

DIATRIBA

TERCERA ENTREGA



**Las luchas por la Educación:
Entre el Mercado, la Nostalgia
Y nuestras Resistencias.**



¡Ahora es cuando!

"Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que la protagonizan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de un gran teoría común, más que de una gran teoría común lo que necesitamos es una teoría de la traducción, que haga mutuamente inteligible las luchas y permita a los actores colectivos conversar" sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan."

Boaventura de Sousa Santos

Hoy más que nunca se han hecho patentes los nefastos resultados de las mutaciones políticas, sociales, culturales y económicas que han azotado a la educación de nuestro país, desde los años 80's. De ser un derecho fundamental se ha transformado en un complejo negocio, sacándose de la esfera de lo público para ser colocada como una mercancía más en el mundo de la oferta y la demanda. Afortunadamente, esto está siendo cuestionado por los distintos actores que forman parte de este entramado, posibilitando así la aparición de dos alternativas: las que buscan las formas de adaptarse al modelo de desarrollo imperante y las que apuestan por una transformación de las instituciones y el sistema dominante.

Como colectivo, es desde esta última trinchera donde nos posicionamos y trabajamos en consecuencia para su materialización, realizando análisis críticos, diálogos con otras organizaciones, levantando resistencias desde las fisuras del sistema, develando y denunciando en cuanto espacio sea necesario lo nefasto que nos resulta el actual sistema educacional y lo ansiosos que estamos de transformarlo. Pero queremos dar un paso más allá, apostando a que todo este conocimiento acumulado y todas estas experiencias de lucha y organización se materialicen en acciones concretas, tendientes a practicar una educación realmente participativa y liberadora, en la cual los propios sujetos de la educación empezemos a pensar y ejecutar el significado que le queremos otorgar; hoy es más urgente que nunca evidenciar con acciones concretas que lo anhelado y soñado como "otra educación", es posible y viable aquí y ahora.



En esta tercera entrega, comenzamos evidenciando el contexto por el cual ha atravesado nuestro sistema educacional; luego, presentamos las posturas, visiones y propuestas "oficiales", en el contexto del conflicto por el cual atraviesa la educación actualmente, tensionándolas y manifestando nuestra visión y propuesta; y, finalmente, concluimos con una propuesta para la acción cotidiana, apostando con ésta a la creación y fortalecimiento de acciones de mediano y largo plazo, que permitan transformar no sólo el modelo educacional, sino el sistema de vida impuesto por unos pocos en desmedro de las mayorías.

Educación de Mercado: “Las oleadas neoliberales en la educación escolar”

*El capitalismo de hoy... no rechaza el derecho a la escuela:
Lo que rechaza es la función social de la escuela.*

Antonio Lettieri

Durante los últimos 30 años ha madurado una profunda crisis del sistema público, manifestada en intolerables procesos de **mercantilización** que también han absorbido a la educación, transformándola simplemente en un negocio donde aquellos que tienen los medios económicos para “elegir” pueden aspirar a una educación de “calidad”. Así lo evidencian los parámetros de organismos que controlan y regulan la educación en nuestro país: “*Elegir un colegio forma parte de las estrategias para asignarse a sí mismo el prestigio social concedido al establecimiento elegido... [esto] debilita a los sistemas públicos de educación porque los obliga a competir en condiciones de desigualdad al contar con poblaciones escolares socialmente diferenciadas*” (1).

Efectivamente, en los últimos años el Estado ha dejado de controlar el sistema educacional chileno, perdiendo el rol de garante de una Educación Pública-Estatal, laica y de calidad, para pasar a ser sólo un ente subsidiario, delegando su función educativa en otros organismos o nuevas figuras legales, tales como los sostenedores y las corporaciones (2).

Ahora bien, para poder entender el actual estado de la “Educación Pública” de nuestro país, es imperioso analizar los procesos que fueron dando forma a esta realidad. Desde la perspectiva de las clases dirigentes, el rol del Estado durante la mayor parte del siglo XX estuvo enfocado en garantizar una Educación Pública de calidad, que lograra formar individuos miembros de una sociedad laica, democrática y ciudadana, pilares del modelo chileno que tanto los enorgullecía. El control estatal de la educación, permitía formar a las clases medias y altas, que en un futuro trabajarían y controlarían la maquinaria estatal –más aún, si tenemos en cuenta el bajo porcentaje de estudiantes que ingresaban a la enseñanza secundaria y superior durante el período– lo cual garantizaba un control ideológico al Estado, pues “*la educación fue y ha sido un área de intervención prioritaria para la oligarquía católica-conservadora y para la burguesía liberal-desarrollista, quienes han utilizado la instrucción como mecanismo de sujeción de las clases*” (3).

(1) OPECH, Mancomunal del Pensamiento Crítico y Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica. (2010). *Alternativas y Propuestas para la (auto) educación en Chile*. Santiago: Editorial Quimantú.

(2) Carlos Ruiz Schneider. (2010). *De la República al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago: LOM Ediciones.

(3) OPECH, Op. Cit., p. 7.

Sin embargo, a principios de la década de los setenta, tras la destrucción de la experiencia del movimiento social cristalizado en la UP y, en general, de todo el movimiento popular articulado desde fines del siglo XIX, las nuevas fuerzas en el poder estuvieron dispuestas desde un principio a realizar grandes transformaciones en todas las áreas de la sociedad chilena (salud, educación, trabajo, economía, etc.) (4). La Dictadura Militar en Chile, a punta de sangre y fuego, provocó fuertes cambios en las estructuras sociales, políticas y económicas que se venían desarrollando desde mediados de la década del veinte, destruyendo todo vestigio de un Estado desarrollista e interventor, insertando al país en un sistema de mercado neoliberal que logró transformar de manera significativa las áreas sociales y económicas de nuestro país.



**Años 80', primer golpe a la educación:
Comienza el saqueo: reducción del financiamiento público
y municipalización.**

En la **primera oleada de avanzada neoliberal**, la Educación Pública-Estatal fue totalmente desarticulada, al efectuarse un importante recorte presupuestario, acompañado de un sinnúmero de cambios estructurales que hasta el día de hoy tienen consecuencias nefastas para el sistema educacional chileno.

(4) Para profundizar en ello, recomendamos revisar, entre otros: Gabriel Salazar y Julio Pinto. (1999). *Historia contemporánea de Chile, Tomos I y II*. Santiago: LOM Ediciones.

Lo mencionado con anterioridad, es materializado gracias a la concreción de lógicas mercantiles y financieras auspiciadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) y validadas por la alianza de los militares con el proyecto de los “Chicago Boys”, pues el neoliberalismo, en tanto programas o conjunto de políticas, es “recomendado” como modelo por estas instituciones financieras. Ejemplo de esto es que el BM, en su calidad de agencia de empréstitos, condiciona los préstamos a dos fundamentos: **privatizar y reducir el gasto público**. Por ello, en materia de educación, dicho banco comisiona investigaciones que influyen en la selección de los “temas relevantes”, define variables, terminologías, legitima temas y propuestas y (re) articula las teorías del capital humano, jugando un papel neocolonial en lo que respecta a políticas educativas (5).

La Constitución de 1980 prioriza la **libertad de enseñanza** por sobre el derecho a la educación, señalando en su artículo 11 que ésta “*no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional*” (6). Esta situación es la responsable de que el sector privado pueda invertir sus capitales en educación, asegurando “calidad” en relación a lo que se esté dispuesto a pagar en el mercado, generando que sólo los que concentran el mayor poder adquisitivo puedan levantar proyectos educativos (empresarios, corporaciones, congregaciones y comunidades religiosas) y no cualquier miembro de la sociedad civil, propiciando el lucro y, con el tiempo, el debilitamiento de la Educación Pública-Estatal.

A comienzos de los ochenta se implementa la **municipalización de la educación**, en el marco del proceso descentralizador que trae consigo el proyecto neoliberal; es decir, el Ministerio de Educación deja de administrar los establecimientos, entregando esta responsabilidad a los municipios, generando grandes cuotas de desigualdad. Esta situación se evidencia al observar que tenemos establecimientos educacionales de 1°, 2° y 3° nivel, según la “chequera” de la municipalidad.



(5) Carlos Torres. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Ediciones Popular
(6) *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago: Editorial Centro Gráfica, p.17

Sin embargo, la principal transformación en términos educacionales en esta primera oleada, radicó en el **sistema de financiamientos de la educación**, pues se impulsó, a partir de 1981, un proceso de privatización que siguió dos líneas: primero, del subsidio a la oferta y provisión de educación, se pasó a subsidiar la demanda, por medio de la subvención a la asistencia de los estudiantes, olvidando las diferentes necesidades que cada establecimiento requiere satisfacer (7). El Estado paga por estudiante, sin importar si el establecimiento es municipal o particular subvencionado (8). En segundo lugar, el Estado traspasó en comodato (por noventa y nueve años) cerca de setenta Escuelas Públicas-Estatales de enseñanza media técnico profesional, a veintiún gremios e instituciones empresariales –entre ellas, la Cámara Chilena de Construcción–, los cuales además siguen recibiendo la subvención fiscal (9).

De esta manera, el Estado deja de financiar a los colegios según sus necesidades materiales y pedagógicas, y asigna recursos de acuerdo a la cantidad de estudiantes. La educación se mercantiliza. Numerosas iniciativas privadas comienzan a levantar muchos colegios, sin importarle al Estado su proyecto educativo, instalándose una lucha encarnizada por capturar la matrícula de las y los estudiantes, generando un fuerte debilitamiento de los liceos municipales (último bastión de la Educación Pública-Estatal), en contraposición al fortalecimiento de los colegios particulares subvencionados.

En la misma línea, se produce un duro intervencionismo en el sistema de universidades, el cual se cristaliza en la promulgación de la **Ley General de Universidades (LGU)** en 1981: *“este panorama nada promisorio va derivando a una Universidad escolarizada, profesionalizante, fuertemente controlada, obligada a adecuarse a las circunstancias políticas de la sociedad y, por lo tanto, servidora de los regímenes de fuerza, sometida a la sociedad en que vive”* (10).



