene capacidad para 400 estudiantes, donde se tuvieron que hacer bastantes intervenciones, y hoy contamos con la tranquilidad de poder recibir mejor a los adolescentes que se quieran sumar a nuestro proyecto”, señala el director del liceo, Óscar Muñoz.

Gracias a estas mejoras, este año el liceo logró revertir la tendencia a la baja de la matrícula de

estudiantes. “Los jóvenes se volvieron a encantar con nuestro liceo, por la cercanía que logramos tener con las empresas del sector productivo local, con las instituciones de educación superior, lo que les da mayor proyección a sus estudios. A través de esos cambios, estamos tratando de emparejar la cancha, ofreciendo mejores oportunidades a los alumnos que se interesen en nuestro proyecto”, concluye Muñoz.

4. SLEP Andalién Sur



El director del SLEP Andalién Sur, Gonzalo Araneda (el primero de izq. a der.), junto a docentes.

Comenzó a funcionar en 2019 (la administración directa de los establecimientos se inició los primeros meses de 2020) y, con una matrícula de más de 17 mil estudiantes, está compuesto por 83 establecimientos de las comunas de Concepción, Chiguayante, Hualqui y Florida, en la Región del Biobío.

“Nos sentimos satisfechos, hemos ejecutado estrategias de profundización académica, de colaboración sistemática entre todos los actores de las comunidades educativas, donde el intercambio de experiencias ha sido fundamental en la orientación del desarrollo del trabajo integral y transversal, lo que ha derivado en un enriquecimiento curricular en nuestro territorio”, comenta el director del SLEP Andalién Sur, Gonzalo Araneda.

Un ejemplo de la transversalidad del currículum es el trabajo que el SLEP desarrolla con el Liceo Juan Martínez de Rozas de Concepción, que entrega educación Científico Humanista orientada a potenciar el Arte. “Nos caracterizamos por ser un colegio que involucra las Artes en todas las asignaturas y de mucho trabajo práctico. Un ejemplo de aquello es que en 8º básico están aprendiendo los cuerpos geométricos, el docente de la asignatura hizo que todos los niños hicieran

cubos, para luego confeccionar una escultura, dándole un sentido más artístico al trabajo”, comenta su director, Ariel Sepúlveda.

Por otra parte, el SLEP Andalién Sur desarrolló el proyecto “Desafío TEP” (Trayectorias Escolares Positivas), junto con la Fundación Arauco y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, que busca resguardar la trayectoria escolar de niños y jóvenes de la región para que se mantengan en el sistema escolar y no abandonen sus estudios. Este año, las cuatro comunas que componen el SLEP implementaron el proyecto por segundo año consecutivo.

En infraestructura, el director del SLEP explica que tienen 16 establecimientos que hasta el año pasado estuvieron en reparaciones. “Eso significó una inversión cercana a los \$2.700 millones de pesos. Ahora estamos reparando las cubiertas de los edificios, cambiando el aislamiento, arreglando los servicios higiénicos, los interiores y exteriores de los colegios, entre otras reparaciones”, comenta.

También el SLEP constituyó el “Primer Consejo Local”, cuyo objetivo es potenciar convenios de colaboración y la implementación de procesos participativos en el territorio.



Estudiantes junto al director del Liceo Juan Martínez de Rozas, Ariel Sepúlveda, de la ciudad de Concepción.

5. SLEP Costa Araucanía



El director del SLEP Costa Araucanía, Patricio Solano, junto a los estudiantes de la Escuela Pública Calof, de la comuna de Saavedra, en la Región de La Araucanía.

Recibió a sus establecimientos en 2018 y, con una matrícula de más de 9 mil estudiantes, está compuesto por 91 establecimientos de las comunas de Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén, en la Región de La Araucanía.

Costa Araucanía fue uno de los primeros SLEP en implementarse. El traspaso dejó a la luz problemas serios en infraestructura en los establecimientos educacionales y, por eso, de inmediato se comenzó a trabajar en mejorar las condiciones de las escuelas. En tres años se logró asistir a 13 establecimientos con una inversión de \$3.800 millones. Hoy, se realizan mejoras en cinco proyectos más, que involucran \$1.700 millones de pesos.

“Dada las condiciones de nuestra geografía, hay sectores donde ha sido más complejo trabajar, pues son colegios con 800 alumnos y es difícil construir más salas mientras se están haciendo clases. Aun así, los trabajos se realizan respetando el ritmo de la escuela”, cuenta el director del SLEP Costa Araucanía, Patricio Solano.

Colegios rurales

Como el SLEP posee zonas rurales aisladas, al comenzar a funcionar hicieron un catastro: 30 colegios tenían menos de 10 alumnos y entre esas escuelas, había siete establecimientos con un solo estudiante.

“El territorio es tan extenso que tenemos escuelas con una distancia de 130 kilómetros entre ellas, lo que hace muy difícil la atención. Por ejemplo, yo no puedo salir a terreno y recorrerlas todas en un día, porque además poseen difícil acceso, hay escuelas que están ubicadas entre las cordilleras y con un relieve muy accidentado”, agrega Solano.

Por lo anterior, el SLEP dispuso de buses de traslado para facilitar y mantener la asistencia de los estudiantes a las escuelas. “Nosotros transportamos a 4.500 alumnos diariamente, lo que implica un costo de \$2.600 millones de pesos. Eso es difícil de mantener en el tiempo, pero si no tuviésemos ese transporte, estaríamos limitando a los niños que viven en lugares apartados. Y, además, estaríamos haciendo muy poco por la movilidad social y por la juventud que vive en esta zona”, comenta Solano.

Esta situación la vive a diario el Liceo Público Luis González Vásquez de Nueva Imperial, recinto que ofrece educación en modalidad diurna y vespertina, Científico Humanista y Técnico Profesional, y también es escuela cárcel. Su directora, Alejandra Lavín, comenta que a pesar de lo complejo del territorio “se ha generado una red con cinco comunas cercanas. En conjunto vemos temas desde matemáticas a convivencia escolar. Esto ha sido muy positivo, pues estas alianzas nos permiten conocer las realidades de otros colegios y exponer nuestras propias experiencias”.

En el ámbito del aprendizaje, el SLEP está trabajando en mejorar la comprensión lectora a través de un convenio con la empresa brasileña Natura y el CIAE de la U. de Chile. Se trata de un proyecto que aporta carros de lectura en 25 establecimientos para más de 2 mil niños y niñas de primer ciclo básico.

También, están trabajando en un proyecto llamado “Red Edumat” (abreviación de educación y matemática), que ha permitido a docentes, directores y jefes de UTP, ser parte de un espacio de desarrollo profesional para mejorar sus metodologías y enseñanzas en matemática en el primer ciclo básico.

Los principales ejes que tienen los SLEP

Calidad para la educación pública: Se traduce en una mejora continua para llevarla a niveles de excelencia en el marco de las orientaciones rectoras del Mineduc y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Rol público y social de la educación pública: Compromiso y responsabilidad por la equidad, el acceso universal y la integralidad del Sistema de Educación Pública.

Gestión territorial descentralizada: Marco institucional capaz de conjugar la coherencia nacional, la pertinencia territorial, el desarrollo de capacidades locales y participación de las comunidades educativas.

Generación de capacidades: Excelencia profesional en la gestión de la Educación Pública, y atracción y generación de capacidades en todas las instituciones, regiones y territorios del país.

Innovación y eficiencia: Trabajo eficaz, eficiente y ágil en la gestión de la Educación Pública.

Coordinación interinstitucional: Coordinación y coherencia con la institucionalidad pública relevante para la instalación del Sistema de Educación Pública.

Altos estándares de ética institucional: Acciones y definiciones transparentes, respetuosas, tolerantes, multiculturales y con enfoque de género.



Estudiantes del Liceo Bicentenario Luis González Vásquez, de la ciudad de Nueva Imperial, junto su directora Alejandra Lavín (al centro de la imagen).

Se extiende el calendario de implementación de los SLEP

Durante septiembre, el ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, dio cuenta del avance de la implementación del Sistema de Educación Pública, en una sesión en la Cámara de Diputados, convocada en conformidad al artículo 7° transitorio de la Ley 21.040.

En el encuentro, el titular de la cartera de Educación dio a conocer las modificaciones al proceso de implementación, las que permitirán resolver los nudos críticos de esta política pública y así mejorar la instalación del sistema.

Para ello, el Mineduc seguirá tres caminos:

- 1. El proyecto de Ley Miscelánea, que ampliará en un año el proceso de traspaso de establecimientos a los seis Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que fueron creados este año, con el objetivo de que tengan el tiempo necesario para realizar su proceso de instalación. De esta forma, estos seis SLEP recibirán a los establecimientos educacionales el año 2024.**
- 2. Un decreto presidencial, que modificará el calendario de instalación de los 53 SLEP que falta por crear.**
- 3. Otro proyecto de ley, que será presentado próximamente, y que buscará extender el período de traspaso de los establecimientos a los SLEP que entrarán en funcionamiento a partir del año 2023 e introducirá otras mejoras a todo el sistema.**

Si el calendario actual establece que se deben crear 12 nuevos SLEP en 2023, 18 en 2024 y 23 en 2025, ahora se propone crear: 10 nuevos SLEP en 2023, 10 en 2024, 11 en 2025, 11 en 2026 y 11 en 2027. Y si los últimos establecimientos educacionales deben ser traspasados a los servicios en 2026 de acuerdo al cronograma original, ahora se propone que el traspaso termine en 2029.

El estado de los 11 SLEP en funcionamiento

El ministro Ávila también informó del estado actual de los 11 SLEP que están en régimen actualmente -sin considerar los seis que fueron creados este año-, los que reúnen a 176 mil escolares de 636 establecimientos, en 41 comunas, además de 7.971 educadores de párvulos, 15.299 docentes y 12.846 asistentes de la educación.

En cuanto al presupuesto para la infraestructura de los SLEP, es importante considerar

que el gasto estimado para 2022 asciende a \$97.232 millones, de los cuales ya se ha ejecutado el 39,5% y se estiman transferencias en el cuarto trimestre por \$58.755 millones.

Además, el ministro señaló que al mes de agosto ya había sido transferido el 100% de los recursos del Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP) de este año, que alcanzó los \$21.224 millones, de acuerdo con la Ley de Presupuestos.

En cuanto a los avances en la calidad de los procesos de los SLEP, destacó el desarrollo de modelos de acompañamiento pedagógico, la realización de capacitaciones por parte de la DEP (Dirección de Educación Pública) con el apoyo de la Superintendencia de Educación, la articulación con instituciones públicas y privadas y la ejecución de proyectos de infraestructura, enfocados en la conservación y mantenimiento de los establecimientos.

Cumbre sobre la Transformación de la Educación:

Un nuevo contrato social para cambiar el rumbo del planeta

El ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, participó en el encuentro organizado por la ONU para responder a la crisis educativa que dejó la pandemia en el mundo, en la que la autoridad propuso cuatro claves para avanzar hacia un modelo educativo centrado en el desarrollo humano y personal. La Unesco, por su parte, plantea tres preguntas para reformular los sistemas educativos hacia 2050: ¿Qué debemos seguir haciendo? ¿Qué debemos dejar de hacer? ¿Qué debemos reinventar completamente?



La Cumbre sobre la Transformación de la Educación, a la que asistió el ministro Marco Antonio Ávila en Nueva York, tuvo como eje de discusión el informe global “Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación”, preparado por la Unesco.

El 19 de septiembre culminó en Nueva York la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, organizada por la Organización de Naciones Unidas (ONU), en el marco de la 77ª sesión de la Asamblea General, para responder a la crisis educacional en materia de igualdad, inclusión y calidad que dejó la pandemia en el mundo.

El encuentro, al que asistió el ministro Marco Antonio Ávila, tuvo como eje de discusión el informe global “Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación”, preparado por la Unesco y escrito por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, bajo la dirección de la Presidenta de Etiopía, Sahle-Work Zewde, que durante dos años recogió los aportes de más de un millón de personas.

Desde su fundación hace 75 años, esa institución ha encargado varios informes mundiales para replantearse el papel de la educación en momentos clave de transformación social. “Si el informe nos enseña algo, es que tenemos que adoptar medidas urgentes para cambiar el rumbo,

porque el futuro de las personas depende del futuro del planeta, y ambos están en peligro. El informe propone un nuevo contrato social para la educación, que tiene como objetivo reconstruir las relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología”, sostiene Audrey Azoulay, directora general de la Unesco.

Cambio de paradigma: crucial para la transformación educativa

El ministro expuso en el plenario sobre la participación de los jóvenes en la transformación educativa, junto a sus pares de Canadá, Portugal, Ecuador, Sierra Leona y Costa de Marfil, donde habló sobre el rol que tienen los establecimientos educacionales en el fomento de la democracia.

“El momento histórico que estamos viviendo nos coloca como civilización en un proceso de revisión de la educación que queremos para el mundo. En un escenario de demandas globales, creemos que el paradigma educativo debería enfocarse



La Cumbre sobre la Transformación de la Educación, a la que asistió el ministro Marco Antonio Ávila en Nueva York.

En esa oportunidad, explicó que para lograr la transformación educativa existen cuatro claves: reforzar la educación como un derecho social, con la educación pública en el centro; fortalecer el rol transformador de los trabajadores de la educación; promover el acompañamiento y la evaluación con sentido formativo; e impulsar un currículum escolar flexible y contextualizado para los aprendizajes del siglo XXI. Incluso su cartera tiene previsto organizar el próximo año un congreso pedagógico con foco en la discusión del currículum escolar, es decir, revisar los contenidos para adaptarlos a los retos del futuro.

en el desarrollo humano y personal; valorando el desarrollo socioemocional; promoviendo la vida en comunidad, a través de la empatía y el respeto irrestricto por los Derechos Humanos; fomentando la igualdad de género; y avanzando, a través del desarrollo sostenible, en una mayor cohesión social”, dijo.

El ministro expuso sobre la propuesta de cambio de paradigma educativo que está impulsando el Presidente Gabriel Boric, mediante el cambio en las relaciones que tiene el Estado con los establecimientos y con los docentes, en base a tres principios: la confianza, la colaboración y el acompañamiento del Estado al sistema escolar.

Cabe señalar que el ministro también abordó este tema al intervenir en el seminario “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social por la educación”, efectuado en la Universidad de Chile por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Fundación SM, con el propósito de analizar los desafíos y oportunidades que se abren para el sector en el siglo XXI.

“Un nuevo contrato social para la educación”

Mary Guinn Delaney, jefa de Educación Transformativa de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco Santiago), destacó la clase magistral que dictó el ministro en la Universidad de Chile, acerca de lo que significa la transformación en educación para el siglo XXI y los desafíos que ello implica para el sistema. Y, al igual que la directora general de la Unesco, pone acento en que el principal mensaje a partir del nuevo informe es que “necesitamos un nuevo contrato social para la educación, para reparar las injusticias del pasado y las de hoy mientras transformamos el futuro”.

El documento empieza con una evaluación de cómo ha avanzado la educación en el mundo, con un progreso considerable respecto al acceso a la enseñanza y a la igualdad de género, pero “este progreso ha sido desigual y las desigualdades de hoy resultan precisamente de las exclusiones y de las injusticias de ayer”, señala Delaney.

Aún cuando prácticamente se ha alcanzado la paridad de género a nivel mundial en la educación primaria -las niñas ya están menos representadas en la población no escolarizada, excepto en los países de ingresos más bajos y en el África subsahariana- y también en la educación preescolar, entrega datos preocupantes para tomar en cuenta:

- Uno de cada cinco niños y niñas en los países de bajos ingresos y uno de cada 10 en todo el mundo, es decir, cerca de 250 millones de niños, no están escolarizados.
- Tres de cada cinco adolescentes y jóvenes de países de bajos ingresos no asisten actualmente a la escuela secundaria. Mientras la tasa de matrícula en el primer ciclo de secundaria es casi universal (98%) en los países de altos ingresos, más de un tercio de los adolescentes (40% de las niñas y 34% de los niños) no están matriculados en el primer ciclo de secundaria en los países de bajos ingresos. Las disparidades en la participación en la educación secundaria superior son aún más pronunciadas: menos del 35% de las niñas y el 45% de los niños están matriculados en países de bajos ingresos, frente a más del 90% de los niños y niñas en países de altos ingresos.
- En todo el mundo, más de un cuarto de los estudiantes de primer ciclo de secundaria y más de la mitad de los de segundo ciclo de secundaria no completan sus estudios.

¿Cómo renovar la educación?

La investigación de la Unesco propone cinco claves para actualizar los sistemas educacionales:

Pedagogía: debe organizarse bajo los principios de cooperación, colaboración y solidaridad. Y debe fomentar las capacidades intelectuales, sociales y morales de los estudiantes para trabajar juntos y transformar el mundo con empatía y compasión.

Currículo: orientar los planes de estudios hacia un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario, que ayude a los estudiantes a acceder y contribuir al saber, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad de aplicarlo y de cuestionarlo.

Docentes: la enseñanza debe profesionalizarse aún más, como un esfuerzo de colaboración en el que los docentes sean reconocidos como generadores de conocimiento y figuras clave en la transformación educativa y social.

Escuelas: deben ser sitios educativos protegidos dado que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo. Además, deben reimaginarse para promover mejor la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles.

Aprendizaje continuo: ampliar las oportunidades educativas que tienen lugar a lo largo de la vida y en diferentes espacios culturales y sociales. En todos los momentos de la vida, las personas deben tener oportunidades educativas significativas y de calidad. Se debe vincular el conjunto de espacios de aprendizaje, ya sean construidos, naturales o virtuales, para aprovechar el potencial de cada uno.

Fuente: Informe "Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación", Unesco, 2022.

“Ha surgido, especialmente en este tiempo de Covid, el concepto de pobreza de aprendizaje y los desafíos de su medición. El 70% de los niños y niñas de 10 años en el mundo no logra leer ni comprender un texto simple. Casi el 90% de los y las estudiantes en países de bajos ingresos abandonan la escuela antes de completar su educación secundaria. Y uno de cada cuatro jóvenes en esos países aún tiene un muy bajo nivel de alfabetización. La pandemia solo ha empeorado esta situación y exacerbado las desigualdades”, asegura Delaney.

Pero el informe no sólo aborda los avances en educación y las desigualdades que hoy persisten. Hay capítulos referidos a las perturbaciones y transformaciones emergentes como el planeta que está en peligro y el conocimiento digital y sus exclusiones; las pedagogías cooperativas y solidarias; los planes de estudio y la evolución de los conocimientos comunes; y el trabajo transformador de los docentes, entre otros.

Respecto de la tecnología, por ejemplo, se hace un llamado a las instituciones educativas para que desarrollen sus competencias digitales. “Los programas de aprendizaje deberían apoyar a docentes y estudiantes para que tengan una comprensión crítica del funcionamiento y las implicaciones de las tecnologías digitales; y para que trabajen juntos y juntas en determinar cómo utilizarlas y con qué finalidad -explica la experta-. Las herramientas digitales pueden desempeñar un papel valioso en el desarrollo de la creatividad y de la comunicación de estudiantes, pero no deben y no pueden reemplazar la experiencia presencial en el aula del aprendizaje entre pares”.

Delaney insiste en que hoy es necesaria la construcción de un nuevo contrato social para la educación, término que alude más que una simple transacción, ya que refleja normas, compromisos y principios que se legislan formalmente y están integrados culturalmente. Y, tal como se explica en el informe, este “debe unirnos en

“Uno de cada cinco niños y niñas en los países de bajos ingresos y uno de cada 10 en todo el mundo, es decir, cerca de 250 millones de niños, no están escolarizados”.

Fuente: Informe global

“Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación”, Unesco.



Foto: Prensa. U. de Chile.

torno a los esfuerzos colectivos y proporcionar el conocimiento y la innovación necesarios para futuros sostenibles y pacíficos para todos basados en la justicia social, económica y medioambiental” y “debe defender el papel desempeñado por los docentes”.

Para llevar a cabo ese nuevo contrato social, explica la experta, es crucial repensar los acuerdos implícitos sobre la manera en que las personas están relacionándose y cooperando para organizar el aprendizaje y los conocimientos que benefician al conjunto. “Esto implica lo siguiente: reafirmar el derecho por una educación a lo largo y lo ancho de la vida y relacionar este derecho a la educación con el derecho a la información a la ciencia, a la cultura, la participación y la conectividad; y

reafirmar la educación como un proyecto público y un bien común. Necesitamos revisar cómo se organiza el aprendizaje, el diseño de los sistemas educativos, la manera cómo se organizan las escuelas, las universidades y todos los espacios que brindan oportunidades educativas”.

