COLECCION PROPUESTAS Nº 6

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Tarea permanente para la educación en derechos humanos

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación

HRE/ED/cS/22

PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE
Tarea permanente para
la educación en
Derechos Humanos

Corporación
Nacional de
Reparación
y Reconciliación

Nº de Inscripción: 91.923

Nº I.S.B.N.: 956-7419-08-6

1ª Edición diciembre 1994

Vicuña Mackenna 31
Fono: 6354848
Santiago - Chile

Diseño:
Gonzalo Torres A.
Producción Gráfica:
Arquetipo Ltda. (222 29 04)

Impresión: Trama Color S. A.

5751

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Tarea permanente para la educación en Derechos Humanos

Corporación
Nacional de
Reparación y
Reconciliación

Vicaría de
Pastoral Social

HRE/ES/CS/22

INDICE

PRESENTACION 7

I.- LOS ASPECTOS TEORICOS 13

II.- DEFINICIONES PRELIMINARES DEL PROFESOR QUE EDUCA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS 17

III.- DESAFIOS QUE SURGEN A PARTIR DE UN PROCESO DE CAPACITACION EN DERECHOS HUMANOS 27

IV.- ¿QUE DICEN LOS PROFESORES EN EL PROCESO? 31

BIBLIOGRAFIA 42

ANEXO 1 45

1. Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales

ANEXO 2 63

2. Los Desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI

Presentación

El desarrollo y crecimiento cuantitativo y cualitativo de la mayoría de los países en las últimas cuatro décadas, nos enfrenta a múltiples problemas que presentan un alto nivel de complejidad y la urgencia de ser asumidos, porque se vinculan no tan sólo con la calidad de vida de las personas, sino también con la sobrevivencia humana y del planeta.

Al respecto, parece posible encontrar consenso en que la alternativa para enfrentarlos, requiere de una acción colectiva, participativa, para abordar una nueva forma de habitar en el planeta y de convivir entre los seres humanos, lo que plantea urgencias a la educación y a la formación de los educadores y de su sistemática actualización docente.

Por otra parte, diversas investigaciones en psicología, filosofía y educación corroboran que las personas tenemos la necesidad básica de crear, de transformar, de cambiar, de aportar algo nuevo y original al medio en que vivimos. Desplegar este potencial creativo entre y con quienes convivimos, nos hace felices; si no lo logramos, desarrollamos apatía, abulia y alta frustración.

Sin duda, esta es una tarea que requiere del aporte creativo de todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

En consecuencia, los cambios o transformaciones que se puedan implementar a nivel del sistema educativo no son suficientes, si no van acompañados de un convencimiento profundo de todos y cada uno de los docentes que trabajan en las escuelas y liceos del país, sobre el aporte y el sentido que aporta la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en el cumplimiento del fin último de la escuela: lograr un desarrollo armónico e integral en cada uno de los educandos.

Por tanto, educar hoy en derechos humanos en el sistema escolar, aparece como una tarea incuestionable, ya que existe una conciencia cada vez mayor acerca de la importancia de generar procesos educativos que contribuyan a la formación de personas íntegras, capaces de proyectarse constructivamente a la vida ciudadana.

La **Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación,** convencida de la necesidad de aunar esfuerzos y experiencias formativas en derechos humanos, validadas en la práctica, suscribió un Convenio de Colaboración con la Vicaría de Pastoral Social del Arzobispado de Santiago, con el fin de desarrollar conjuntamente proyectos tendientes a consolidar acciones pedagógicas democráticas y respetuosas de la dignidad humana en el ámbito de la educación formal.

Ambas instituciones concordaron en que uno de los medios para lograr tal objetivo es acceder a la formación de los futuros docentes y a la capacitación de aquellos que ejercen su profesión en diversas realidades de nuestro país.

Dentro de este marco, y por encargo de esta Corporación, la Vicaría de Pastoral Social presenta a través de esta publicación, una propuesta de perfeccionamiento docente que intenta rescatar las exigencias que giran en torno a esta temática, para contribuir a la definición de un ejercicio y dignidad profesional creciente y acorde con la función pública de educar en el contexto exigente que presenta una cultura democrática, dentro del que se encuentran los imperativos que emanan de los derechos humanos.

Este trabajo invita a los principales agentes que intervienen en el proceso educativo a reflexionar acerca de su persona, su realidad, su historia, para descubrir los nuevos desafíos a considerar desde el ámbito del perfeccionamiento y capacitación en derechos humanos que creemos esenciales al sistema democrático.

Estas primeras reflexiones son parte de las inquietudes que surgen desde la práctica emprendida por la Vicaría de la Solidaridad primero y continuada luego, por la Vicaría de Pastoral Social que dan cuenta del contacto iniciado y mantenido con los profesores de distintas regiones del país, a través de la capacitación de profesores desarrollada durante cinco años consecutivos.

La sistematización de esta experiencia, se pone al servicio de los profesores con el fin de incentivar procesos de reflexión y recreación sobre el desarrollo de una nueva pedagogía, partiendo desde su realidad histórica y de los desafíos de hacer efectivo un verdadero cambio en el ámbito de la educación en nuestra patria.

Por otra parte, la necesidad de incorporar los derechos humanos a la práctica pedagógica en los distintos niveles y espacios legitimados por la sociedad, nos

enfrenta al principal agente educador: los profesores del sistema escolar. En efecto, y como se señala en las sugerencias de Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, "una educación de los derechos humanos debe basarse en el trabajo que éste realiza en la sala de clases".

Finalmente, agradecemos a las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación el apoyo brindado para el desarrollo de los talleres de capacitación docente en derechos humanos, celebrados en las regiones del país; quienes junto a esta Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y la Vicaría de Pastoral Social, convocaron y facilitaron la asistencia de los profesores a los talleres.

A los docentes capacitadores de la Vicaría de Pastoral Social a nivel nacional y a cada uno de los docentes alumnos que hicieron posible asumir este desafío, contribuyendo con su experiencia al proceso de revisión crítica de lo que le es propio; la transmisión cultural a las nuevas generaciones.

Asimismo, agradecemos a los miembros del departamento de Desarrollo de la Vicaría de Pastoral Social, quienes coordinaron y sistematizaron esta experiencia que hoy ustedes conocen.

I.- LOS ASPECTOS TEORICOS.

Los momentos dolorosos en nuestra historia humana nos han sensibilizado ante lo humano, hemos sido capaces de acertar con la vida e iniciar profundos cuestionamientos a los sistemas y estructuras que hemos creado.

Comienza una etapa de renacimiento de nuevas ideas, del sentido de la utopía, nuevas propuestas que abarcan una nueva mirada del hombre, de la mujer, de los adolescentes, de los niños. Nos pensamos en la naturaleza y vinculados a otros.

Estas reflexiones han partido del cuestionamiento de las personas que están formando el sistema educacional. Ello nos ha permitido percatarnos que los aportes que vienen de los derechos humanos son el impulso que requiere la educación para continuar, son ellos el referente de una nueva sociedad.

La necesidad de una pedagogía fundamentada en los Derechos Humanos a nivel occidental partió en un primer momento en 1945, a raíz de las consecuencias de la II Guerra Mundial.

En América Latina, por su parte, a raíz de la violencia generada por los gobiernos dictatoriales, se produjeron respuestas que promovieron con gran fuerza una labor de defensa de los derechos civiles. Estos procesos latinoamericanos fueron acompañados de procesos de formación en derechos humanos. Posteriormente, estas iniciativas dieron lugar a propuestas educacionales en el ámbito formal.

Hoy, varios países en Latinoamérica desarrollan procesos de educación en derechos humanos, a través de diferentes organismos, entre ellos:

MEDH - ARGENTINA 1984
SERPAJ - URUGUAY 1984 - 1986
IPEDEHP - PERU 1985
CINEP - COLOMBIA 1988
AMNU - MEXICO 1988
SERPAJ - ECUADOR 1988
PIIE - CHILE 1988
VICARIA DE PASTORAL SOCIAL - CHILE 1989
TAREA - URUGUAY 1991

Hacia un nuevo humanismo

La educación en derechos humanos gira en torno a la creación de una nueva cultura, de un nuevo humanismo cuyo fundamento sean los Derechos Humanos. El reflexionar en este nuevo humanismo ha permitido vislumbrar una nueva racionalidad que atraviesa todas las propuestas de educación.

Introducir los derechos humanos en la escuela permite la gestación de una racionalidad distinta, «una Racionalidad Integradora que presupone el desarrollo de la capacidad de asociar, sintetizar y, en última instancia, trascender dicotomías».[1]

Es acercar la comprensión entre lo abstracto y lo concreto, del reduccionismo a la integración, de las certezas a las incertidumbres, de lo homogéneo a lo diverso , de lo objetivo a lo subjetivo, del antropocentrismo al biocentrismo, del individuo a la persona, es desarrollar una alternativa que permite un acercamiento más humano al ambiente y a los otros.

Esta racionalidad emergente recupera la tensión que siempre ha existido en el desarrollo de las ciencias, una de ellas la pedagogía, entre la necesidad de la generalización y universalización, por una parte, y la necesidad de dar cuenta del «aquí y ahora», por otra».[2]

Una racionalidad sustentada en el saber de los derechos humanos rescata la perspectiva experiencialista: la verdad depende de la comprensión que surge de nuestro desenvolvimiento en el mundo. A partir de esta comprensión se satisface la necesidad objetivista de una explicación de la verdad. «Por medio de la estructuración coherente de la experiencia, la alternativa experiencialista satisface la necesidad subjetivista del significado y el sentido personales».[3]

1 Luis Weinstein, citado por A. Magendzo en Currículum, Escuela y Derechos Humanos p. 59.
2 Patricio Donoso, Las Demandas de Coherencia de una Cultura Respetuosa de los Derechos Humanos, En Apuntes para una Nueva Práctica. p. 72.
3 A. Magendzo, ib. op. cit., p 60.

Un espacio para desarrollar el nuevo humanismo

La escuela se piensa como el espacio privilegiado para implementar propuestas, porque es en la escuela donde también se perfilan identidades, enmarcan posibilidades, despiertan potencialidades y vinculan a las grandes demandas éticas de la sociedad. Abarcan modelos que se transforman en matrices de comportamiento. Así, el modelo de vida escolar se piensa como eje articulador de la manera de interrelacionarnos.

Desde esta perspectiva, se percibe a la escuela como una microsociedad, que contiene todos los elementos que se ponen en juego en las relaciones adultas. Si bien es cierto que una formación en derechos humanos parte de la experiencia personal, también involucra los modelos de educación que hay detrás. El modelo de vida familiar y escolar van a ser el referente de nuestra manera de interrelacionarnos en la vida adulta.

Si nos detenemos en los modelos educacionales, a la luz de esta nueva perspectiva, los espacios pedagógicos adquieren un nuevo sentido, una nueva racionalidad que debe traspasar el proyecto educativo, la participación de los estudiantes, el currículum oculto y manifiesto, valores y actitudes que ellas permiten poner en juego.

La educación requiere de nuevos lineamientos pedagógicos para conducir a una práctica y un comportamiento acordes con los derechos humanos.

Queremos iniciar estos procesos de cambio aprovechando los espacios y herramientas con que ya cuenta la escuela, pues el sistema escolar es el camino a seguir. Pero, ¿cuál será la puerta por donde entrarán los derechos humanos al sistema escolar?

Existen muchas posibilidades, pero todas ellas parten de la base que la incorporación de esta temática tiene que ser en aquello que es la sustancia del sistema escolar: el currículum. Incorporar los derechos humanos en el currículum significa utilizar las reglas del juego que él mismo fija. Estas reglas implican que es necesario explicitar aquellos contenidos, actitudes, comportamientos y objetivos relacionados con los derechos humanos, que los alumnos aprenderán. Estos objetivos deben tomar cuerpo en programas, materiales de enseñanza, formas de evaluar y metodologías específicas para la educación de los derechos humanos. Sólo así, esta temática tendrá un lugar reconocido en el currículum y podrá ejercer la influencia necesaria para los cambios globales expuestos más arriba.

Frente a esta incorporación de los derechos humanos en el currículum escolar, «parece que todo el mundo está de acuerdo en que esa enseñanza debe hacerse en todo el plan de estudios y no constituir una asignatura independiente»[4]. Las razones por las cuales se rechaza la idea de crear una asignatura específica de derechos humanos son variadas. Quizás la más importante sea el hecho que la enseñanza de estos derechos no debe ser patrimonio de un educador, sino de todos en su conjunto. Por otro lado, debido al significado que tiene, esta temática debe constituirse en un referente común a todas las asignaturas, ya que estamos hablando de los principios básicos que regulan una convivencia civilizada. Se trata de la creación de una nueva cultura de respeto al ser humano y para ello es preciso poner al servicio de esta tarea todas las disciplinas del saber y actuar humano, por eso es que las asignaturas deben dejarse influenciar por los derechos humanos y cambiar su mirada sobre la realidad. Estamos hablando de una educación en derechos humanos integral.