(7) En la actualidad, los valores de la subvención escolar por estudiante en establecimientos con JEC, son los siguientes: De 1° a 6° Básico es de \$50.088; de 7° a 8° Básico de \$50.265; de 1° a 4° Medio en colegios científico-humanistas, de \$59.801; en industriales \$63.363, en comerciales y técnicos \$59.088, y en educación especial-diferencial \$152.364. Ver: www.comunidadescolar.cl

(8) Esto implica que en la actualidad más de la mitad del gasto fiscal en educación se transfiere al sector particular subvencionado, vía subvenciones. Para profundizar ver CENDA (2001). *Estudio del financiamiento de la educación en Chile*. Disponible en: <http://cenda.cep.cl>

(9) Colegio de Profesores. (2005). *Las reformas educativas en el cono sur: un balance crítico*. Buenos Aires: Editorial CLACSO.

(10) Al respecto, ver Felipe Cabaluz, Israel Cartes y Ariel Sepúlveda. (2006). *La voz, el grito y el continuo silencio de los 80': movimiento estudiantil universitario del Pedagógico, entre 1979–1086 en el contexto del movimiento social antidictatorial de la década de 1980*. Tesis de Licenciatura, UMCE. Santiago, p.105.

La LGU tenía como principales objetivos el ejercicio de un mayor control sobre la educación, con el fin de institucionalizar su asimilación a los intereses del sistema. Por una parte, se establece una lista de doce carreras consideradas “profesionales”, de manera que cualquier plantel educativo que formara al menos una de estas carreras, adquiriría inmediatamente la categoría de Universidad, iniciándose así la proliferación de los planteles privados de Educación Superior. De este modo, tangencial y premeditadamente se relegaba el rol de la carrera docente a un título técnico, reconociendo tácitamente la existencia de un **potencial político de la labor educativa** que debía ser extirpado.

Por otra parte, la atomización de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (UTE), es el claro ejemplo de la desarticulación del movimiento universitario en todos sus estamentos. Estas medidas van acompañadas de despidos masivos, persecuciones políticas, “jibarización” de dirigencias y relegamiento, tortura y privación de libertad de muchos de sus miembros (11). La LGU y la desintegración de la Universidad de Chile como plantel nacional, es una abierta medida de control político e implementación del nuevo modelo: *“la ley lanzó a las universidades a los brazos del consabido mercado y de la ineludible seguridad nacional, dejando el camino abierto para que se creen instituciones de educación disgregadas, proselitistas, sectarias, elitistas, discriminantes, dedicadas en la práctica a la actividad docente sin mayor preocupación por la investigación y la extensión, controladas en lo ideológico y, por ende, sin libertad académica, es decir, todo lo contrario de lo que significa ser universidad en cualquier parte del mundo”* (12).

(11) *Ibid.*, p. 129-133.

(12) Sergio Marras. “¿Incitación a la universidad disidente? Ley de Educación Superior”. En Revista APSI, N° 91, 27 de Enero al 9 de febrero de 1981, p.2.





En este contexto, la prensa opositora de la época criticaba en los siguientes puntos a la LGU: a) ni la comunidad universitaria ni los sectores representativos de ésta fueron consultados, pues se realizó sin participación ni debates; b) las decisiones presupuestarias de gobierno potenciarán las deformaciones de la estructura universitaria; c) la actual legislación perpetúa mecanismos autocráticos de poder, así como la falta de autonomía real, en primer lugar, en lo que respecta a libertad académica; y d) el modelo de Educación Superior que se impone tiende a reproducir el régimen político general del país (13).

De esta forma, quedaba institucionalizada la segregación social a través de la Educación Superior: Sólo los veinte mil mejores puntajes recibirían un porcentaje de ayuda económica, mientras que el resto sería abandonado a su (mala) suerte (14).

**Años 90' golpeando con "la alegría":
Maquillando el Modelo: reforma curricular,
financiamiento compartido, políticas focalizadas y
desvalorización del rol docente.**

La legitimación de la institucionalidad de la Dictadura Militar, impulsada por los gobiernos de la Concertación, generó una **segunda oleada de políticas neoliberales**, que apuntó a consolidar la mercantilización del sistema educativo y a "maquillar" algunos de los problemas generados por el desastre privatizador.



(13) Sergio Marras... *Ibíd.*, p.5.

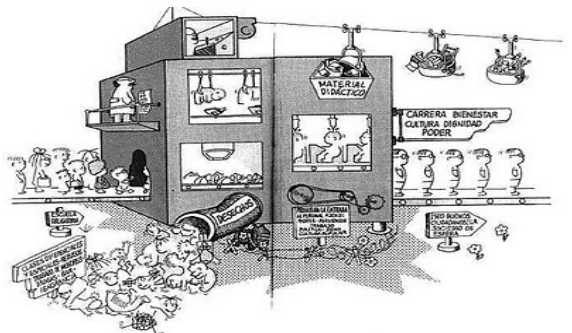
(14) *Ibíd.*, p. 5 y 6.

Las principales políticas implementadas por la Concertación, se avocaron a **aumentar la cobertura escolar** a nivel nacional y a **mejorar la infraestructura**, con la construcción de nuevos establecimientos y una mayor inversión en tecnología. Dichos gobiernos apostaban a legitimarse mostrándose de forma concreta como un Estado “involucrado” en el proceso educativo. Este principio permitió incrementar el explosivo crecimiento del sector particular subvencionado (dos mil nuevos colegios nuevos entre 1990 y 2007) y, por otra parte, disminuir la cantidad de colegios municipales (casi cien colegios cerrados en ese lapso) (15).

Durante este periodo, las principales políticas educacionales estuvieron enfocadas a dos ejes fundamentales: en primer lugar, una importante **reforma curricular** que tuvo como directriz una tecnificación de los planes y programas; o sea, no bastaba con destruir la Educación Pública desde su financiamiento (municipalización, subvención) sino que también el rol formador integral que debía y debe tener. Dicha política se concretizó con la disminución de horas de Filosofía, Educación Cívica, Economía y Ética en colegios técnicos, asignaturas que, en teoría, pueden generar críticas al modelo imperante: El objetivo era construir mano de obra medianamente capacitada, lista para insertarse en el pauperizado, precario e inhumano sistema laboral, sin generar desde sus contradicciones pensamiento crítico que lo reformulasen.



En otro ámbito, la reforma curricular, mediante el establecimiento de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y de Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), enfatizó la **relación entre educación y empleo**. Como señala Pablo Gentili, “*la educación para el empleo necesita priorizar el desarrollo de competencias (actitudes y habilidades) apropiadas para el mercado laboral, pues la actual fase del capitalismo necesita una nueva organización del trabajo, cambiar las estructuras de fábricas y empresas, redefinir las formas productivo organizacionales, cambiar patrones de disciplina, entre otros*” (16), y es por esto que el currículo debe ser funcional al capitalismo, flexible y acorde a los criterios de evaluación de los instrumentos nacionales, como el SIMCE y la PSU. Con ello, la escuela debe desarrollar la capacidad de empleabilidad y la posesión de competencias y habilidades para acceder al empleo. Así, profundizando el modelo heredado de la Dictadura Militar, la Concertación generó importantes transformaciones curriculares, cuyo fin fue la tecnificación de las asignaturas.



(15) OPECH. Op. Cit., p.14.

(16) Pablo Gentili. (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: UNAM

Los programas de mejoramiento de la calidad y equidad, como el P-900, dirigido a los novecientos establecimientos más pobres del país—con el objeto de mejorar la lecto-escritura en la educación básica—y el MECE, dirigido por separado a la educación básica, media y superior, debemos analizarlos como **políticas focalizadas**. La política focalizada a sectores “carenciados” es característica del Estado neoliberal, pues son necesarias al proceso de legitimación estatal, y omiten, erosionan o niegan los derechos sociales universales. De lo contrario, ¿por qué se actúa sobre los sectores populares sin tocar las estructuras que generan e incrementan la pobreza? Si bien podemos agregar variados argumentos contra las políticas focalizadas, deseamos enfatizar en que éstas legitiman un modelo que niega, entre otros, el Derecho a la educación.

Ya en 1994 la Concertación, apropiada de la Constitución Política de 1980 y de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) continúa el proceso de privatización de la educación y aprueba la **Ley de Financiamiento Compartido**, la cual establece que las familias deben “responsabilizarse” de la educación de sus hijos, contribuyendo con una colegiatura mensual. Implementar esta política era “opcional” para los establecimientos particulares-subvencionados y “restringida” para los estatales. Esta ley responde a la dinámica de la **competencia mercantil**, ya que “incentiva” el compromiso monetario de los padres con la educación de sus hijos, motivando la búsqueda de las mejores ofertas en el mercado educacional.

La aplicación de esta política perseguía el objetivo de “liberar” recursos fiscales para reinvertirlos en políticas focalizadas, que “mejoraran” la calidad y equidad de la educación. Los sectores políticos de la derecha y la Concertación, con un fuerte enfoque neoliberal, validan la idea de que las enormes diferencias educacionales (arrojadas por las evaluaciones nacionales y estandarizadas, SIMCE y PAA) no se encuentran asociadas al capital económico, social y/o cultural de las familias, sino que el problema radica en la gestión escolar, evadiendo de esta manera cualquier crítica estructural (17).



(17) Carlos Schnaider. (2000). *Educación, mercado y privatización*. Disponible en: www.opech.cl

Los actores sociales disidentes articulan un discurso crítico, pues consideran que la política incrementa las desigualdades sociales, ya que quienes poseen más recursos económicos pueden acceder a una educación de mejor calidad. Además, el cobro de una mensualidad genera discriminación y marginación, atentando contra el derecho a la educación, pues quienes no pagan se exponen a sanciones, expulsión, retención de documentos, presiones a padres, cobros judiciales, embargos, etc. Por otro lado, esto aumenta la segmentación y estratificación social, ya que los montos de las colegiaturas se traducen en diferentes grados de calidad de enseñanza.