Y, en consonancia con ello, Delaney plantea que hay tres preguntas esenciales que es necesario formular sobre la educación de cara a 2050: ¿Qué debemos seguir haciendo? ¿Qué debemos dejar de hacer? ¿Qué debemos reinventar completamente? Esa es su invitación.

Informe **“Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación”**, se puede descargar completo en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>



Intervención del ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, en el seminario “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social por la educación”, efectuado en la Universidad de Chile.

Foto: Prensa. U. de Chile.



Delaney insiste en que hoy es necesario “reafirmar el derecho por una educación a lo largo y lo ancho de la vida y relacionar este derecho a la educación con el derecho a la información a la ciencia, a la cultura, la participación y la conectividad; y reafirmar la educación como un proyecto público y un bien común”.

Seminario “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social por la educación”, efectuado en la Universidad de Chile.

Foto: Prensa. U. de Chile.

¿Cómo promover un nuevo contrato social en educación?

El informe de Unesco explica que, para cambiar el paradigma educacional, se requiere de un compromiso masivo con el diálogo social, el pensamiento y la acción conjunta, que se debería expresar en:

- **Un llamado a la investigación y la innovación.** Un nuevo contrato social requiere un programa mundial de investigación colaborativa que se centre en el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.
- **Un llamado a la solidaridad mundial y a la cooperación internacional.** Un nuevo contrato social para la educación requiere de un compromiso renovado de colaboración mundial a favor de la educación como bien común, basado en una cooperación más justa y equitativa entre los actores estatales y no estatales.
- **Las universidades y otras instituciones de enseñanza superior deben participar** activamente en todos los aspectos de la construcción de un nuevo contrato social
- **Es esencial que todos puedan participar en la construcción de los futuros de la educación:** niños, jóvenes, padres, docentes, investigadores, activistas, empresarios, líderes culturales y religiosos. Tenemos tradiciones culturales profundas, ricas y diversas sobre las que construir.

Fuente: Informe “Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación”, Unesco, 2022.

De la sanción al acompañamiento:

¿Cuáles son los próximos pasos del Simce?

Este año volverá a rendirse el Simce, tras dos años de pandemia, pero solo en 4° básico y II medio, pues el examen fue suspendido en otros tres niveles. Tras 33 años de aplicación, este es un examen que está en pleno proceso de revisión y análisis, y el Mineduc anunció una reforma al modelo. ¿Hacia dónde apuntarán los cambios? Ya hay algunas señales: el acompañamiento y el mejoramiento continuo estarán en el centro de las modificaciones.



Tras dos años de suspensión, debido a la pandemia, en noviembre de este año volverá a ser aplicada la prueba Simce, pero no según su plan original. Luego de que el Ministerio de Educación presentara una propuesta para suspender el examen, el Consejo Nacional de Educación (CNED) accedió a no realizar el examen en los niveles de 2°, 6° y 8° básico, en todas las áreas, y en el área de Ciencias Naturales en II medio.

Por el contrario, sí tendrán que rendir el Simce censal -no muestral- los estudiantes de 4° básico y II medio, en las asignaturas de Lectura y Matemática. Además, a diferencia de versiones anteriores, el CNED también accedió a dejar sin efecto las consecuencias que tenían los resultados de esta prueba en los establecimientos, es decir, la clasificación de las escuelas en categorías de desempeño y la posibilidad de cierre de los establecimientos mal evaluados.

El Mineduc destacó que esto último era lo más importante para la decisión, pues va en línea con la reforma al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) que prontamente impulsará a través de un proyecto de ley. Ese trabajo está en pleno proceso y para ello el ministerio está realizando una ronda de consultas a comunidades escolares y expertos,

como Alejandra Falabella, Bernardita Muñoz-Chereau y Álvaro González (ver entrevistas más adelante).

¿Hacia dónde apuntará el nuevo sistema? El ministerio ya ha dado algunas señales. En el documento "Impulsando el cambio de paradigma", publicado en septiembre, se explica que se avanzará hacia un Nuevo Sistema de Acompañamiento y Evaluación, que entregue asesoría a los establecimientos para su mejora.

"El cambio de paradigma educativo se juega en gran medida en cómo podemos impactar el núcleo pedagógico y las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes. Para esto es central repensar el sentido y la forma que hoy tiene la evaluación y el acompañamiento del sistema educativo", dice el documento.

"Propondremos una reformulación al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, con el propósito de promover un tipo de acompañamiento y evaluación que fomente el mejoramiento continuo, que resguarde el derecho a la educación, y que fortalezca el desarrollo de capacidades, la profesionalización, y el acompañamiento en distintos niveles del sistema educativo a lo largo de la trayectoria educativa", agrega.

El origen y los trayectos del Simce

El debate sobre cuál es el mejor sistema para evaluar a los estudiantes es de larga data y ha ido cambiando conforme cambian también los enfoques pedagógicos. Durante la reforma del Presidente Eduardo Frei Montalva fue creado lo que vendría a ser el primer antecedente del Simce: la “Prueba Nacional de Habilidad Verbal y Matemática”, que se aplicó anualmente entre 1968 y 1971 a estudiantes de 8° básico.

Posteriormente fue creada la “Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER)”, que tenía el doble objetivo de orientar a los padres para la elección del establecimiento escolar de sus hijos, y entregar información que asistiera al ministerio en sus funciones de supervisión y monitoreo de resultados, en el contexto de la descentralización de los establecimientos escolares.

Esta prueba la rindieron alumnos de 4° y 8° básico a partir de 1982. Se trató de un test con fines 100% pedagógicos y cuyos resultados no podían ser públicos ni estar ligados a sanciones. Se entregaban detallados por porcentaje de logro respecto a cada objetivo curricular por cada estudiante, en un sobre sellado, junto a diversos materiales (videos, manuales, instructivos y reportes) para saber cómo interpretar y utilizar dichos resultados.

Finalmente, la PER se suspendió entre 1985 y 1988, año en que comenzó el “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (Simce), que se implementó para 4° y 8° básico de todas las escuelas del país. La Ley Orgánica Constitucional de 1990 establecía el mandato legal de hacer públicos los resultados por escuela, lo que recién ocurrió cinco años más tarde.

La Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Comisión Simce) de 2003 y una revisión hecha en 2004 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) entregaron recomendaciones para mejorar este examen, las que fueron implementadas entre 2005 y 2010.

Una de las modificaciones hechas fue el reporte de resultados según estándares de aprendizaje o niveles de logro, lo que permitió describir lo que sabían y eran capaces de hacer los y las estudiantes que alcanzaban cada uno de esos niveles en la evaluación. En 2006 se comenzó a aplicar anualmente la prueba de 4° básico (antes se alternaba con la de 8° y II medio), para que todas las generaciones fuesen evaluadas y así poder hacer seguimiento de una cohorte a lo largo de su trayectoria escolar. También se mejoró la comunicación de resultados mediante informes especiales para cada tipo de audiencia (docentes y directivos, padres y apoderados, y un reporte nacional de resultados).

Posteriormente, se incorporaron nuevas áreas curriculares a la medición: Producción Escrita en 4° básico, Educación Física en 8° básico e Inglés en III medio. Y se hizo un estudio piloto de evaluación para estudiantes con discapacidad visual y auditiva que permitió contar con una aplicación especial.

En 2011, la promulgación de la ley que dio origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529) marcó un hito para el Simce y por medio de ella fue creada una nueva institucionalidad: la Agencia de Calidad de la Educación, que pasó a administrar este examen. Esta ley puso en el centro el logro de Estándares de Aprendizaje por parte de los y las escolares y definió un sistema de rendición de cuentas de los establecimientos en el que los resultados en las pruebas nacionales tienen un papel preponderante.

Hoy, a 33 años de la primera aplicación del Simce, merece la pena conocer hacia dónde debería encaminarse esta evaluación. Por ello, los invitamos a leer la entrevista efectuada a Alejandra Falabella (ver página siguiente).

Más información sobre la historia del Simce: en el informe “Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile- Informe Equipo de Tarea para la Revisión del Simce” (Mineduc, 2014). 

**Alejandra Falabella, directora del Doctorado
en Educación UAH-UDP:**

“Nuestra carta de navegación debe ser el currículum, no el Simce”

“Este es un modelo de evaluación que caducó, que no responde a las competencias que requerimos para el siglo XXI”, dice respecto al Simce la académica Alejandra Falabella, quien durante años se ha dedicado a analizar el impacto de este examen en las escuelas chilenas. Frente a los anuncios de reforma, ella propone un modelo de evaluación de tres anillos (nacional, local y a nivel de establecimiento), con foco en el currículum escolar y en la mejora efectiva de la educación. “Lo que no debe pasar nunca más es asociar los resultados de una prueba al cierre de un establecimiento”, advierte.



Foto: Gentileza Alejandra Falabella.

Alejandra Falabella: Directora del Doctorado en Educación UAH – UDP (Universidad Alberto Hurtado – Universidad Diego Portales). Doctora en Sociología de la Educación del Institute of Education de la Universidad de Londres, Magíster en Antropología Social de la Universidad de Chile y Educadora de Párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Una de las políticas que impulsará el Ministerio de Educación en los próximos años es una reforma al Sistema de Aseguramiento de la Calidad y a la prueba Simce, por considerar que tiene consecuencias negativas para los establecimientos educacionales, por lo que buscarán reemplazarlo por un nuevo Sistema de Acompañamiento Educativo Integral. En esta entrevista, la directora del Doctorado en Educación UAH – UDP, Alejandra Falabella, quien lleva años estudiando este sistema de evaluación, entrega su visión y propone un nuevo modelo que funcione en tres niveles y ponga el currículum escolar en el centro.

¿Cuál es su opinión frente a la prueba Simce? ¿Ha servido en estos años para mejorar la calidad de la educación?

Lo primero que hay que entender es que el Simce es una política, no se puede entender solo como un instrumento. Es un entramado con varios elementos que tiene un enfoque de rendición de cuentas por

resultados y con altas consecuencias. Entonces, resulta engañoso concebirlo como si fuese algo aislado, porque forma parte de todo un enfoque de evaluación.

Yo puedo responder respecto a si ha tenido alguna utilidad esto que nosotros llamamos “la política Simce” y diría que no. Por el contrario, lo que ha generado más bien son daños nocivos, lamentablemente. Ha empobrecido la educación en términos de los desafíos curriculares para la formación de los estudiantes.

Al hablar de empobrecimiento, ¿se refiere a que se han enseñado menos contenidos o con menor profundidad?

Hay varios efectos respecto de este tipo de evaluaciones, pero antes de responder quisiera dejar claro un principio: la evaluación solo tiene sentido en la medida en que ayuda a mejorar los procesos, pero el sistema de evaluación que tenemos hoy no mejora ni soluciona nada, sino que crea nuevos problemas o efectos negativos. Por ejemplo, genera estrés en los profesores y directores, el que muchas veces llega a niños y niñas, particularmente si provienen de contextos vulnerables. Los estudios muestran que los más afectados por estas presiones son los más pequeños: con niños de 2° o 4° básico se usa la amenaza, el premio, y ese tipo de tácticas.

Y respecto de la comprensión de la pedagogía, lo que sucede es que el currículum se reduce a lo que se mide. Lenguaje es bien complejo y abarca muchas dimensiones; la oralidad es algo que no se evalúa y también queda fuera todo lo que es la Comunicación

y el Lenguaje Artístico, que tiene relación con otras asignaturas.

Lo que nosotros encontramos en los estudios es que las escuelas van construyendo un camino seguro, que es el *track* para asegurar buenos resultados. Y hay una receta Simce para eso, que tiene que ver con ir pasando más o menos rápido la materia, porque si el profesor va lento o profundizando, se quedan temas afuera. Entonces, hay todo un ordenamiento, un *track* de planificación durante el año que es altamente estructurado, a fin de abarcar todos los contenidos que se evalúan. Los profesores dicen: “Si yo quiero hacer cosas más innovadoras o creativas, trabajar otros contenidos, o hacer más lento el proceso y profundizar más, no alcanzo” y ahí entran a una zona de riesgo.

Las escuelas que han tenido históricamente mayor selección de estudiantes o que están en zonas con estudiantes más aventajados en términos de responder a las exigencias de este tipo de pruebas, tienen una mayor zona de seguridad y sienten menos esa tensión, pero cuando nos vamos a escuelas que reciben a niños y a niñas con mayor vulnerabilidad, con más dificultades para atender a las exigencias académicas, toda esta presión se vuelve mucho más fuerte.

En nuestros estudios, encontramos algo interesante: la prueba Simce es rendida entre octubre y principios de noviembre, y los profesores a partir de noviembre hacen clases distintas a las que hicieron durante el año. Un profesor de Lenguaje me decía: “yo ahora me atrevo a ponerle películas a los niños”, porque si

“Son hartos años, pero de un modelo de evaluación que caducó, fracasó, que se quedó atrás con los desafíos que tenemos en términos de formación de estudiantes y que no responde a las competencias que requerimos para el siglo XXI. El nuevo paradigma del Mineduc lo que busca es generar una formación integral. Y una prueba con respuestas múltiples es imposible que responda a eso, no es capaz de hacerlo”.

lo hacía antes sentía que estaba perdiendo el tiempo. ¡Ver una película!, que es un recurso sencillo. Está ese temor.

Luego de más de 30 años de aplicación, ¿es hora de dejar atrás la evaluación escolar encauzada en el Simce? ¿Hasta qué punto esto tiene que ver con el cambio de paradigma del que habla el Mineduc?

Son hartos años, pero de un modelo de evaluación que caducó, fracasó, que se quedó atrás con los desafíos que tenemos en términos de formación de estudiantes y que no responde a las competencias que requerimos para el siglo XXI. El nuevo paradigma del Mineduc lo que busca es generar una formación integral. Una prueba con respuestas múltiples es imposible que responda a eso, no es capaz de hacerlo.

Quiero mencionar algo que no había dicho: tenemos el desafío de diseñar mejores instrumentos en términos de integralidad. Porque si uno quiere ser consistente con un currículum desafiante e integral, uno debiese pensar en hacer una prueba muestral, cada cierto número de años, pero más compleja, incorporando distintas competencias a las cuales queremos ir haciéndole seguimiento, como la oralidad o la creatividad, que son importantes y que no se miden con respuestas múltiples.

“El currículum tiene que ser el norte”

Y después del Simce, ¿qué? ¿Cómo debería ser un nuevo sistema de evaluación?

Lo que se espera de la educación es que pueda responder a los desafíos y complejidades de las exigencias de hoy en día, en temas como medioambiente, democracia y ciudadanía. Y también a las competencias cognitivas complejas, como entender información y ser capaces de seleccionarla. Para alcanzar esos desafíos, necesitamos un currículum acorde a eso, porque el actual es muy grande, con muchas exigencias y muchos contenidos. Se requiere uno más flexible, que le dé espacio a los niveles locales, a las comunidades, para que puedan participar y responder a las necesidades a nivel local.



Alejandra Falabella explica que lo que se espera de la educación es que pueda responder a los desafíos y complejidades de las exigencias de hoy en día, en temas como medioambiente, democracia y ciudadanía.

Foto: Banco de imagen Revista de Educación.

Entendiendo eso, primero hay que decir que el currículum tiene que ser el norte de las escuelas. Con la Subvención Escolar Preferencial (SEP) se instaló la política de que las escuelas tienen que tener metas Simce y, por lo tanto, el norte de las escuelas pasó a ser el Simce. Ese es el primer error en este modelo de evaluación. El norte tiene que ser el currículum y la evaluación tiene que estar al final.

Se tiene que hacer una evaluación acorde con esos principios, que pueda apoyar y retroalimentar el avance curricular de la enseñanza y aprendizaje de los niños. Para eso hay que entender el problema del enfoque que tenemos hoy en día, esta lógica de castigo y sanción, que es desprofesionalizante y, además, esta pretensión de abarcar con un solo instrumento 10 ó 12 objetivos. Es muy simplista la fórmula de darle tanto poder a un instrumento para decidir, por ejemplo, si se cierra una escuela por no incrementar sus resultados, sin mirar o entender los equipos educativos que están ahí o el contexto en que están. Lo que proponemos es un modelo multiniveles, complejo, y que responda a distintos objetivos, con distintos instrumentos.

“Basta con una prueba muestral, es decir, no se necesita hacer una evaluación de ‘todas’ las escuelas para alimentar la política pública. Es suficiente con una muestra representativa a nivel nacional y regional. Esa evaluación puede ser cada tres años, siempre bajo el principio: la evaluación tiene que ayudar a la mejora y para eso tienen que haber ciclos de mejora”.

¿Qué significa un modelo multiniveles y qué se requiere hacer para implementarlo?

El primer nivel es el nacional, a gran escala, que requiere de una evaluación para generar una mirada panorámica del sistema educativo y servir de insumo que oriente la política pública. Para ello basta con una prueba muestral, no se necesita hacer una evaluación de “todas” las escuelas para alimentar la política pública. Es suficiente con una muestra representativa a nivel nacional y regional. Esa evaluación puede ser cada tres años, y siempre bajo el principio de que la evaluación tiene que ayudar a la mejora, y para eso tiene que haber ciclos de mejora. Tener evaluaciones todos los años no tiene sentido, porque no alcanzamos a hacer ese proceso de mejora. Entonces, se necesita una muestra que sea representativa, que permita ver los cambios en el tiempo, y que ofrezca una visión tanto nacional como regional o territorial. Asimismo, esta prueba muestral, que debe evaluar habilidades complejas e integrales, evitaría la competencia entre escuelas por un mayor puntaje y los efectos nocivos de las pruebas censales.

El segundo nivel es el local o territorial, que requiere una evaluación situada sobre las condiciones de la calidad, asociado a un sistema de supervisión, asesoría técnica y fiscalización. El Estado debe evaluar y hacer un seguimiento al trabajo de los sostenedores y la calidad de la provisión. Se trata de reconocer que existen un conjunto de condiciones

que permiten que la formación del estudiantado se desarrolle apropiadamente. Nos referimos a condiciones tales como la infraestructura y el material didáctico-pedagógico, las condiciones laborales y profesionales, y las prácticas directivas y docentes. Ello debe estar articulado con los apoyos específicos que requieran las escuelas, pero también a exigencias que deberán cumplirse de acuerdo a las normas y regulaciones nacionales.

Uno de los problemas más complejos del sistema que tenemos actualmente es que, equívocamente, triangula el aprendizaje de los niños con lo que es la oferta en la calidad. Porque los resultados de los niños no son reflejo lineal de lo que ofrece la escuela, de hecho, dependen de muchas cosas; de lo que enseñan los profesores, pero también del contexto en que están, de las interacciones que tienen en su día a día, de su niñez y de las condiciones específicas de cada niño. Entonces, obligar a la escuela a que se haga responsable de esos resultados y considerar eso como la calidad de la escuela es un error. Sería como decir que los doctores tienen que estar en un ranking de acuerdo a la obesidad de sus pacientes, eso tiene que ver con las prácticas del paciente y no solo con el doctor, es multifactorial.

Es cierto que parte de la labor de los profesores es evaluar el aprendizaje de los estudiantes, pero lo que hay que evaluar en primer lugar son las condiciones de aprendizaje: que existan buenas prácticas pedagógicas, adecuadas condiciones de infraestructura, trabajo en equipo de los docentes, liderazgo y que se respeten las horas no lectivas de los profesores.

La ironía del modelo actual es que puedes tener una escuela con altos resultados, pero que es abusiva con los profesores, que tiene a los alumnos estresados o donde simplemente echan a los estudiantes a los que les va mal, y eso se define como “alta calidad”.

El tercer nivel es la escuela. Se debe avanzar de forma decidida en fortalecer una cultura de la evaluación formativa en la que el profesorado ejerza su rol de experto. Esta cultura incluye al conjunto de actores que componen la comunidad educativa,

potenciando una evaluación situada, contextualizada y pertinente para cada escuela. A su vez, dentro de la comunidad educativa se deben crear instancias de evaluación y autoevaluación, en que las familias cumplan un rol participativo relevante en cuanto a expresar sus puntos de vista, levantar puntos críticos y generar propuestas.