Debido a que es una buena puerta de entrada al currículum, la alternativa más factible es buscar la relación existente entre los objetivos explícitos de cada asignatura y la temática de los derechos humanos.

Esta posibilidad aparece sencilla ya que sólo implica relacionar algunos contenidos. Es un camino posible y el primer paso para producir un efectivo cambio es «ensanchar los planes de estudios, producir materiales didácticos adecuados y formar el profesorado para nuevas tareas»[5]. Significa adaptar los enfoques y métodos a nuevas finalidades». Elaborar esta propuesta «exige una revisión acuciosa del currículum en cada asignatura con el objeto de identificar aquellos objetivos y contenidos que se relacionan en forma clara y aportadora con la temática de los Derechos Humanos»[6].

Pero esto no es suficiente. El docente, además de un cambio de enfoque del programa de su asignatura, requiere algo concreto que facilite la enseñanza de los derechos humanos. De allí la necesidad de elaborar materiales apropiados, que contengan metodologías adecuadas al tema y que hagan explícita esta enseñanza».

En todas estas experiencias el educador juega un rol fundamental: se considera como uno de los principales agentes promotores y dinamizadores de las propuestas en derechos humanos.

---

4 «Algunas Sugestiones sobre la enseñanza de los Derechos Humanos», Unesco, 1979, p.16.
5 José Tuvilla R.; Derechos Humanos. Propuesta de Educación para la Paz basada en los Derechos Humanos y del Niño, p. 47.
6 Abraham Magendzo, op. cit., p. 37.

II.- DEFINICIONES PRELIMINARES DEL PROFESOR QUE EDUCA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

«Por muy cuidadosamente que se prepare el Programa Escolar relativo a los derechos humanos, los resultados serán escasos si maestros y profesores no disponen de la formación y de los conocimientos necesarios para llevarlos a cabo»[7].

«Si bien todos estamos de acuerdo en la capacitación del profesorado para introducir algún elemento nuevo en su tarea, a menudo lo olvidamos. La importancia capital de esta formación que tienen los profesores es para no caer en la hipocresía, que «lo que enseña el maestro está en clara contraposición con la forma en que lo enseña». Por ejemplo: Hoy vamos a hablar de la libertad de expresión. Los de la última fila «¡que se callen!». Esta hipocresía se traduce, por lo tanto, en el «modo de proteger y promover la dignidad humana tanto de los maestros como de los alumnos en el aula, en la escuela y en la sociedad en general»[8]. Por lo tanto, una mala o nula capacitación de los profesores puede dar como resultado una ineficiente y poco significativa educación de los derechos humanos.

¿Cuáles son los aspectos que influyen en la capacitación?

El primero se refiere al contenido de lo que significan los derechos humanos, ya que «el educador debe proporcionar a los alumnos una visión del mundo en la que no ha sido educado»[9]. Por lo tanto, el esfuerzo debe ser grande, ya que ahora no se trata de repetir lo ya aprendido e incorporado a la vida, cuyo centro es la dignidad de la persona.

Otro aspecto es la relación pedagógica y el tipo de metodología utilizada en la educación en derechos humanos, ya que se plantea un nuevo concepto de educador donde su actividad sea «estímulo, orientación y control de la actividad del alumno. El educador debe escuchar y hablar, enriquecerse plenamente del diálogo y establecer a través de éste una interacción alumno-profesor»[10], naciendo así una relación nueva, donde alumno y profesor son personas que interaccionan respetando sus propias dignidades.

Un tercer aspecto es la relación del educador con la comunidad, ya que «el

---

7 «Algunas sugestiones sobre la enseñanza de los Derechos Humanos», op. cit., p. 30.
8 «La enseñanza de los Derechos Humanos», Naciones Unidas, Nueva York, 1989, p. 7.
9 José Tuvilla, op. cit. p. 60.
10 Ibidem. p. 60.

educador debe estar totalmente integrado en la comunidad y su trabajo debe considerarse como el resultado de la colaboración entre todos los miembros que componen la comunidad educativa»[11]. Educar en los Derechos Humanos es abrirse, salir del aula a conocer el mundo y las personas, para eso el profesor debe estar preparado a comunicarse con la comunidad.

Al hablar de relaciones pedagógicas estamos hablando de las relaciones entre alumno y profesor, los cuales son partícipes con igualdad de dignidad y preocupación del mismo proceso educativo; «referirse a los agentes educadores nos conduce a otra consideración: la de los sujetos del proceso educativo. Educadores y educandos son sujetos de dicho proceso; sin la participación de ambos, la educación de los derechos humanos no es posible. Esto implica que los procesos metodológicos deberán responder al interés de las dos partes, para que la comunicación sea fluida y su interés permanezca en el tiempo».[12]

Este profesor en derechos humanos se convierte en la pieza clave dentro del proceso. «El maestro será siempre la persona clave en la aplicación de nuevas iniciativas; por lo tanto, tiene una gran responsabilidad en la comunicación del mensaje relacionado con los Derechos Humanos»[13].

Para el profesor, una capacitación de este tipo no es sólo para la tarea concreta de enseñar en derechos humanos, sino que es una forma de enfrentar su tarea pedagógica. «Del maestro se espera que comience enseñando la forma de fomentar los derechos humanos y que nunca abandone esta tarea»[14]. Por lo tanto, todo el proceso de capacitación para la educación en Derechos Humanos significa mucho más que entregar algunos elementos teóricos y metodológicos para introducir la temática en el sistema escolar. Se trata de replantear la tarea educativa del profesor, con la consecuente autocrítica.

Las ocho virtudes del educador

El educador brasileño Paulo Freire establece ocho virtudes del educador, las que deben ser el centro de la reflexión del educador en derechos humanos. Las virtudes son:

---

11 Ibídem. p. 60.
12 **«Experiencias»**, Cuadernos de Estudio No 2, Serie Educación y Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 1990, p. 14.
13 **«La enseñanza de los Derechos Humanos»**, op. cit., p. 5
14 Ibídem, p. 6.

* Tener coherencia entre el discurso y la práctica de ese discurso.
* Saber enfrentar la tensión entre la palabra del educador y el silencio del educando, ya que si no se trabaja esta tensión puede que la palabra del educador sugiera el silencio permanente del educando.
* Conocer el dominio entre la subjetividad y la objetividad.
* Tener autocrítica.
* Asumir la tensión entre el aquí y el ahora del profesor y el aquí y el ahora del educando.
* Mantener equilibrio entre el espontaneísmo y la manipulación.
* Establecer una fructífera relación entre la teoría y la práctica,
* Mantener una viva tensión entre paciencia e impaciencia.[15]

Estas virtudes nos ayudan a configurar un perfil del educador en derechos humanos, materia central en la formación del profesor.»[16]

Como estas propuestas de educación giran en torno a la creación de un nuevo humanismo basado en los derechos humanos requieren que los educadores «...pongan en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos que apelando a la imaginación creadora de los niños, preparen a éstos a ejercer sus derechos y gozar de sus libertades, reconociendo y respetando los derechos de los demás, y cumpliendo sus funciones en la sociedad».[17]

El proceso de capacitación del educador

Al enfrentar una innovación educativa centrada en la educación de los Derechos Humanos, se corre la tentación de centrar todo proceso en un set de materiales eficientemente diseñados y que sirvan efectivamente para producir la innovación. Pero olvidamos que los procesos se llevan a cabo por personas y son ellas quienes libremente y con su consentimiento serán los responsables de darle vida y entusiasmo a la innovación. En el caso de la educación, el profesor es la persona clave.

No hay duda que el profesor es el agente educativo de mayor importancia en el sistema escolar. Lo que no aparece tan claro, aunque sí en las declaraciones

15 Cf. «**Pedagogía de la pregunta**», Paulo Freire, en Cuaderno de Educación, CIDE, Año XX, mayo de 1989, pp. 213 - 218.

16 Esta temática se encuentra tratada más ampliamente en Felipe Tirado. En la Educación de los Derechos Humanos en la Escuela. Cuatro Entradas para una Propuesta.

17 José Tuvilla , Educar en los Derechos Humanos, p. 36.

y discursos, es que el profesor sea el agente principal para introducir cambios en el sistema. Hemos sido testigos de cómo fracasan reformas educacionales que parten desde la superestructura administrativa, pero que no cuentan necesariamente con la complicidad del profesor, quien es el responsable de llevar los cambios a la sala de clases.

Recogiendo esta negativa experiencia, la propuesta de educación de los derechos humanos en la escuela, realizada en la Vicaría de Pastoral Social, se estructura a partir del profesor. Se considera que si no hay un compromiso del educador en asumir estas innovaciones, difícilmente podremos llegar a producir un mínimo cambio en la educación y lograr el objetivo de educar los derechos humanos en el sistema escolar. Sobre todo porque no sólo se pretende instruir en el contenido explícito del articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino más bien se pretende que se asuman actitudes de defensa y promoción de los derechos humanos. Esto, que aparece como un objetivo difícil de lograr, sólo se alcanzará si contamos con un educador que también asuma actitudes de defensa y promoción de los derechos humanos.

El proceso de capacitación de educadores en derechos humanos se ha estructurado a partir de tres ejes: la formación en la acción, las metodologías educativas y las relaciones pedagógicas.

La formación en la acción

Uno de los principios básicos para estructurar la propuesta es que si se quieren introducir cambios profundos en el sistema escolar, debemos hacerlo con una estrategia definida que considere al profesor en la práctica y se preocupe, en una tarea diaria, en su sala de clases junto a sus alumnos, de lograr cambios. Es en la sala de clases donde resultan o fracasan las innovaciones. Por ello, para esta propuesta ha sido esencial tomar en cuenta la cultura escolar al estructurar sus actividades.

Por estas razones se ha definido un proceso de capacitación de educadores en derechos humanos, para facilitar la inserción del tema en la actividad docente habitual. Aquí es donde nace el primer eje que define este proceso de capacitación: la formación en la acción.

Es importante reconocer, y la experiencia ha reafirmado esta percepción, que llevar el tema de los derechos humanos a la sala de clases es una tarea difícil. El profesor encuentra resistencia en los alumnos, en los padres y apoderados, en sus colegas, en la dirección, en fin, en todos. Por esto, se hace necesario y a veces

imprescindible, tener un acompañamiento permanente al profesor, de tal forma que sienta el ímpetu, la fuerza y también el consejo para ir enfrentando la tarea. No tanto del equipo capacitador, sino de sus pares, otros profesores con sus mismos problemas, de tal forma que en conjunto vayan buscando caminos.

Por otro lado, desarrollar algunos temas puede resultar vacío y sin sentido si el profesor no cuenta con una experiencia concreta. Así, la metodología, el sistema de evaluación o la disciplina en una educación de los derechos humanos no tienen mayor sentido si el profesor no se ha enfrentado a cómo educar los derechos humanos, qué metodología usar, cómo evaluar el logro de objetivos en una educación de los derechos humanos o cómo resolver problemas disciplinarios, buscando ser consecuente.

Esta formación en la acción se ha traducido en estructurar el proceso en cuatro talleres, los cuales se realizan espaciados durante el año escolar. El ideal es comenzar en abril, cuando ya ha empezado el año escolar, luego en junio, el tercero en agosto y por último en octubre-noviembre, cuando el año escolar ha terminado. Así, con estas fechas, se acompaña al profesor durante el año escolar El puede experimentar lo vivido en el taller y luego tener otro taller donde compartir su experiencia y aclarar dudas y buscar soluciones en conjunto.

Los talleres, para tener carácter de capacitación y también para compartir inquietudes, tienen un énfasis formativo, desarrollando temas que ayudan al profesor en su tarea, y un énfasis evaluativo que se traduce en un intercambio de las experiencias que los profesores están viviendo cotidianamente. Este intercambio es muy enriquecedor para dar fuerzas cuando éstas flaquean en el camino y permiten buscar soluciones entre todos a los problemas que van apareciendo.

Se ha visto cómo el profesor que se va del primer taller con gran entusiasmo, llega al segundo con dudas y temores producto de su experiencia. Vuelve a irse con entusiasmo y así en el otro taller nuevamente es necesario recuperar fuerza. Así, hasta el final donde el profesor que ha pasado por todo el proceso se siente seguro y con elementos para educar los derechos humanos en su sala de clases.