Las consecuencias generadas por este proceso de privatización son múltiples y complejas. Podemos señalar algunas: primero, la creciente **segmentación social**. La lógica de la competencia y el financiamiento compartido crea escuelas “ghettos”, cada vez más segmentadas y aisladas según la estructura de clases. Segundo, al asociarse el financiamiento estatal exclusivamente a la asistencia y no a logros pedagógicos, **los sostenedores** (responsables de la administración y gestión del establecimiento educacional) quedan liberados de la **responsabilidad de otorgar una educación de calidad**. Tercero, el proceso de formulación e implementación de las reformas educativas, destila **autoritarismo** desde el Ministerio de Educación hacia los sostenedores, desde los sostenedores hacia los equipos de gestión, desde estos últimos hacia los profesores y desde los profesores hacia los estudiantes. La participación real y efectiva de los actores involucrados en el proceso no existe. Cuarto, mientras impere la lógica del mercado en la educación chilena, mientras las reformas educativas operen en una matriz institucional descentralizada, con mecanismos de financiamiento competitivo, los intentos por mejorar la calidad y la equidad serán en vano. Quinto, la discriminación y marginación del sistema educacional es contraria al derecho a la educación, ¿De qué sirve la existencia nominal de artículos constitucionales que reconocen el Derecho a la educación, si no existen dispositivos materiales que garanticen y aseguren el ejercicio del mismo? Y sexto, **los privados**, empresarios de la educación, obtienen **jugosos dividendos** administrando servicios educacionales con **financiamiento estatal**.

Como último elemento para el análisis de este proceso, se puede mencionar la **deslegitimación del rol del profesor** en el proceso educativo. Si bien es cierto que la Concertación mejoró de alguna forma las remuneraciones, en relación al periodo de la Dictadura Militar donde se **desprofesionalizó la carrera docente**, el rol del maestro ha sido disminuido de forma radical los últimos veinte años, en función de las políticas implementadas desde las clases hegemónicas. Un ejemplo concreto de esto es la llamada Jornada Escolar Completa (JEC) que es el corolario de una estrategia que tiende a cambiar ciertos roles: Por una parte, debido al tiempo que pasan los estudiantes en los colegios, el profesor suplanta el tradicional rol de la familia, con el fin de que padres o madres cuenten con una mayor disponibilidad de tiempo para trabajar y, por ende, con mayor capacidad de endeudamiento; por otra parte, educa a estudiantes –futuros trabajadores y consumidores– con las competencias necesarias funcionales al sistema económico.

Además, si a esto último sumamos la **demonización del profesor** como culpable de todos los males de la educación, tenemos un escenario perfecto para justificar la privatización y funcionamiento empresarial del sistema educativo (18).

Años 2000': De la concreción del modelo al despertar social. Los acuerdos de los golpes y "la alegría": LGE, políticas de la OCDE, precarización laboral docente y despertar social.

A partir del año 2000, en lo que algunos denominaron el "fin de la Transición a la Democracia", asistimos a una **tercera oleada neoliberal** en nuestro país, la cual apuntó a la consolidación del sistema privado y del lucro, en desmedro de la Educación Pública-Estatal. Se desarrollaron leyes tendientes a estandarizar los parámetros de calidad de la educación, entendida ésta como una mejora de los resultados de las pruebas de medición, y un proceso de acreditación de carreras, cuyo fin ha sido legitimar las gran cantidad de instituciones de Educación Superior que por medio de créditos de intereses del orden del 8% cubren la demanda de aquellos estudiantes que no logran entrar a las universidades del CRUCH (19).



(18) Por una parte, es interesante constatar que la llamada evaluación docente, discutida desde fines de los noventa, sólo se aplica a colegios municipales, generándose la sensación que es en el sistema público donde están los malos docentes y no en el privado ni subvencionado. Por otra parte, el sentido empresarial de las unidades educativas queda establecido en la posterior aplicación de la Ley N° 20.501.

(19) Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

Estas medidas se han reflejado en políticas de mejoramiento y financiamiento, enmarcadas claramente en la estrategia de reforzar y perfeccionar la ejecución del modelo neoliberal en la educación. En el informe de los antecedentes del país para la OCDE (20) el año 2003, quedan expuestos algunos de los conceptos claves que resuenan constantemente en los discursos de Estado relacionados con la educación, ofreciendo “(...) *recomendaciones en temas de Acceso, Equidad, Calidad, Tecnologías de la información-comunicación y descentralización de las responsabilidades financieras y de gestión*” (21). El Estado queda relegado sólo a un rol “promotor” de la educación, asegurando el aumento de las matrículas disponibles e invirtiendo un mayor porcentaje del PIB en esta área.

Con el “acceso” asegurado, la “calidad” quedará en manos de “expertos” que ejercerán un mayor control sobre las instituciones educativas y sobre el ejercicio docente, resguardando el qué y el cómo se enseña. Los capitales provenientes del Estado y el BM enriquecerán a una nueva institucionalidad parasitaria, que resguardará las exigencias del modelo; ejemplo de ello son la Comisión Nacional de Acreditación y un sinnúmero de ATEs (22). La “**calidad**” no se concretiza potenciando las **prácticas educativas**, sino que por el contrario, éstas son **controladas y estandarizadas** mediante, por ejemplo, la implementación de la prueba INICIA. La “**equidad**” se traducirá en becas y subvenciones, esbozando así la mercantilización del financiamiento al asegurar al estudiante el acceso a créditos a través de instituciones privadas.

Finalmente, el uso de TICs (23) estará orientado al desarrollo de competencias funcionales a los requerimientos del sistema; y la descentralización de las responsabilidades financieras, responderá a la delegación de la labor educativa en los privados, motivados por los beneficios económicos que permiten las dinámicas del mercado.

Así, lo que parece ser un auspicioso informe de los avances de la reforma educativa en Chile, no es más que la **declaración de principios de la consolidación del modelo neoliberal en la educación chilena**.

(20) Organización de Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una organización neoliberal de cooperación internacional, compuesta por 34 estados y cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales, incluyendo Chile desde el 2010. Sus principios fundamentales son definidos como la defensa de la Democracia y la economía de libre mercado en el mundo. Sus innumerables publicaciones están en perfecta sintonía con los planteamientos del FMI y el BM.

(21) Informe OCDE (2010). *Educación en una mirada*, p. 3.

(22) Organismos de Asistencia Técnica Educativa.

(23) Tecnologías de la Información y la Comunicación.



Por otra parte, en los últimos diez años se han efectuado distintos proyectos gubernamentales que continúan pauperizando las condiciones laborales de los docentes. En función de las críticas al Estatuto Docente, se han implementado políticas tendientes a controlar y evaluar a los profesores, bajo el argumento de la “efectividad” y “eficiencia”. Estas medidas operan como mecanismos de control de las políticas neoliberales, por ejemplo, las evaluaciones internas dentro de cada institución que permitirán seleccionar al 5% de los profesores “mal evaluados” para ser despedidos. Lo anterior ha quedado establecido en Ley 20.501 *“que Piñera presentó como una gran reforma, [la cual sabemos] no es más que una reforma laboral que modifica el Estatuto Docente (cuerpo legal que regula las condiciones de trabajo del profesorado) a fin de precarizar y flexibilizar la fuerza de trabajo”* (24).

Durante este periodo, y a partir de las crecientes movilizaciones sociales iniciadas el año 2001 durante el llamado “Mochilazo” y la “Revolución Pingüina” del año 2006, se logró la derogación de la LOCE y su reemplazo por la Ley General de Educación (LGE). Esta nueva institucionalidad consolida y profundiza aún más las oleadas neoliberales, garantizando la “libertad de enseñanza” (libertad de empresa) por sobre el derecho a la educación y a la “libertad de aprendizaje” (25); manteniendo el rol subsidiario del Estado; conservando la municipalización y proponiendo una salida privatizadora a la misma; incrementando la precarización de las condiciones laborales de los profesores y funcionarios de la educación; legalizando el lucro en la Educación Superior a través de las corporaciones; y creando la Superintendencia de Educación a la usanza de otras ya existentes como las de ISAPRES y AFPs.

(24) Eduardo González. (2011). *Movilizaciones en la Educación ¿Qué hay de nuevo?* En: Boletín “El Cíncel”, Universidad Popular de Valparaíso, N° 21, Valparaíso, p. 13.

(25) Sostenemos que actualmente el Estado chileno, a través de la figura de “libertad de enseñanza”, defiende el privilegio para los que concentran el capital, a que nos eduquen según sus criterios y los contenidos curriculares que ellos estimen convenientes. En cambio, proponemos que la “libertad de aprendizaje” implica que el Estado asegure, por un lado, que todos podamos estudiar garantizando la gratuidad de la educación y, por otro, el que podamos decidir bajo qué criterios queremos educarnos y qué queremos aprender, dando así mayor sentido a la educación. Esta idea se desarrolla específicamente dentro de la concepción de una Educación Pública-Comunitaria que exponemos en el presente documento.

Es importante mencionar que la forma en que se construyen – y se han construido– políticas públicas en educación, destilan autoritarismo, pues se delega esta responsabilidad siempre en un grupo reducido. Basta con recordar, por ejemplo, el Panel de “expertos” (26) de dudosa trayectoria y prestigio pedagógico en aulas, quienes propusieron, entre otras tantas “genialidades”, la reducción de las horas en Historia, Artes y Educación Tecnológica. El actuar del gobierno, sin acoger los planteamientos de los movimientos sociales, ha sido una tónica desde que comenzaron las oleadas neoliberales, lo que también se hace patente en la propuesta GANE (27) impulsada por el gobierno de Sebastián Piñera, como una estrategia política que declaraba buscar el consenso entre la población, pero que, al no considerar las demandas sociales, sólo provocó un rechazo masivo por parte de los actores involucrados, derivando en un descenso de la siempre dudosa clase política dirigente (28).

En fin, hemos visto a grandes rasgos cómo el proyecto neoliberal se ha ido posicionando en el sistema educativo de nuestro país, indicándonos que, más que haber cambios profundos en educación, lo que se realizó -a través de golpes y de un discurso integrador de la “alegría”- fue un maquillaje al sistema educacional heredado de la Dictadura Militar. Sin embargo, la resistencia a este “oleaje” ha ido creciendo paulatinamente: el “Mochilazo” del 2001, “El Pingüinazo” del 2006 y la actual coyuntura que, de alguna forma, ha sabido aglutinar a todos los actores sociales del sistema educativo, así lo demuestran. El incremento de la movilización ciudadana nos da luces de que no será fácil torcerle la mano a los movimientos sociales. Poco a poco, hemos pasado de prácticas de “oposición” - rechazando el proyecto neoliberal—a prácticas de “resistencia”, que desde una orilla propositiva apuntan a la construcción de un nuevo proyecto.