En el fondo, este tercer nivel apunta sobre todo a la evaluación de aula. ¿Quiénes tienen que evaluar el aprendizaje de los niños? Los docentes, porque están todos los días con ellos y están capacitados para hacerlo. Se les podrá apoyar en mejorar sus estrategias de evaluación, pero siempre en el entendido que esa evaluación debemos fortalecerla en términos de que haya una retroalimentación continua, para generar mayores aprendizajes. Lo que muestran los estudios es que la evaluación es un componente más de la pedagogía y no se puede separar.

En la medida que a un profesor le llega una evaluación externa, diseñada por otra persona, esta tiene poco impacto pedagógico, porque la evaluación va junto con el diseño pedagógico. Desde el enfoque de la evaluación para el aprendizaje, yo planifico mi evaluación, planifico mi estrategia pedagógica y evaluo dentro de eso, de acuerdo a mis objetivos curriculares y pedagógicos. Entonces, tenemos que fortalecer este enfoque que se refiere a la evaluación auténtica, a la evaluación para el aprendizaje.

¿Este tipo de evaluaciones van en la línea de lo que sugieren los estudios o la experiencia internacional en la materia, y a los que adhiere el Mineduc?

Sí. Además, hay un cúmulo de investigación que ha demostrado el fracaso de las evaluaciones más estandarizadas, porque en realidad la educación es compleja y al final lo que se requiere es dar apoyo y profesionalizar las comunidades pedagógicas y, a la vez, generar exigencias pero en base a las condiciones y no a los resultados del aprendizaje, entendiendo que estos son multifactoriales.

Ahora, en términos internacionales, se han dado dos tipos de movimientos. Por un lado, respecto de las políticas de pruebas estandarizadas, en distintos países ha habido una crítica muy importante en términos de investigación y de demostrar los efectos nocivos que han provocado, en varios de ellos surgieron movimientos de profesores y de familias que reportaron sus efectos negativos. Y, por otro lado, hay países que han ido retrocediendo en este tipo de pruebas, como México. Son debates importantes que aún no están resueltos, porque la investigación no siempre es escuchada por los gobiernos.

Pero la evidencia más robusta ha mostrado la necesidad de terminar con este tipo de enfoques y moverse a modelos de evaluación que fortalezcan la profesión docente a nivel del aula, es decir, hacia una evaluación para el aprendizaje. Hay países que han puesto énfasis en esto, como Suecia y Noruega.

“Un nuevo modelo exige un cambio institucional”

Para que este nuevo sistema de evaluación pueda funcionar de forma óptima, ¿qué se requeriría hacer?

Implica todo un cambio del modelo. Por un lado, habría que descomprimir el currículum y generar un espacio de mayor participación de los docentes. En la medida de que agregamos cargas a la escuela, tenemos un modelo muy centralizado, entonces, si descomprimos el currículum, le damos un mayor margen a los espacios locales para tomar decisiones curriculares y de innovación pedagógica.

A nivel local, además, debería haber una reorganización institucional, un trabajo aunado en términos de la evaluación y el apoyo, pero también fiscalización. Y eso implica asegurar las condiciones para el aprendizaje, como respetar las horas no lectivas a los docentes. Tiene que haber equipos multidisciplinarios que puedan apoyar y evaluar a las escuelas, y eso implica cambios institucionales.

Y en cuanto a la formación docente, exige desarrollar todo un trabajo para la evaluación formativa de los estudiantes, que esta entregue una retroalimentación en pro del aprendizaje, más allá de una nota o de un puntaje, de clasificar o ranquear a los estudiantes. El objetivo es dar retroalimentación para promover aprendizajes.

Es esencial que entendamos la profesión docente como un espacio de expertos, experimentación e innovación pedagógica. En el modelo actual, eso está muy restringido, basta ver lo que ocurre con la Jornada Escolar Completa (JEC), que ha estado dominada por el Simce. Cuando se descomprime eso, hay mayores espacios para el sentido real de la JEC en términos de innovación pedagógica, trabajo en equipo y diseño de talleres. Allí se pueden trabajar temas relacionados con el medioambiente o lo que les parezca relevante a esa comunidad. Recuerdo a una escuela que tenía dos niños sordos y lo que le importaba a la escuela era cómo aprender lenguaje de señas, en vez de que los niños se tuvieran que adecuar al mundo oyente.

¿Y qué tiene que pasar con las instituciones que aplican el Simce y entregan soporte educacional?

A nivel de la Agencia de Calidad de la Educación

tiene que haber un cambio institucional, porque ahora hay una separación entre la evaluación y la asesoría. El sistema de aseguramiento de la calidad de Suecia es interesante porque ellos tienen al "Inspector", que es como si estuvieran juntos la supervisión del Ministerio de Educación con la del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Es un sistema que consiste en ir a supervisar a las escuelas, entrar al aula, evaluar el trabajo que se hace y, además, ver los planes de capacitación y formación continua.

Hoy en día, en Chile los modelos de acompañamiento y evaluación y de mejora están separados y fragmentados. Por un lado, tenemos la supervisión del ministerio, que tiene un enfoque más burocrático, de bajar la política, más relacionada con el director. Por otro lado, está el Simce. Además, están las visitas de la Agencia y creo que eso se podría rescatar, porque lo interesante es que entran al aula, hacen una evaluación muy completa, y hablan con las familias, los directores y los estudiantes. El problema es que después todo eso se queda ahí. Y, por otro lado, están las ATE, y por otro, el CPEIP. Habría que hacer una mejor articulación o un rediseño para superar esta fragmentación que tenemos a nivel institucional.



Fuente: Banco de Imagen
Revista de Educación

“Para el cambio de paradigma es fundamental cambiar el modelo de evaluación”

¿El nuevo modelo de evaluación del que habla forma parte del cambio de paradigma que promueve el Mineduc?

Claro, implica todo un cambio de paradigma, por eso siempre es tan álgido el debate respecto de la evaluación, porque donde pongas la evaluación es hacia dónde se mueven las piezas. Lamentablemente, en estas décadas ha sido tan fuerte la presión de cumplir con las metas del Simce que se ha reducido la formación. Me acuerdo que unos años atrás alguien decía: “si se saca el Simce, es como quitarle a un piloto su carta o ruta de navegación” y eso es un error porque nuestra carta de navegación debe ser el currículum, no el Simce.

El currículum actual tiene tremendas tareas por delante, pero como se pensó que la carta de navegación era cumplir con las metas Simce, se redujo. No responde a las enormes necesidades que los ciudadanos comunes vemos que requieren los jóvenes hoy en día, en términos de convivencia, habilidades socioemocionales o comprensión lectora en internet. Los desafíos son grandes y lo que nos ofrecía formativamente este modelo de evaluación quedó chico. Por lo tanto, creo que es muy importante cambiarlo y hacerlo coherente a este nuevo paradigma.

¿Qué efectos tuvo la pandemia en el actual modelo evaluativo?

Creo que es súper importante que se haya suspendido el Simce en estos años. Las urgencias y prioridades han sido otras. Las entrevistas que hemos hecho en las escuelas nos han mostrado que ya estaban sobrecargadas con las exigencias de la educación a distancia y ahora con los problemas de convivencia y salud mental, entonces se ha evaluado muy positivamente esta suspensión.

Además, la pandemia propició reflexiones y dudas sobre esta evaluación: ¿Cómo generar una evaluación justa con estudiantes que no tienen tanto apoyo como otros? ¿Cómo hago una evaluación

que tenga sentido, que sirva, entendiendo que hay niños que a lo mejor no tienen apoyo en la casa y otros que sí, que unos tienen mejor conexión y otros no? La lógica de los puntajes, de la clasificación, de usar notas perdió sentido, y es que lo esencial de la evaluación es retroalimentar para el aprendizaje, para seguir planificando mis próximas clases y unidades pedagógicas.

Finalmente, ¿qué opinión le merece el último fallo del CNED respecto del Simce? Este año se suspenderá esta evaluación en 2°, 6° y 8° básico en todas las áreas, y en II medio en Ciencias Naturales, pero se realizará de manera censal -y no muestral- en 4° básico y II medio en Lectura y Matemática.

Me parece mal. Se perdió la oportunidad de mantenerla suspendida, de hacerla muestral para darnos la oportunidad de reformar el modelo y abrir paso a uno nuevo que sea coherente con estos principios: una evaluación para el aprendizaje. Lo que sí es destacable es que, de todas maneras, el fallo señala que no se puede asociar el Simce a sanciones. Eso es crucial.

Desde mi punto de vista, es un error político asociar el aprendizaje o los resultados estandarizados de un niño a sanciones o premios. Ya sabemos que el aprendizaje es multifactorial. Entonces diría que se perdió una oportunidad, pero hay que valorar lo que se está haciendo, que es disminuir el número de pruebas y no asociarlo a sanciones. Porque realmente lo que no debe pasar nunca más es asociar los resultados de una prueba al cierre de un establecimiento o a un bono para los profesores. 

“Me acuerdo que unos años atrás alguien decía: “si se saca el Simce, es como un piloto sin su carta o ruta de navegación”. Eso es un error porque nuestra carta de navegación debe ser el currículum, no el Simce. Y un currículum desafiante”.

Escuelas “insuficientes” en Reino Unido:

Cómo la categorización les impide mejorar su calidad

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de Inglaterra y de Chile tienen características similares: ambos clasifican a los establecimientos en base a su desempeño, y a los que les va mal, corren el riesgo de cerrar. Investigadores chilenos analizaron el modelo inglés y observaron que tenía las mismas consecuencias que el sistema chileno: una categorización negativa les impide mejorar y, de paso, acaba con la diversidad de enseñanza.



Hace unas semanas, los investigadores chilenos Bernardita Muñoz-Chereau (psicóloga UC y doctora en Educación de la Universidad de Bristol) y Álvaro González (psicólogo UCV y director del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa de la UCSH) se reunieron con el ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, para presentarle un estudio sobre el impacto de la categorización de escuelas en Reino Unido, país que posee un sistema de aseguramiento de la calidad similar al chileno, donde se clasifica a los establecimientos en base a su desempeño y los que son mal catalogados corren el riesgo de cerrar.

En esta entrevista, explican cómo funciona la Oficina de Estándares en Educación, Servicios para Niños y Habilidades (Ofsted, por sus siglas en inglés), el símil de nuestra Agencia de Calidad de la Educación. Asimismo, cuál es el impacto que ese modelo tiene en las escuelas y su semejanza con el modelo chileno.

Bernardita Muñoz-Chereau: “Tienen un diagnóstico asociado a un efecto punitivo”

¿Cuáles fueron las conclusiones del estudio que realizaron?

Lo que encontramos es que el lenguaje de déficit, es decir, decirle a una escuela que es “Insuficiente”, genera un efecto negativo, que impacta no solo en la escuela misma y en sus profesores, sino que también en los apoderados y estudiantes y en la comunidad local. Esta categorización tiene un efecto negativo a lo largo del tiempo y hace que la entrega de una educación de calidad en una escuela rotulada así, sea más difícil. Hay un “efecto halo” de esta inspección que genera un círculo perverso, pues hace que los profesores no quieran trabajar en un lugar así, porque se piensa que es “insuficiente”, entonces buscan otra escuela. Lo mismo pasa con los padres; y las escuelas bajan

su nivel de matrícula, lo cual hace más difícil el financiamiento. Eso deriva en que muchas veces tienen que juntar, por ejemplo, el 1° y 2° básico bajo un mismo profesor, lo que hace que enseñar el currículum sea más difícil.

Lo importante es entender que, sea cual sea el nivel de clasificación de una escuela, si divides a las escuelas diciéndoles que son de tal manera (categorizándolas), va a haber un efecto negativo, sobre todo para las que están trabajando con una realidad de mayor vulnerabilidad.

Usted decía que es necesario erradicar el lenguaje punitivo de la política pública...

Estas escuelas son fantásticas para trabajar con la diversidad, porque tienen estrategias para asistir a las familias y son una referencia importantísima para sus comunidades. Ayudan a los padres a conseguir trabajo, a resolver otras cosas que van más allá de la educación, y los profesores suelen apoyar a los estudiantes socioafectivamente. Hay un compromiso enorme de gente que realmente quiere hacer una diferencia en la vida de estos estudiantes. Por eso trabajan ahí, tienen un compromiso profesional enorme. Pero si tú les dices que son "insuficientes" en comparación con otras escuelas, dejas de mirar sus fortalezas y estas escuelas empiezan a sentirse inseguras, porque interiorizan esta clasificación. Entonces, en vez de ver lo que tienen, se focalizan en lo que les falta y eso no ayuda a mejorar.

¿Una clasificación así no permite diversificar el sistema?

Y tampoco permite ver ni valorar las cosas buenas que hacen estas escuelas. Efectivamente puede que no tengan un buen rendimiento académico medido en una prueba, pero hacen un montón de cosas que son extremadamente positivas, y que hacen mucho mejor que otras escuelas. Trabajan en contextos mucho más vulnerables, logran climas que son buenos, aunque fuera de ellas haya gangs (pandillas). Hacen un montón de cosas que la inspección no está mirando.

¿Qué impacto tienen estas evaluaciones y categorizaciones en las dinámicas pedagógicas del día a día?

Tienen varias cosas negativas. Lo primero es que los profesores empiezan a enseñar para prepararse para esta inspección, entonces se focalizan en partes del currículum que van a ser evaluados, estrechando dicho currículum. También se empieza a seleccionar veladamente a los estudiantes, el sistema excluye a algunos estudiantes para quedarse solo con aquellos que tienen mayor rendimiento. Hay muchas prácticas pedagógicas que se ven empobrecidas en estos sistemas de altas consecuencias, y eso hace más difícil que las escuelas puedan experimentar o innovar; no se atreven a equivocarse, porque saben que pueden ser cerradas, por ejemplo. Entonces empiezan a repetir prácticas como las de un preuniversitario: solo se preparan para el Simce, en vez de explorar, tomar riesgos, aprender con los alumnos y hacer las cosas más innovadoras. Hacen que toda la educación tienda a ser más estandarizada.

¿En Reino Unido también existe la sanción del cierre de escuelas?

Sí las cierran, lo han hecho. La política dice que después de recibir dos veces una categoría de desempeño deficiente en las inspecciones, la escuela debe ser cerrada. Al hacer eso, la pregunta es qué hacer con esa comunidad, porque a veces todas las otras escuelas que están a su alrededor también tienen la misma categoría de desempeño, que es lo mismo que pasa en Chile. Lo que hacen en esos casos es que cambian su RBD (el código del establecimiento), a veces cambian su infraestructura o su equipo directivo para volver a abrir, pero siguen enfrentando los mismos problemas.

¿Hay en Reino Unido una demanda por mejorar este sistema, como está pasando acá en Chile? ¿Cuáles de esas mejoras se podrían importar para acá?

Hay directores y profesores que critican fuertemente el rol de Ofsted, justamente porque está fomentando un sistema cada vez más segregado socioeconómicamente. Ellos piden que se reoriente el rol de Ofsted y se disminuya la cantidad de evaluaciones. Es muy parecido a los movimientos

que hay acá en Chile, pero de una manera más tímida, porque no hay una articulación fuerte que quiera terminar con Ofsted, sino que quieren que la inspección incluya también un mayor acompañamiento. Porque lo que hace Ofsted es diagnosticar y los directores dicen que esto es como si fueran al doctor y el mismo doctor te enfermase, solo por ir a verlo. El problema es que esto no es solo un diagnóstico, sino que viene asociado a un efecto punitivo.

Además, es muy caro inspeccionar a todas las escuelas, y si no se ve que esta inspección esté ayudando a mejorar la educación, hay un cuestionamiento de si no habrán otras formas más prácticas de hacerlo, por ejemplo, mediante redes entre pares de escuelas que se puedan observar a sí mismas. Eso es algo que se ve mucho en Inglaterra, en que dos escuelas, que quedan cerca entre ellas, hacen un ensayo de Ofsted y se inspeccionan y se dan retroalimentación. Hay muchas otras formas que se podría asegurar la calidad, que no pase por un centro como Ofsted.

¿El sistema de Ofsted se compone de una prueba y una inspección?

La inspección toma información de la prueba que rinden, además de otros indicadores, como el liderazgo y el clima escolar. Las pruebas no las hace Ofsted, las hace el Departamento de Educación (el símil a nuestro Mineduc), y Ofsted es una agencia independiente del gobierno. No debiera tener un rol político, sino que tiene un rol ejecutor de una política que va más allá del gobierno.

Usted destaca los ejemplos de Gales y Escocia en aseguramiento de la calidad, ¿cómo son esos sistemas?

Es súper importante mirar lo que están haciendo otros países, no para copiarlos, pero sí para inspirarse y aprender antes de cometer los mismos errores. La política chilena actual es muy similar al modelo de Ofsted, pero en el mismo Reino Unido hay otros modelos de aseguramiento de la calidad que parten de otras teorías de acción. Por ejemplo, Escocia tiene una mayor confianza en los profesores, en

acompañar sus prácticas y creen mucho en cómo la reflexión puede mejorar la práctica, es decir, en implementar algo, evaluarlo, aprender de eso y mejorarlo.

También en Escocia está la idea de que no todas las escuelas tienen que ser iguales. Una escuela puede ser particularmente buena en algo y otra lo puede ser en otra cosa que le compete. Tienen muchos estándares y las escuelas se comprometen obligatoriamente con un número reducido de ellos y pueden elegir otros también. Eso permite que haya distintas escuelas, con distintos sellos y enfoques, y eso ayuda a la diversidad.

El caso de Gales es muy interesante, porque tenían su propia Ofsted hasta hace un par de años, en que dijeron que eso no les estaba ayudando. Entonces se dedicaron dos años a capacitar a todos sus inspectores, a reescribir el mapa de ruta de qué es la inspección, y están redefiniendo el rol del inspector en la escuela. Ahora la pregunta que se hacen no es qué está haciendo bien la escuela, sino qué necesita la escuela de mí, en qué la puedo apoyar. Es otra lógica de diálogo entre el inspector y la escuela.

Álvaro González: “Los resultados se convierten en una amenaza para la escuela”

Usted ha trabajado con establecimientos chilenos, los visitó para su estudio. De acuerdo a lo que ha recogido, ¿qué cambios se le podrían hacer al Sistema de Aseguramiento de la Calidad?

El primer cambio a hacer es que el sistema debe estar disponible para los establecimientos y no al revés, es decir, que el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación o la Superintendencia de Educación se pongan al servicio de lo que las escuelas necesitan para mejorar. Esto no solamente es válido para las que están en categorías de bajo desempeño, como las catalogadas de “Insuficiente” o “Medio-Bajo”, sino que también para las que podrían ser consideradas como escuelas exitosas. Estas también necesitan un socio externo que les ayude a pensar, innovar y generar más aprendizajes.



Necesitan a alguien que las empuje a seguir mejorando...

Sí, y también se necesita liberar la carga negativa que hay en el uso de los resultados de los estudiantes. Muchas veces sucede que los resultados de aprendizaje se terminan convirtiendo en un problema para la escuela, en una amenaza, cuando esos datos se podrían utilizar para generar reflexión, innovación, cambios que apunten hacia la mejora. Otro cambio que se necesita tiene que ver con darles tiempo suficiente para generar las estructuras y estrategias necesarias para aprender a mejorar, independiente del nivel en el que se encuentren.

¿Hay alguna forma de hacer que el Simce no tenga consecuencias en la dinámica diaria de los colegios?

Tal como existe hoy en día, no, porque tiene toda una rendición de cuentas, pero no solamente en cuanto a las categorías de desempeño. El Simce también

está muy amarrado a incentivos monetarios y a un montón de otras cosas que lo convierten en un instrumento de altas consecuencias. Por lo mismo, es muy difícil para los profesores y las profesoras utilizar esa información con sus cursos para hacer cambios en la manera como están trabajando. Y por otro lado, también sucede que la información que entrega el Simce es parcial: es un promedio de un curso, que se informa muchos meses después de que se tomó la prueba y no permite tomar decisiones de manera oportuna. No entrega información específica.

Entonces, una evaluación estandarizada puede tener consecuencias positivas solo si no tiene el peso negativo y la amenaza que tiene el Simce hoy en día. Un buen ejemplo de eso es el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), que sí permite entregar información rápida, oportuna y sin consecuencias, y que muestra una foto a los colegios para tomar decisiones, reflexionar, pensar y cambiar sus prácticas.