Las metodologías educativas

Hemos señalado con anterioridad que el objetivo de esta propuesta no es instruir en el contenido de la Declaración de los Derechos Humanos, aunque obviamente se pretende que los niños y jóvenes la conozcan. Queremos ir más allá. Se trata de provocar cambios en las actitudes dentro de la convivencia social y de generar un modo de relación que dignifique a las personas.

Esto, que aparece como un objetivo tan loable, es una de las tareas más complicadas que enfrenta la educación escolar. Es difícil aún cuando el actual sistema educacional tiene una preocupación preferencial por la transmisión de conocimientos. Es difícil porque es un enfrentamiento fundamentalmente cognitivo con los contenidos educacionales.

Es cierto que en los Planes y Programas oficiales de educación aparecen objetivos que buscan un acercamiento valórico y actitudinal a los contenidos de las asignaturas. Pero también es cierto que los profesores, por su formación y por no contar con elementos metodológicos suficientes, dejan de lado esos objetivos y se centran en los cognitivos, los que resultan más fácil de educar.

Por lo anterior, la metodología para educar los derechos humanos es el segundo eje en el proceso de capacitación. Consideramos que la educación en actitudes de respeto y promoción de estos derechos debe ser a partir de una metodología apropiada.

Hay que reconocer que muchos de los problemas de la educación pasan por la metodología, sobre todo porque los profesores tienden a aplicar aquella que vieron y aprendieron siendo alumnos en edad escolar, más que aquella que experimentaron en la enseñanza profesional. El actual sistema educacional imparte una enseñanza, en general, tradicional.

Educar los derechos humanos en forma profunda, tiene que necesariamente pasar por una metodología que enseñe actitudes y sea consecuente con el respeto y promoción de la dignidad humana. Quizás el aporte de esta propuesta en cuanto a la metodología no sea la última palabra, pero sí hay un esfuerzo por enfrentar este desafío. Se ha tratado de rescatar elementos metodológicos de distintos aportes que contribuyan a definir una metodología educativa en derechos humanos.

Al momento de estructurar los talleres, el tema metodológico es tratado en diversos momentos y desde distintos acercamientos. Pero, el esfuerzo más importante ha estado en el diseño de los Talleres. El objetivo allí es que el profesor viva una metodología que respete su dignidad como educador, que rescate su ser más profundo y aquellas experiencias donde se sintió respetando la dignidad de sus alumnos, lo cual también lo dignificó.

Es por eso que en los talleres no hay verdades absolutas a priori, sino que la verdad se va descubriendo y construyendo. No hay definiciones, sino que hay aportes para ser discutidos a partir de sus propias experiencias.

El aporte metodológico que entrega el programa, más por la vivencia activa de los profesores en los talleres que por las grandes disquisiciones

intelectuales, contribuye a que los educadores apliquen en su tarea escolar una metodología que respete la dignidad de sus alumnos y conlleva actitudes de promoción de los derechos humanos.

Las relaciones pedagógicas

El tercer eje sobre el cual se estructuran los talleres de capacitación es el de las relaciones pedagógicas.

El proceso educativo es esencialmente un proceso de comunicación entre el profesor y sus alumnos. La comunicación se establece cuando existe una relación entre dos o más personas.

Cómo se establecen esas relaciones dentro de la sala de clases es un aspecto fundamental a la hora de educar los derechos humanos y es lo que constituye las relaciones pedagógicas. De aquí nacen temas tan complejos como lo es la disciplina. Enfrentar el problema de la disciplina es un desafío para cualquier educador, pero es vital para el educador de los derechos humanos.

La disciplina en muchos casos se ha convertido en una réplica de las relaciones autoritarias, actuándose con una clara y manifiesta falta de respeto por la dignidad de los alumnos. Llevar a los profesores, luego de haber asumido un compromiso por educar los derechos humanos, a reflexionar sobre lo que implica en la disciplina escolar el respeto por la dignidad de los alumnos resulta muy enriquecedor. No existen respuestas totales, pero sin lugar a dudas nace una inquietud por cuestionar aquello que siempre hemos dado por hecho y se buscan caminos alternativos.

Pero las relaciones pedagógicas no sólo quedan dentro de la sala de clases. Cuando un profesor empieza a enseñar los derechos humanos en su sala de clases, tiene un impacto sobre el resto de la escuela. Comienza a incidir en aquellas situaciones habituales de una institución educativa. Los demás profesores, los padres y apoderados y la dirección empiezan a ver con inquietud esta iniciativa.

Aquí es muy importante que el profesor enfrente con estrategia tanto a sus colegas, a los apoderados y a la dirección para atraerlos a la educación de los derechos humanos. Se ha visto cómo, luego de las primeras reticencias producto de las connotaciones que han tenido los derechos humanos, en muchas escuelas los distintos actores se han unido en actividades de difusión de este tema. También se ha visto cómo se ha prohibido a profesores continuar educando los derechos humanos por considerarlo «político» por directores que todavía no han logrado entender de qué se trata.

El tema de las relaciones pedagógicas se enfrenta en los talleres de capacitación, fundamentalmente contrastando y compartiendo las distintas experiencias, tratando de plantear situaciones problemáticas en las cuales los profesores deban buscar soluciones consecuentes con los derechos humanos. Se realiza este trabajo con esta modalidad porque lo que interesa es cómo actúa el criterio del educador, no existe una receta ni un documento que precise lo que hay que hacer en las diversas situaciones.

Tal como en los alumnos pretendemos educar actitudes de respeto y promoción de los derechos humanos, en los talleres de capacitación queremos que el educador reflexione sobre sus propias actitudes educativas, para transformarlas en actitudes que dignifiquen las relaciones pedagógicas y la tarea educativa en general, partiendo de la base que no hay mejor forma de educar que el ejemplo.

El educador, a través de la reflexión que se plantea en los talleres de capacitación, se va convirtiendo en un activo testimonio de defensa y promoción de los derechos humanos. Esta es la mejor forma de motivar a los alumnos para que asuman actitudes comprometidas con estos derechos.

La nueva percepción del profesor y de la profesora

El profesor precisa enfrentar lo educativo desde una nueva referencia lo que lo impulsa a adquirir un nuevo perfil, que le permita asumir esta invitación a ser creador de cultura y ello supone enfatizar la participación y la actividad de quien es el sujeto del proceso educativo, ser capaces de activar la capacidad que poseen los seres humanos para encontrar respuestas transformadoras a los problemas en que están inmersos.

Por lo tanto, se debe intencionar procesos en los maestros que les permita:

- Tener la capacidad de elaborar utopías y ubicarse en la realidad de la vida cotidiana.
- El proceso de aprendizaje que realice el profesor debe ser intencionado, pues se busca producir transformaciones sociales que concreticen los principios de Igualdad, Justicia y Libertad
- Debe ser un creador de condiciones para la generación de saberes y conocimientos en derechos humanos «que están cargadas de todas las contradicciones propias de lo humano».[18]
- Debe manejar una concepción de la educación que vaya más allá de la

18 Abraham Magendzo, op. cit. p. 83

tecnología educativa, que no sólo requiera planificar, desarrollar, implementar y evaluar el currículum, y para ello tiene que hacerse partícipe de una «racionalidad integradora», que abarque lo intuitivo, lo imaginativo, lo afectivo, la creatividad. Con una metodología que favorezca «un conocimiento integrador, experiencial, vivencial, y organizador» donde interactúen «lo subjetivo y lo objetivo, el orden y el desorden» donde tengan cabida lo universal y lo particular, lo individual y lo social; lo racional y lo irracional. El conocimiento además necesita de la intuición, de la imaginación, de lo subjetivo y de lo cotidiano.

- Debe ser un desarrollador de conciencias, posibilitar las instancias para crear proceso de «darse cuenta» que toda la humanidad es una.
- Se reconoce en el educador un creador de condiciones para la práctica de los derechos humanos.

Educar en derechos humanos plantea nuevas exigencias a la escuela y al educador, que permiten promover el desarrollo de una concepción y acción transformadora de la educación.

Esta acción debe estar dirigida a la creación de un clima que refleje el respeto y la promoción de los derechos humanos. Estableciendo un vínculo creativo entre el clima escolar y el currículum académico. No sólo se deben llegar a transformar las metodologías y contenidos sino también la manera de vincularse con los alumnos en el aula y fuera de ella, como también el vínculo con los padres y la comunidad extraescolar.

La forma de relacionarse, los valores no están contenidos ni depositados en ninguna asignatura, ellos se construyen a partir de cada uno de los vínculos que establecen los profesores con los alumnos. Estos vínculos son los que contienen los valores, de allí que el rol del profesor es fundamental. Las asignaturas sólo son agendas facilitadoras, que sirven para poner sobre la mesa determinados temas a partir de los cuales se provoca la discusión, la toma de posición, el análisis de ciertos aprendizajes. El valor no está en la asignatura per se, sólo porque se le llama de cierta manera o se le encarga el desarrollo de ciertos valores y actitudes. Sólo el maestro tiene la potestad de establecer vínculos con los alumnos.

La nueva percepción del alumno

Este encuentro pedagógico más humanizado a partir de una nueva racionalidad va a posibilitar la humanización del currículum, asumir al alumno como persona.

Desde este nuevo referente el maestro debe reconocer la existencia de un mundo interno del alumno, de su mundo externo y la individualidad de cada alumno. Este debe estar ubicado, colocado y conectado con el mundo real.

Por lo tanto, crear espacios para discutir el mundo interno del alumno, violencia, drogas, sexo, gustos, deseos. Un espacio para descargarse y comunicar sus cosas más íntimas y retroalimentarse a partir de esto.

Considerar el mundo externo, descubrir una manera en la que podamos investigar cómo afectó el período de la dictadura, la angustia que ella generó y, posteriormente, la ilusión, la euforia y expectativa que produjo la vuelta a la democracia; en definitiva, es poder ayudar a los jóvenes a comprender lo que ha pasado, lo que ocurre y lo que puede llegar a ocurrir.

Se requiere de una intencionalidad didáctica que le permita al profesor ver en cada alumno y alumna a una persona distinta, que cada uno reacciona y piensa y siente diferente, poner la dimensión humana en el centro del trabajo escolar.

Sin embargo, para implementar esta nueva pedagogía no sólo se puede llevar a cabo a través del desarrollo de estrategias desde el profesor, también surge «la necesidad de una decisión política de incluir el tema de los derechos Humanos»[19] en la educación formal.

La situación requiere ser evaluada si pensamos que la formación de los educadores representa un papel primordial y decisivo. Insistimos «El Educador debe proporcionar a los alumnos una visión del mundo en la que no ha sido educado, él debe aprender una nueva forma de vivir y de entender la vida».[20]

19 Luis Díaz Muller, Manual de Derechos Humanos p. 194.
20 José Tuvilla R., Propuesta de Educación para la Paz basada en los Derechos Humanos y del Niño. P. 60

III.- DESAFIOS QUE SURGEN A PARTIR DE UN PROCESO DE CAPACITACION EN DERECHOS HUMANOS

La capacitación de profesores en derechos humanos se propone crear procesos de formación que entreguen elementos para transformar realmente las prácticas educativas. Durante estos procesos, se entregan materiales y propuestas para que los profesores puedan insertar los derechos humanos en la escuela.

Pero lo anterior no es suficiente. La implementación de una propuesta de derechos humanos en la escuela implica también percibir contextualizado al profesor en su realidad laboral y profesional. Supone distinguir las posibilidades concretas que tiene este educador, con sus tensiones y desaciertos.

El profesor no sólo está inserto en la escuela, sino que también en una sociedad que tiene una percepción del maestro que no siempre considera las dificultades que afectan a los docentes.

El maestro en la escuela se ve enfrentado a una serie de problemáticas que obstaculizan sus posibilidades de gestión educativa innovadora.

La historia del docente

En estos procesos de capacitación en derechos humanos también es necesario considerar el contexto histórico en que se desenvuelve el docente. Se requiere reflexionar en torno a la labor del profesor tomando en cuenta los cambios sociopolíticos de las últimas décadas, que han influido en su quehacer. ¿Qué tanto han influido?

¿De qué manera los ha marcado como profesionales? ¿En qué condiciones se encuentran para asumir nuevos desafíos?

Los cambios vividos por el profesor han sido vertiginosos. Los gobiernos autoritarios, las represiones, las violaciones sistemáticas a los derechos humanos, la violenta entrada de un modelo económico que demanda protagonismos diferentes del profesor, las situaciones de pobrezas, violencia intrafamiliar, los crecientes niveles de drogadicción.