(26) Los integrantes que componen este grupo son los siguientes: Julia Alvarado (Directora del Liceo N°1 Javiera Carrera), José Pablo Arellano (ex - ministro y Director de Falabella), Mariana Aylwin (ex ministra y sostenedora de colegios particular subvencionados), Harald Beyer (Coordinador Académico del Centro de Estudios Públicos), José Joaquín Brunner (ex ministro, ex director de Chilevisión e investigador de la UDP), Andrea Krebs (directora de enseñanza básica del Colegio Alemán de Santiago), Patricia Matte (Presidenta de la Sociedad de Instrucción Primaria) Sergio Molina (Presidente del directorio de la Universidad de Viña del Mar y miembro del consejo de la Universidad Alberto Hurtado), Jaime Pavez (Alcalde la Pintana y presidente de la Asociación Chilena de Municipalidades), Pilar Romaguera (ex subsecretaria e investigadora del Centro de Economía Aplicada del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile), Pedro Pablo Rosso (ex rector de la UC) y Pablo Zalaquett (Alcalde de Santiago y Presidente de la Comisión de Educación de la Asociación Chilena de Municipalidades).

(27) “Gran Acuerdo Nacional por la Educación”. Propuesta impulsada en julio del 2011.

(28) Sólo como ejemplo: Patricia Schüller, “CONFECCH rechaza propuesta GANE”, La Nación, 8/7/2011 y “Profesores ante acuerdo GANE: Lo único que ha hecho el Gobierno es tirar unas lucas”, disponible en: <http://www.cooperativa.cl/profesores-ante-acuerdo-gane-lo-unico-que-ha-hecho-el-gobierno-es-tirar-unas-lucas/> prontus_nots/2011-07-09/144010.html

¿Mejorar o transformar el sistema educativo? Entre la “nostalgia” y la contra-hegemonía.

“El desacuerdo entre los sueños y la realidad no produce daño alguno, siempre que la persona que sueña crea seriamente en su sueño, se fije atentamente en la vida, compare sus observaciones con sus castillos en el aire y, en general, trabaje escrupulosamente en la realización de sus fantasías”.

Lenin.

Después de haber contextualizado el proceso de consolidación del neoliberalismo en la educación, nos resulta pertinente bosquejar algunas de las propuestas que aspiran a transformar el actual orden social. Inicialmente, debemos plantear que comprendemos la hegemonía neoliberal como un conjunto de formas de dominación política, ideológica, cultural y económica, benefactoras de un reducido grupo social, por sobre una inmensa mayoría de población explotada, marginada y oprimida. Dichas formas de dominación no sólo se manifiestan con coerción y violencia, sino también mediante múltiples mecanismos que generan consentimiento en las clases dominadas. Ahora bien, el orden hegemónico jamás se manifiesta de manera total y exclusiva, pues siempre existen oposiciones, resistencias y proyectos que desde sus entrañas luchan por la transformación social (29).



(29) Para aproximarse al concepto de Hegemonía, recomendamos leer: Gramsci, Antonio. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Reconocemos en la actualidad diferentes experiencias, discursos y prácticas organizativas que resisten, tensionan y entran en conflicto con la hegemonía neoliberal. En términos generales, las posiciones contra-hegemónicas problematizan el rol del Estado en la sociedad, proponiendo que éste garantice los derechos sociales; cuestionan las relaciones sociales de producción y los actuales patrones de acumulación capitalista que sólo concentran riquezas, incrementan los monopolios y generan desigualdad; y disputan en la arena cultural la reproducción del capitalismo, el patriarcado y el racismo.

Considerando lo expuesto, nos interesa presentar algunas posiciones político-educativas que entregan propuestas para mejorar la Educación Pública y el sistema educativo actual, así como otras que más bien lo interpelan y que representan la contraparte antagónica del discurso hegemónico neoliberal. Así, nos referiremos en primer lugar a los planteamientos presentados por el Colegio de Profesores y la CONFECH, los cuales hemos denominado “propuestas nostálgicas”; en segundo lugar plantearemos el proyecto contra-hegemónico que emana desde posiciones fragmentarias y desarticuladas desde el campo popular, y que pretenden crear lo que hemos denominado una **Educación Pública y Comunitaria**, proyecto en el cual se inserta nuestra posición. Ambas perspectivas discuten en aulas y asambleas, se organizan y movilizan en la calle, y contienen un carácter propositivo que puede servir de aporte para la reconstrucción del movimiento social.

Las “propuestas nostálgicas”: Colegio de Profesores y CONFECH

Es indudable que hoy el Colegio de Profesores y la CONFECH son instancias organizacionales que conglomeran o, por lo menos, movilizan en la calle a gran parte de los actores sociales que están descontentos con el actual sistema educacional. Pero, concretamente, ¿cuáles son sus propuestas sobre la Educación Pública?

1.- La propuesta del Colegio de Profesores.



El Colegio de Profesores, en el documento “*Nueva institucionalidad para la Educación Pública*”, presentado en mayo del presente año, propone la formación de un nuevo “*Sistema Nacional de Educación Pública, con integración e inclusión social, igualdad de oportunidades y calidad integral*”, que asegure “*el derecho a la educación de excelencia para todos, es decir, con calidad integral, cognitiva, valórica, emocional, creativa, física, ciudadana y garante de igualdad de oportunidades e integración-inclusión social*” (30).

(30) Disponible en:
NuevaAdministracionEducativa.21Jun2011.pdf

<http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/PDF2011/>

Expresados en tales términos, resulta muy difícil oponerse o tensionar los planteamientos del Colegio de Profesores; sin embargo, si empezamos a desmenuzar las propuestas concretas, podremos visualizar que a partir de un discurso integrador e inclusivo, se esconden más bien dinámicas reproductoras y reformistas. Se hace necesario entonces profundizar en los puntos centrales de su propuesta.

a) Acerca del financiamiento

Con respecto al financiamiento, se propone que los colegios municipales pasen a ser administrados directamente por el MINEDUC y que se financien mediante un “fondo especial de recuperación de la Educación Pública”. El principal problema radica en que la propuesta magisterial plantea que a los colegios particulares–subvencionados que “cumplan una función cooperadora del rol principal que tiene el Estado con la educación”, se les mantenga e incluso aumente la subvención estatal.

Como colectivo, consideramos errada la idea de mantener e incluso aumentar la subvención a la demanda en los colegios particulares-subvencionados, en tanto sabemos que aquel tipo de financiamiento permite y conserva el lucro en la educación básica y media. Al mantener y sobre todo aumentar las subvenciones, se motiva a que surjan más colegios de este tipo, disminuyendo la posibilidad de fortalecer la Educación Pública. El sistema de subvención a la demanda incentiva la competitividad entre establecimientos educacionales, y es el esquema responsable de que en la actualidad alrededor del 50% de las instituciones escolares sean particulares-subvencionadas (31).

(31) Para contextualizarse en el tema, se recomienda ver, en este mismo documento: “**Años 80’, primer golpe a la educación: Comienza el saqueo: reducción del financiamiento y Municipalización**”.



b) *Gestión interna y comunidad*

El Colegio de Profesores plantea que el nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, debe ser un sistema autónomo en su constitución, gestión y elección de autoridades, en relación a los ciclos electorales; al mismo tiempo que tenga una dependencia estatal, pero descentralizada; y que garantice la participación de representantes de la comunidad educativa y de las organizaciones sociales.

Acerca de este punto, si bien rescatamos el carácter descentralizado otorgado a la nueva institucionalidad político-educativa, nos parece bastante restringido el concepto de autonomía desplegado en el mismo, ya que no se hace ningún tipo de referencia al rol de los trabajadores en la gestión de la institución (autonomía del trabajo frente al capital), al rol de las colectividades y organizaciones no vinculadas a partidos políticos tradicionales (autonomía ciudadana frente a la clase política), ni al carácter opresivo y dominante del Estado (autonomía de las clases dominadas con referencia a lo estatal) (32).

Con respecto a la participación de la comunidad en este nuevo sistema, el magisterio otorga importancia a los Consejos Escolares, los que se entienden como un “*órgano asesor en general y resolutorio, a lo menos en materias de rendición de cuentas, reglamentos de Convivencia, [y] actividades extraescolares con el entorno de la Comunidad Educativa correspondiente*”. En los Consejos Escolares deben participar el Director, los representantes del Consejo Gremial de Profesores, de la Asociación de Padres y Apoderados, del Centro de Estudiantes, Asistentes de la Educación y de la Junta de Vecinos. Lamentablemente, en este punto se mantiene la premisa de conferir grandes cuotas de poder a los directores, legitimando prácticas verticalistas y autoritarias; conserva un modelo de democracia representativa en la toma de decisiones escolares; y, además, nos parece algo irrisorio que ese “a lo menos” sea restringido a lo nombrado, ya que no hace explícito dentro de los temas a resolver por parte de la comunidad la elaboración de mallas curriculares, la asignación y distribución de recursos económicos, ni la construcción de herramientas didácticas, restringiendo así la potencialidad democrática de la nueva escuela. Por todo lo descrito, si bien puede no ser éste su objetivo, consideramos que dentro de un discurso aparentemente integrador y democrático, el Colegio de Profesores continúa reproduciendo las lógicas del sistema actual (33).