Fortalecimiento de la Educación Pública:

Escuela-Centro Experimental Carén, un proyecto de vanguardia

El Parque Carén, de la Universidad de Chile, pondrá en marcha un novedoso proyecto: la Escuela-Centro Experimental Carén, que ya dio su primer paso con la firma de un convenio entre esa casa de estudios y el SLEP Barrancas y con el inicio de un proceso participativo de la comunidad para definir cómo será el establecimiento.

El proyecto destaca por recoger la tradición de experimentación educativa y asoma como una de las principales innovaciones del Sistema de Educación Pública.



Foto: Gentileza Vanessa Tagle. Universidad de Chile.

En plena marcha está el “Semillero de Experimentalidad Educativa”, organizado por la Universidad de Chile, junto a educadores y actores sociales de Pudahuel. Se trata de un espacio de diálogo, aprendizajes y reflexiones en torno a la educación y la experimentalidad, con miras a nutrirse de información que servirá para implementar con éxito la Escuela-Centro Experimental Carén.

Este es un proyecto inédito para la educación pública del país: la Universidad de Chile y el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Barrancas crearán

un establecimiento educacional en Pudahuel que responderá a las necesidades educativas que la misma población local requiere.

Se levantará en el Parque Carén, ubicado en esa comuna, a 20 km del centro de Santiago, a 6 km del Aeropuerto Internacional Arturo Merino Benítez y a un costado de la Ruta 68. Para que se lo pueda imaginar: el Parque Carén tiene 1.022 hectáreas, su tamaño equivale al de la comuna de San Miguel. Cuenta con servicios básicos con un alto estándar para proveer de facilidades a las

zonas de emplazamiento de diversas actividades de investigación, innovación, recreación, cultura y esparcimiento. Y posee el cuerpo de agua más grande de la Región Metropolitana: la Laguna Carén.

En esa zona ya está funcionando el Parque de Innovación CTeC (Centro Tecnológico para la Innovación en la Construcción), el Centro Tecnológico para la Innovación Alimentaria (CeTA), y muy pronto se instalará el Centro Productor de Vacunas. Por lo que la Escuela-Centro Experimental Carén se sumará a este polo de desarrollo.

No es casualidad que dichas instituciones se hayan levantado allí: el Parque Carén, de la Universidad de Chile, aspira a promover la “transdisciplina”, que es la integración del conocimiento entre disciplinas y partes interesadas de la sociedad, y el diseño creativo y colaborativo de nuevos métodos de proposición y resolución de problemas a escala real.

El “Semillero” en acción

A fin de avanzar con el proyecto, se está implementando el “Semillero de Experimentalidad Educativa”, instancia para compartir el trabajo del equipo curricular-pedagógico a los actores sociales de Pudahuel. No se trata de una capacitación, sino de

un espacio para indagar sobre problemas educativos y comunitarios e imaginar soluciones pedagógicas. En el espacio participan 16 pudahuelinos.

Richard Tapia, presidente de la organización Tierra Protegida Noviciado Rural de Medioambiente y actual tesorero de la Junta de Vecinos Noviciado 35-A, fue uno de los seleccionados. Cuenta que serán siete encuentros, los que se iniciaron el 1 de julio, en las que han reflexionado sobre las características que debería tener la escuela. Uno de los aspectos más recurrentes ha sido promover su valor territorial, siempre en relación a su identidad. ¿En qué se puede traducir eso? “En la participación comunitaria. Una participación vinculante que, además, refuerce la identidad del territorio rural como de la comuna”, dice el dirigente.

Cuenta que su organización lleva cinco años trabajando en el área del medioambiente, levantando estrategias de desarrollo sustentable, como una planta solar comunitaria que ya fue entregada al municipio de Pudahuel. Asimismo, la junta de vecinos en la que participa rescató una sede comunitaria que estuvo 20 años abandonada, donde levantarán un ecoparque.

Él, aboga por darle a este nuevo establecimiento experimental un sello rural y sustentable: “Al trabajar



Foto: Gentileza Vanessa Tagle. Universidad de Chile.

en una organización de medioambiente, obviamente mi orientación va en la línea de reforzar todo lo que atañe al cuidado de la naturaleza, romper el esquema tradicional de una sala de clases y promover que los niños salgan a la naturaleza a hacer una clase abierta. Ese es mi norte”, plantea.

Siempre al servicio de la comunidad

Víctor Orellana, sociólogo, doctor (c) en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y director del proyecto, destaca que Pudahuel es “una comuna del sector popular que enfrenta el problema de la experimentalidad de cara a las grandes mayorías de este país”. Por lo tanto, indica, “esperamos no fomentar el desarrollo de un proyecto educativo alternativo, sino más bien uno que ayude a reimaginar y repensar la educación pública en general, de tal manera de ponerla a la vanguardia de los procesos de transformación, junto con la experimentación e innovación que ya se encuentran realizando las comunidades en el territorio”.

“Hemos llevado adelante una consulta a los ciudadanos, hecho puerta a puerta, conversado con los vecinos, ido a las ferias a hablar con ellos. Queremos que sea un proyecto muy al servicio de la comunidad, de sus necesidades, que en Pudahuel son muchas. Hay lugares sin agua potable y con problemas de urbanización. En una frase: queremos una escuela pública, en el marco del proyecto del Parque Carén, al servicio del desarrollo”, agrega.

Brenda Sotelo, presidenta del Comité Ambiental Comunal y secretaria del Comité de Adelanto de Soberanía Urbana del sector rural de Pudahuel, asegura que este proyecto “es lo más maravilloso que nos pudo haber pasado acá porque abarcará la enseñanza básica, media y técnico profesional. La gente está muy contenta, motivada, tienen sueños y esperanzas en que los niños y jóvenes de acá, de la ruralidad, se hagan partícipes. Es un proyecto que me conmueve profundamente, porque está marcando un rumbo distinto, es un precedente de que la educación puede cambiar con voluntad política y con voluntad de los vecinos, obviamente”.

Y agrega: “Las grandes beneficiadas serán las comunidades rurales de Pudahuel. El 85% de la superficie de nuestra comuna es rural y, en términos de población, al menos 20 mil personas están en esa situación. Hoy día ni siquiera tenemos buena señal de internet, lo que es increíble si pensamos que estamos ubicados tan cerca del aeropuerto. Esta iniciativa ayudará a los niños y jóvenes a salir de la ignorancia en que están, a romper el círculo de la pobreza y a que sean otras personas, a que descubran que sí son capaces. La educación tiene que nivelar a los estudiantes más pobres hacia arriba, porque de acá también pueden salir doctores, científicos políticos, gente preparada”.

2022: la participación de las comunidades locales

Este año, el proyecto ha sostenido diálogos con la comunidad y distintos actores locales, incluyendo una consulta a la ciudadanía, en la que se espera la intervención de miles de personas. Las ideas que surjan de esos cónclaves se transformarán en propuestas que serán analizadas en una Mesa de Trabajo Territorial, que se espera consolidar con la presencia de diversos actores locales.

“Este es un proceso que va a ser lento, eso es importante saberlo, y nosotros se lo decimos a la comunidad y a los diversos actores institucionales involucrados. No es un proyecto que busque ser efectista, sino efectivo. Por lo tanto, avanza a paso firme, de manera lenta, construyendo consenso y articulación”, indica Orellana.

Patricio Canales, director ejecutivo del SLEP Barrancas, que administra los establecimientos educacionales de Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado, cuenta que en los espacios participativos han visto una heterogeneidad de visiones sobre lo que las familias quieren para sus hijos: algunas no quieren que sigan en el campo, otras quieren que migren, hay quienes sueñan con que sean profesionales, o que trabajen en la zona industrial. “Se concluye que tienen una gran capacidad para poder adaptarse y entonces viene muy bien un colegio experimental, va a ser muy bien concebido en ese sentido”, señala.

Y agrega: “Para que este proyecto sea experimental y de educación pública pura, hay que darle autonomía al establecimiento. Los colegios públicos deberían tener una muy buena autonomía para concebir sus propios proyectos educativos y que así sean los verdaderos protagonistas. Eso está consagrado en el artículo 4 de la Ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040). Entonces, debiéramos apoyar y respetar aquello generado por la propia comunidad. Ese es uno de los aspectos que la experimentalidad tiene que trabajar”.

También se elaboró un plan de trabajo en conjunto con la Municipalidad de Pudahuel, a efectos de acercar a la comunidad al Parque Carén y coordinar los diagnósticos y el proceso participativo. “Hemos estado muy activos en estas conversaciones, hemos contribuido a forjar vínculos con la comunidad. Por lo tanto, nos sentimos parte del proyecto en términos de colaboración”, afirma el alcalde de Pudahuel, Ítalo Bravo.

“La experimentalidad es la verdadera libertad de enseñanza”

El proyecto Escuela-Centro Experimental Carén surgió en mayo de 2021, al alero de la Universidad de Chile. De hecho, depende de su Prorectoría y ya tiene tres equipos profesionales, integrados por profesores, científicos sociales y académicos, que trabajan las áreas pedagógico-curricular, de comunidad e investigación transdisciplinar.

Víctor Orellana destaca que la iniciativa es resultado del esfuerzo de la Universidad de Chile y del SLEP Barrancas por recuperar la experimentalidad en el contexto de la educación pública. “Es una deuda que tenemos como país, más aún considerando lo significativa que fue la experimentalidad en su historia, siendo de vanguardia durante el siglo XX. Gabriela Mistral fue un gran aporte en esa línea. Entonces, ese primer elemento es relevante para nosotros: la experimentalidad en la educación pública”.

¿Qué es la experimentalidad? Según Orellana, en el proyecto hay una definición operativa de varios puntos,

que tratan de construir una visión propia. “Quisiera proponer que los términos experimentalidad e innovación se utilicen para abrir la caja de la educación, volverla porosa a la imaginación y a otros procesos que no necesariamente aparecen como educativos, pero que en el fondo sí lo son. Y, por lo tanto, lo que hace la experimentalidad es recuperar una mayor libertad y una mayor posibilidad creativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. La experimentalidad es la verdadera libertad de enseñanza”.

A lo que Patricio Canales, director del SLEP Barrancas, añade: “Lo experimental nace desde la conjetura, es decir, del cuestionamiento a partir de dónde uno está. Implica cuestionarse la realidad pedagógica frente a los retos que nos plantea la sociedad presente. Nuestra educación se quedó muy centrada en el currículum, no en la persona. Nos hemos olvidado de eso y ahí es donde nace lo experimental. El desafío es cómo creamos una escuela o un liceo donde podamos desarrollar habilidades y valores, naturalmente junto con el conocimiento. En el fondo, cómo creamos una escuela para la vida”.

Ítalo Bravo, alcalde de Pudahuel, asegura por su parte que “la experimentalidad tiene que ver con ir creando en la marcha, con ir desarrollando diversas actividades desde el punto de vista más práctico, de la innovación. Dice relación con lo nuevo, y también con algo que es nuevo en un momento y que en otro momento es capaz de renovarse, de reinventarse, en base a la experiencia que se va teniendo en la práctica educativa”.

Más que una escuela experimental

El proyecto consistirá en una escuela pública, pero también será un espacio pedagógico: se llama Escuela-Centro Experimental Carén porque el convenio involucra la creación del establecimiento, del cual el SLEP Barrancas será sostenedor, pero también la creación de un centro de formación de profesores y de asistentes de la educación.

“No queremos que sea solo una escuela o institución educativa, sino un centro del cual se

nutran distintos establecimientos de los SLEP y otros actores territoriales, del sector productivo de la zona. Queremos que sea un polo dinamizador, que recupere la experimentalidad educativa en relación a los SLEP en general, porque esto no es solo un proyecto educacional, sino una Escuela-Centro”, explica Víctor Orellana.

La elaboración y diseño del proyecto arquitectónico de la Escuela-Centro y la presentación de su

propuesta de financiamiento se realizará en 2023. Se buscará obtener financiamiento de recursos públicos, mediante la postulación a la Inversión en Infraestructura en Educación, fondos para el trabajo académico y proyectos de Desarrollo Regional (FNDR), junto a la Municipalidad de Pudahuel.

Entrevistas completas al director del proyecto, Víctor Orellana y al director del SLEP, Patricio Canales, en: www.revistadeeducacion.cl

Los tres objetivos claves del proyecto



En la foto Víctor Orellana.
Gentileza Felipe Poga, Universidad de Chile.

1. Generar un proyecto educativo-experimental y modelos pedagógicos que faciliten el desarrollo de la libertad, individualidad y potencialidades de las y los estudiantes del siglo XXI

Según Víctor Orellana, director del proyecto Escuela-Centro Experimental Carén, “hoy día la educación tradicional está desbordada en el sentido de que la educación clásica o de aula ya no es el principal vehículo a través del cual los jóvenes, las nuevas generaciones, se contactan con la ciencia, la tecnología y el conocimiento especializado. En el siglo XXI, la sociedad es el aula. Frente a ello, nuestra hipótesis de trabajo no apunta a volver al aula tradicional, sino más bien a cómo llevamos la educación pública a esos lugares”.

2. Desarrollar un modelo de vinculación entre la educación pública y el entorno social, con el fin de potenciar el sentido de participación y ciudadanía de los y las estudiantes, aportando al bienestar de las comunidades locales

“La educación tradicional está en gran medida ocurriendo a espaldas de las necesidades de las comunidades porque tenemos un modelo tremendamente estandarizado y burocratizado, que ensimisma a la escuela, que le impide hacer lo que durante toda la historia ha hecho la buena escuela, que es crear ciudad, barrio, vínculos. Nos hemos puesto el desafío de crear una escuela experimental y comunitaria. La comunidad es una fuerza pedagógica. Quisiéramos transformar la preocupación de los papás y mamás por sus hijos, canalizar esa energía, a través de una escuela donde ellos sean parte del diseño y seguimiento de la experiencia de enseñanza aprendizaje”, señala.

3. Crear un modelo de relación entre escuela, SLEP y universidad, que permita una vinculación dialógica y transdisciplinar en la construcción del conocimiento, potenciando la experimentalidad y reconociendo a las y los docentes como creadores, investigadores y transformadores

“Hay una ruptura entre el saber científico y las humanidades que se cultivan en las universidades versus la cultura del saber escolar. Esto es muy negativo porque encierra a las universidades y, al mismo tiempo, impide que el trabajo en la escuela vaya más allá de la divulgación del conocimiento y que alcance el nivel de creación de conocimiento. La capacidad de creación de conocimiento de las universidades debe extenderse a todo el sistema educativo. Queremos crear un modelo de desarrollo en que las actividades de investigación de la Universidad de Chile se vinculen a través de la práctica con los proyectos de enseñanza que se generen en la Escuela Experimental”, concluye.

La esencia del proyecto: fortalecer la educación pública



Foto: Gentileza Patricio Canales.

Desde el SLEP Barrancas, Patricio Canales destaca que este proyecto tiene una importancia crucial, fundamentado en el Art. 2° de la Ley que crea el Sistema de Educación Pública, que dice que la educación pública “procura una formación integral de las personas, velando por su desarrollo espiritual, social, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, entre otros, y estimulando el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos”.

En ese contexto, explica, el proyecto es muy desafiante. **“Instalar las capacidades, desarrollar las habilidades en toda una comunidad educativa, sin duda, es un reto. Lo que queremos es construir un proyecto educativo moderno y significativo, que el SLEP Barrancas no tiene en sus establecimientos. Podemos tener algunos aspectos desarrollados en algunos colegios, pero no tenemos integrado todo en uno”.**

Al preguntarle si se pretende escalar este proyecto creando más escuelas experimentales a lo largo de Chile, señala que eso no está considerado. “Si propiciamos algo que funciona bien en algún aspecto, por ejemplo, en el ámbito formativo de los alumnos, como podría ser una experiencia de corte democrático, hay que darla a conocer a más educadores, encargados de convivencia escolar y asistentes de la educación de otros establecimientos escolares. La Escuela-Centro Experimental Carén promoverá el desarrollo de un conjunto de capacidades, para después proyectar esto a más escuelas. Ahí está la esencia del valor de este proyecto”.

Compromiso con la Educación Técnico Profesional



Foto: Gentileza Municipalidad de Pudahuel.

Se proyecta que esta Escuela-Centro, que recibirá a estudiantes desde prekínder hasta IV medio, funcione de la mano con las nuevas tecnologías. Por ello, tendrá un compromiso con la Educación Técnico Profesional y se espera levantar, por ejemplo, una línea de formación de técnicos en energía solar.

El alcalde de Pudahuel, Ítalo Bravo, dice que **“el Parque Carén de la Universidad de Chile es un polo de innovación científica, por lo que debiera haber una relación entre la oferta técnico profesional que entregue la escuela y los centros que allí funcionan, una suerte de pertinencia o encadenamiento”.** Asimismo, confía en que dicha oferta sea pertinente con las áreas productivas de la comuna, como la agricultura; la logística, que dice relación con el bodegaje; y el ámbito aeroportuario.

Programación y Pensamiento Computacional:

Un nuevo lenguaje que se impone a nivel mundial

Hoy existe una enorme oferta laboral en el sector TIC que no se está cubriendo. Empleos desafiantes y bien remunerados, que requieren mano de obra calificada. En otras palabras, aprender a programar es imprescindible en estos tiempos. Pero, ¿qué se está haciendo en Chile al respecto? Conversamos con Martín Cáceres, director del Centro de Innovación del Mineduc, quien recientemente participó en el seminario de la UC "¿Cómo enseñar Programación y Pensamiento Computacional?". Allí Francisco Vico, experto en Inteligencia Artificial de la Universidad de Málaga, dio una charla magistral sobre el tema.



Foto: Gentileza CPEIP.

Presentes en el debate público desde hace algunos años, la Programación y el Pensamiento Computacional hoy son temas que preocupan a los gobiernos de todo el mundo, especialmente en los países más desarrollados. No es algo trivial, más aún si consideramos que se estima que en el mundo se generarán 150 millones de nuevos empleos tecnológicos durante los próximos cinco años.

Martín Cáceres, director del Centro de Innovación del Ministerio de Educación, participó recientemente en el seminario "¿Cómo enseñar programación y pensamiento computacional?", realizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica, el Observatorio de Prácticas Educativas Digitales (OPED) de esa Facultad y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación Ceppe UC. En la instancia, compartió con Francisco Vico, experto en Inteligencia

Artificial de la Universidad de Málaga y expositor principal del encuentro, además de otros expertos académicos dedicados al tema.

Esta es una materia que a ellos les preocupa, más aún si tenemos en cuenta que contribuirá, sin lugar a dudas, a disminuir las brechas de género. Según datos aportados por Vico, apenas el 1% de la población mundial sabe programar, y de esa pequeña proporción, 9 de cada 10 son hombres.

Si consideramos que hoy existe una enorme carencia de formación, que se traduce en amplia oferta laboral en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y empleos desafiantes que requieren mano de obra calificada, se explica rápidamente por qué es tan urgente enseñar a programar, tanto a nivel de enseñanza escolar como superior.

Según el reciente Informe “El Futuro del Empleo 2020”, del Foro Económico Mundial, los trabajos que están siendo más demandados a nivel mundial son los siguientes: analistas de datos; especialistas en Inteligencia Artificial y aprendizaje automático; especialistas en Big Data; especialistas en estrategia y marketing digital; especialistas en automatización de procesos; profesionales de desarrollo de negocios; especialistas en transformación digital; analistas de seguridad de la información; desarrolladores de software y aplicaciones; y especialistas en Internet.

El surgimiento de estas tareas tan específicas refleja la aceleración de la automatización, así como el resurgimiento de los riesgos de ciberseguridad. Además, el informe menciona un conjunto de funciones emergentes dentro de industrias específicas, cuya naturaleza muestra una trayectoria hacia áreas de innovación y crecimiento en múltiples industrias. Y, en resumen, una necesidad urgente de que la población aprenda desde su educación escolar la programación para luego incorporarla a nivel profesional y no quedar fuera del circuito de la comunicación tecnológica que ya está primando en todo el mundo.

El escenario internacional

En España, el Presidente Pedro Sánchez anunció la creación del Programa Código Escuela 4.0, una iniciativa para desarrollar las competencias digitales de los escolares españoles con un enfoque en el pensamiento computacional, la programación y la robótica. Una de las medidas del programa es la incorporación en las aulas de auxiliares de programación, que podrían ser, por ejemplo, ingenieros que ayudarán a los docentes a implementar la robótica, la programación y el pensamiento computacional en sus clases.