Como bien lo expresan profesores que participaron en nuestros procesos de capacitación, al enfrentar la Declaración de los Derechos Humanos «...ella nos invita a un cuestionamiento personal ante los atropellos de los derechos, por omisión o por miedo, percatándonos que se gestó en nosotros una internalización inconsciente de arbitrariedades y de antivalores»[21]

21 Sistematización Primer taller de capacitación de educadores en derechos humanos, grupo Antofagasta, abril de 1991.

Más aún, luego de procesos de crisis sociopolíticas tendemos a mirar a la educación en su conjunto, criticando al sistema educativo y responsabilizando directamente al profesor por las fallas del sistema de enseñanza.

Estas exigencias sociales, por un lado, y las condiciones laborales siempre con déficit económicos, por otro, han provocado el denominado «malestar docente». Este fenómeno sintetiza una serie de reacciones, como autoritarismos, ansiedad, derrotismo, baja autoestima, poco desarrollo de iniciativas, en definitiva desencantos que son indicadores del gran desconcierto de los profesionales de la educación.

Una mirada más rigurosa y comprometida al «malestar docente» nos permite hacer una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y sobre todo a las administraciones educativas estatales y privadas para que comprendan las dificultades a las que se ve enfrentado el profesor, y descubrir que éste debe ser un intento de todos los actores que intervienen en el proceso.

Un estudio de las causas que genera este malestar docente acrecienta las posibilidades de diseñar proyectos de intervención que superen el terreno de propuestas, sustituyéndolas por un plan de acción coherente, fundamentado en un análisis más humanizado.

Es necesario iniciar estudios que permitan reconocer la crisis de identidad que han sufrido los profesores ante los cambios políticos y sociales. Uno de estos aspectos es la denominada proletarización del profesor. Se requiere la voluntad de reflexionar sobre el impacto de los bajos sueldos del profesorado y la creciente desmoralización del profesor. La vinculación nos parece evidente, pero se requiere detenernos más en esta problemática.

Es este educador, con toda esta historia, con este malestar, el que participa en el proceso de capacitación en derechos humanos.

Por lo anterior, como parte del proceso de capacitación es necesario asumir las demandas educacionales que se le hacen al profesor para educar en derechos humanos y considerar la historia que como profesionales han vivido.

Hasta ahora, no nos hemos preocupado lo suficiente de los procesos de cambio a los cuales se ven enfrentados los maestros y las estrategias de adaptación desarrolladas. Hoy en día el resultado manifiesto del desconcierto de los profesores es el debilitamiento del sentido y el alcance de la labor que realizan. «...desde la educación en derechos humanos debemos alentar a los participantes el espíritu de esperanza, haciendo un esfuerzo deliberado por sostener la vocación de asumir la historia como un proceso humano abierto y

alterable. Los Derechos Humanos han de permitir la construcción de un lenguaje de la propuesta y la denuncia, sino un lenguaje de la utopía, de la esperanza en acción».[22]

Se requiere, por lo tanto, hacernos cargo del desconcierto: realizar un análisis en el que se vincule la historia profesional y el desafío de esta nueva propuesta de capacitación. Allí nos acercaremos a las respuestas de estas preguntas: ¿Qué tanto han influido los cambios sociopolíticos en el profesor? ¿De qué manera los ha marcado como profesionales? ¿En qué condiciones se encuentran para asumir nuevos desafíos?

La búsqueda de la coherencia

En muchas ocasiones se les presentan a los maestros demandas educativas sin un eficaz proceso de apoyo, acompañadas de una crítica y de un gran dimensionismo de la sociedad respecto de la tarea educativa. Se identifica así al profesor como el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando en realidad éstos son en muchas ocasiones problemas sociales que requieren soluciones integrales.

«Pareciera que la lucidez de la sociedad se estuviese concentrando y focalizando en el mejoramiento educativo como una forma de asumir indirectamente la gran tarea del momento que no es otra que la del mejoramiento cualitativo de la totalidad social».[23]

La coherencia es una de las necesidades del mundo moderno que requiere de una voluntad que sea capaz de asumir la tensión generada por la demanda de coherencia en un contexto de incoherencia; «mas aún, debe ser el punto de partida de una sociedad que consciente y creativamente reflexiona sobre sus experiencias para superarlas».[24]

Las grandes propuestas educacionales giran en torno al «mejoramiento y calidad» de la educación. El mejoramiento no sólo tiene que ver con instrumentos, herramientas, nuevas metodologías; también tiene que ver y tiene que ser coherente con las personas, con el grupo de profesionales que están en la cotidianeidad del proceso.

---

22 Luis Sime. Educación, Persona y proyecto Histórico: Sembrar nuevas Síntesis, en Apuntes para una nueva práctica, p. 93.

23 Patricio Donoso, Las demandas de Coherencia de una cultura respetuosa de los derechos humanos, en Apuntes para una Nueva Práctica, p. 77.

24 Idem p. 66.

Las propuestas de educación en derechos humanos requieren que el maestro incorpore una dinámica de perfeccionamiento permanente para generar procesos de discernimiento en conciencia de la labor educativa.

También se hace necesario acercarnos a trabajar con otros profesionales de las ciencias sociales para realizar propuestas válidas de perfeccionamiento docente. En esto tienen mucho que decirnos los profesionales de psicología social, en un intento de descifrar cómo afectan al carácter del profesor las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

Incorporar las percepciones de otros profesionales que realizan una labor educativa en derechos humanos, del área de la salud, asistentes sociales, abogados. Debemos fortalecer los cambios interdisciplinarios en los procesos de propuestas y de capacitación.

Las tensiones

Se requieren análisis que den cuenta de las situaciones de tensión entre los diferentes actores que participan del proceso de capacitación. Nos encontramos así con percepciones muy distintas:

> «...la defensa de los derechos humanos no se da en todos, y esto es una utopía y además los derechos no aparecen nunca junto a los deberes. El hombre se pone barreras consigo mismo, esto es algo etéreo, pues en la práctica es una mentira, no se concretan».
>
> «Se siente la necesidad de desarrollar un gran compromiso como educadores, para resguardar la libertad del ser humano, pues se percibe que todas nuestras vivencias, personales o colectivas están relacionadas con los derechos humanos. Por eso tenemos mucha fe, aun cuando la tarea es difícil».[25]

Es necesario reflexionar sobre estas tensiones, las resistencias que provocan estas propuestas de capacitación.

Las exigencias tanto del aula como las contextuales fuera del aula generan tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas que desmotivan a los profesores para gestionar cambios en la cultura de la escuela.

La falta de recursos materiales y el desconocimiento de la forma en que se

25 Sistematización Primer Taller de Capacitación, Grupo Supervisores, Santiago, abril de 1991.

pueden proveer de ellos limita la gestión innovadora[26]. Las instancias rectoras del sistema exigen y promocionan una renovación metodológica, sin dotar a los profesores de los recursos necesarios para llevarla a cabo. Esta situación a mediano o a largo plazo fomenta la inhibición en detrimento de desarrollo de iniciativas.

Apostamos a que el fomento y desarrollo de nuevas iniciativas educativas desde los derechos humanos, incentivará en los organismos pertinentes la preocupación por dotar del material educativo necesario a las diferentes escuelas.

Por último, cabe asumir que existe una tensión inherente al rol del profesor. El profesor debe ser creador de condiciones para la generación de saberes y conocimientos... que están cargados de todas las contradicciones propias de lo humano.[27] Esto evidencia que el maestro debe estar preparado para vivir el conflicto en el aula. Son los profesores los que se hacen cargo de los vacíos de socialización que han sido desatendidos por la sociedad: drogas, los niños en la calle, niños que trabajan, por nombrar algunos.

Frente a la tensión del conflicto, el profesor debe hacer una reflexión respecto del tipo de educación que quiere producir, debe saber lo que busca y lo que pretende, explicitarlo, elaborar una propuesta coherente de manera que le permita responder y definir claramente su acción y responsabilidades.

IV.- ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES EN EL PROCESO?[28]

A partir de las experiencias realizadas podemos decir qué ha ocurrido con los maestros.

Se evidencian resistencia a los cambios por las incertidumbres que ellos conllevan. Pero, existe una predisposición a iniciar procesos que reviertan la situación, así lo expresan los trabajos que se realizan en la capacitación que realizamos en la Vicaría de Pastoral Social:

---

26 Para facilitar el acceso a material didáctico en derechos humanos, la Vicaría de Pastoral Social en conjunto con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación elaboraron un «CATALOGO DE MATERIAL DIDACTICO EN DERECHOS HUMANOS».

27 Cfr. Abraham Magendzo, p. 83

28 Las expresiones que presentamos a continuación corresponden a la sistematización de los procesos de capacitación realizados en Tocopilla, Taltal, Antofagasta, Viña del Mar, Santiago, Concepción, Chillán, Valdivia, Puerto Natales y Punta Arenas, durante 1991.

Las expresiones de los profesores al mostrar la Declaración Universal de los Derechos Humanos son las siguientes:

> «Una de las primeras emociones son de tristeza por tanta miseria hacia la persona humana, acompañada de impotencia e indignación por la realidad de un ser privado violentamente de su libertad, creando seres aniquilados. Esta situación produce rechazo y frustración ante el menosprecio que se hace de lo humano. Se manifiesta una desconfianza hacia las instituciones».

> «El dolor y la indignación generan una empatía, que permite reconocer nuevas sensaciones y sentimientos frente a esta histórica complejidad. La alegría aflora acompañada por la esperanza de ser considerados como persona en la etapa que hemos empezado».

> «También, los profesores nos sentimos responsables ante esta situación. Tenemos un sentimiento de culpa por omisión, acompañado por la sensación de no estar cumpliendo en nuestra labor docente con el respeto a todos los derechos».

> «Da la sensación de ser opresores frente a los alumnos, muchas veces no respetamos las diferencias individuales y violamos estos derechos al ejercer excesiva autoridad, sin escuchar...».

> Se percibe una necesidad de cambio y una predisposición a asumir desafíos : «Gestar un cambio en nosotros mismos, comprometiéndonos a dar a conocer estos derechos y que se respeten para que los derechos humanos se apliquen realmente en los momentos cotidianos de la escuela, ocupando y creando espacios para el ejercicio y aplicación de ellos».

A partir de estas expresiones podemos apreciar claramente el sentimiento de culpabilidad que sienten los profesores por no humanizar el proceso educativo. Al mismo tiempo, se identifican a sí mismos como eventuales opresores, lo que también genera culpa en ellos. Vislumbran, finalmente, la posibilidad de un cambio personal, que abra caminos para un cambio en el aula.

Revaloración del alumno y el profesor

Respecto de su relación con el alumno, los profesores expresan lo siguiente:

> «Lograr una diferente apreciación del alumno, tener una buena disposición hacia la actitud crítica respecto del sentido que adquiere la aplicación de los derechos humanos en la escuela. Por ejemplo, aceptar las extrapolaciones que el alumno pueda hacer respecto de los derechos humanos y su convivencia en la comunidad escolar...».

> «Ello significa respetar a cada alumno como persona, para que también se respete a sí mismo, estimulando en él valores democráticos. En síntesis, vivenciar los derechos humanos con nuestros alumnos, plantear nuevas relaciones humanas en el aula, de cariño, solidaridad, de respeto mutuo».

> «Sin embargo, este es un proceso que tiene que ver con la valoración del maestro, ya que los derechos humanos se contraponen con la situación del profesorado, regulada por el Estatuto Docente que no es tan decente».

> Uno los obstáculos para educar en derechos humanos «se encuentra en la autoestima del profesor, menoscabada por heridas sociales, económicas y políticas» y agregan, «Estos procesos deben ir gestando un cambio de mentalidad del profesor para transformarnos en guías motivadores y no hacedores de tareas. Despertar un espíritu crítico, frente a cualquier situación de su vida, que les permita valorarse y respetarse mutuamente, sentimiento vital para ser capaces de vivenciar los derechos humanos».

Se manifiesta, claramente, una revaloración del rol y el ser profesor y alumno, como condición necesaria para producir un cambio. Se advierte que la transformación pasa por una renovación del rol del maestro.

Intercambiando nuevas experiencias

Dentro del proceso de capacitación existen instancias para intercambiar las variadas experiencias que van teniendo los profesores al aplicar en el aula las unidades de derechos humanos, creadas por ellos mismos.

Se trabaja a partir de las unidades, que son la puerta de entrada al currículum formal y desde allí, las asignaturas se cargan del sentido de los derechos humanos.

Como resultado de esta aplicación, podemos señalar que:

- Las unidades se han aplicado en forma exitosa, incluso a las unidades planificadas anualmente se les ha incorporado los derechos humanos. Hay otros casos en que las unidades se han aplicado, pero no de manera sistemática.