(32) Para profundizar en los diferentes significados teóricos y políticos del concepto de autonomía, proponemos leer el texto de la politóloga argentina: Mabel Thwaites Rey. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

(33) Por lo expuesto, creemos que el Colegio de Profesores corresponde a la **izquierda confiada**: sujetos “confiados” en que el Estado y su institucionalidad es un espacio donde se realiza la política, y en el cual, por lo tanto, se resumen las relaciones de poder y sus instrumentos propiamente tales. Su estrategia es electoral, ya que para ellos es desde el Estado donde el pueblo debe construir ciudadanía, sujetos sociales, movimientos sociales y Democracia. Su antítesis sería la **izquierda desconfiada**, es decir, quienes sienten “desconfianza” hacia todo lo relacionado con la institucionalidad, pues consideran que el estar en ella no garantiza la posibilidad de construir autonomía, sujeto político-social independiente y elaborar una alternativa a la nueva sociedad que queremos forjar. Para profundizar, revisar el folleto: Agacino, Rafael (2005, agosto, 27). Algunos aportes metodológicos. *Movimiento Social y Poder Popular*, s/n, pp.6-8.

c) El sentido de la educación pública

En tercer lugar, el documento citado plantea el sentido de la Educación Pública como “*factor determinante en la construcción de un nuevo sujeto, un nuevo ciudadano capaz de comprometerse con su entorno sociocultural, de romper las lógicas individuales y competitivas propias del sistema neoliberal imperante*”, apelando al arquetipo de un ciudadano crítico, responsable y con conciencia de sus realidades locales, regionales, nacionales y mundiales.

Si bien el planteamiento resulta relevante, el mismo omite tres elementos fundamentales, que lo convierten en una simple declaración de principios políticamente correcta: paradójicamente, no se refiere al rol del profesor dentro del proceso educativo; tampoco plantea reflexiones sobre la relación educación/trabajo, lo cual, sabemos, es fundamental para romper con la dinámica explotadora del capitalismo y la formación diferenciada de fuerza de trabajo (34); ni menos menciona el problema curricular, sabiendo que el currículo es una herramienta que por excelencia los gobernantes utilizan para la reproducción de la cultura dominante y así mantener el status quo.

2.- Los Planteamientos de la CONFECH



Los planteamientos de la CONFECH, en lo que respecta a la educación escolar, no son muy distintos a los ya esbozados. Si se revisan documentos como la “*Declaración CONFECH*” en apoyo a los estudiantes de la Universidad Central y las “*Demandas de los estudiantes agrupados en la CONFECH*” –ambos fechados en abril del presente año- o bien la “*Convocatoria a Movilización y Paro Nacional*” –mayo 2011- , la “*Carta a Lavín del 26 de Junio*” y el último “*Petitorio CONFECH*” (35), se podrán ver los siguientes planteamientos:

a) Lucro

En concordancia con el Colegio de Profesores, la CONFECH ha planteado el NO al lucro en educación, demandando un Estado garante de una educación pública, democrática, pluralista, gratuita y de calidad.

(34) El sistema escolar y la escuela en particular, son espacios fundamentales en la formación de los trabajadores requeridos para reproducir el capitalismo. Para profundizar en la relación entre educación y trabajo en el sistema capitalista, recomendamos leer Henry Giroux. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores y Gaudencio Frigotto. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. España: Miño y Dávila Editores

(35) Se encuentran disponibles en: <http://confech.wordpress.com/>, <http://fech.cl/blog/2011/04/30/demandas-confech/> y <http://infoderechouchile.blogspot.com/2011/06/petitorio-confech-final.html>



b) Democratización

Con respecto a la democratización de las instituciones educativas, también ha existido afinidad, ya que las demandas por una universidad triestamental, así como los planteamientos sobre el Consejo Escolar, apuntan a incrementar los grados de participación de la comunidad educativa. Sin embargo, tras un discurso inclusivo y democratizador, se esconden perspectivas viciadas y restringidas de participación. La participación comunitaria no debe ser planteada de manera restringida, ni como un fin en sí mismo, sino que también debe defenderse como una herramienta para avanzar en la transformación de la sociedad y las instituciones educativas.

c) Acceso a la universidad

Con respecto al acceso a la universidad, la CONFECH plantea su “rechazo a la PSU por su carácter regresivo y elitista que sólo detecta el nivel socio-económico (...) para que de una vez exista igualdad de oportunidades para todos, así como de fondos estatales que permitan financiarlos”. Este argumento rechaza la “ideología de la meritocracia” que, tal como lo presentan los análisis del OPECH (36), replica un modelo de sociedad donde la distribución de las posiciones en la sociedad se realiza en función de los esfuerzos, talentos o méritos de los individuos, asumiendo falsamente que la sociedad está en igualdad de condiciones, desconociendo la diferencia de clases sociales que existe en nuestro país y reproduciendo, por lo tanto, un aspecto fundamental del neoliberalismo: el individualismo.

(36) OPECH. (2011). *Síntesis de propuestas de transformación democrática del sistema educativo y fortalecimiento de la educación pública*; Disponible en: http://www.opech.cl/editoriales/2008_09/2008_09_13_seminario_taller.pdf

Como Colectivo, nos resulta necesario develar que todo instrumento estandarizado de evaluación (por ejemplo el SIMCE y la PSU) apunta a reproducir y legitimar las diferencias y desigualdades sociales, y a instalar la ideología meritocrática: En alguna medida, todos los instrumentos buscan seleccionar a los estudiantes “más destacados” de la población, ocultando la desigualdad existente entre ellos, y naturalizando así las diferencias de clases sociales. Creemos urgente eliminar cualquier tipo de “filtro” para entrar a la universidad, puesto que en una sociedad tan desigual y competitiva como en la que vivimos, los instrumentos de evaluación siempre van a terminar por clasificar y excluir en beneficio de grupos de elite. Por ello, consideramos necesario transformar el sentido de la universidad y hacerla un espacio abierto de formación integral, creador de conocimiento socialmente útil y preparador de sujetos que contribuyan a un nuevo proyecto de sociedad, donde la principal preocupación sea la solución de aquellos aspectos de la realidad social que nos mantienen explotados, oprimidos y dominados.

Por todo lo anterior, consideramos las propuestas del Colegio de Profesores y la CONFECH como “nostálgicas”, pues muchos de sus planteamientos son reivindicaciones que en alguna medida buscan reconstruir o rescatar el Estado Docente constituido en Chile hasta el Golpe Militar de 1973. Nostalgia de un Estado Docente que, acaso con mayor ahínco durante la Unidad Popular, se encomendó como tarea prioritaria la consecución de un sistema educativo basado en criterios de igualdad, pero que no dejó de ser un Estado interventor y controlador de todos los aspectos relacionados con la educación y la escuela. Las posiciones nostálgicas olvidan u omiten que el Estado —con evidentes matices históricos— es parte central del sistema capitalista; es relación social de dominación; es fundamental para la reproducción y acumulación del capital, garantizando y racionalizando el proceso de acumulación; es aquel que regula las prácticas de industriales y empresarios, asegura la reproducción de la fuerza de trabajo, etc. Los dieciséis años de Dictadura Militar y su lastre privatizador y mercantilista en las dos décadas posteriores, no hicieron sino agudizar los rasgos capitalistas del Estado chileno, y es justamente la memoria histórica de esa usurpación la que hurga nostálgicamente en el pasado previo a 1973 en busca de aquel Estado Docente. A nosotros nos parece que, en el contexto actual, dichas reivindicaciones caen más bien bajo el signo del reformismo, ya que al reivindicar al Estado Docente, no atacan aspectos estructurales del sistema educativo, como reproductor del sistema hegemónico. El problema de lo estatal sigue apareciendo como punto central en la discusión de los proyectos que pretenden la democratización y emancipación social, por lo que requiere una constante profundización.

(37) Evidentemente, se hace necesario profundizar en este tema, ya que eliminar los instrumentos de selección, como la PSU, no asegura superar las desigualdades sociales; en otras palabras, por más que haya un acceso irrestricto a la universidad, de todas maneras se terminarán por producir diferencias entre los estudiantes de mayores y menores ingresos, ya que poseen un diferente capital social y cultural. El problema, sin duda, es estructural.

También se hace necesario ahondar en que la transformación del sistema educacional debe ser completa y en todos sus niveles, por ello, la propuesta del presente documento quedará incompleta mientras no se plantee el cómo debemos entender la universidad y sus relaciones con la escuela y el trabajo.

Creemos que es hora de hacernos cargo de esta responsabilidad, dado que hoy esta función la cumplen organismos de corte neoliberal como el BM, el FMI y la OCDE, definiendo cuáles son las necesidades que se deben solventar en la sociedad y en las instituciones educativas.

Por otro lado, uno de los puntos más fuertes dentro del discurso neoliberal y que regularmente es usado para atacar la “estatización” de la educación, radica en la “libertad de enseñanza”. Según lo planteado en el texto, creemos que el discurso articulado por el Colegio de Profesores y la CONFECH, no ha sido capaz de develar el problema existente entre la educación como derecho social y la libertad de enseñanza, que permite el lucro y la creación de proyectos educativos de corte ultra-conservador como los del OPUS DEI, en sectores populares como los que existen en La Pintana y Puente Alto, entre otros.

Además, ninguno de los dos organismos hace explícita la politicidad de la educación, ni considera las prácticas pedagógicas en términos amplios (38), ni como herramientas de transformación o reproducción social. En este sentido, creemos que por más que el Estado financie completamente la educación, ésta no va a romper con la reproducción del sistema de dominación. Para avanzar en esa dirección se requiere, conjuntamente con el financiamiento, profundizar en discusiones político-culturales, pedagógicas, curriculares, didácticas, etc.

Por último, nos interesa insistir en que el neoliberalismo no es simplemente un modelo económico o un tipo de ideología, sino que es un proyecto que busca transformar y mercantilizar todas las dimensiones de la vida social. Por lo mismo, la resistencia no debe apuntar exclusivamente a la dimensión económica. Las luchas por la educación pública, en el actual orden neoliberal, deben abrirse a las dimensiones políticas, culturales, ideológicas y, por supuesto, pedagógicas. Insistimos, no basta con luchar por un financiamiento estatal, pues sin una mirada integradora, la educación seguirá contribuyendo a reproducir los actuales patrones de dominación (clasistas, raciales, sexistas, generacionales, etc.). Las proyecciones contra-hegemónicas deben constituirse como proyecto social, logrando superar la parcialidad y la fragmentación.

Con los planteamientos expuestos, nos interesa contribuir a las discusiones y propuestas de aquellos sectores que luchan por la defensa de la Educación Pública. Esperamos que estas organizaciones entiendan esto como una crítica constructiva y propositiva, que contribuya a seguir avanzando en esta lucha.