El problema, dice el académico español Francisco Vico, es que encontrar un informático es difícil. “Las empresas tienen dificultades para encontrar personal formado. Esta es una profesión muy especial. A diferencia de un albañil o un arquitecto, que trabaja

en un sitio determinado haciendo una casa, en este caso no es necesario desplazarse a otro país para que el talento se fugue. Una persona puede trabajar desde España o Santiago para una empresa japonesa o canadiense y eso plantea una disyuntiva: cómo retener ese conocimiento y talento que se puede ir tan fácil. Basta con publicar un perfil en una página para que alguien lo contrate. Entonces, la situación está en que no tenemos suficiente gente formada para la demanda que existe actualmente”, dice.

“Va a ser complicado que en España los colegios se nutran de personal informático. Y, por otra parte, no basta con personal informático, hay que saber enseñar, hay que tener unas mínimas nociones pedagógicas para transmitir ese conocimiento, porque sino sería incluso contraproducente. Por lo tanto, ¿dónde vamos a encontrar a esas personas? Lo que pienso es que, de alguna manera, al final vamos a acabar reconociendo que quien tiene que enseñar a programar son los ordenadores”, agrega Vico.

Sí, leyó bien, los ordenadores o computadores. “Cuando una persona quiere aprender un idioma, ¿qué hace? Se va al país donde se habla ese idioma. Y si de lo que se trata es de hablar con un ordenador, lo único que hace falta es una interfaz, es decir, un programa, que sepa guiar al usuario a través de los conceptos computacionales. Pero al final quien habla el lenguaje es el ordenador. Y el papel del docente aquí sería evidentemente el de orientador. Él o ella lleva una guía didáctica, controla el progreso del alumnado, motiva, pero la figura del ordenador me parece ineludible”, explica el experto.

Y en esa línea, ¿de qué herramientas disponemos? Existen muchas opciones gratuitas, otras que no lo son. Lo importante, asegura Vico, es que sean de fácil implementación en el aula y cuenten con material complementario, como guías didácticas, diccionarios, material audiovisual, en fin, herramientas que empoderen al profesorado y le permitan dar las clases en mejores condiciones. En ese contexto, menciona a **“Toolbox.Academy”**, una herramienta gratuita que cualquier docente puede tener a su disposición para usar con sus estudiantes.

¿En qué estamos en Chile?

El director del Centro de Innovación del Mineduc, Martín Cáceres, cuenta que la unidad que él lidera está trabajando en dos grandes líneas estratégicas relacionadas con las tecnologías y sus avances, pero cuyo foco no es la tecnología en sí misma, sino que las oportunidades que estas ofrecen para encaminarse hacia prácticas pedagógicas acordes a los desafíos del siglo XXI.



Martín Cáceres, director del Centro de Innovación del Ministerio de Educación.

Foto: Gentileza CPEIP.

La primera es la **Transformación Digital**. “Estamos trabajando en varios proyectos enfocados en acortar las brechas en cuanto a acceso y uso de infraestructura tecnológica, específicamente en conectividad y dispositivos para docentes, estudiantes y equipamiento para las aulas. También, y en conjunto con otras unidades del Mineduc, especialmente con el Centro de Estudios, estamos diseñando un plan para hacer más eficiente el reporte, recolección y análisis de datos educacionales, para que podamos tomar mejores decisiones”, señala.

La segunda es la **Innovación Educativa**. “Desde aquí estamos articulando la Red de Innovación para la Transformación Educativa, que busca

reconocer e impulsar innovaciones pedagógicas desde las comunidades educativas. También en esta línea estamos trabajando en torno a la promoción de la Ciudadanía Digital, de forma tal que docentes y estudiantes participen de forma crítica, creativa y responsable en ambientes digitales, aprovechando todo su potencial y resguardando sus derechos”, agrega.

Ambas líneas de trabajo están enmarcadas en la Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”, y siguen la lógica de enfrentar los desafíos que dejó la interrupción de clases presenciales debido a la pandemia y, al mismo tiempo, impulsar transformaciones profundas en el sistema educativo.

¿Cuál es la posición del Mineduc en términos de incorporar el Pensamiento Computacional y la Programación en el aula? ¿Qué se está haciendo o se piensa hacer respecto de ese tema?

Entendemos el Pensamiento Computacional y la Programación como un componente de la Ciudadanía Digital, en el sentido de que su comprensión y dominio habilita a participar de forma creativa en el mundo digital. En la actualidad existen recursos disponibles para que los docentes puedan integrarlo tanto en la asignatura de tecnología de forma transversal, o en distintas asignaturas. Es muy interesante que, más allá del Mineduc, existen muchas organizaciones que ofrecen capacitaciones y recursos a docentes desde diferentes perspectivas. En esto vemos que, como Mineduc, podemos realizar un trabajo de articulación para potenciar estos esfuerzos de forma coordinada.

Usted ha trabajado como docente de Física, Electrónica y Robótica. ¿Cómo fue esa experiencia? ¿A través de esas disciplinas es posible enseñar Pensamiento Computacional o se requiere de una asignatura específica para ello?

Trabajar como profesor en un liceo Técnico Profesional fue una experiencia muy enriquecedora. Es muy diferente trabajar en investigación y política pública habiendo pasado por el aula, ya que uno vuelve constantemente a esa experiencia para ver la pertinencia de lo que piensa.

A mi parecer, el Pensamiento Computacional está íntimamente relacionado con la forma de producir conocimiento en el mundo actual, por lo que es perfectamente posible asociarlo con los objetivos de aprendizaje de distintas áreas, en especial con aquellas relacionadas con la ciencia y la tecnología.

Por otro lado, nuestro currículum se encuentra ya sobrepoblado de objetivos de aprendizaje y tenemos una cultura escolar que lo aborda desde una perspectiva muy prescriptiva, por lo que no me parece recomendable crear una nueva asignatura y sumarla al currículum. Sí existe un espacio muy interesante para incorporar el Pensamiento Computacional en la asignatura de Tecnología, que está enfocada en la resolución de problemas.

Es importante sí, de todas maneras, que el Pensamiento Computacional no sea abordado como un contenido más para añadir al listado, si no que aprovechemos el potencial que tienen las tecnologías para generar espacios de aprendizaje activo. El Pensamiento Computacional es fácilmente abordable desde esta perspectiva, ya que se centra en la resolución de problemas y es fácilmente aplicable desde perspectivas interdisciplinarias y que involucren los intereses de los y las estudiantes. Desde mi experiencia como profesor, yo mismo vi cómo la integración de la robótica y la programación puede ser una puerta de entrada para generar aprendizajes muy valiosos, tanto en conocimientos propios de las disciplinas como en el trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas.

Entrevista completa a Martín Cáceres en:
www.revistadeeducacion.cl

¿Qué es aprender a programar?

Para explicar esto, el experto de la Universidad de Málaga, Francisco Vico, afirma: "Empezaré diciendo lo que desde mi punto de vista no es exactamente programar: no es diseñar robots, no es armar un servicio web, no es crear una aplicación móvil, no es hacer un mecanismo para riego automático, no es imprimir objetos en 3D, no es manejar drones o detectar objetivos aéreos. Todo eso que estamos integrando en las aulas con el cartel de programación, tiene un componente de programación, pero despista: desvía la atención sobre lo que es realmente importante. Yo he visto niñas y niños delante de un robot y lo último que pensarían es que tiene un comportamiento lógico subyacente".

El académico destaca que no está en contra de utilizar esas tecnologías, pero sí en contra de que se desvíe el foco de atención de lo que realmente interesa. "Enseñar a programar implica enseñar un lenguaje muy básico, el lenguaje de ordenador es un pequeñísimo subconjunto de lo que es el lenguaje humano, tiene una sintaxis explícita y clara, con unas estructuras computacionales elementales: instrucciones, iteradores, condicionales y variables. Entonces, enseñar a programar sería enseñar a dominar esa sintaxis o constructos computacionales. Cuando un niño o niña conoce



Foto: Gentileza CPEIP.

esas estructuras y es capaz de combinarlas para resolver un problema, podemos afirmar que sabe programar. A partir de ese momento se puede aplicar el conocimiento para el desarrollo de software más avanzados, tecnología web, los lenguajes de la inteligencia artificial, la robótica móvil, la ciencia de datos y el Big Data y todos esos campos que están alrededor de la programación".

Entrevista completa a Francisco Vico en:
www.revistadeeducacion.cl

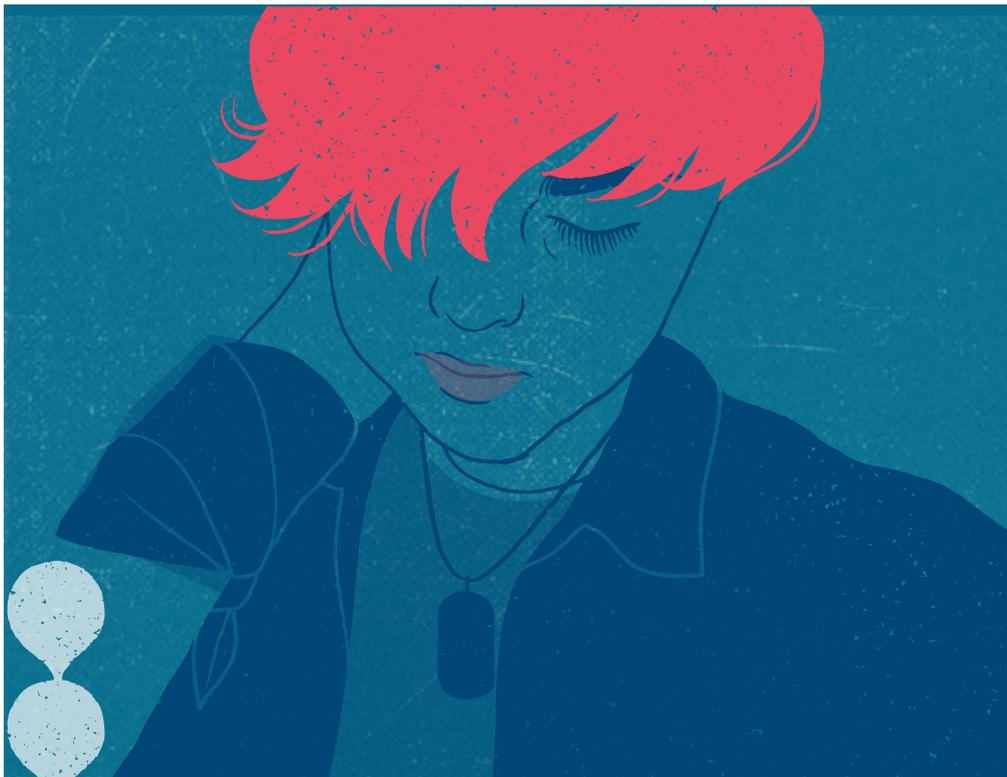
Las alas rotas de José Matías y el proyecto que busca garantizar la vida de las y los estudiantes trans

Los gritos de ayuda del joven trans José Matías de la Fuente por el acoso que sufría no fueron escuchados por su establecimiento educacional. De nada sirvieron sus cartas de auxilio. Su muerte, a los 15 años, pudo haberse evitado. Y para que no vuelva a ocurrir jamás, su madre, Marcela Guevara, ha impulsado la tramitación de un **proyecto de ley, bautizado con el nombre de su hijo, que busca reforzar la normativa sobre convivencia escolar, considerando el respeto de la identidad sexual y de género, y estableciendo sanciones a toda forma de discriminación basada en estas circunstancias.** La moción avanza en el Congreso.



José Matías fue un adolescente chileno que se quitó la vida debido a la **violencia escolar** que vivió por motivos de su **identidad de género**.





El proyecto de ley “José Matías” está en su segundo trámite constitucional, siendo revisado por el Senado. El Mineduc lo hizo parte de su agenda legislativa.

Desde un piso 11 se lanzó al vacío. Una decisión que, tal como si fuera un trágico retrato, dibujaba el doloroso rechazo social que venía sintiendo en los últimos años de su joven existencia. José Matías de la Fuente Guevara era un adolescente transgénero que se suicidó a sus 15 años, el 23 de mayo de 2019, en la ciudad de Copiapó.

“Liceo de mierda, me colapsó”, dejó escrito en uno de sus mensajes previos. Fueron cartas y videos en los que daba cuenta de sus gritos desesperados por estar sufriendo acoso en el establecimiento educacional al que asistía. La causa de todo era la intolerancia de otras estudiantes por su condición sexual.

Y todo indica que el bullying fue brutal. En algún momento le comentó a su mejor amigo que “ya no daba más”, e incluso le habría dicho que unas compañeras de III medio (él iba en II medio) le habían hecho una encerrona en el baño del colegio para luego abusar sexualmente de él.

Se mantuvo en silencio por temor y por vergüenza, hasta que, en marzo de 2019, se atrevió a pedir ayuda y orientación a las autoridades escolares, revelándoles que era trans y pidiéndoles que lo guiaran

en qué hacer y cómo sobrellevar su situación. Sin embargo, incomprensiblemente, no tuvo ninguna respuesta, y tres meses después el joven terminó con su vida arrojándose desde el piso 11 del edificio donde vivía junto a su familia.

Lamentablemente, el establecimiento (que es religioso y femenino) incumplió el mandato de la Circular N° 768, de 2017, de la Superintendencia de Educación (hoy reemplazado por la Circular N° 812, de 2021), que obliga a los establecimientos del país a resguardar los derechos de niños, niñas y jóvenes transgénero. En la investigación de la Superintendencia de Educación se comprobó que el establecimiento no respetó la Circular mencionada y le aplicó la multa más alta establecida por el Ministerio de Educación, que es de 55 UTM, “por vulnerar derechos y no cumplir con los deberes para con los miembros de la comunidad educativa”.

Hasta convertirse en ley

El trágico final de José Matías de la Fuente Guevara dejó desolada a su madre e impactada a la comunidad escolar copiapina. Sin embargo, rápidamente traspasó

sensibilidades y se convirtió en preocupación a nivel nacional cuando su madre, Marcela Guevara, se empezó a movilizar y a crear las bases para impulsar un proyecto de ley que proteja a la niñez trans.

Fue así como, el 13 de noviembre de 2020, mediante moción parlamentaria, ingresó a la Cámara de Diputadas y Diputados el proyecto de ley que modifica la Ley General de Enseñanza (LGE) y la Ley sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales, para reforzar la normativa sobre convivencia escolar, considerando el respeto de la identidad sexual y de género, y además, sancionar toda forma de discriminación basada en estas circunstancias (boletín 13893-04), el que fue bautizado como "Ley José Matías".

El proyecto contiene seis ideas matrices:

- Que los establecimientos pongan a disposición de la comunidad su reglamento interno, el cual debe contener las resoluciones y circulares del Mineduc, las que tienen que estar reflejadas en las normativas.
- Que se reconozca explícitamente el derecho de los y las estudiantes a que se respete su libertad sexual y su identidad de género.
- Que se indique expresamente que a los funcionarios de los establecimientos que maltraten física o psicológicamente a sus estudiantes, por razones de raza o etnia, nacionalidad, situación económica, ideología u opinión política, religión, creencia, sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género y enfermedad o discapacidad, les serán aplicables las sanciones que dispone el Código Penal en sus artículos 403 bis y siguientes (penas de prisión y multas).
- Que se establezcan nuevos requisitos a los profesionales que están a cargo de la convivencia escolar en los establecimientos, como contar con preparación y experiencia acreditable.
- Que los establecimientos estén obligados a denunciar los hechos de acoso escolar a los tribunales de familia y no como ahora, que solo aplican el reglamento interno.

Desde los primeros tiempos y en todas las latitudes

La transexualidad no es ningún invento reciente ni posmoderno, ha sido reconocido en las diferentes culturas durante toda la historia de la humanidad, casi siempre asociada al ámbito de la espiritualidad y/o religión. Aparece documentado en todos los tiempos y en todos los rincones del planeta. Un ejemplo es el código de Hammurabi de los babilonios; también la mitología clásica, grecorromana, está plagada de posibles identidades sexuales anatómicas y sociales, así como cambios de sexo.

En la antigua Roma se les identificaba como las "gallae" en su papel de adoradoras de Cibeles, Venus y Attis. Mientras, en sánscrito existe la palabra "kliba" para nombrar a las personas que no podían considerarse claramente ni como hombres ni como mujeres. Y en la cultura hindú están aún las "hijras", varones que se convierten en sacerdotisas luego de un ritual.

Los estudios antropológicos evidencian la presencia y normalización de la transexualidad en las distintas etnias indígenas de América del Norte. Y en África sucede lo mismo con los "Sererr" del pueblo Pokot en Kenya o las "Sarombavy" de Madagascar.

Es a partir de la preponderancia de las religiones monoteístas, que imponen una visión dicotómica de la existencia, cuando cualquier expresión que transgreda los sexos biológicos es negada y perseguida. De hecho, la cultura judeocristiana más ortodoxa y conservadora considera que existe un unitarismo sagrado entre género y sexo biológico, derivado de la creación de Adán y Eva en el Génesis, apuntan algunos historiadores.

En los siglos XIX y XX, con la secularización del mundo occidental, se abre la puerta al estudio científico del "hecho transexual". Primero como desviación, más adelante como trastorno mental, hasta la actualidad, en que se ha buscado sacarlo de la clasificación de enfermedades mentales, como ya lo hizo la OMS hace tres décadas.

- Que se fije el límite mínimo de multas para las autoridades de los establecimientos que incumplen lo dispuesto por la ley y el reglamento de su institución.

El proyecto de Ley José Matías ya fue aprobado por la Cámara de Diputadas y Diputados, por lo que ahora avanza su trámite para ser visto por el Senado, siempre bajo el patrocinio, junto a las múltiples entidades LGBTI, del Ministerio de Educación.

Durante su tramitación en la Comisión de Educación, Marcela Guevara contó sus razones para resignificar la muerte de su hijo e impulsar este cambio legal. “La historia de José Matías es la consecuencia de los deberes olvidados”, dijo, pues el sistema educacional dice que la vida de los niños y niñas es una prioridad, pero muchas veces “se pierde totalmente la capacidad de empatía, de respeto, de tolerancia, y más aún, la garantía de derecho”.

Sostuvo que la muerte de su hijo es causa del “hostigamiento, de aprovecharse de una posición de poder frente a un niño con inestabilidad emocional, dado todo lo que estaba viviendo y sintiendo, de hacerlo aprender a odiarse y perder la esperanza de vivir como una persona libre y normal. La sombra de la normalidad que le hicieron sentir apagó todo lo que un día mi amado hijo fue (...). Todo lo que alguna vez soñé para él, ya no existe”.

Es tan claro que la necesidad de esta ley se volvió urgente, que el ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, se comprometió a que este proyecto sea parte de su agenda legislativa.

En el Día Internacional contra la Homofobia, Lesbofobia, Transfobia y Bifobia -que recuerda la eliminación de la homosexualidad de las listas de enfermedades mentales por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1990, y que puso fin a la discriminación institucionalizada-, el ministro Ávila planteó que esta ley es indispensable para la protección de las y los estudiantes y su identidad de género.

“Como ministro de Educación y miembro de la comunidad LGBTIQ+, es mi responsabilidad trabajar de manera urgente en el diseño de políticas educativas inclusivas. Entendemos que todo marco normativo

Avanzaremos en una Ley de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral, un marco normativo que promoverá el desarrollo emocional de los y las estudiantes, el reconocimiento de la diversidad sexual, el cuestionamiento de los estereotipos de género, y la educación acerca de los derechos sexuales y reproductivos de las personas”.

**Ministro de Educación,
Marco Antonio Ávila.**

que proteja la dignidad de quienes han sido históricamente excluidos por reconocerse diferentes o disidentes, contribuye a construir una sociedad más justa, inclusiva y diversa”, señaló y agregó que esta ley va en sintonía con lo que mandata la Ley de Garantías de la Niñez, al tiempo que anunció: “Avanzaremos en una Ley de Educación en Afectividad y Sexualidad Integral, un marco normativo que promoverá el desarrollo emocional de los y las estudiantes, el reconocimiento de la diversidad sexual, el cuestionamiento de los estereotipos de género, y la educación acerca de los derechos sexuales y reproductivos de las personas”.

La idea del ministro es propiciar la creación de programas de formación para las y los trabajadores de la educación, enfocados en la apertura de ambientes seguros y en la prevención de la violencia sexista y homofóbica y del suicidio juvenil de la población LGBTIQ+.