  Entre los logros conseguidos, se mencionan:
- Se trabajó la temática con cursos considerados rebeldes, a través de la reflexión de ser persona, con resultados excelentes.
- Las unidades se han aplicado en cursos donde abundan los problemas conductuales produciendo una mayor apertura del profesor y de acercamiento con los alumnos.
- En algunos casos las unidades no se aplicaron, pero se hicieron actividades motivadoras utilizando la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

  Es decir, aunque no hay una aplicación de la unidad, las actividades que se desarrollan permiten sondear el terreno y la disposición que existe para su posterior aplicación. Así, se producen diálogos con otros profesores, con los padres. Se realizan actividades desde el centro de alumnos, trabajos literarios en torno a la temática,se exhiben videos, se confeccionan diarios murales, el tema se trata en consejo de profesores con orientadores, directores y jefes técnicos y en actividades extraprogramáticas.
- También se desarrollan otras nuevas actividades, más allá de la aplicación de la unidad: desde la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) elaboran programas para insertarlos a nivel de primer ciclo de las diferentes asignaturas.

Cuando no se logra aplicar la unidad de manera sistemática, se evidencia

un buen uso de los espacios que rodean las asignaturas, se les saca provecho a las actividades extraprogramáticas, trabajo con padres, centro de alumnos, la UTP, etcétera.

Aciertos y obstáculos en el proceso

Desde la perspectiva de los propios profesores, se pueden distinguir aciertos en el proceso que están relacionados con los alumnos, los profesores

Con los alumnos:

- En los adolescentes el tema provoca una alta motivación. Al alumno le agrada que lo consideren persona y que valoren su opinión.
- Se contribuye al espíritu crítico y revitaliza el derecho a ser persona.
- Desarrolla en el alumno su autoestima.
- Permite una mejor orientación en lo que respecta al desarrollo de la personalidad del alumno.

Con el profesor:

- Eleva la autoestima.
- Le permite al profesor una mejor inclusión en el grupo curso.
- Toma de conciencia respecto de algunas actitudes, permite autoevaluar el estilo de su trabajo.
- Permite entablar una relación más humana con los alumnos.
- Posibilita trabajar en un clima más afectivo, más fácil.
- Ayuda a trabajar en equipo con los alumnos.
- Permite conocer al alumno en otros contenidos de la asignatura.
- Despierta el interés por un cambio de mentalidad.
- Se enfoca la asignatura con otros criterios.
- Permite humanizar la tarea docente.
- Se crea una atmósfera de respeto mutuo.
- Permite desarrollar una mirada diferente respecto de los denominados cursos problemas.
- Permite desarrollar innovaciones en lo metodológico.
- Desarrolla mayor conciencia en los alumnos y profesores del respeto, promueve un cambio de actitud.
- Posibilita un mejor conocimiento de las potencialidades del alumno.

Otro tipo de aciertos son los que se refieren a los aportes que esta experiencia promueve en la tarea docente, en su conjunto. Así, los profesores destacan que:

- Es una posibilidad de humanizar la educación.
- Cuestiona las actitudes del profesor.
- Promueve la tolerancia y claridad respecto de la labor educativa.
- Genera procesos de retroalimentación.
- Plantea un nuevo concepto del educador.
- Descubre nuevas dimensiones de las asignaturas.
- Ayuda a cuestionar la práctica pedagógica y la relación con los alumnos.
- Promueve un cambio de mentalidad.
- Mejora las relaciones interpersonales en la escuela.
- Crea un clima de comunicación y de colaboración y entrega aportes a la creación de una identidad que sea propia de la escuela.
- Fortalece la autoestima y seguridad en la acción que desarrolla el profesor. Situación que permite una mayor capacidad para resolver problemas al interior del aula y fuera de ella.
- Despierta el interés por estudiar el comportamiento social del alumno.

Junto a estos logros también se identifican dificultades, como parte de esta experiencia innovadora. Así, los profesores señalan los siguientes obstáculos:

- Falta de materiales.
- El tema no está incluido en la planificación.
- Falta de interés en los directivos.
- Factor tiempo y el circuíto de tareas administrativas.
- Prejuicios respecto del tema, imagen politizada de los derechos humanos. La relación de la temática con lo político descalifica a priori esta iniciativa, lo que constituye uno de los mayores obstáculos.
- Temor al tratamiento del tema.
- Complejidad del tema.
- Apatía de los colegas y directivos.
- Los alumnos están poco habituados a expresarse. No están acostumbrados a clases participativas.
- Tendencia a preocuparse sólo por los derechos y no por los deberes.

- Falta unificar criterios con el resto de la unidad educativa.
- Docentes superiores no aceptan insertar el tema en los consejos técnicos.
- El educador en derechos humanos todavía despierta temores en muchas personas.
- A la falta de colaboración de directores y de colegios se suma nuestra (de los profesores) propia mentalidad de ver lo educativo, que se opone al sentido de lo que significa educar para los derechos humanos.

Los cambios planteados

A partir del proceso de capacitación en derechos humanos, los propios profesores logran visualizar los cambios que se requieren en los ámbitos de la disciplina, las relaciones interpersonales entre los diferentes actores que participan en la unidad educativa y una redefinición de las funciones que se desarrollan en ella. Esta última se refiere a los roles de la dirección, de la UTP, de la inspectoría y del profesor jefe.

Respecto de la DISCIPLINA se señala una serie de consideraciones y propuestas:

- Partir de una nueva concepción de disciplina, que sea educativa, participativa y no coercitiva. Que sea capaz de aplicar criterios y flexibilizar el reglamento según la situación del momento.
- Considerar la carga psicológica familiar del alumno.
- Considerar los roles y funciones de los integrantes de la familia.
- Reestructurar la cantidad de alumnos por curso (25 a 30).
- Motivar el comportamiento positivo.
- Elaborar un reglamento en que participen todos los estamentos de la comunidad escolar.
- Evaluar actividades programadas, como una forma de revivificar el logro de los objetivos planteados.
- Trabajar en torno al concepto de autodisciplina.

Respecto de las RELACIONES INTERPERSONALES se afirma que es necesario:

- Mejorar las comunicaciones verticales ascendentes y descendentes entre director, profesor y alumnos.

- Implementar reuniones periódicas.
- Aplicar diagnósticos que permitan conocer el perfil de relaciones interpersonales y, desde allí, elaborar estrategias de cambio.
- Lograr respeto mutuo entre inspectoría y alumnos, de manera de lograr actitudes empáticas.
- Aplicar test de autoestimas y desarrollar estrategias de fortalecimiento.
- Desarrollar una interacción basada en el respeto y la confianza mutua. Implementar un desarrollo de las tareas en equipo, a nivel de unidad educativa.

En relación a las FUNCIONES DE LA ESCUELA se señala:

Dirección:
- Fomentar la participación de la dirección mediante una comunicación oportuna y efectiva de los lineamientos y orientaciones superiores en conjunto con los profesores.
- Ser capaz de insertarse en las políticas educacionales para un verdadero cambio en el proceso educativo desde la modernidad.
- Administrar el establecimiento de manera democrática.

Inspectoría:
- Elaborar una planificación en conjunto con los alumnos.
- Promover la resolución de problemas sobre la base de criterios y no de personas.
- Promover el perfeccionamiento en relaciones humanas.

UTP:
- Asesorar técnicamente la labor del docente.
- Preparar unidades didácticas modelos.
- Apoyar la labor docente elaborando pautas, unidades y estrategias que ayuden al normal desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, debilitando el sesgo contralor fundamentado en la sospecha del incumplimiento de tareas.
- Realizar diagnósticos del trabajo que se está realizando y así descubrir puntos de mayor concordancia.
- Sugerir alternativas pedagógicas adecuadas.

- Supervisar mediante red de ayuda y apoyo técnico, generando criterios de acción y de autoperfeccionamiento.
  Entrega nuevas fuentes de aprendizaje para alumnos y profesores.

Consejo de Profesores:
- Participar con espíritu crítico.
- Implementar jornadas de reflexión.
- Transformar los consejos en instancias de autoperfeccionamiento e intercambio de experiencias.

Para todos los estamentos:
- Lograr que los estamentos de la escuela (Inspectoría, Dirección, Consejo de Profesores, UTP) logren aplicar los mismos criterios en lo administrativo, en lo pedagógico y en lo disciplinario.
- Crear un clima organizacional afectivo.
- Desarrollar la autoestima de los funcionarios de la escuela.
- Replicar estos procesos de capacitación a nivel de unidad educativa.
- Cambiar enfoque economicista de la educación por un enfoque humanista.
- Acercarse a dialogar con las corporaciones municipales.

Los Cambios Esperados:

Luego de terminado el proceso de capacitación esperamos haber influido en el profesor, de manera que él pueda desarrollar y acrecentar los siguientes aspectos :

- Aplicar las unidades desarrolladas en el proceso de capacitación.
- Crear nuevas unidades.
- Orientar la metodología hacia el desarrollo de actitudes.
- Usar recursos didácticos que fomenten la actividad y la participación de los alumnos.
- Utilizar procedimientos evaluativos que sean dignificantes de los alumnos.
- Motivar a los docentes directivos para que apoyen el trabajo.
- Motivar a otros colegas para que se incorporen a esta iniciativa.

- Realizar actividades de educación en derechos humanos con los padres.
- Fomentar iniciativas para que se incorpore la preocupación por los derechos humanos en la comunidad educativa.
- Evaluar nuestro desempeño como educadores en Derechos Humanos.

Según los profesores participantes del proceso, las características que debe reunir un educador preocupado de fomentar actitudes de respeto a los derechos humanos en la escuela, son :

- Se muestra consecuente entre lo que piensa, dice y hace.
- Establece una relación pedagógica democrática, tolerante y respetuosa de su dignidad y la de los alumnos.
- Está abierto al diálogo y se preocupa de escuchar.
- Se preocupa que el contenido de la Declaración de los Derechos Humanos se integre al proyecto educativo de la escuela.
- Está alerta para hacer respetar la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Propone objetivos que posibiliten desarrollar actitudes de justicia, libertad, verdad y solidaridad en los alumnos.
- Utiliza metodologías liberadoras, que fomenten la actividad y la participación de los alumnos.
- Sensible y sin temor a expresar su afectividad

Al finalizar

Dado el avance de los procesos, ya se han realizado momentos de sensibilización y planteamientos de las diferentes propuestas, nos ha llegado el momento de mirar lo andado.

Ha llegado el instante de realizar reflexiones en conjunto: quienes planteamos propuestas desde otros organismos, desde el magisterio, de las instancias de perfeccionamiento docente del Ministerio de Educación y de otras autoridades pertinentes.

Si no lo hacemos, el impacto de las innovaciones educativas a partir de los derechos humanos será muy poco considerable. El derroche de energía será mayor, las propuestas se expondrán a voluntarismos personales, a la tentación de la deserción, o una respuesta que sea efecto de la motivación.

Si queremos provocar procesos de discernimiento en conciencia de los cambios que requiere la educación, también debemos asumir el desafío de hacer reflexiones en conjunto y plantear propuestas de educación en derechos humanos a las instancias gubernamentales para que éstas sean políticas educacionales a nivel nacional.

Debemos acrecentar el intercambio con los otros países latinoamericanos que están desarrollando estas propuestas para tener una percepción continental, porque asimismo ha sido un problema global la situación de violación a los derechos humanos.

Estamos también asumiendo este nuevo humanismo, esta nueva racionalidad al continuar con la tarea.

BIBLIOGRAFIA

- MANUAL DE DERECHOS HUMANOS,
  Díaz Müller, Luis, Comisión Nacional de Derechos Humanos. Segunda Edición, Octubre de 1992, México.

- CUADERNO DE ESTUDIO Nº 2, EXPERIENCIAS, Serie Educación y Derechos Humanos, IIDH, San José, Costa Rica, 1990.

- LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS, Cuaderno de Educación en Y para los Derechos Humanos;
  Rodas, María Teresa, Piie, Santiago, Chile, 1992.

- Educación y Derechos Humanos, «Fidelidad a la vida y educación para los Derechos Humanos»,
  Año 2, Nº 4 Julio de 1988, Publicación del Servicio Paz y Justicia (Uruguay).

- EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS, Cuadernos Para Docentes, «La Profesión Docente en Crisis...», Servicio Paz y Justicia, Año IV, Nº 12, Marzo 1991, Uruguay.

- DERECHOS HUMANOS, Propuesta de educación para la paz basada en los Derechos Humanos y del Niño, Tuvilla Rayo, José, Edita: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Sevilla, 1990.

- EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS, Apuntes Para una Nueva Práctica, Colección Propuestas Nº 1, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Editor: Abraham Magendzo, 1ª Edición, Agosto de 1994.

- CURRICULUM, ESCUELA Y DERECHOS HUMANOS,
  Magendzo K., Abraham, Piie, Octubre 1989.

- MANUAL PARA PROFESORES, CURRICULUM Y DERECHOS HUMANOS, Magendzo K., Abraham; Abraham N., Mirtha y otros, IIDH, Santiago-Chile, 1993.
- 1er. Seminario Interamericano EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS, IIDH - Libro Libre, San José de Costa Rica, 1986.

- EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS, Texto autoformativo, IIDH, UNESCO, 1ª Edición, San José, Costa Rica 1994.

- LA CONSTRUCCION DE UNA NUEVA PRACTICA EDUCATIVA, Magendzo K., Abraham y Dueñas S., Claudia. Comisión Nacional de Derechos Humanos 1ª Edición, Enero de 1994, Impreso en México.

- EDUCAR EN LOS DERECHOS HUMANOS, Tuvilla Rayo, José, Editorial CCS, Madrid, 1993.

- LA EDUCACION DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA, Cuatro entradas para una propuesta,Tirado K., Felipe. Serie Trans-Formando, Nº 2, Vicaría de Pastoral Social, Arzobispado de Santiago, Santiago de Chile, Marzo 1994.

Anexo 1

RECOMENDACION SOBRE LA EDUCACION PARA LA COMPRENSION, LA COOPERACION Y LA PAZ INTERNACIONALES Y LA EDUCACION RELATIVA A LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París del 17 de octubre al 23 de noviembre de 1974, en su 18ª reunión.

Consciente de la obligación que incumbe a los Estados de alcanzar mediante la educación los fines enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Convenios Internacionales de Ginebra, del 12 de agosto de 1949. Encaminados a Proteger a las Víctimas de Guerra, a fin de fomentar la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales,

Reafirmando la responsabilidad que incumbe a la Unesco de suscitar y apoyar cualquier acción encaminada a promover la educación de todos en el sentido de la justicia, la libertad, los derechos humanos y la paz,

Considerando, no obstante, que la acción de los Estados Miembros y de la Organización sólo se ejerce a veces sobre una pequeña parte del número creciente de los alumnos y estudiantes, educandos jóvenes y adultos, educadores, y que los programas y métodos de la educación para la comprensión internacional no corresponden siempre a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes adultos que participan en ella,

Comprobando, por otra parte, que en muchos casos sigue mediando una gran distancia entre los ideales proclamados, las intenciones declaradas y la realidad,

Habiendo decidido, en su 17ª reunión, que esta educación sería objeto de una recomendación a los Estados Miembros,

Aprueba, en este día, diecinueve de noviembre de 1974, la presente recomendación.

La Conferencia General recomienda a los Estados Miembros que apliquen las disposiciones siguientes adoptando medidas, de conformidad con la práctica constitucional de cada Estado, en forma de ley nacional o en otra forma, encaminadas a dar efecto, en los territorios sometidos a su jurisdicción, a los principios formulados en la presente recomendación.

La Conferencia General recomienda a los Estados Miembros que pongan la presente recomendación en conocimiento tanto de las autoridades, servicios u organismos encargados de la educación escolar, superior y extraescolar como de las diversas organizaciones que ejercen una acción educativa entre los jóvenes y los adultos, por ejemplo, movimientos de estudiantes y de jóvenes, asociaciones de padres de alumnos, sindicatos de personal docente y otros sectores interesados.

La Conferencia General recomienda a los Estados Miembros que le presenten, en las fechas y en la forma que ella determine, informes relativos a la manera en que hayan aplicado la presente recomendación.

I. SIGNIFICADO DE LOS TERMINOS

1. A los efectos de la presente Recomendación:

   a) La palabra **educación** designa el proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso está limitado a una actividad determinada.

   b) Los términos **comprensión, cooperación** y **paz internacionales** deben considerarse como un todo indivisible, fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes, así como en el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. En el texto de la presente Recomendación, las diversas connotaciones de esos térmi-

nos se sintetizan a veces en una expresión sucinta: «educación para la comprensión internacional».

c) Los **derechos humanos** y las **libertades fundamentales** son los definidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos.

II. CAMPO DE APLICACION

2. La presente Recomendación se aplica a todas las etapas y formas de educación.

III. PRINCIPIOS RECTORES

3. La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 que declara: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».
4. A fin de permitir a cada persona contribuir activamente a la consecución de los fines a que se refiere el párrafo 3, y de fomentar la solidaridad y la cooperación internacionales, necesarias para resolver los problemas mundiales que influyen en la vida de los individuos y las comunidades, y en el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales, los siguientes objetivos principales deberían considerarse como los principios rectores de la política educacional:

   a) una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas;
   b) la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones;

c) el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones;
d) la capacidad de comunicarse con los demás;
e) el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás;
f) la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales;
g) la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

5. Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes.
6. La educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de la paz mundial, y a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades de racismo, fascismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de esta Recomendación.

IV. POLITICA, PLANEAMIENTO Y ADMINISTRACION NACIONALES

7. Cada Estado Miembro debería formular y aplicar una política nacional encaminada a aumentar la eficacia de la educación en todas sus formas, a reforzar su contribución a la comprensión y la cooperación internacionales, al mantenimiento y desarrollo de una paz justa, al establecimiento de la justicia social, al respeto y aplicación de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y a la eliminación de los prejuicios, los malentendidos, las desigualdades y toda forma de injusticia que dificultan la consecución de esos objetivos.
8. Los Estados Miembros con la colaboración de las comisiones nacionales deberían tomar disposiciones para asegurar la cooperación entre ministerios y departamentos y la coordinación de sus esfuerzos tendientes a planear y llevar a cabo programas de acción concertados en materia de educación para la comprensión internacional.
9. Los Estados Miembros deberían prestar, en conformidad con sus disposiciones constitucionales, la asistencia económica, administrativa, material y moral necesaria para aplicar la presente Recomendación.

V. ASPECTOS PARTICULARES DEL APRENDIZAJE, LA FORMACION Y LA ACCION

Aspectos éticos y cívicos

10. Los Estados Miembros deberían tomar disposiciones adecuadas para reforzar y desarrollar, en los procesos de aprendizaje y formación, una conducta y actitudes basadas en el reconocimiento de la igualdad y de la necesidad de la interdependencia de las naciones y los pueblos.
11. Los Estados Miembros deberían tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o adulto, a medida que ésta se desenvuelve aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas sus formas, permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta a renovar y difundir la educación en el sentido indicado.

12. Los Estados Miembros deberían incitar a los educadores a poner en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos que, apelando a la imaginación creadora de los niños y de los adolescentes y a sus actividades sociales, preparen a éstos a ejercer sus derechos y gozar de sus libertades, sin dejar de reconocer y respetar los derechos de los demás, y a cumplir sus funciones en la sociedad.
13. Los Estados Miembros deberían promover, en cada etapa de la educación, un aprendizaje cívico activo que permita a cada persona conocer el funcionamiento y la obra de las instituciones públicas, tanto locales y nacionales como internacionales, iniciarse en los procedimientos apropiados para resolver cuestiones fundamentales y participar en la vida cultural de la comunidad y en los asuntos públicos. Esta participación deberá establecer, siempre que sea posible, un vínculo cada vez más estrecho entre la educación y la acción para resolver los problemas que se plantean en los niveles local, nacional e internacional.
14. La educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, así como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones, que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial.
15. La educación debería enfatizar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopólicos de poder económico y político que practican la explotación y fomentan la guerra.
16. La participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten deberían considerarse en sí como un factor de educación cívica y un elemento principal de la educación para la comprensión internacional.

Aspectos culturales

17. Los Estados Miembros deberían promover, en las diversas etapas y en los diversos tipos de educación, el estudio de las diferentes culturas, sus influencias recíprocas y sus perspectivas y modos de vida, a fin de estimular el reconocimiento recíproco de sus diferencias. Este estudio

debería, entre otras, dar la debida importancia a la enseñanza de los idiomas, las civilizaciones y los patrimonios culturales extranjeros como un medio de promover la comprensión internacional e intercultural.

Estudio de los problemas principales de la humanidad

18. La educación debería tender a la vez hacia la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan los problemas fundamentales que condicionaban la supervivencia y el bienestar de la humanidad -desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza- y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución. La educación, que en este sentido tendrá que ser necesariamente de carácter interdisciplinario, debería versar sobre problemas como los siguientes:

a) la igualdad de derechos de los pueblos y el derecho de los pueblos a la autodeterminación;
b) el mantenimiento de la paz; los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos; el desarme; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización o con fines de paz y progreso; la índole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas, y la importancia del derecho internacional para estas relaciones, sobre todo para el mantenimiento de la paz;
c) las medidas para garantizar el ejercicio y la observancia de los derechos humanos, incluidos los de los refugiados; el racismo y su eliminación; la lucha contra las diferentes formas de discriminación;
d) el desarrollo económico y social y su relación con la justicia social; el colonialismo y la descolonización; las modalidades de la ayuda a los países en vías de desarrollo; la lucha contra el analfabetismo; la lucha contra las enfermedades y el hambre; la lucha por una mejor calidad de vida y el más alto nivel de salud posible; el crecimiento de la población y cuestiones conexas;
e) la utilización, la gestión y la conservación de los recursos naturales; la contaminación del medio;
f) la conservación del patrimonio cultural de la humanidad;
g) la función y los métodos de acción del sistema de las Naciones Unidas en su actuación encaminada a resolver esos problemas y las posibilidades de reforzar y hacer progresar su acción.

19. Deberían tomarse medidas para desarrollar el estudio de las ciencias y de las disciplinas directamente relacionadas con el ejercicio de las funciones y responsabilidades cada vez más diversas que entrañan las relaciones internacionales.

Otros aspectos

20. Los Estados Miembros deberían alentar a las autoridades docentes y a los educadores a que den a la educación concebida en el sentido de la presente Recomendación un contenido interdisciplinario en función de los problemas y adaptado a la complejidad de las cuestiones planteadas en la aplicación de los derechos humanos y en la cooperación internacional y que ilustre de por sí las nociones de influencia recíproca, de apoyo mutuo y de solidaridad. Los correspondientes programas deberían basarse en una investigación, una experimentación y una identificación adecuadas de objetivos específicos de la educación.
21. Los Estados Miembros deberían procurar que se conceda a esa actividad educativa internacional atención y recursos especiales, cuando se ejecuta en situaciones que entrañan problemas de relación social especialmente delicados o explosivos, por ejemplo, donde existen evidentes desigualdades en cuanto a posibilidades de acceso a la educación.

VI. ACCION EN VARIOS SECTORES DE LA EDUCACION

22. Deberían intensificarse los esfuerzos para desarrollar e infundir una dimensión internacional e intercultural en todas las etapas y en todas las formas de la educación.
23. Los Estados Miembros deberían aprovechar la experiencia de las escuelas asociadas que aplican, con la ayuda de la Unesco, programas de educación para la comprensión internacional. Los que se ocupan de las escuelas asociadas ya existentes en los Estados Miembros deberían intensificar y remover sus esfuerzos para extender el programa a otras instituciones educacionales y trabajar por la aplicación general de sus resultados. En los demás Estados Miembros debería emprenderse lo más pronto posible una acción análoga. Debería también estudiarse y difundirse la experiencia de otras instituciones docentes que hayan desarrollado con éxito programas de educación para la comprensión internacional.