(38) Coherentemente con lo planteado, entendemos lo pedagógico y educativo en términos amplios, o sea, vinculado estrechamente al problema de la construcción de hegemonía/contra-hegemonía. Siguiendo a Gramsci (Ibid.), comprendemos la hegemonía como una forma de dominación política, intelectual y moral de un grupo social, pero que jamás se manifiesta de manera total y exclusiva. La dominación, al ser dinámica, se encuentra en permanente tensión, siendo constantemente resistida y desafiada; lo anterior implica que si la dominación requiere perpetuarse y reproducirse, debe recrearse, construirse y renovarse constantemente. Así, la construcción de hegemonía demanda el despliegue sistemático de procesos pedagógicos. El problema de la hegemonía, en tanto dirección y dominación político-cultural, nos lleva a analizar las relaciones entre dominantes/dominados, dirigentes/dirigidos, intelectuales/pueblo, partido/masas, como relaciones pedagógicas. Todo proyecto de construcción contra-hegemónico, posee -explícita o implícitamente- elementos político-pedagógicos vinculados en contenido y forma con la prefiguración de un nuevo orden social.

Educación Pública-Comunitaria: Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social.

*“Se busca por lo tanto la ocupación de otro latifundio: el latifundio del saber (...)
Es preciso cortar la verja que lo protege, para que
las masas puedan apoderarse de él, hacerlo productivo y transformarlo
en un instrumento para conquistar formas más dignas y alegres de vivir.”*

Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST.

Luego de haber analizado las tradicionales y “nostálgicas” propuestas sobre cómo **mejorar** la educación chilena, nos parece necesario rescatar los proyectos que apuntan a **transformarla**, siempre considerándola dentro de un contexto de procesos de transformación social en general.

En el Chile de hoy, los espacios educativos carecen de sentido, puesto que no se encarnan en las problemáticas y necesidades que afectan a las diferentes comunidades del territorio, tales como la cesantía, la precarización y explotación laboral (39); la violencia de género, la discriminación sexual y el machismo; el autoritarismo y la restricción de espacios para la toma de decisiones en el trabajo y las instituciones educativas; y los problemas de vivienda, entre otros. Por ello, la propuesta de configurar una Educación Pública-Comunitaria (40), que responda a las necesidades de los actores sociales y en la que éstos sean protagonistas de su proceso educativo, es un proyecto urgente de realizar.



(39) Con “explotación laboral” nos referimos a la apropiación del dinero-capital que produce por su trabajo una persona, por parte del empresario-capitalista, cuando éste paga un salario menor a lo producido por el trabajador.

(40) También podemos referirnos a este proyecto como educación pública-popular o educación pública-libertaria. Un sistema de Educación Pública-Comunitaria debiese ser capaz de articular un sistema preescolar, escolar (básico y secundario) y superior (universitario y técnico), pero por razones de espacio en el presente texto sólo nos referimos a escuelas de Educación Media.

Los argumentos de una Educación Pública-Comunitaria, que crecen germinalmente en la experiencia de múltiples y diferentes colectividades asociadas a la educación popular y a las pedagogías contra-hegemónicas (41), se sostienen en dos principios: El primero de ellos es dotar de sentido la educación para las comunidades, en función de las necesidades de éstas, lo que implica que los actores reconozcan su identidad y cultura, matriz fundamental que les permitirá situarse como sujetos sociales. De esta manera se posibilita la articulación de los problemas de la comunidad con el espacio escolar, lo que provoca que los estudiantes se reconozcan en él, haciéndolo un espacio propio e inclusivo, evitando su expulsión del sistema educativo, o lo que la cultura escolar mal denomina “deserción escolar” (42). El segundo principio, apunta a los objetivos de esta educación: Que los sujetos sociales sean el motor de las transformaciones que permitan construir una sociedad justa e igualitaria. En síntesis, la Educación Pública-Comunitaria debe articular inclusión y transformación.

En nuestro país, la Educación Pública-Comunitaria se engarza en una vasta tradición histórica, en la que diversos sujetos populares (artesanos, obreros, profesores, estudiantes, campesinos, pobladores, jóvenes, etc.) han asumido en sus manos diferentes procesos de auto-educación, tales como las escuelas levantadas por la FOCH (43). En América Latina, dicho proyecto se inspira en los procesos político-pedagógicos impulsados por movimientos sociales tales como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, MST; los Bachilleratos Populares levantados en Fábricas y Empresas Recuperadas de Argentina; las escuelas de los Zapatistas en México o las escuelas multiculturales de las comunidades indígenas en Bolivia y Ecuador.



En nuestro país, la Educación Pública-Comunitaria se engarza en una vasta tradición histórica, en la que diversos sujetos populares (artesanos, obreros, profesores, estudiantes, campesinos, pobladores, jóvenes, etc.) han asumido en sus manos diferentes procesos de auto-educación, tales como las escuelas levantadas por la FOCH (43). En América Latina, dicho proyecto se inspira en los procesos político-pedagógicos impulsados por movimientos sociales tales como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, MST; los Bachilleratos Populares levantados en Fábricas y Empresas Recuperadas de Argentina; las escuelas de los Zapatistas en México o las escuelas multiculturales de las comunidades indígenas en Bolivia y Ecuador.

(41) Creemos compartir (aunque con numerosos matices) esta posición con OPECH, Mancomunal de Pensamiento Crítico, Corriente Popular de Educación, entre otros.

(42) El concepto de “deserción escolar” responsabiliza a los sujetos de ser excluidos del sistema educativo. Por el contrario, creemos que el sistema social y la estructura escolar son los principales responsables de la **expulsión** de los estudiantes de las aulas. Para profundizar en el tema leer: Paulo Freire, (1990). *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación*.

Según los datos entregados por el MINEDUC, la tasa de “abandono escolar” llegó a un 5,2 % el año 2008, mientras que la tasa de retención en el sistema alcanzó un 95,2%. Resulta a lo menos ‘interesante’ consignar que el Ministerio entrega información estadística desagregada según dependencia, género y regiones del país, pero no entre clases sociales o quintiles socioeconómicos, información que permitiría sacar conclusiones más profundas sobre estas cifras. En: MINEDUC. (2007-2008). *Indicadores de la Educación en Chile*. Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto. Santiago: MINEDUC.

(43) Recomendamos ver los siguientes textos: Gabriel Salazar. (1988). *Los Dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile ¿integración o autonomía relativa?* En: Proposiciones, Vol. 15, Santiago, Ediciones SUR; Gabriel Salazar (2009). *Del Poder Constituyente de Asalariados e Intelectuales (Chile, siglos XIX y XX)*, Santiago: LOM Ediciones; Gabriel Salazar. (2010). *Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y auto-educación ciudadana*. En: Revista Docencia, N° 40, Santiago: Colegio de Profesores.

a) Algunos principios y valores

El proyecto que pretende crear una Educación Pública-Comunitaria, afirma la necesidad del control social de la escuela, entendiendo así que las soluciones a los profundos problemas del sistema educativo, deben emerger de todos los integrantes de la comunidad. Es la autogestión comunitaria de los diferentes espacios educativos, lo que permitirá generar transformaciones profundas y reales a un sistema que reproduce violentamente las desigualdades de clase, género, raza y generaciones. Este rol que adquiere la comunidad dentro del proceso educativo y de la construcción de la escuela, genera identidad con ésta, provocando la apropiación del espacio escolar por parte de sus actores. Este empoderamiento del proceso educativo desarrolla aprendizaje significativo, llenando de sentido a la educación.

En este sentido, las Escuelas Públicas-Comunitarias deben entender la educación como una dimensión social signada por conflictos y luchas sociales; por lo tanto, deben insertarse en la comunidad posicionadas contra el neoliberalismo y el complejo sistema social de dominación. Por ello, para evitar que la Escuela Pública-Comunitaria pueda ser ocupada a favor de los grupos hegemónicos, proponemos que éstas debiesen sustentarse en principios-valores anclados en una perspectiva revolucionaria, tales como el respeto mutuo, la solidaridad, el compañerismo, la fraternidad, el amor, la alegría, la rebeldía, la ayuda mutua, el cooperativismo, la integralidad, el pensamiento sentipensante (44), la educación omnilateral (que rompa la dicotomía de teoría y práctica) y el laicismo.



(44) Siguiendo a Galeano, con ello nos referimos al pensamiento que no disocia el sentir del pensar, como sí lo promueve la racionalidad occidental. Para profundizar en ello, se recomienda leer: Eduardo Galeano. (2006). *El libro de los abrazos. Educación en una mirada*, Siglo XXI Editores.

Consideramos que las soluciones al sistema educativo NO son técnicas, ya que reconocemos abierta y explícitamente la politicidad de la educación. Por tanto, nos oponemos a aquellos que mediante posiciones teóricas, apelando a la objetividad y neutralidad de la educación, reducen sus problemáticas a aspectos técnicos. Los procesos de tecnificación han transformado la cuestión educativa en conceptos incomprensibles para nuestra gente, han prediseñado y estandarizado las prácticas pedagógicas, han transformado a los colegios en preuniversitarios y a las universidades en escuelas de profesionales, y han eludido la politicidad de la educación. Con ello, además, han provocado la simplificación del rol del profesor a un mero “transmisor de conocimientos”, cuando debería ser un actor relevante dentro del proceso de formación de un sujeto transformador (45).



Siguiendo con lo anterior, cualquier tipo de sistema educativo, al formar sujetos y configurar la sociedad, al construir un tipo de trabajador, de ciudadano y de consumidor, es completamente político, por ello es que nuestros planteamientos no proponen politizar la educación, puesto que ésta intrínsecamente lo es. Lo que proponemos es construir una concepción y una posición política contra-hegemónica, es decir, contraria al adoctrinamiento, la servidumbre y el tecnicismo, y constitutiva de pensamiento crítico, motorizadora, transformadora, tejedora de nuevas relaciones sociales y actor relevante en la transformación y creación de nuevas espacialidades y territorialidades.



(45) Siguiendo a Freire, creemos que “el buen profesor es el que consigue (...) traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento”, ya que “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Para profundizar, recomendamos revisar: Paulo Freire. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina. Siglo XXI Editores.