En definitiva, el Ministerio de Educación promueve esta iniciativa legal para disponer de más instrumentos que mandaten a los establecimientos escolares a formar equipos de convivencia multidisciplinarios efectivos y también a contar con procedimientos y reglamentos internos que protejan a los estudiantes afectados por agresión o actos violentos de tipo homofóbicos sin revictimizarlos. Es decir, que docentes y directivos estén muy bien equipados para intervenir en este tipo de situaciones. Y, además, que



formen un Consejo Escolar que involucre a toda la comunidad educativa: padres, madres, apoderados, estudiantes, asistentes de la educación e incluso a los sostenedores, quienes deben velar por la buena labor de los centros educativos que tienen a cargo.

“No queremos que más niñas y niños nazcan con alas rotas”, dijo el ministro Ávila citando a Pedro Lemebel, “queremos entregar las garantías para que abran sus alas y logren volar libremente. Ese es nuestro compromiso como Estado”.

Antecedentes conceptuales e históricos

José Matías de la Fuente, cuya tragedia inspiró la iniciativa legal mencionada, fue víctima de la “heteronorma” de nuestra sociedad, que no aceptó que él hiciera su transición, variando su identidad y expresión de género.

Este es un problema mucho más amplio: la norma social cultural dictamina lo femenino y lo masculino, es decir, cómo debe comportarse la persona según el conjunto de manifestaciones, expectativas y valores que se le asocian a cada uno de los sexos, ya sea hombre o mujer. Si alguien difiere, rompe esa convención cultural y puede encontrar resistencia social e intolerancia, como le sucedió a José Matías.

El término “trans” se utiliza para aquellas personas cuya identidad sexual no coincide con el sexo que les fue asignado al nacer. El término puede “cubrir varias identidades sexuales y expresiones de género distintas”, como lo señala la Agencia Europea de Derechos Fundamentales, entidad dedicada a investigaciones

y estudios de variados temas que atañen a jóvenes que trabajan o estudian en países que pertenecen a la Unión Europea y presta servicios de información y orientación pública.

En 2020, esta organización realizó la mayor encuesta sobre experiencias de delito y odio hacia personas LGBTI, con más de 140 mil participantes, quienes en su gran mayoría acusaron que siguen viviendo con miedo y en las sombras, por temor a ser ridiculizados, discriminados o incluso sufrir ataques. Es decir, pese que ha habido algunos avances en su visibilidad y derechos, todavía sufren elevados niveles de discriminación e intolerancia. 🍷

El Ministerio de Educación promueve la Ley José Matías para disponer de más instrumentos que obliguen a los establecimientos escolares a formar equipos de convivencia multidisciplinarios efectivos y también a contar con procedimientos y reglamentos internos que protejan a los estudiantes afectados por agresión o actos violentos de tipo homofóbicos sin revictimizarlos. Es decir, que docentes y directivos estén muy bien equipados para intervenir en este tipo de situaciones.

Denuncias aumentan tras la pandemia

Según la Superintendencia de Educación, en el primer semestre de 2022 han aumentado las denuncias ingresadas por discriminación de género, de identidad de género y de orientación sexual, superando incluso los niveles prepandemia.

Tema	Año								
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022 (2)
Discriminación por género (1)	--	--	--	--	--	--	--	0	11
Discriminación por identidad de género	0	3	3	12	16	12	6	8	22
Discriminación por orientación sexual	17	22	22	21	24	16	2	3	5

Fuente: Unidad de Estadísticas y Estudios, Departamento de Gestión Institucional, Superintendencia de Educación.

(1) Tema creado en octubre de 2021

(2) Datos del primer semestre de 2022

OTD Chile: Organizando Trans Diversidades

La Asociación "Organizando Trans Diversidades", más conocida por su sigla OTD, en Chile abrió sus puertas en 2015, gracias un grupo de 19 personas (11 transgénero y 8 cisgénero) y tiene el propósito de instalar un proyecto político de transformación cultural con visión de futuro para actuar formalmente en pro de esa comunidad que representan, es decir, ser un referente para las trans diversidades, promoviendo sus derechos, acogiendo sus necesidades, y propiciando su bienestar, a través del empoderamiento, la organización comunitaria, la educación y la incidencia política.

Un buen ejemplo de la materialización de objetivos es el trabajo de la OTD durante la tramitación de la Ley de Identidad de Género, promulgada en 2018; la promoción de el Ordinario 0768 de la Superintendencia de Educación; y el levantamiento de informes nacionales e internacionales sobre la situación de las personas trans en nuestro país. También han editado Le Trans, la primera revista en Chile dedicada especialmente a contenidos transgénero, y organizado con éxito dos versiones de TransFest, el primer festival dedicado a los derechos humanos de las personas transgénero.

En 2021, OTD Chile obtuvo un galardón, en la edición nacional del IV Premio Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos, junto al Instituto de la Sordera Colegio Dr. Jorge Otte Gabler, en las categorías de organizaciones civiles y establecimientos educativos respectivamente.

La entidad permanece abierta a la comunidad y atiende profesionalmente, en forma gratuita, a quienes estén pasando por el complejo proceso de dudas sobre su identidad o tránsito de género. Basta enviar un mail para agendar hora en atenciones@otdchile.org. Asimismo, son atendidos los familiares de adolescentes trans, padres, madres u otros, incluso educadores, que necesitan apoyo para, a su vez, apoyar a sus parientes y poder darles un entorno afectivo adecuado. Los interesados pueden encontrar más información en el sitio web: www.otdchile.org. Su sede central se ubica en Dominica 14, Santiago.

Otra entidad que funciona en esta línea es Hora Segura, una plataforma de ayuda por chat: www.todomejora.org.

Los primeros egresados del CFT de Los Ríos: Educación técnica y pública para el desarrollo del sur de Chile

Recientemente el Gobierno presentó la "Agenda de Educación Técnico Profesional", que busca fortalecer la educación técnica y avanzar hacia una formación centrada en el bienestar de estudiantes y comunidades. El anuncio coincidió con la conmemoración de los 80 años de la creación de la Dirección General de Enseñanza Profesional, que en 1942 -bajo la presidencia de Juan Antonio Ríos- agrupó a varios servicios de educación técnica. Por esa razón, Revista de Educación destaca en esta ocasión a la primera generación egresada del Centro de Formación Técnica Estatal (CFT) de Los Ríos, que está en proceso de titulación y ya ha dado sus primeros pasos en el mundo laboral. A continuación, tres egresados cuentan cómo fue su experiencia en la institución, la que estuvo marcada por la pandemia.



REGIÓN DE LOS RÍOS

“Tuvimos profesores 100% comprometidos”

Elizabeth Boutaud:

Carrera: Agroindustria e Innovación Alimentaria, sede La Unión.

Edad: 33 años.

Colegio de procedencia: Liceo Rector Abdón Andrade Coloma, de La Unión.

Práctica laboral: Inversiones e Industrias Valle Verde S.A., de Osorno.



Foto: Gentileza Elizabeth Boutaud.

Nunca imaginó que el yogurt terminaría siendo su proyecto de título. Todo comenzó en el módulo “Taller de Proyecto Aplicado”, donde junto con una compañera elaboraron un yogurt casero natural con kalanchoe -una planta suculenta con alrededor de 125 especies- y jalea de golden berries. El kalanchoe, cuenta Elizabeth, no se usa en la industria y tiene propiedades beneficiosas para la salud humana: es anticancerígeno y anti-alérgico, regula la presión, mejora el sistema inmunológico y ayuda al hígado. Y el golden berries, por su parte, también es anticancerígeno y recomendable para quienes sufren hipertensión o altos niveles de colesterol en la sangre. “Quedó un yogurt exquisito”, asegura.

Y a partir de ahí, decidió seguir trabajando en perfeccionar este yogurt. La idea ahora -y en esto consiste su proyecto de título- es encontrar un ingrediente, un conservante natural, que permita extender su vida útil.

Esta carrera, ¿cumplió sus expectativas?

Absolutamente. Con mi curso, somos la primera promoción del CFT y tuvimos el privilegio de

contar con excelentes profesores. El primer día de clases realmente llegué sin saber nada, pero aprendí muchísimo. Incluso hay términos propios de la industria, que ahora ocupo en la vida diaria. Y en la práctica profesional también seguí aprendiendo, tuve la oportunidad de trabajar ocho meses más como aprendiz de operadora de la laminadora y de la termofomadora, que se usan al elaborar los quesos.

¿Qué contenidos de la malla curricular cree que le sirvieron más, una vez que entró a hacer la práctica profesional y por qué?

Tenemos muchos ramos relacionados con los alimentos, por ejemplo, sobre los procedimientos para hacer análisis físico-químicos y microbiológicos. Esos conocimientos los usé en mi práctica. Por ejemplo, el módulo de procedimientos básicos de lácteos lo apliqué cabalmente, yo hacía la recepción de la leche y los análisis físico-químicos y microbiológicos a todas las muestras que llegaban: tomaba el PH, veía la acidez y el antibiótico. Hay que considerar que el primer año de estudios fue online por la pandemia, recién el

cuarto semestre tuvimos clases presenciales y tratamos de retomar un poco lo que habíamos aprendido en teoría el primer semestre. Entonces, llegué un poco nerviosa a la práctica, pero con muchos conocimientos y la persona que trabajaba en el laboratorio me ayudó a poner mis ideas en orden. También me sirvieron a nivel laboral otros ramos como Higiene y Seguridad Industrial, porque conocimos en profundidad el reglamento sanitario de los alimentos, que es relevante para nosotros.

Por otro lado, hubo ramos formativos que me ayudaron porque me costaba trabajar en grupo, creía que una persona se iba a llevar toda la carga y el resto no iba a hacer nada, pero aprendí lo que es trabajar en equipo y delegar responsabilidades. Además, participé en unos talleres solidarios, en uno de ellos diseñamos un proyecto que llamamos “El Pase Verde” y que consistía en ayudar a que las personas, en su mayoría adultos mayores y que no contaban con internet, tuvieran su pase de movilidad impreso. Y en el otro, apoyamos con mercadería y útiles de aseo personal a un centro de adultos mayores de La Unión.

¿Hubo algún profesor/a del CFT que la haya marcado positivamente y que valga la pena mencionar?

Tuvimos profesores y profesoras 100% comprometidos, la mayoría mujeres. Nancy Barriga, por ejemplo, nos hizo muchos módulos de clases. Es una excelente persona y excelente docente. Lo que más me marcó de ella fue su forma de enseñar, muchos de sus alumnos y alumnas llevábamos tiempo sin estudiar y ella buscó diferentes estrategias para que pudiéramos aprender. Recuerdo que llevaba los

términos o procedimientos de uso industrial a ejemplos sencillos, de la vida cotidiana. Quien también nos apoyó bastante fue la señora Luisa Moreira, no sólo como profesora, sino también como trabajadora del CFT al ayudarnos a despejar todo tipo de dudas.

Quisiera mencionar a Wladimir Peña, ejecutivo de Admisión, quien me ayudó con el trámite de mi matrícula. Al principio me gustaban dos carreras: Agroindustria y Administración, pero él me dijo: "Cierra los ojos e imagínate en cinco años más, ¿dónde vas a estar?" Me

imaginé en una oficina y me sentí encerrada. En cambio, con Agroindustria era distinto. Y no me arrepiento, cada día estoy más enamorada de mi carrera. Además, tener un CFT acá en La Unión para mí ha sido muy valioso porque soy mujer y mamá, y me permitió cumplir un sueño que siempre tuve desde que salí del liceo: poder estudiar.

“Las habilidades blandas hoy son cruciales a nivel laboral”

Fabiola Coronado:

Carrera: Turismo de Intereses Especiales, sede Panguipulli.

Edad: 31 años.

Colegio de procedencia: Liceo Fernando Santiván, de Panguipulli.

Práctica laboral: Departamento de Turismo, Municipalidad de Panguipulli.

“Mi hija, Maira Ocares (16 años), y mi pareja, Javier Ocares, me motivaron a retomar el camino de los estudios. Esta era ‘la oportunidad’, pues impartían la carrera que me gustaba en un lugar cercano para nosotros. Uno siempre quiere estudiar, pero la verdad es que antes nadie la dictaba dentro de Panguipulli. Y como me gustaba Turismo y se presentó esta alternativa, pensé que no la podía perder

y rápidamente me inscribí”, cuenta Fabiola Coronado, quien se atrevió a estudiar varios años después de finalizar su etapa escolar. Al cierre de esta edición, se encontraba preparando junto a unas compañeras su proyecto de título, llamado “The Park Room”, orientado al diseño de habitaciones en los árboles, en medio de la naturaleza. Lo esperan presentar en las próximas semanas.



Foto: Gentileza Fabiola Coronado.

Esta carrera, ¿cumplió sus expectativas?

Fue una muy buena experiencia, aprendí mucho, aun cuando el 95% de mis clases fue online. Hubo un 5% de clases presenciales y salidas a terreno, por ejemplo, al Parque Nacional Villarrica, ubicado en la provincia de Cautín (Región de la Araucanía) y la provincia de Valdivia (Región de Los Ríos); y a la Reserva

Nacional Mocho Choshuenco, que se emplaza en la provincia de Valdivia, en las comunas de Panguipulli, Futrono y Los Lagos. También visitamos el Humedal de Huitag, en la ribera oriental del lago Calafquén; el Fortín Mapuche, que está entre las localidades de Licán Ray y Coñaripe; además de otros lugares.

Panguipulli es una zona muy turística, ubicada en la provincia de Valdivia, cerca de Lican Ray y Villarrica. Tiene lagos, volcanes, termas, todos los atractivos naturales que pueden tener algunos lugares. Y a mí me encanta esta carrera porque tiene que ver con fomentar la protección y el cuidado de la naturaleza, de la flora y la fauna, del medioambiente en general.

¿Qué contenidos de la malla curricular cree que le sirvieron más una vez que hizo la práctica profesional?

Los ramos de Apresto Laboral y Análisis de Resolución de Problemas. Esas asignaturas me marcaron porque son más personales: ayu-

dan a que uno se conozca mejor, a identificar las emociones y a comunicarse con los demás de buena manera, sin perjudicar a nadie. Son las llamadas habilidades blandas, que hoy son cruciales a nivel laboral. Es una de las cosas que más rescató de mi aprendizaje en el CFT.

Me sirvieron mucho en mi práctica laboral, que hice en el Departamento de Turismo de la Municipalidad de Panguipulli. Allí, junto con otra compañera, tuvimos que encuestar telefónicamente a 510 personas, que eran usuarios del Programa de Desarrollo Territorial Indígena (PDTI) de Indap-Conadi y del Programa de Desarrollo de Acción Local (Prodesal), analizar después los resultados y ver qué tan involucrados estaban en el área turística, información que se nos manifestó servirá para levantar una nueva estrategia en esa área. En ese contexto, las habilidades blandas son importantes para llegar a los usuarios de los diferentes programas, ya que hoy en día es difícil demostrar confianza a través de

un llamado telefónico. Y, por otro lado, esas habilidades también me sirvieron para trabajar en equipo con otros funcionarios.

¿Hubo algún profesor/a del CFT que la haya marcado positivamente y que valga la pena mencionar?

Nuestra profesora Daniela Aguilar, encargada del taller de Apresto Laboral. Con ella tuvimos nuestras primeras clases, antes de que se desatara la pandemia. Siempre ha estado con nosotros, nos acompañó en toda la carrera. Incluso cuando no nos hacía clases, se preocupaba de darnos ánimo, apoyándonos en todo momento. Ha sido como nuestra "profesora jefe", dispuesta a guiarnos frente a cualquier dificultad que se nos presente. Nos ha enseñado a ser perseverantes, aguerridas y fuertes, a no dejarnos llevar por malos comentarios o situaciones difíciles, a seguir adelante y a cuidarnos entre todas y todos.

Agenda de Gobierno para la Educación Técnico Profesional

Contempla tres ejes de trabajo:

- 1. Una educación técnico profesional que se desarrolla desde los territorios.** Para ello, se fortalecerá la educación media técnico profesional pública y sus redes territoriales, y se implementará un plan de fortalecimiento de los Centros de Formación Técnica Estatales (CFTE), con financiamiento estable, mejoramiento de infraestructura, robustecimiento de capacidades internas y perfeccionamiento de los mecanismos de gobernanza.
- 2. Una educación técnico profesional coordinada, participativa y democrática.** Se instalará un comité interministerial conformado por los ministerios de Educación; Economía, Fomento y Turismo; Trabajo y Previsión Social; Mujer y Equidad de Género; y Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación; Corfo; Sence y ChileValora. También se incorporarán nuevos actores en el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional.
- 3. Una educación técnico profesional para el desarrollo humano sostenible.** Para esto, se impulsará un nuevo currículum de educación media técnico profesional, una política de innovación y transferencia tecnológica y una nueva institucionalidad para el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional.

"Los docentes estaban disponibles 24/7"

Camilo Nicolás Aguilera:

Carrera: Administración Público-Privada, sede La Unión.

Edad: 20 años.

Colegio de procedencia: Liceo Rector Abdón Andrade Coloma, de La Unión.

Práctica laboral: Cooperativa Agrícola y Lechera de La Unión, Colón.



Foto: Gentileza Camilo Nicolás Aguilera.

Esta carrera, ¿cumplió sus expectativas?

Sí. Inicialmente quería estudiar psicología porque me gusta estar en contacto con la gente, pero eso también está muy presente en esta carrera: el convivir y conversar con otros. En la práctica profesional no estuve encerrado y solo en una oficina, pude ayudar a las personas e incluso estoy pensando en especializarme en Servicio Social. Estudiar Administración Público-Privada tiene, además, la ventaja de que, como su nombre lo dice, se orienta tanto al ámbito público como privado. Abre un abanico grande de posibilidades. En el primer año nuestras clases fueron online a causa de la pandemia. Fue difícil: se cortaba la señal, se cruzaban los audios, pero poco a poco fuimos avanzando y ayudándonos también entre los compañeros. Los profesores estaban disponibles 24/7, los podíamos contactar por teléfono, mail y/o Whatsapp fuera del horario de clases.

¿Qué contenidos de la malla curricular cree que le sirvieron más una vez que hizo la práctica profesional?

Los ramos de administración general, fundamentos de la economía, gestión de la administración públi-

ca y privada, me sirvieron. También el VAE (Vinculación Activa con el Entorno), que propicia ayudar a la comunidad de una u otra manera. En mi caso, colaboré en varias actividades, por ejemplo, en un comedor de la sede social Irene Daiber, de La Unión, donde ayudaba en la preparación del almuerzo para familias que lo iban a buscar al día siguiente. Para egresar tenemos que haber hecho ciertos VAE, que se realizan fuera del CFT. Y creo que, gracias a esos VAE, hoy tengo más conciencia aún de las necesidades de mi región.

Estoy terminando mi informe de práctica, para comenzar con mi proyecto de título. Y en ese informe doy cuenta del trabajo en terreno que me tocó hacer -tuve que levantar informes administrativos y financieros- y de la colaboración constante con las demás personas. Esa experiencia me servirá para mi proyecto de título, que dice relación con una gestión más eficiente del personal.

¿Hubo algún profesor/a del CFT que la haya marcado positivamente y que valga la pena mencionar?

Ricardo Pérez, él fue mi profesor de Taller de Proyecto Aplicado.

Cómo no destacar el apoyo que me daba siempre. Más que un profesor, era un consejero. Yo soy un poco tímido y él en varias ocasiones me ayudó a sacar mi personalidad adelante. Me hizo ver que era capaz, estuvo ahí para darme ánimo y apoyarme. Gracias a él pude pararme frente a mis compañeros y disertar, cosa que en la enseñanza media pocas veces hice. Eso me ha servido mucho a nivel laboral.

También podría mencionar a Jorge Hernández, líder de la Escuela de Administración, Turismo y Negocios del CFT, quien me impulsó en el primer semestre a no dejar la carrera. Y para cualquier consejo o lo que se necesitara, él siempre estaba disponible.

Quisiera señalar que en el CFT el clima es bien particular. El tema de la cercanía es importante para los estudiantes. No es común, creo yo, ver al rector de la institución tomarse un café con los estudiantes y conversar con ellos, algo que nuestro rector sí hacía. Por lo tanto, si algo rescato del CFT es la buena convivencia que se da allí.