24. Los Estados Miembros deberían promover en la educación preescolar, a medida que ésta se desarrolla, la práctica de actividades concebidas según los fines de la Recomendación, ya que las actitudes fundamentales -por ejemplo, las actitudes sobre la raza- se engendran a menudo en los años preescolares. A este respecto, la actitud de los padres debería considerarse como un factor esencial de la formación de los niños y, en la educación de los adultos mencionada en el párrafo 30, convendría en particular preparar a los padres para su función en la educación preescolar. La primera escuela debería estar concebida y organizada como un medio social con un valor y una realidad propios y en el que diversas situaciones, incluidos los juegos, permitan a los niños adquirir conciencia de sus derechos, afirmarse en la libertad sin dejar de aceptar sus responsabilidades, y afinar y extender mediante la experiencia directa el sentido de pertenencia a comunidades cada vez más amplias: familia, escuela, comunidad local, nacional, mundial.
25. Los Estados Miembros deberían incitar a las autoridades interesadas, al personal docente y a los estudiantes a revisar periódicamente la manera de mejorar la educación postsecundaria y universitaria para que pueda contribuir más plenamente a alcanzar los objetivos de la presente Recomendación.
26. Los estudios superiores deberían comprender, para todos los estudiantes, una formación cívica y el aprendizaje de actividades que les den un conocimiento más neto de los problemas principales que habrán de contribuir a resolver, les faciliten posibilidades de acción directa y continua para la solución de esos problemas y agudicen su sentido de la cooperación internacional.
27. Las instituciones de educación postsecundaria, sobre todo las universidades, que acogen a un número cada vez mayor de estudiantes, deberían poner en práctica programas de educación para la comprensión internacional como parte de su función más amplia en la educación permanente, y deberían adoptar una perspectiva universal en todas las enseñanzas. Recurriendo a todos los medios de comunicación de que disponen, deberían ofrecer oportunidades, medios para aprender y actividades que respondan a los intereses, problemas y aspiraciones reales de los individuos.
28. Para desarrollar el estudio y la práctica de la cooperación internacional, las instituciones de educación postsecundaria deberían aprovechar

sistemáticamente las formas de acción internacional que son inherentes a su cometido, tales como recepción de profesores y de estudiantes extranjeros, cooperación profesional entre profesores y equipos de investigadores en diversos países. En particular, se deberían realizar estudios y trabajos experimentales sobre los obstáculos, tensiones, actitudes y acciones de orden lingüístico, social, afectivo y cultural que afecten tanto a los estudiantes extranjeros como a las instituciones que los acogen.

29. Cada etapa de estudios profesionales especializados debería incluir una formación que permita a los estudiantes comprender en qué medida ellos y sus profesiones están llamados a desarrollar su sociedad, fomentar la cooperación internacional para el mantenimiento y desarrollo de la paz, y que les lleve a asumir activamente su papel lo más pronto posible.
30. Cualesquiera que sean los fines y las formas de la educación extraescolar, incluida la educación de adultos, deberían inspirarse en las consideraciones siguientes:

    a) En la medida de lo posible, todos los programas de educación extraescolar deberían adoptar una perspectiva global que abarcara los elementos adecuados de educación para la comprensión internacional en los planos moral, cívico, cultural, científico y técnico;
    b) Todas las partes interesadas deberían conjugar sus esfuerzos para orientar y utilizar los grandes medios de información, de autoeducación, de aprendizaje interactivo, junto con instituciones tales como los museos y las bibliotecas públicas, para transmitir al individuo conocimientos pertinentes, suscitar en él actitudes y una voluntad de acción favorables y dar a conocer y hacer comprender las campañas y los programas de educación concebidos con arreglo a los objetivos de la presente Recomendación;
    c) Las partes interesadas, públicas y privadas, deberían esforzarse en aprovechar las siguientes oportunidades favorables, tales como las actividades sociales y culturales de los centros y clubes de jóvenes, de las casas de cultura, de los centros comunales o sindicatos, los encuentros y festivales de jóvenes, las manifestaciones deportivas, las relaciones con visitantes y estudiantes extranjeros o inmigrantes, y en general los intercambios de personas.

31. Deberían tomarse medidas para facilitar la creación y el desarrollo de

organismos como las asociaciones de estudiantes y de personal docente pro Naciones Unidas, los clubes de relaciones internacionales, los clubs Unesco, que deberían asociarse a la preparación y ejecución de programas coordinados de educación para la comprensión internacional.

32. En cada etapa de la educación escolar y extraescolar, los Estados Miembros deberían procurar que las actividades que apunten a los objetivos de la presente Recomendación estén coordinadas y formen un conjunto coherente dentro de los programas para los diferentes niveles y tipo de enseñanza, aprendizaje y formación. En toda acción educativa deberían aplicarse los principios de cooperación y asociación inherentes a la presente Recomendación.

VII. PREPARACION DE LOS EDUCADORES

33. Los Estados Miembros deberían mejorar constantemente sus medios y procedimientos para preparar y habilitar a los educadores y a otras categorías de personal de educación y desempeñar su papel en el logro de los objetivos de la presente Recomendación y deberían, con ese fin:

    a) inculcar a los educadores las motivaciones de su acción ulterior; adhesión a la ética de los derechos humanos y al objetivo de cambiar la sociedad a fin de lograr la aplicación práctica de los derechos humanos; comprensión de la unidad fundamental de la humanidad; capacidad para inculcar el aprecio de las riquezas que la diversidad de la culturas puede brindar a cada persona, grupo o nación;
    b) ofrecer un conocimiento interdisciplinario básico de los problemas mundiales y de los problemas de la cooperación internacional gracias, entre otros medios, a un trabajo dedicado a la solución de esos problemas;
    c) preparar a los educadores para que participen activamente en la elaboración de programas de educación para la comprensión internacional y de material y equipo de enseñanza, teniendo en cuenta las aspiraciones de los educandos y en estrecha colaboración con ellos;
    d) realizar experimentos sobre el empleo de métodos activos de educación y formación en técnicas por lo menos elementales de evaluación, aplicables en especial a la conducta y a las actitudes sociales de los niños, los adolescentes y los adultos;

e) desarrollar aptitudes y competencias, tales como el deseo y la capacidad de hacer innovaciones en materia de educación y de seguir perfeccionando la propia formación; práctica del trabajo en equipo y del estudio interdisciplinario; conocimiento de la dinámica de los grupos, y arte de suscitar oportunidades favorables y de servirse de ellas;

f) facilitar el estudio de experiencias de educación para la comprensión internacional y en especial de experiencias innovadoras realizadas en otros países y proporcionar a los interesados, en toda la medida de lo posible, ocasiones de ponerse directamente en relación con educadores extranjeros.

34. Los Estados Miembros deberían cuidar de que todo el personal de dirección, supervisión u orientación -por ejemplo, inspectores, asesores pedagógicos, directores de escuelas normales y organizadores de actividades educacionales para jóvenes y adultos- reciba una formación, una información y consejos que les permitan ayudar a los educadores a trabajar en el sentido de los objetivos de la presente Recomendación, teniendo en cuenta las aspiraciones de la juventud en lo que toca a los problemas internacionales y los nuevos métodos pedagógicos que pueden contribuir a satisfacer esas aspiraciones. A ese fin, deberían organizarse seminarios o cursos de perfeccionamiento sobre la educación para la comprensión internacional e intercultural a fin de reunir en ellos a autoridades y educadores; otros grupos interesados como padres de alumnos, alumnos y asociaciones de maestros. Dado que el papel de la educación debe cambiar gradualmente de modo profundo, los resultados de los experimentos de modificación de estructuras y de relaciones jerárquicas en los establecimientos docentes deberían reflejarse en lo que toca a la formación, la información y el asesoramiento.
35. Los Estados Miembros deberían cuidar de que todo programa de perfeccionamiento de los educadores en ejercicio y del personal de dirección contenga componentes de educación para la comprensión internacional, y ofrezca ocasiones para comparar las experiencias adquiridas por ellos en ese tipo de educación.
36. Los Estados Miembros deberían estimular y facilitar los estudios en el extranjero para la formación y el perfeccionamiento pedagógico, especialmente mediante la concesión de becas, y alentar el reconocimiento de esos estudios en el proceso regular de formación inicial, de graduación académica, de perfeccionamiento y de promoción de los educadores.

37. Los Estados Miembros deberían organizar o facilitar los intercambios de educadores en todos los grados de la educación.

VIII. MEDIOS Y MATERIAL DE EDUCACION

38. Los Estados Miembros deberían intensificar sus esfuerzos para facilitar la renovación, la producción, la difusión y el intercambio de material y equipo de educación para la comprensión internacional, teniendo especialmente en cuenta el hecho de que en muchos países los alumnos y estudiantes adquieren casi todos sus conocimientos acerca de los asuntos internacionales merced a los medios de información al margen de la escuela. En atención a las necesidades expresadas por cuantos se interesan por la educación para la comprensión internacional, los esfuerzos deberían aplicarse a remediar la escasez de auxiliares educativos y a mejorar su calidad. La acción debería seguir las siguientes orientaciones:

a) Debería utilizarse de un modo adecuado y constructivo toda la gama de medios e instrumentos disponibles, desde el libro de texto hasta la televisión, así como las nuevas técnicas educacionales.
b) La enseñanza debería contener un elemento de educación relativa a los grandes medios de información a fin de ayudar a los alumnos a elegir y analizar las informaciones que aquéllos difunden.
c) Los libros de texto y todos los demás auxiliares de aprendizaje deberían adoptar una visión global, introduciendo elementos internacionales que puedan servir de marco para la presentación de los aspectos locales y nacionales de diferentes materias, y que ilustran en particular la historia científica y cultural de la humanidad, sin olvidar la importancia de las artes plásticas y de la música como factores que favorecen la comprensión mutua entre las diferentes culturas.
d) Debería prepararse, en la lengua o las lenguas de enseñanza del país, material escrito y audiovisual de carácter interdisciplinario que ilustre los problemas principales de la humanidad y ponga de relieve para cada caso la necesidad y la realidad concreta de la cooperación internacional, utilizando con ese fin la información facilitada por las Naciones Unidas, la Unesco y los demás organismos especializados.

e) Deberían prepararse y comunicarse a otros países documentos y otros materiales que ilustren la cultura y el estilo de vida de cada país, los principales problemas con que se enfrenta, y su participación en acciones de interés mundial.

39. Los Estados Miembros deberían favorecer las medidas adecuadas a fin de evitar que los medios de enseñanza, especialmente los libros de texto, contengan elementos que puedan suscitar incomprensión, desconfianza, reacciones de racismo, desprecio u odio frente a otros grupos y pueblos. El material de enseñanza debería proporcionar una amplia base de conocimientos que permita a los estudiantes evaluar las informaciones y las ideas difundidas merced a los grandes medios de información y que parezcan contradecir los objetivos de la presente Recomendación.
40. Cada Estado Miembro debería crear o contribuir a crear, en la medida de sus necesidades y de sus posibilidades, uno o varios centros de documentación escrita y audiovisual concebida según los objetivos de la presente Recomendación y adaptada a las diversas formas y etapas de la educación. Esos centros deberían estar concebidos de manera que promuevan la reforma de la educación para la comprensión internacional, especialmente por medio de la elaboración y difusión de ideas y materiales innovadores y deberían además organizar y facilitar los intercambios de información con otros países.

IX. INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION

41. Los Estados Miembros deberían estimular y apoyar la investigación sobre los fundamentos, los principios rectores, los medios de ejecución y los efectos de la educación para la comprensión internacional y sobre las innovaciones y actividades experimentales en este campo, tales como las que se llevan a cabo en las escuelas asociadas. Esta acción requiere la colaboración de las universidades, los órganos y centros de investigación, las instituciones pedagógicas, los centros de formación para la educación de adultos y las organizaciones no gubernamentales competentes.
42. Los Estados Miembros deberían tomar todas las medidas adecuadas para que los educadores y las diversas autoridades interesadas establezcan sobre bases psicológicas y sociológicas sólidas la educación para la comprensión internacional, aplicando los resultados de las investigaciones realizadas en cada país

sobre la formación y el desarrollo de actitudes y comportamiento favorables o desfavorables, sobre el cambio de actitudes, sobre las interacciones entre el desarrollo de la personalidad y la educación y sobre los efectos positivos o negativos de la actividad educacional. Convendría dedicar gran parte de esas investigaciones a las aspiraciones de los jóvenes respecto de los problemas y de las relaciones internacionales.

X. COOPERACION INTERNACIONAL

43. Los Estados Miembros, al desarrollar la educación para la comprensión internacional, deberían considerarse obligados a la cooperación internacional. Al aplicar esta Recomendación deberían abstenerse de intervenir en los asuntos que son esencialmente de la jurisdicción interna de otro Estado, de acuerdo con la Carta de las Naciones Unidas. Deberían demostrar por sus propios actos que la aplicación de la presente Recomendación es en sí misma una empresa de cooperación y de comprensión internacionales. Por ejemplo, deberían organizar, o ayudar a las autoridades y a las organizaciones no gubernamentales competentes a que organicen un número cada vez mayor de reuniones y sesiones internacionales de estudios sobre la educación para la comprensión internacional; reforzar sus programas de acogida de estudiantes, investigadores y profesores extranjeros y de educadores pertenecientes a organizaciones de trabajadores o a asociaciones de educación de adultos; promover las visitas recíprocas de alumnos y los intercambios de estudiantes y de personal docente; extender e intensificar los intercambios de información sobre las culturas y los estilos de vida; hacer traducir o adaptar y difundir la información y las sugerencias procedentes de otros países.
44. Los Estados Miembros deberían estimular la cooperación entre sus escuelas asociadas y las de otros países con la ayuda de la Unesco a fin de obtener beneficios mutuos, ampliando la perspectiva internacional de la experiencia propia.
45. Los Estados Miembros deberían estimular un mayor intercambio de libros de texto, especialmente de historia y de geografía, y deberían tomar las medidas adecuadas para el examen y la revisión recíprocos de los libros de texto y otros materiales de enseñanza a fin de lograr que sean fidedignos y equilibrados, actualizados e imparciales y que fomenten el conocimiento y la comprensión mutuos entre pueblos diferentes.