Un último aspecto relevante, es que las Escuelas Públicas-Comunitarias deben reconfigurar el sentido de las instituciones educativas y el rol de los sujetos que la conforman (asistentes de la educación, educadores, estudiantes, padres, familiares, vecinos, etc.). En este sentido, por ejemplo, en las Escuelas Públicas-Comunitarias los procesos de toma de decisiones debiesen realizarse de manera asamblearia y a través de democracia directa, dado que es importante considerar que la participación social, más que entenderse como un fin en sí mismo, es un medio para transformar la totalidad de relaciones sociales que conforman el actual patrón de dominación. Así, las Escuelas Públicas-Comunitarias pueden re-significar los Consejos Escolares, otorgando a los mismos un carácter resolutivo, vivo, dinámico y con participación de todos los integrantes de la comunidad en que se inserta la escuela. Además, en estas escuelas el rol del profesor se llena de contenido, ya que puede contribuir a fortalecer las líneas pedagógicas del proyecto educacional que la comunidad está levantando, rompiendo así con la obediencia ciega a órdenes sin sentido y con el trabajo de “pasar” contenidos impuestos por el Estado, pero poco significativos para la comunidad.

b) Estado y autogestión

Por otro lado, creemos que los proyectos que tienden a configurar una Educación Pública-Comunitaria, suponen que toda tentativa de carácter emancipatorio debe apuntar a restar cuotas de poder al Estado, fortaleciendo de otro lado a los sujetos sociales, al pueblo organizado, a los ciudadanos, a la sociedad civil. Sin embargo, consideramos que en el contexto actual, quizás pudiese resultar completamente funcional al neoliberalismo el luchar contra las mínimas garantías sociales aseguradas por el aparato estatal.



(46) Como colectivo de profesores y estudiantes de pedagogía, creemos relevante el rol del profesor en las Escuelas Públicas-Comunitarias. Si bien reconocemos que los procesos de tecnificación de la educación han relegado al profesorado a un profesional de segunda categoría, creemos urgente fortalecer la formación inicial docente a partir de criterios político-pedagógicos críticos y transformadores. Por ello, pensamos que las mallas curriculares de las carreras pedagógicas, requieren un cambio profundo desde esta perspectiva. Pero también, en vista de la cantidad de docentes que existe en nuestro país con una formación reproductora y no crítica, se necesita avanzar en levantar una institución financiada por el Estado, semejante a lo que fue el CPEIP durante la década de los 60', pero de carácter popular, donde los profesores puedan auto-formarse, por ejemplo, bajo las perspectivas propuestas por Paulo Freire.

Además, creemos que en la actualidad TODO profesional que cumpla funciones docentes en escuelas, colegios y liceos, debe tener una formación pedagógica.

Planteado concretamente, respetando y no negando otras opciones, creemos que para constituir una Educación Pública-Comunitaria, es el Estado quién debe financiar los espacios educativos, NO bajo la forma de subvenciones como lo hace el Estado Neoliberal, sino que mediante un financiamiento directo, que garantice la cobertura de TODOS los gastos del espacio educativo, tanto materiales como pedagógicos (salarios, alimentación, infraestructura, libros, computadores, insumos educativos, servicios básicos tales como el agua, la luz, el gas, etc.). Los recursos estatales son nuestros, somos nosotros quienes producimos las riquezas del país, somos dueños de nuestros bienes comunes y por lo mismo nos reconocemos como soberanos; por tanto, tenemos derecho a auto-gestionar la educación y a ser financiados con los recursos que legítimamente nos pertenecen. Sin embargo, lo que proponemos es que el Estado sólo debe limitarse a traspasar recursos económicos (generados a partir de la nacionalización de los bienes comunes) (47), mientras que la autogestión del espacio debe ser comunitaria, es decir, con una comunidad activa, participando y decidiendo sobre los sentidos de la educación, sus aspectos curriculares, metodológicos, didácticos, etc. Creemos que rescatar del Estado el financiamiento para las Escuelas Públicas-Comunitarias, es avanzar en la autogestión de los espacios educativos, ya que permite re-apropiarnos del uso de nuestros recursos, para administrarlos y distribuirlos de la manera que consideremos adecuada.



(47) Siguiendo a Helfrich, con ello nos referimos a “*las redes de la vida que nos sustentan*”, tales como el suelo, el subsuelo mineral, el glaciar, el agua, las semillas, entre otros. Preferimos usar este concepto en vez de “Recursos Naturales”, dado que éste último abre la posibilidad de lucrar con ellos a partir de la apropiación de un privado, excluyendo a las mayorías de acceder a ellos en forma libre, como siempre ha debido ser. Para profundizar en el tema, recomendamos: Javier Rodríguez Pardo. *¿Por qué bienes comunes?* Disponible en: <http://revistafuturos.com.ar/nuestro-planeta/331-por-que-bienes-comunes>; y la complicación Silke Helfrich. *Genes, bytes y emisiones: bienes comunes y ciudadanía*. Disponible en: http://www.boell-latinoamerica.org/download_es/

Más aún, como colectivo sostenemos que los movimientos sociales que trabajamos en educación, debemos lograr que nuestro trabajo (político) no sea realizado únicamente en nuestro “tiempo libre”, sino más bien, que el mismo sea parte de la producción social, sea también el lugar donde recibamos nuestros ingresos para vivir, rompiendo con la enajenación del trabajo capitalista asalariado y permitiendo la sustentabilidad de éste u otro proyecto de educación transformadora. Planteamos así la autogestión como un proceso de autonomía de los trabajadores de la educación frente al capital, en el que somos los trabajadores en conjunto con la comunidad educativa, quienes gestionamos las escuelas, logrando así reproducir nuestra existencia, y llenando de sentido y significado nuestro trabajo.

En relación con lo anterior, creemos que todo el que tenga el sueño de construir una sociedad distinta y quiera tener un trabajo político activo, sea o no de carácter pedagógico, debiese apuntar hacia esa reunión de vida y trabajo, aunque conocemos las dificultades que comporta este anhelo, considerando la manera en que se estructura el sistema social y los mecanismos de reproducción existentes a nivel de formación profesional y en el mundo laboral. Sin embargo, apostamos a la posibilidad de desarrollar una “eticidad profesional”, fundada en la reflexión en torno a nuestras prácticas que permita preguntarnos permanentemente si con nuestro quehacer cotidiano estamos apuntando hacia la reproducción o la transformación social, si estamos trabajando y estudiando para los actuales grupos políticos y económicos o para nuestra gente. Para ello, como colectivo consideramos la necesidad de llevar esta reflexión a las mallas curriculares de universidades, institutos técnicos profesionales y toda institución de Educación Superior que forme profesionales, para contribuir a la formación de sujetos críticos que permitan la realización de estos cambios.



De la capacidad de construir cotidianamente, se deriva una posición que renuncia a ver el Estado como única fuente de soluciones a la educación, pues la existencia de un sistema escolar es uno de los principales mecanismos de reproducción de las condiciones que permiten la hegemonía de las clases dominantes. Por el contrario, creemos que con organización, pensamiento crítico y acción, podemos utilizar recursos del Estado para administrarlos y re-significarlos en proyectos políticos-pedagógicos que, centrados en contenido y forma, desnaturalicen y devenen las relaciones de dominación y construyan relaciones cooperativas, autogestivas y emancipatorias. De este modo, las Escuelas Públicas-Comunitarias debiesen nacer como una conquista de los movimientos sociales que asuman el conflicto y la necesidad de la lucha, no sólo porque es iluso pensar que el Estado va a apoyar este tipo de proyectos, sino porque es probable que al levantarse desde la estructura estatal, las comunidades locales perderían soberanía en la gestión de las escuelas o podrían ser cooptadas por la burocracia estatal. Su desarrollo debiera apoyarse, fundamentalmente, en las comunidades organizadas, llámense movimientos sociales, pueblo organizado o sociedad civil. Esto no significa, en ningún caso, renunciar a la participación en instancias generadas a partir de la presión de los movimientos sociales, que pudiesen llegar a materializar, por ejemplo, una Asamblea Constituyente, donde pueda instalarse la propuesta de Educación Pública-Comunitaria o sus puntos centrales, como la estatización del financiamiento y administración comunitaria de los establecimientos educacionales. Muy por el contrario, creemos en la posibilidad de que esta perspectiva pueda resignificar las propuestas de Educación Pública-Estatal levantada por los otros actores aquí analizados -Colegio de Profesores y la CONFECH- y, de ese modo, permitir el surgimiento de otros proyectos de transformación social.



c) Relación entre la Educación Pública-Comunitaria y el trabajo.

Con respecto a la relación educación/trabajo, este tipo de escuelas debe apuntar a develar y romper con las relaciones de explotación capitalista, desarrollando en su seno relaciones cooperativas de producción entre los actores educacionales y levantando a la vez instancias de concientización. La Escuela Pública-Comunitaria debe apuntar a superar la división social del trabajo, entregando una formación omnilateral, que articule trabajo intelectual y manual, teoría y práctica, pensamiento y acción.

Las Escuelas Públicas-Comunitarias, al generar unidades productivas donde predominen relaciones cooperativas de producción, también pueden generar la oportunidad de solventar las necesidades locales. Por ello, la propuesta de la escuela nace también como una alternativa de desarrollo económico local, sobre todo en las zonas rurales y pobres del país, donde los jóvenes se ven obligados a viajar a los sectores más urbanos para buscar oportunidades de trabajo, provocando el paulatino “envejecimiento” de éstas.

La construcción de un nuevo proyecto social y de nuevos sujetos sociales, implica un trabajo cotidiano que comienza desde ya. Por lo mismo, las prácticas de la Escuela Pública-Comunitaria deben prefigurar y anticipar la sociedad en que queremos vivir. Debemos aprender a vivir todos los días los valores, las relaciones, los contenidos que queremos que predominen en la sociedad. La propuesta de crear Escuelas Públicas-Comunitarias, se enarbola desde la asociatividad popular, los colectivos, organizaciones y movimientos sociales, y, por lo mismo, su potencia crece de manera horizontal, se expande en encuentros, en talleres, en actividades donde predomina el diálogo cara-a-cara, pero también en prensa popular, en radios y canales alterativos, en internet. Nuestras ideas son dinámicas y fecundas, las experiencias se replican, el saber se acumula, nos equivocamos, aprendemos, nos auto-educamos y nos volvemos a levantar.