Ramón Rubio Donoso: rector del CFT de Los Ríos

“Nuestros estudiantes están comprometidos con los desafíos de la región”

Actualmente el CFT de Los Ríos tiene 764 estudiantes e imparte 10 carreras: Técnico Nivel Superior (TNS) en Administración Público Privada, Agroindustria e Innovación Alimentaria, Construcción mención Eficiencia Energética, Automatización, Electricidad mención Energía Renovables, Refrigeración y Climatización, Informática y Data Science, Comunicación Audiovisual, Turismo de Intereses Especiales y Turismo Intercultural.

Su rector, Ramón Rubio, cuenta que lo más potente del CFT tiene que ver con su sello formativo. “Luego de muchos análisis y consultas a los distintos sectores productivos, concluimos que lo que más se aprecia en el mundo laboral está asociado con el desarrollo de las competencias actitudinales y principalmente las habilidades sociales, las llamadas competencias blandas. Por lo tanto, incluimos dentro del currículum toda una

línea formativa donde fortalecimos a partir de una declaración de lo que son nuestros valores institucionales la adopción de una corriente, que es de la psicología positiva, donde promovemos en nuestros estudiantes la felicidad desde la capacidad de apreciar, de ver con capacidad de asombro, y de tener una actitud positiva frente a los desafíos. Se trata de abordar los problemas y entenderlos como desafíos”.

Ese sello se plasma en las diferentes asignaturas y en otras actividades prácticas, que hemos denominado de Vinculación Activa con el Entorno (VAE) donde nuestros estudiantes desarrollan diversas actividades voluntarias con organizaciones comunitarias que requieren algún servicio. “Eso marca mucho lo que es su proceso formativo. Entendemos que buenas personas pueden ser buenos técnicos y profesionales, no necesariamente



Foto: Gentileza Ramón Rubio Donoso.

se da esa situación al revés. Por lo tanto, propiciamos que tengan una conexión en especial con su entorno, que puedan ver realidades distintas a las que ven habitualmente y que, por otra parte, se comprometan con los desafíos que la región tiene tanto desde la perspectiva productiva como desde la perspectiva social”.

¿Qué le aporta este CFT a la Región de Los Ríos?

“Actualmente estamos aportando una mirada muy integradora de lo que son los procesos formativos, estamos agregando valor a la formación técnica. En alianza con los liceos técnicos, con la comunidad TP de la región, estamos revalorizando la formación técnica. Siempre en sintonía con las necesidades de la región”, afirma el rector.

Entrevista completa en:

www.revistadeeducacion.cl



Experiencia educativa durante y después de la pandemia:

Cómo enseñar a leer al 100% de los alumnos

El juego, la creatividad, la cercanía e integración de las familias, fueron claves en el proceso educativo que desarrolló Mónica Balmaceda para enseñar a leer a sus alumnos de 1° básico de la Escuela República de Brasil, en San Bernardo. Un esfuerzo que ahora, en modalidad presencial, continúa mediante estrategias para fomentar la lectura y la comprensión.



La profesora Mónica Balmaceda, junto a su ayudante de aula Emily Vega y sus alumnos de la Escuela República de Brasil de la comuna de San Bernardo.

“Aún recuerdo cuando en diciembre de 2019, la directora Ibania Caman me llamó para decirme que debía tomar un 1º básico en marzo, por ende debía dejar mi curso y comenzar de cero con los alumnos y los apoderados. Sin saber lo que venía, acepté el desafío y le dije: ‘Voy a lograr que mis alumnos aprendan a leer’”, comenta la docente con entusiasmo.

Un mes después, en enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó de un brote de coronavirus en China, enfermedad que rápidamente se propagó por todo el mundo, llegando a Chile el 3 de marzo. En ese nuevo contexto, la profesora Mónica Balmaceda, con 24 años de experiencia, comenzó sus clases con 34 nuevos alumnos, en la Escuela República de Brasil de San Bernardo, Región Metropolitana.

Junto a sus colegas, participó en reuniones de profesores online para crear un plan de trabajo común. “Al principio, entregamos guías con actividades a los niños, para que comenzaran a aprender las materias, y para aclarar las dudas se crearon grupos de WhatsApp con los apoderados y entre los educadores. Esto significó que muchos de ellos tuvieron que aprender rápidamente a usar diferentes herramientas tecnológicas”, agrega la Jefa de UTP, Miriam Aravales.

El equipo docente creó un sistema para que “todos” los niños aprendieran durante las clases online. En 1º básico, por ejemplo, contaron con el apoyo del equipo multidisciplinario, es decir, de un fonoaudiólogo, una educadora diferencial y ayudantes de aula, y a eso se sumó el apoyo constante de los padres de cada alumno.

María Cecilia Cáceres, docente del establecimiento, comenta que “involucrar a los apoderados en el proceso educativo fue fundamental, porque sin ellos estamos perdidos, ya que los niños no iban a estudiar solos, entonces los padres los ayudaban en las casas y nuestros colegas debían preparar las clases online interactivas para mantener la atención de los alumnos”. Agrega que en el caso de Mónica, “ella es cercana y posee un gran liderazgo, por eso manejó muy bien las clases a pesar del complejo panorama sanitario”.

Jugar para aprender

La profesora Mónica decidió olvidar que estaba lejos de la sala de clases, especialmente adaptada para 1º básico, con letras y números de colores, e hizo de su casa su nueva aula. Allí puso en marcha diferentes



La profesora Mónica Balmaceda (a la derecha de la imagen), junto a sus ayudantes de aula, Francisca Moya (al lado izquierdo), Emily Vega (al lado derecho de la foto) y sus alumnos.

juegos, actividades lúdicas, de afectividad, expresión corporal e incluso “Tai chi”, donde participaron hasta las familias de sus pequeños alumnos.

“En la primera dinámica, yo estaba sola frente a ellos, porque mis ayudantes llegaron un mes después de empezar las clases, entonces decidí partir por preguntarles si sabían bien cómo se llamaban, así aprendí los nombres de mis niños. Y a través de aquella actividad, me di cuenta de que al lado de mis alumnos siempre había un adulto apoyando sus aprendizajes”, agrega la docente.

Para comenzar con el proceso de apresto, comenzaron a hacer líneas, rayas y puntos en sus cuadernos. Como estaban en clases virtuales, Mónica, les mostraba un ejemplo, luego le tomaba una foto y se las enviaba a los apoderados, así ellos seguían practicando en casa con sus hijos. Si al estudiante le costaba seguir las líneas, la educadora le enseñaba al adulto a cargo la técnica de completar la letra o vocal con puntos, para que los niños pasaran el lápiz sobre los trazos y pudieran ir poco a poco asimilando las formas.

Varios alumnos tenían problemas para tomar el lápiz y por ello incluso realizó una clase de reforzamiento, para que adquirieran la técnica. “Les enseñé que con el dedo pulgar y el índice debían afirmar el lápiz. Y para revisar, los niños mostraban su mano a la cámara, y yo los iba mirando, para ir corrigiendo la postura, y cuando no era la óptima, les pedía ayuda a los apoderados, para que así realizaran mejor el ejercicio”, agrega.

Campeonato estudiantil y recreo virtual

Durante la pandemia, la profesora organizó un campeonato estudiantil virtual que se realizaba todos los viernes. En esa actividad, la acompañaban sus dos ayudantes de aula, Emily Vega y Francisca Moya. Cada una de ellas debía vestir uno de los colores que representaba la insignia de la escuela, para conformar los equipos de juego. Además, Francisca diseñó una ruleta virtual, con los nombres de cada alumno, para que nadie se quedara sin participar.

La educadora partía haciéndoles preguntas a los niños donde debían estar muy atentos para ganar puntos para su equipo. Les preguntaba, por ejemplo, cómo escribir determinadas letras dictadas por la profesora o les decía, “el primer niño que me muestre un elemento que comience con la letra ‘E’ gana puntos”.

Junto a eso, creó “el recreo virtual”, un espacio de 10 minutos donde los niños disfrutaban de comida saludable que tenían en sus casas, o de lo que las mamás les preparaban. Eso ocurría los miércoles y duraba lo mismo que un recreo en tiempos normales.

La profesora se disfrazaba de “chanchito”, asumiendo el rol de mediadora para facilitar que los niños se conocieran más, mientras las mamás y los niños usaban pijamas de vaquitas. Esto conectó al curso.

¿Qué es la prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA)?

Es una herramienta de medición voluntaria diseñada por la Agencia de Calidad de la Educación, disponible para todos los establecimientos educacionales del país. Diseñada para el uso interno de los equipos directivos y docentes, permite monitorear el aprendizaje de los estudiantes en diferentes momentos a lo largo del año escolar.

El DIA posee tres períodos de aplicación durante el año escolar: el Diagnóstico (a comienzos del año), el Monitoreo Intermedio (a la mitad) y la Evaluación de Cierre (al finalizar el año).

De 1° básico a IV medio incluye instrumentos de evaluación que entregan información sobre ámbitos relevantes para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Además, se consideran pruebas diagnósticas en las áreas de Lectura (2° básico a II medio); Matemática (3° básico a II medio); Historia, Geografía y Ciencias Sociales (5°, 6° y 7° básico); y Formación Ciudadana (8° básico)

Para más información, revisa el sitio www.agenciaeducacion.cl

Todo este trabajo dio frutos cuando los estudiantes comenzaron a leer solos. “Fue una alegría tan grande y luego me di cuenta de que lo habíamos logrado en la pandemia, entonces fue más mi satisfacción, porque la cámara de mi computador siempre fue mi sala de clases”, comenta la profesora.

Por qué es crucial incluir el arte

“A los niños hay que hablarles con el lenguaje correcto. Siempre les pongo el siguiente ejemplo: ¿ustedes han ido a la playa?, el sol se ve en el horizonte, ¿verdad? y ahí se ve el mar en línea con el sol, eso es horizontal, y así ustedes tienen que pintar”, relata la

docente, para explicar cómo enseña a que los niños aprendan a pintar en una dirección y no mezclen trazos con diferentes orientaciones.

Otro desafío, comenta, fue el proceso de familiarizarlos con las letras, vocales, consonantes y sílabas. Para esto, utilizó material concreto y reciclado, con elementos que estuvieran en los hogares de sus alumnos. Así, cada niño confeccionó en cartón de 10 x 10 cm el abecedario. “Yo les mostraba por la cámara la letra ‘M’, manuscrita. Entonces ellos debían buscarla entre las creadas por ellos y enseñarla a la cámara”, señala la educadora. El material que hicieron, sirvió para que aprendieran el sonido y la forma de cada una de las letras.

Apoderados 100% comprometidos

Otra de las actividades que desarrolló Mónica durante la pandemia fue reforzar el sonido y la escritura de cada consonante y cómo éstas cambian al ser acompañadas por una vocal. La profesora les decía: “¿Cómo suena la ‘M’ con la ‘A’? y los niños repetían: ‘MA’. Luego, hacía un dictado para que los niños fueran externalizando los conocimientos”.

Según cuenta la docente, muchas veces los apoderados o abuelos de los niños revisaban el dictado, le tomaban una foto y se lo enviaban para que ella corrigiera y les enviara observaciones. También, incluyó a todos los apoderados en un grupo de Whatsapp para mantenerlos al tanto de los trabajos, tareas y progresos de sus hijos.



La profesora Mónica Balmaceda revisando una actividad de sus alumnos.



Alumnos junto a la profesora Mónica Balmaceda al inicio de las clases presenciales.

Al poco tiempo, los alumnos se acostumbraron a la modalidad online y no querían perderse las clases de la profesora Mónica. Así, aprendieron a levantar la mano para pedir la palabra y respetar el turno con sus compañeros; si querían ir al baño le pedían permiso a la docente, igual como si estuvieran en un aula normal.

Vuelta a clases presenciales

Una vez que se retomó la presencialidad, el colegio incorporó después del segundo recreo una actividad de lectura y comprensión. En ese espacio, todos los niños deben leer un trozo indicado por la profesora y se les realizan preguntas sobre lo leído. Luego, juntos, deben inferir sobre lo explícito y lo implícito en ese texto.

Durante este año, el 2° básico de la profesora Mónica Balmaceda, fue evaluado en la prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). Los resultados fueron muy positivos: el 90% de sus alumnos demostró leer bien, inferir información y opinar sobre el texto leído.

Junto a eso, han mejorado en el área de la escritura. Ya aprendieron sobre el sustantivo común y el propio, y ya saben escribir su nombre completo.

Además, "este año el colegio evaluó la velocidad lectora y mi curso tuvo muy buen puntaje, llegando a 167 palabras por minuto, lo que observamos normalmente en niños de 8° básico. Este logro fue gracias al hábito que han adquirido mis estudiantes. Sé que ellos pueden dar más, por eso siempre les digo que estudien, porque la educación es la herramienta que les va a abrir todas las puertas en el futuro", concluye la profesora. 🍷

¿Cuánto impactó la pandemia del Covid-19 en la lectura?

Según un estudio realizado por la UNESCO, 100 millones de niños quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura debido al impacto del cierre de las escuelas durante la grave emergencia sanitaria mundial del Covid-19.

La investigación comenta que el número de niños que carecen de las competencias básicas de lectura se encontraba en una curva descendente antes de la pandemia, se esperaba que bajara de 483 a 460 millones en 2020. Sin embargo, el número se disparó hasta los 584 millones en 2020, aumentando en más de un 20% y anulando los avances conseguidos en las dos últimas décadas.

El informe concluye que la vuelta a la senda anterior a la pandemia puede llevar una década, pero que la recuperación podría producirse en 2024 si se realizan esfuerzos excepcionales para ofrecer clases de recuperación y estrategias de puesta al día.

Fuente: UNESCO, Informe del 2021 "Cien millones más de niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19". <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>

Cabildos, jesuitas, fiscales y normalistas:

Cómo se forjó la Educación Pública chilena

En noviembre de 2017 fue promulgada la ley que crea el Sistema de Educación Pública, que traspasa los establecimientos municipales a 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Se trata de la reforma escolar más grande de los últimos 30 años, y el más reciente de los esfuerzos por fortalecer a la educación pública, los que son tan antiguos como la República y que han sido impulsados por miles de docentes que buscaron mejorar la vida de los niños y niñas del país. Esta es la historia de cómo se construyó la educación pública chilena.



Foto: Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.
Y lectura de foto: Escuela de Hombres N° 33 de Santiago, sin fecha registrada.

“Las escuelas autorizadas y financiadas por los Cabildos con fondos reales fueron pocas. Funcionaban en la casa del maestro, en una o dos piezas que daban a la calle. El mobiliario era menguado y rústico. Dada la escasez de pupitres, los más pobres permanecían de pie o en cuclillas. Las paredes desnudas lucían la estampa de algún, mal pintado, santo popular”.

Así cuenta Fredy Soto Roa, en su libro “Historia de la Educación Chilena”, como fueron los inicios de la educación pública en Chile en el siglo XVIII, en la que cada maestro contratado por el Cabildo -una de las instituciones más antiguas de la América española, que consistía en una suerte de corporación municipal que representaba a las elites locales frente

a la burocracia real- tenía a su cargo una escuela. Se cuenta que recibía su salario con tardanza, y que cobraba a los padres de sus alumnos, quienes le pagaban en especias.

Pero, con excepción de unas pocas escuelas de los Cabildos, la educación en esa época estuvo principalmente en manos de las órdenes religiosas, entre las que destacó la Compañía de Jesús (jesuitas). “En la ciudad, los hijos de vecinos encomenderos y vecinos moradores asistían a Escuelas de Primeras Letras mantenidas por los conventos y el Cabildo. La educación citadina era elementalísima, no pasaba de enseñar a leer, escribir, contar y catecismo. No hubo escuelas en los campos, ni para niños criollos, indios, mestizos o negros. Las niñas sólo iban a conventos”.

cuenta el historiador Fredy Soto Roa en su libro *Historia de la Educación Chilena*.

Las primeras escuelas del país no surgieron en el siglo XVIII, sino mucho antes, una vez que los conquistadores españoles se asentaron en el territorio. Fredy Soto Roa señala que "Chile, durante gran parte del siglo XVI, fue un campamento en armas, con una economía de subsistencia. La llegada de mujeres españolas y el nacimiento de niños criollos no se produjeron hasta finalizado el siglo. Fue una sociedad que primero debió afirmarse en la tierra y luego preocuparse de otros menesteres, donde la educación no tuvo prioridad (...). Además, saber leer y escribir no eran requisitos del buen soldado".

En 1550 se abrió una escuela de corta data en el mismo sitio donde actualmente se encuentra el portal Fernández Concha, junto a la Plaza de Armas de Santiago. Según recogió el historiador, "el 22 de mayo de 1584 el Cabildo de Santiago autorizó al español Diego de Céspedes para 'poner una escuela para enseñar a niños a leer y escribir'. En 1558 vivía en la capital Diego Serrano, 'maestro de enseñar niños'. Y al finalizar el siglo XVI enseñaba Pedro de Padilla. Lo hacía en 'una casa junto a la plaza de esta ciudad'. Murió en 1615".

El primer maestro nacido en el país fue el criollo Juan de Oropesa. En Santiago de 1615 se le otorgó la licencia para enseñar "buenas y virtuosas costumbres", exigiéndole que su aula funcionase en la plaza de la ciudad y no admitiese en ella más de 100 niños, pero al final se reunieron 400 estudiantes. Por esa misma época, se dio licencia para poner una escuela a Melchor Torres de Padilla. A mediados de 1621, ninguna de las dos escuelas funcionaba.

Y en 1700 abrió sus puertas el Colegio de Naturales de Chillán, para educar a los hijos de los caciques de Arauco. Ese establecimiento estuvo a cargo de la Compañía de Jesús hasta que en 1767 la orden fue expulsada de la Corona. En 1723, ante la amenaza de incursiones indígenas, fue trasladado a la capital del reino, y en 1786 regresó a Chillán, ahora a cargo de la orden franciscana, que aprovechó para su habitación el Colegio de Misioneros que existía en la ciudad. El Colegio de Naturales de Chillán funcionó hasta 1811, cuando el primer Congreso republicano resolvió eliminar la subvención proporcionada por el Estado.

El Estado se involucra en la educación

En 1812, el Cabildo de Santiago pidió un informe al regidor Tomás Vicuña, dando cuenta del estado de las escuelas primarias de la capital.



Alumnos de escuela rural, c. 1938.

Foto: Colección Museo Histórico Nacional.

Vicuña entregó el informe a la Junta de Gobierno en enero de 1813. Allí se indica que “solamente hay siete escuelas enseñando y dos próximas a hacerlo; que en las siete se enseña a 664 niños, lo que es muy pequeño en proporción a la población que, según cálculo de matrículas parroquiales, pasa de 50.000 habitantes” y se solicita aumentar su número con urgencia. Esto sirvió de base a un documento titulado “Instrucción Primaria: disposiciones fundamentales”, en el que se pone de manifiesto el inicio de la preocupación del Estado chileno en la instrucción. A partir de este informe, el 18 de junio de ese año fue dictado el “Reglamento para Maestros de Primeras Letras”. Su artículo 2° estableció que la educación era gratuita y que no se podía cobrar a los padres por ningún motivo.

Además, el 21 de agosto de 1812, la Junta de la época firmó un decreto que ordenaba que “cada monasterio ‘destine una sala para la enseñanza de las niñas, que deben aprender por principios la religión, a leer y escribir y los demás menesteres de una matrona, aplicando el Ayuntamiento sus fondos para pagar los salarios de maestras que, bajo la dirección y clausura de cada Monasterio, sean capaces de llenar tan loable como indispensable objeto”. Este decreto fue el primero que se preocupó de la educación de las niñas y dejó claro que el Estado tiene un rol en la educación, al obligar a los municipios a financiar estas escuelas con sus presupuestos.

Los establecimientos que se fundaron en las décadas de 1840 y 1850 –y que continuaban en manos del Cabildo- no habían progresado mucho en cuanto a sus condiciones de infraestructura y mobiliario. Así las retrata Sol Serrano y Macarena Ponce de León en su libro “Historia de la Educación en Chile: 1810-2010”:

“Su infraestructura fue muy variable, desde ramadas sostenidas por estacas, ranchos de paja, bodegas, hasta galpones ruinosos ‘que el día que menos se piense se vienen abajo y aplastan a maestro y discípulos’. La mayoría eran piezas cedidas por la municipalidad o ayuntamiento, a veces en sus propias dependencias, a veces en cuarteles, a veces en habitaciones arrendadas en casas particulares, generalmente del propio preceptor. Hubo una

escuela en la cocina del maestro y otra en la casa del subdelegado. Eran unidocentes con un salón pequeño, de unos veinticuatro metros cuadrados y el más grande no pasaba los cien. Algunas tenían dos salones separados por un tabique. Solían estar sobrepobladas. Eran oscuras, sin ventilación, calurosas en verano y frías en invierno, las ventanas sin vidrios, revestidas con tocuyo. Eran húmedas por los pisos de barro o de enladrillado ligero. Tampoco tenían un terreno, patio para el recreo ‘ni un lugar común para hacer sus necesidades corporales’. Por cierto, muy pocas tenían agua”.

La “escuela fiscal” en sus inicios

Además de las escuelas de los Cabildos y las órdenes religiosas, surgiría un tercer tipo de establecimiento: la llamada “escuela fiscal”, término que aludía inicialmente a establecimientos gestionados por las comunidades locales o por los Cabildos y que recibían fondos del Estado.

Las historiadoras Sol Serrano y Macarena Ponce de León explican que “los antiguos Cabildos empezaron a pedir financiamiento al gobierno en la medida en que sus propias entradas eran escasas e inestables. El municipio de Yumbel, en la provincia de Concepción, había fundado una escuela con 70 alumnos en un pequeño y alejado distrito, pero en 1834 la cerró por falta de recursos y pidió fondos nacionales para el sueldo del preceptor. Ese fue el mecanismo por medio del cual nacieron las escuelas fiscales. En 1835 se contaron 40 a lo largo del territorio; había dos en Chiloé, una en Coquimbo y 20 en Concepción. El número de alumnos oscilaba según los tiempos de cosecha, promediando alrededor de 50. El gobierno parecía relativamente cómodo con este sistema y consideraba que la primaria progresaba gracias al celo de los Cabildos, de las comunidades religiosas y de los individuos que, animados de un verdadero patriotismo, han querido coadyuvar a las autoridades”.

El Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (antecesor del Ministerio de Educación), creado en 1837, hasta ese momento tenía “una política declarada de dotar de fondos fiscales a las escuelas primarias donde los municipios no pudieran hacerlo

Los primeros liceos fiscales de mujeres

Antes de 1850, en algunas ciudades de Chile hubo liceos para niñas financiados por el gobierno y las municipalidades. Pero en general se menciona que el inicio de los liceos fiscales de niñas comenzó en 1877, con dos establecimientos: uno en Copiapó, dirigido por Mercedes Fritis Mackenny, y otro en Valparaíso, dirigido por María Franck de Mc-Pugall. Sin embargo, hasta ese momento ninguno de estos era propiamente del Estado; de hecho, pertenecían a asociaciones de padres de familia, pero recibían apoyo financiero estatal. Pasaron a ser definitivamente fiscales en 1891 (el de Valparaíso) y en 1904 (el de Copiapó).

El Liceo de Copiapó (actual Liceo Bicentenario Mercedes Fritis Mackenney) fue inaugurado en 1877 y en sus inicios tuvo una matrícula de 18 alumnas. El 1 de agosto de 1904, siendo su directora Lina Mollet Seeman, pasó a ser una institución fiscal. Ese día constituye la fecha histórica en que sus actuales estudiantes celebran el aniversario del liceo. En 1981 fue traspasado a la Municipalidad de Copiapó, y actualmente forma parte del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Atacama.

El Liceo de Valparaíso (actual Liceo N°1 de Niñas María Franck de McDougall) en sus inicios fue conocido como Instituto Carlos Waddington y tuvo una matrícula de 66 niñas en su primer año de funcionamiento, en 1892. A la directora Leticia Gómez Pazos (1981-2000) le correspondió liderar el traspaso de la administración del establecimiento a la Municipalidad de Valparaíso. Actualmente forma parte del SLEP de Valparaíso.

Les siguen el Liceo N° 1 de Santiago, fundado en 1894; el Liceo N° 2 de Santiago, de 1896; el Liceo N° 3 de Santiago, de 1899; el Liceo de Iquique, de 1900; el Liceo de Cauquenes, de 1901; el Liceo de Talca, de 1901; el Liceo de Chillán, de 1901; el Liceo de Tacna, de 1901; el Liceo de Los Ángeles, de 1902; el Liceo de San Felipe, de 1902; y el Liceo N° 4 de Santiago, de 1902, entre muchos otros.

Fuentes:

Soto Roa, Fredy. Historia de la Educación Chilena.

Actividades femeninas en Chile. Santiago de Chile, 1928. Disponible para descargar en Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0058752.pdf>

Primeros liceos fiscales femeninos. Disponible en Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97001.html>

Ojeda, María Ester. La fundación de los primeros liceos fiscales femeninos en Chile (1891-1912). Disponible en Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-61797.html>



Integrantes del Centro de Alumnas de la Escuela Normal N° 1 de Niñas "Brígida Walker" realizan los preparativos para la elección de una nueva directiva. Santiago, 1945.

Foto: Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

o donde la comunidad hiciera un aporte equivalente, sobre todo en el pago del local". El gobierno autorizaba las peticiones de las comunidades locales y municipios (antiguos Cabildos) para crear escuelas. No las impulsaba, pero sí las reforzaba financieramente, porque pagaba al preceptor y reclamaba para sí su dirección.

Década del 40: Un giro trascendental

Entre las décadas de 1840 y 1900, se formalizó un sistema educativo público, gratuito, sostenido y administrado por el Estado. El concepto de "escuela fiscal" cambió: fue concebido como algo propio del Estado y ya no entraban en esa definición las escuelas municipales, aunque ambas formaban parte de la categoría de escuelas públicas.

El gobierno de Manuel Bulnes (1841-1851) representó un momento fundacional, pues en su período fueron fundadas la Universidad de Chile, que operó como superintendencia educacional, y la primera Escuela Normal de Preceptores, que tenía la labor de formar profesores primarios. A partir de entonces, hubo un esfuerzo por expandir la educación fiscal, multiplicando el número de escuelas.

"Las décadas de 1840 y 1850 fueron años intensivos tanto en la apertura de escuelas como en su avance hacia puntos del territorio donde ella no existía. En esos años se fundaron 491 escuelas fiscales, de las cuales 252 incorporaron nuevas localidades a la trama preexistente. El decenio de 1850 fue uno de los momentos más expansivos del sistema primario, cuantitativa y geográficamente, siendo determinante la acción de los visitadores como catalizadores de la demanda local", comentan las historiadoras ya mencionadas.

Durante el decenio de 1850 las escuelas fiscales aumentaron 1,6 veces en número y 2,6 en cantidad de alumnos, mientras las municipales y su matrícula disminuyeron; las conventuales, que subsistieron durante el período, desaparecieron cuando se hicieron privadas en la década de 1870. Si en 1853 las escuelas del fisco representaban el 33% de la oferta, en 1860 ya eran el 55%, aglutinando al 60% de la matrícula nacional.

Por otra parte, en el gobierno siguiente (de Manuel Montt) fue aprobada una norma educativa crucial: la Ley General de Instrucción Primaria de Educación, promulgada el 24 de noviembre de 1860, que estableció que la escuela pública, fiscal o municipal era gratuita, que el financiamiento sería principalmente fiscal y municipal y que cubriría no solo el sueldo de los preceptores, sino que también la construcción, arriendo o adquisición de los locales, los textos de estudio y la formación y fomento de bibliotecas populares.

No hay que confundir este hito con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, igualmente importante. Promulgada el 26 de agosto de 1920, siendo Presidente Juan Luis Sanfuentes, señaló que "la educación primaria es obligatoria. La que se dé bajo la dirección del Estado y de las municipalidades será gratuita y comprenderá a las personas de uno y otro sexo".

Un dato de interés: Diego Barros Arana (1830-1907), rector del Instituto Nacional, creó en 1861 la "Preparatoria" de ese establecimiento, en reemplazo de las escuelas primarias, iniciativa que luego fue copiada por los demás liceos. El problema es que la educación primaria fiscal quedó en desmedro, en una suerte de segundo orden, reservada para los pobres. Por ello, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria estableció un plazo de seis años para terminar con las Preparatorias de los liceos, aunque en la práctica existieron hasta la reforma de 1965.

¿Y quiénes formarían a las futuras generaciones?

Casi dos décadas antes de dictarse la Ley General de Instrucción Primaria de Educación, las Escuelas Normales de Preceptores ya formaban a los docentes y constituyeron, sin duda, la base de la educación primaria chilena. En 1842, bajo la Presidencia de Manuel Bulnes y siendo ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel Montt, se creó la primera Escuela Normal de Preceptores, que impartía clases solo a jóvenes de sexo masculino para que pudieran convertirse en educadores. Y 12 años después, por

Los primeros liceos fiscales de hombres

El Instituto Nacional, cuyas primeras aulas funcionaron en el Colegio de San Miguel (donde actualmente están los jardines del Congreso Nacional), fue pionero en la educación pública. El 10 de agosto de 1813 se realizó en la Real Universidad de San Felipe (ubicada en el solar donde ahora está el Teatro Municipal) la apertura de este establecimiento. Asistieron las autoridades de gobierno y los vecinos más importantes de Santiago. Se cantó un Himno compuesto por Bernardo de Vera y Pintado, cuyo coro decía: "La Patria nos convoca, con noble y suave voz, a rendir a las ciencias, el merecido honor". Entre sus primeros alumnos destacan Manuel Bulnes Prieto y José Joaquín Pérez, futuros Presidentes de la República, y Diego Portales, futuro ministro de Estado.

Algunos años después, fue el turno del Instituto Nacional de San Bartolomé de Coquimbo, creado en 1821. Funcionaba en sus inicios en el claustro de Santo Domingo y su primer rector fue el presbítero Juan Nicolás Varas. En 1833 pasó a llamarse Colegio de Coquimbo y luego, Liceo de La Serena.

El Instituto Literario de Concepción fue fundado en 1823 en el Convento de La Merced, pero fue reinaugurado en 1838 con el nombre de Liceo de Concepción y su rector fue José Ignacio Cienfuegos.

El gobierno autorizó la apertura del Liceo de Talca en 1827, pero recién abrió sus puertas en 1830 con el nombre de Instituto Literario y hasta 1937 funcionó en el convento de La Merced, después ocuparía otras instalaciones. Asimismo, el Liceo de Cauquenes se abrió en 1837; el Liceo de San Felipe, en 1838; el Liceo de San Fernando, en 1846; el Liceo de Rancagua, en 1846 (en esa época se llamó Colegio de Instrucción Superior); el Liceo de Valparaíso, en 1848; el Liceo de Valdivia, en 1852; el Liceo de Chillán, en 1853; y el Liceo de Curicó, en 1853.

Fuentes:

Soto Roa, Fredy. Historia de la Educación Chilena. Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. 2ª. Edición, septiembre de 2013.

Miranda Salas, Félix. Historia de Rancagua. En: www.cervantesvirtual.com



Foto: Archivo Histórico Instituto Nacional, José Miguel Carrera.

encargo del Presidente de la República Manuel Montt a las Monjas Francesas del Sagrado Corazón, encabezadas por la madre Ana du Rousier, se creó la primera Escuela Normal de Preceptoras, que acogería a aquellas jóvenes que también ansiaban ser maestras.

Por otra parte, en 1889 surgió el Instituto Pedagógico, que fue gravitante en la formación de profesores secundarios. Los primeros que impartieron lecciones a los futuros maestros que allí se formaban fueron el chileno Enrique Nercasseau y Morán en Castellano y los alemanes Jorge Enrique Schneider en Pedagogía y Filosofía, Juan Stephen en Geografía e Historia, Federico Hanssen en Filología, Alberto Beutell en Física, Federico Johow en Ciencias Naturales, Rodolfo Lenz en Lenguas Vivas y Reinaldo von Lilienthal en Matemáticas. Este último fue reemplazado por Augusto Tefelmacher. Y a poco andar, se agregaron las cátedras de Educación Física y Derecho Constitucional.

Rodolfo Lenz, que fue contratado por el gobierno teniendo 27 años, consideraba que la enseñanza del Castellano era lo más importante de toda la instrucción secundaria y que su función era preparar para estas labores a los profesores que darían clases en ese nivel, al que hasta ese momento accedía una minoría del país.

Las Escuelas Normales sobrevivieron hasta 1974, cuando un decreto del gobierno ordenó que la formación de profesores de todos los niveles quedase a cargo de las universidades del Estado y de las particulares reconocidas por este. En el caso del Instituto Pedagógico, que dependía de la Universidad de Chile, fue separado de esa institución por la dictadura, en 1981, transformándolo en la Academia Metropolitana de Ciencias de la Educación, hoy Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

La educación pública en el siglo XX

Otro de los hechos notables de la educación chilena del siglo XX fue el movimiento experimental, que

buscaba nuevas formas de enseñar y que se tradujo en la puesta en marcha de varios establecimientos experimentales, como el Liceo Manuel de Salas, el Liceo Darío Salas, el Liceo N° 6 de Niñas, el Liceo Experimental Gabriela Mistral (todos de Santiago), el Liceo Experimental de Niñas de Concepción y el Liceo Coeducacional de Quilpué.

También hubo esfuerzos por llegar a los alumnos de localidades rurales. En la década de 1930 y 1940 fueron creados tres tipos de establecimientos para este sector: las "escuelas quinta" (1932), que debían poseer un terreno cultivable de una a cinco hectáreas; las "escuelas granja" (1948), que poseían más de cinco hectáreas; y las "escuelas hogares" (1944), que se encargaban de educar y vestir a niños huérfanos o indigentes. "Aunque venían desarrollándose desde hacía tiempo, en 1948 y 1949 se dio un gran impulso a las escuelas rurales comunes, que en 1952 alcanzaban a 2.947", se asegura en "Historia de la Educación Chilena".

En 1954 se realizó otra reforma, que permitió trasladar el aporte del movimiento experimental a los liceos comunes, con la creación de los Consejos de Curso, el establecimiento de tres horas pagadas para las tareas de profesor jefe de curso, la extensión del Servicio de Orientación, la creación del Plan Diferenciado en sexto año de Humanidades y del Plan variable en el tercer año de Humanidades, la creación del Gobierno Estudiantil, la implementación de los informes de Personalidad, la incorporación de la evaluación objetiva y la organización de los Departamentos de Asignatura.

Otro hito importante fue la reforma de 1965, que estableció tres niveles de enseñanza: la Educación Parvularia; la Educación General Básica, que duraría ocho años y sería común para todos los niños entre 6 a 7 años y 14 a 15 años; y la Educación Media, que se extendería por cuatro años, en modalidad científico humanista o técnico profesional. Esta última se dividiría en cuatro ramas: Comercial, Agrícola, Industrial y Técnicas Especiales. Tanto la modalidad científico humanista como la técnico profesional tuvieron a partir de ese momento un plan común, en I y II medio, para permitir la movilidad horizontal de los alumnos.

Los resultados de tantos esfuerzos, fruto del arduo trabajo de muchos, han contribuido a dar más y mejores oportunidades a nuestros niños, niñas y jóvenes, aunque aún hay una vasta tarea por delante.

Fuentes:

Soto Roa, Fredy. Historia de la Educación Chilena. Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. 2ª. Edición, septiembre de 2013. Pág. 25, 26, 31, 32, 33, 38, 39, 61 y 62.

Rojas, Luis Emilio. Historia y crisis de la educación chilena. Editorial Cantaclaro. Santiago de Chile, 1997. Pág. 16.

Serrano, Sol y Ponce de León, Macarena. Historia de la Educación en Chile: 1810-2010. Tomo I. Editorial Taurus. Santiago de Chile, 1ª. Edición, octubre de 2012. Pág. 145, 146, 153, 155, 280 y 281.

Las escuelas proletarias

Este tipo de escuela, orientada a los niños más pobres, comenzó a surgir a principios del siglo XX en varias regiones del país, a menudo a instancias de sociedades particulares.

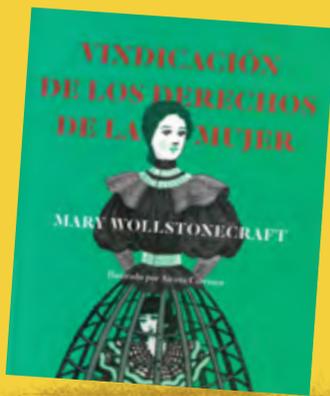
En Curicó, Wenceslao Sierra y Emilio Vidal crearon la Sociedad para la Enseñanza de Niños Proletarios, que dio origen a la segunda Escuela de Proletarios del país. El diario "La Prensa de Curicó", del 22 de agosto de 1900, señaló:

"Es de advertir que los niños han tenido que asistir a patita pelada, como se dice. El directorio de la escuela ha acordado no admitir a ningún alumno que concurra calzado, para evitar así envidias que de seguro debían producirse".

En 1916 la escuela abrió estudios nocturnos para obreros, y los profesores eran los alumnos de quinto año de la Escuela Normal de la ciudad.



Foto: Colección Museo Histórico Nacional.
Niños en Escuela de Proletarios Nº 1 de Santiago, 1902.



Vindicación de los derechos de la mujer

“Espero que mi propio sexo me disculpe si trato a las mujeres como criaturas racionales en vez de halagar sus encantos ‘fascinantes’ y considerarlas como si estuvieran en un estado de eterna infancia, incapaces de valerse por sí mismas”, señala con cierta ironía y, a la vez, como ácida crítica, la autora de esta obra en una de sus páginas.

En plena época de la Ilustración, Mary Wollstonecraft, inglesa de clase alta, se trasladó a Francia y se dedicó a observar la relación de los hombres con las mujeres, destacando con increíble lucidez y mucha valentía la falta de derechos y de consideración hacia estas, bajo el pretexto de que ellas solo debían dedicar su tiempo a ser seductoras y embellecerse para ellos sin educarse ni participar en la sociedad. Resulta increíble que estas denuncias feministas fueran publicadas a fines del siglo XVIII y todavía estén tan vigentes.

Este es un libro clásico muy recomendable para quienes deseen aprender sobre la negación de los derechos de las mujeres en el mundo occidental.

Vindicación de los derechos de la mujer, Mary Wollstonecraft, ilustrado por Aitana Carrasco, Editorial ALMA, España, año 2021, 350 páginas. Disponible en www.editorialalma.com



¿Todo puede ser arte?

Este es un atractivo alfabeto visual, bellamente ilustrado, que, desde el inicio de sus páginas, advierten sus editores, se atiene a la idea de que “en el arte no hay reglas estrictas, solo imaginación y quizás, un poquito de inspiración”.

Lo que se puede encontrar en su interior es un abecedario completo, 27 letras transformadas o encajadas en un concepto de arte visual, muchos estilos, muchos artistas famosos de todo el mundo y distintos tiempos históricos, figuras, formas por aquí y por allá, y diferentes técnicas, como las cerámicas de Quinchamalí y obras como El Grito del noruego Edvard Munch, se dibujan, se pintan, se explican y también interpelan al lector con preguntas del tipo: ¿Cómo expresarías emociones alegres en una pintura?

Hay espacios dedicados al color rojo, al Impresionismo, a Frida Khalo, a la perspectiva, a la simetría, al arte rupestre, a la Bauhaus, a Andy Warhol, a lo figurativo, entre varios otros que completan las letras del abecedario. Sin duda, este libro es un reflejo fiel de lo que el arte provoca: “Nos emociona, nos enseña, nos cuestiona y nos inspira”.

¿Todo puede ser arte?, Ángeles Quinteros y Ángeles Vargas, Ediciones Escrito con tiza, Impreso en China, año 2021, 80 páginas. Disponible en www.escritocontiza.cl



Formación técnico profesional escolarizada

Fruto del trabajo académico de la autora, enfocado en la educación media Técnico Profesional (TP), este libro es un aporte al mejoramiento de la efectividad de este tipo de formación con los ojos puestos en el desarrollo de la sociedad y con un especial interés en la superación de la situación socioeconómica de sus alumnos y alumnas.

En cuatro nutridos capítulos se ahonda en la senda histórica de la educación técnica escolarizada chilena, narrando toda su trayectoria hasta hoy. También se entregan fundamentos teóricos y efectividad de la educación media TP, la gobernanza de establecimientos que brindan esta enseñanza y, finalmente, entrega propuestas de gestión que potencien la formación de sus estudiantes. Hay que recordar que la modalidad TP abarca alrededor de un millar de planteles en nuestro país.

Formación técnico profesional escolarizada, Berta Servat Poblete, Ediciones UC, Santiago, Chile, año 2022, 165 páginas. Disponible en www.ediciones.uc.cl