Compañeras y compañeros, sabemos que aún falta mucho por profundizar y por ello los instamos a actuar-pensar y a seguir tensionando esta propuesta en las distintas realidades. Además, esperamos que esta interpelación-provocación-invitación nos impulse a levantar pronto Escuelas Públicas-Comunitarias, y a crear y construir una educación que nos reconozca como sujetos críticos y activos. Con el presente boletín, esperamos humildemente contribuir a la reflexión y al diálogo fecundo con todos aquellos que de una u otra manera trabajan por transformar radicalmente la sociedad en que vivimos.



Resistiendo en las grietas de la estructura escolar: La sala de clases como el primer espacio social de lucha.

*“¿No te das cuenta de que has querido combatir la guerra con la paz,
y la paz es la afirmación de la guerra?;
¿No te das cuenta de que has querido combatir la injusticia con la justicia,
y que la justicia es la afirmación de la miseria?;
¿No te das cuenta de que has querido combatir la ignorancia con la instrucción
y que la instrucción es la afirmación de la ignorancia porque destruye la creatividad?”*

“Plegaria del Estudiante”, Humberto Maturana

En tiempos en que la educación representa un entrecruce histórico de caminos para los distintos actores que la componen, debido a la efervescencia por re-pensarla y transformarla y a las ansias de cambios radicales al modelo imperante, se hace necesario considerar el aporte de uno de los actores del entramado del sistema educativo en su cotidianidad. Nos referimos al profesor como sujeto inserto en una de las realidades mediatas, la escuela, y más específicamente, en la sala de clases. Es en dicho lugar donde éste materializa los enfoques y las líneas en las cuales trabaja su especificidad pedagógica, mostrando su manera de construir lo político-pedagógico y su relación con la sociedad mayor, haciendo visible y real una forma de concebir y construir el mundo.

Como colectivo consideramos que dicha necesidad surge de la urgencia de hacer posible la construcción de una nueva educación y, por consiguiente, de una nueva escuela, cuyo cambio no será inmediato y radical. Por lo tanto, apostamos, en un primer momento, a la realización de acciones concretas y con contenido, que aporten a la construcción del proyecto transformador, asomando las resistencias en las grietas o intersticios del proyecto oficial, haciendo concreta y cotidiana la práctica personal y profesional transformadora del profesor en sus fisuras, evidenciando que lo otro es posible y viable aquí y ahora.



Para materializar dichas resistencias, apostamos no sólo a la construcción de propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que demuestren la perspectiva crítica del profesor en su quehacer académico dentro del aula, sino que además al desarrollo de un accionar consciente de reflexión transformadora, que permita re-pensar las distintas aristas que componen el espacio escolar: Gestión curricular, administrativa y financiera, relaciones sociales (profesor-estudiante-trabajadores), organización docente y articulación escuela-comunidad, con el fin – siguiendo los planteamientos del zapatismo – de “ir construyendo la meta en el camino”.

Concretamente, pretendemos romper la vertical dinámica existente en las aulas, democratizando la estructura, el contenido y las relaciones sociales que se forjan en su interior, apostando cotidianamente a cumplir una praxis consecuente con el rol transformador y tensionador de la realidad que nos circunda.

En lo cotidiano, simples acciones nos permiten llevar a la práctica el discurso:

Espacialidad y estructura del aula. Reconociendo el carácter dinámico que tiene el espacio, se entiende que éste puede ser transformado. El espacio escolar es dinámico y se constituye por relaciones sociales, que pueden ser transformadas de autoritarias a democráticas, de verticales a horizontales, de individualistas a solidarias, avanzando hacia una educación más igualitaria, significativa y transformadora. El hecho de transitar a través de la sala, sentarse en círculos, sin mesas, reunidos en pequeños grupos, o bien en otra disposición que permita romper con la estructura habitual de la sala de clases, posibilita la circulación del diálogo, la comunicación cara a cara y rompe con la típica verticalidad que transforma al profesor en una autoridad incuestionable y a los estudiantes en meros depositarios del saber, es decir, en actores de una educación bancaria que no permite la construcción colectiva y democrática del conocimiento.

Salir de la sala. La utilización de otros espacios como el patio, la sala audiovisual o un lugar externo a la escuela para la realización de una clase, nos permite evidenciar que la sala de clases NO es el espacio exclusivo para la generación de conocimiento; también lo es la calle, la plaza, la población, etc., todos espacios de autoeducación, ya que, a fin de cuentas, la sociedad es “una gigantesca escuela”. Desde otra perspectiva, resulta sugerente la posibilidad de utilizar el entorno de los estudiantes como un recurso educativo, desde donde puedan obtenerse las referencias necesarias para hacer del aprendizaje un proceso significativo y arraigado en la realidad material que los rodea, pero a la vez, que los inste a tensionar, cuestionar y transformar dicha realidad, ofreciendo la posibilidad de ampliar los márgenes de su existencia.



Contenidos. Para dotar de significado al espacio escolar, se requiere reorientar los contenidos a partir de la realidad de los estudiantes; ello nos permite no disociar la cultura de la escuela con la del hogar, evitando de ese modo su anulación cultural. Vincular los contenidos con la realidad social que circunda al estudiante, le vuelve más significativos los mismos, generándole ansias de cambio. Construir el contenido del aula en conjunto, de manera consensuada, le permite reconocerse responsable de su conocimiento y participe del mismo. Es por ello que proponemos que los profesores doten de potencial transformador a los contenidos, recogiendo la tradición crítica de todas las ciencias y, por otra parte, reuniéndose con sus pares docentes para desarrollar espacios de discusión y reflexión pedagógica, a objeto de crear contenidos territorializados.

Evaluación. Actualmente, las herramientas de evaluación estandarizadas – SIMCE, PSU - amarran y limitan nuestras prácticas político-pedagógicas. Por ello, proponemos dos salidas, dependiendo de los distintos contextos: En primer lugar, plantear la relevancia de priorizar la formación integral y valórica de los sujetos-estudiantes, a partir de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT); en segundo lugar, trabajar los aspectos técnico-instrumentales evaluados por el SIMCE y la PSU, con materiales cuyos contenidos sean profundamente críticos e inviten a la reflexión del estudiante.

Relaciones sociales. Sabemos que las relaciones sociales que predominan en el sistema educativo actual, reproducen las prácticas de autoritarismo, disciplinamiento y control. Por tanto, es prioritario transformar estas relaciones, reconocer en el otro un igual, con derechos y deberes; desarrollar interacciones de confianza y respeto mutuo que potencie el proceso de enseñanza-aprendizaje y la materialización de prácticas democráticas. Saber el nombre del estudiante, dónde vive, con quién o cuáles son sus intereses, nos permite establecer una relación de familiaridad con él, pero por sobre todo su reconocimiento como un ser complejo y diverso. No gritar a los estudiantes, no registrar anotaciones negativas que muchas veces carecen de sentido; no expulsarlos de la sala, no anular sus comentarios, dudas u opiniones, etc. Todo ello nos ayuda a no reproducir la violencia sistemática a la cual son sometidos, no sólo en el aula y por nuestros colegas, sino en la calle, en la casa y entre pares.



El hacer cotidianas estas prácticas, ayuda a que los estudiantes proyecten formas distintas de concebir el mundo y la realidad, pero lo más importante es que los habitúa a desarrollar prácticas emancipadoras en sus lugares de acción. Estas acciones impulsan a los estudiantes a tensionar a aquellos profesores que desarrollan prácticas autoritarias, constituyéndolos en sujetos activos de su formación y de su espacio social.

Lo mencionado anteriormente puede sonar básico o trivial para muchos. Sin embargo, apostamos a lo evidente-olvidado, pues en la actualidad tenemos la urgencia de tensionar los programas de estudio tradicionales, así como también las relaciones sociales cotidianas que reproducen el modelo de dominación con dinámicas impositivas y discriminadoras. No debemos olvidar que políticamente los profesores somos un agente relevante en la escuela. Dicho olvido ha posibilitado el aislamiento del docente y lo ha limitado a ser un mero ejecutor de clases, sin articulación con la comunidad escolar y social, eliminando su potencial transformador.



Es por esto que como colectivo apostamos, en primera instancia, a la transformación desde el aula en todas sus dimensiones, para en un segundo momento articularla con la realidad circundante de la escuela, posibilitando su conexión con la sociedad mayor, y trabajamos en consecuencia para ver materializada pronto la nueva Escuela Pública-Comunitaria. En esta dimensión y en lo inmediato, el desafío es levantar y fortalecer la participación de los docentes en el quehacer escolar, re-creando “Consejos de Profesores” (48) que permitan el encuentro y la discusión entre colegas en aras de pensar la gestión curricular, administrativa y financiera, y elaborar una propuesta para cada sector; re-crear las prácticas pedagógicas al interior del aula y con la comunidad escolar, para permitir el desarrollo de relaciones sociales democráticas y emancipadoras; potenciar la organización sindical, entendiéndola como la herramienta de lucha en el sector en que nos desenvolvemos y la facilitadora de articulaciones con los otros sectores de la educación y la sociedad en resistencia; y re-pensar la articulación de la escuela con la comunidad, pues es el espacio cotidiano en el que nos desenvolvemos y es ahí donde se pretende que todos los cambios realizados perduren.

Con este accionar el docente recupera su función crítica y pública, así como su papel de agente democratizador, que tanto han luchado por despojar. El poder y la intervención humana se interconectan para promover las prácticas sociales en las escuelas, pues éstas funcionan en beneficio de la cultura dominante para reproducir la lógica y los valores de la sociedad existente. Lo anterior explica que *“la ideología esté disuelta dentro del concepto de conocimiento objetivo (...) que la relación entre el currículum oculto y el control social esté descartada por una preocupación de diseñar objetivos y que la relación entre socialización y reproducción de clase, género y desigualdades sociales es ignorada debido a una anulante preocupación por encontrar formas de enseñar un conocimiento que en gran parte es predefinido”* (49).



(48) Instancia horizontal y democrática de participación docente

(49) Giroux (2007). *Teoría y Resistencia en educación*. México. Siglo XXI Editores.

Escribenos a:
colectivodiatriba@gmail.com
Facebook: Colectivo Diatriba



COLECTIVO DIATRIBA
Santiago, Agosto 2011.