Anexo 2

LOS DESAFIOS DE LA EDUCACION CHILENA FRENTE AL SIGLO XXI

Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la modernización
de la educación chilena designado por S.E. el Presidente de la República

4.- ORIENTACIONES Y PROPUESTAS FRENTE A LOS DESAFIOS EDUCACIONALES DEL FUTURO

4.1. **Educación: una prioridad absoluta.** Para hacer frente con éxito a los retos del futuro, el país debe asumir como una prioridad absoluta la modernización y reforma de su educación. Una educación de menguada calidad para la mayoría, además de ser profundamente inequitativa en sus resultados, limita las posibilidades del país: impediría superar la extrema pobreza con la celeridad requerida y poner a todos en condiciones de aprovechar mejor las oportunidades que genera el desarrollo; sería un obstáculo para crear un orden social más justo e integrado; dificultaría la consolidación a largo plazo de una democracia estable y debilitaría las bases del crecimiento económico.

4.2. **Un esfuerzo nacional** que comprometa de manera efectiva a la comunidad, al Gobierno y a las principales instituciones, sectores políticos y agrupaciones en orden a respaldar esa prioridad educacional y a materializarla en un plan coherente de medidas supone un amplio, sólido y sostenido consenso en torno a una común plataforma de acción. Ninguna acción de envergadura en el campo educacional puede ser llevada a cabo con éxito si no existe ese acuerdo básico. Ninguna medida puede producir frutos en este ámbito si no es aplicada durante un tiempo suficientemente largo, sin perder en el camino el apoyo de la sociedad o de los gobiernos. Ninguna innovación educacio-

nal de trascendencia puede ser llevada a cabo si divide a la sociedad, pues entonces las energías se agotan en la polémica y se restan a la acción.

4.3. **Es la hora decisiva.** Chile está en condiciones de producir la verdadera movilización de iniciativas, compromisos y recursos que se requiere para poner en marcha un vasto proyecto de modernización de la educación. La comunidad nacional pondrá aquí a prueba sus mejores ideales, sus mejores tradiciones y sus mejores esperanzas. En el ámbito de la educación se forja la continuidad de nuestra cultura y de nuestra historia. Allí se encuentran las generaciones del pasado y del futuro. Allí se jugará el presente de la Patria.

4.4. **Un país que se integra tras una meta común.** Proponemos a continuación las bases de un proyecto de modernización de la educación chilena que, al igual como reúne nuestro acuerdo, entusiasmo y compromiso, estamos convencidos puede convocar al país entero y unirlo tras una meta común. El eje de la propuesta es renovar y fortalecer el sistema escolar desde su base, a partir del sector de establecimientos más débiles, que son justamente aquellos que atienden a los hijos e hijas de los hogares de menores recursos. Las líneas de fuerza en torno a las cuales se organiza el proyecto que sometemos al acuerdo del país son las siguientes:

Máxima prioridad: proporcionar una formación general de calidad para todos.
Una tarea impostergable: reformar y diversificar la educación media.
Una condición necesaria: fortalecer la profesión docente.
Un requisito básico: otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión y más información pública sobre sus resultados, para tener escuelas efectivas.
Un compromiso de la Nación: aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional.

Máxima prioridad: una formación general de calidad para todos

4.5. **Principal meta para el año 2000.** Durante los próximos años la primera prioridad del proyecto de modernización educacional debe ser el mejoramiento de la calidad de la enseñanza general obligatoria. Antes del año 2000 deberá asegurarse a todos los niños que asisten a un establecimiento subvencionado una educación dotada de un mínimo aceptable de calidad. Sólo si se alcanza esa meta podrá el sistema escolar hacer frente a los retos del futuro; en cambio, si la educación falla por la base, los cambios en los niveles superiores serán inútiles.

4.6. **Elementos que deben ser considerados.** La calidad de la educación general es una norma de excelencia y de equidad que sólo puede ser alcanzada en la medida que se preste atención simultáneamente a todos los componentes constitutivos del sistema: a los objetivos, insumos, organización y modalidades pedagógicas de los procesos escolares; a la formación y desempeño de los docentes; a los arreglos institucionales que permiten a las escuelas cumplir eficazmente su cometido; y a las inversiones educacionales necesarias para alcanzar los estándares deseados de calidad. Además, debe considerarse en esta etapa la influencia determinante del entorno educativo sobre la formación de las personas.

El entorno educativo

4.7. **Factores decisivos.** El aprendizaje no es sólo producto del proceso educativo en la sala de clases. También intervienen en él, de manera decisiva, diversos factores socioculturales que pueden potenciarlo o restarle efectividad: (i) la familia y el ambiente del hogar que proporcionan el primer y más fundamental ámbito de aprendizaje del niño; (ii) el vecindario y el grupo de pares; y (iii) los medios de comunicación de masas, particularmente la televisión, que los niños empiezan a ver desde antes de ingresar a la escuela.

4.8. **La familia.** Un esfuerzo nacional por mejorar la calidad de la enseñanza debe necesariamente incluir a la familia. En efecto, los cambios ocurridos en la estructura familiar, la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral y el impacto de los medios de comunicación obligan a apoyar a la familia para que pueda atender las necesidades básicas de

educación de los hijos, sobre todo en la etapa de la formación preescolar, pero también en los momentos más cruciales del desarrollo psicoafectivo del niño y el joven. Conocemos las influencias decisivas que ella ejerce en la formación de las personas y en su rendimiento escolar. Nos referimos particularmente a la relación de la pareja, a la relación que los padres tienen con sus hijos y al rol fundamental de la madre. Por eso, abrir la escuela a las madres y a las parejas contribuye a hacer de ambos sistemas, el familiar y el escolar, una unidad que contribuye a mejorar el aprendizaje de los niños y a apoyar su formación. Según algunos miembros del Comité cabe agregar además que, sin desconocer la realidad social de las parejas y familias sin matrimonio, éste representa un factor fundamental en favor de la educación de los hijos. Según otros, la constitución matrimonial o no matrimonial de la familia puede no ser relevante en la formación de sus hijos.

4.9. **El entorno vecinal y, en particular, el grupo de pares** forman un ambiente natural en el desarrollo de la infancia y de los jóvenes cuyos efectos propiamente educacionales han sido establecidos por la investigación social. La escuela debe incorporar esta realidad contribuyendo, a la vez, a la promoción de la vida comunitaria y de la cultura juvenil en los barrios.

4.10. **La televisión y los medios de comunicación** se han convertido en una poderosa agencia de socialización de los niños y los jóvenes, proporcionando información, entretención e, incluso, modelos de valor, uso del lenguaje, relaciones afectivas y estilos de consumo y de vida. Sobre todo la televisión tiene la responsabilidad de colaborar con la función educacional de la familia y la escuela y debe proteger a la infancia, eliminando de la pantalla -en los horarios de acceso de los niños- los elementos de violencia, sensacionalismo y truculencia que pueden distorsionar el desarrollo intelectual y afectivo en una etapa clave de la formación de la persona. La escuela, dentro de sus posibilidades, debiera tomar en cuenta este tipo de cultura audiovisual y su influencia concurrente sobre la formación de los alumnos. Enseñar una actitud lúcida frente a ellos puede contribuir con mucho a su madurez futura. Debe enseñarse también que, en los niños, un exceso de televisión puede constituir un factor negativo para su desarrollo y que la pasividad del niño-espectador no constituye un ideal para sus horas de descanso y esparcimiento.

Objetivos de la educación general

4.11. **El objetivo fundamental de una educación general de calidad** es educar a cada niño en el límite superior de sus capacidades, proporcionándole un ambiente y los medios adecuados para el pleno desarrollo de su personalidad. Supone la adquisición de los valores, conocimientos, habilidades y hábitos de trabajo requeridos para que cada persona pueda desplegar en el futuro todas sus potencialidades y continúe aprendiendo a lo largo de la vida. En otras palabras, el núcleo de la educación general consiste en desarrollar las **competencias esenciales** -disposiciones personales, capacidades fundamentales, aptitudes cognitivas y conocimientos básicos- que transforman al niño progresivamente en una persona competente para valerse por sí misma y actuar honesta y eficazmente en diversos dominios. Su finalidad última, por lo tanto, es poner al niño en condiciones de «aprender a aprender» dentro de un ambiente adecuado para desarrollar su personalidad y cultivar los valores que distinguirán su carácter.

4.12. **Preparación para la vida.** La educación no tiene una misión puramente intelectual, dirigida a la acumulación de conocimientos, el enciclopedismo, la memorización y, en general, la formación «teórica» y el entrenamiento de la mente. Su objetivo es preparar a las personas para actuar en situaciones de la vida real; no se reduce, en cambio, sólo a entregar una información útil. «Una persona ha aprendido algo cuando es capaz de realizar de una manera digna de confianza nuevas acciones para encarar sus propias inquietudes futuras y las de los demás». Se forma para llegar a ser competente en el desempeño de las prácticas normales de una comunidad de personas que ya son competentes, de manera de poder interactuar y coordinarse con ellas, de adquirir las predisposiciones y los valores que le permiten integrarse a un orden compartido, y así participar en la cultura como un sujeto plenamente responsable de su libertad.

4.13. **Resultados que debemos esperar.** La escuela desarrolla exitosamente esas competencias esenciales cuando los alumnos, al término del ciclo de formación general:

* han aprendido a regir su comportamiento por valores asumidos de manera personal y consistente. Actúan con honestidad, responsabilidad individual, autocontrol y rectitud, y se orientan de acuerdo a

principios éticos de reciprocidad, servicio solidario y respeto por los otros en el marco de sus creencias y del acervo común de valores de la comunidad;

* han adquirido una maestría inicial de lectura/comprensión, redacción, cálculo, expresión y capacidad de escuchar, capacidades que son la base para el posterior aprendizaje de los sistemas simbólicos de la cultura contemporánea;
* han empezado a familiarizarse con los conceptos elementales y modos de razonamiento de las principales disciplinas que les permitirán formarse una visión del mundo a su alrededor y de sí mismos; y
* han aprendido a usar las estrategias elementales requeridas para seguir aprendiendo y poseen los métodos y hábitos de trabajo y las aptitudes analíticas fundamentales: pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación y desarrollar sus destrezas físicas.

4.14. **Medidas principales que es necesario impulsar.** La mayoría de las escuelas chilenas no alcanza hoy el objetivo de educar a cada niño hasta el límite de sus capacidades ni proporcionan un ambiente y los medios necesarios para que los alumnos adquieran las competencias esenciales para desplegar sus potencialidades. A fin de conseguir ese objetivo es imprescindible impulsar estas acciones:

* determinar con claridad y dar a conocer las competencias esenciales que debe formar la escuela;
* extender, con el apoyo de las familias, las actividades de preparación para la escuela de los niños que viven en condición de extrema pobreza y promover una mejor integración entre el parvulario y los años iniciales del ciclo básico de la enseñanza general;
* adoptar modalidades de aprendizaje activo en la sala de clases, introduciendo con ese fin nuevos estilos pedagógicos si fuere necesario, dentro de la libertad pedagógica del establecimiento y sin precipitaciones que confundan el proceso de aprendizaje;
* extender el tiempo de la jornada escolar y reforzar el ciclo de formación general;
* aumentar los insumos, dotando a todas las escuelas y estudiantes de

los equipos y elementos necesarios para una educación moderna, e incrementar correspondientemente el gasto por alumno;

* innovar en materia de textos, descentralizando su adquisición hacia los establecimientos y dando a éstos la mayor libertad de elección;
* destinar una parte decisiva de los esfuerzos y de los mayores recursos a aquellas escuelas subvencionadas que atienden a los segmentos más pobres de la población para igualar sus condiciones de aprendizaje con las de los más favorecidos;
* crear las condiciones de organización escolar que son imprescindibles para contar con escuelas efectivas, y
* promover un mayor acercamiento entre la escuela y la comunidad mediante la formación de redes de apoyo escolar.

Aspectos curriculares

4.15. **Metas curriculares claras.** Deben determinarse con claridad los objetivos fundamentales de la enseñanza general, cuidando que expresen de una manera precisa y simple los niveles y tipos de competencia esperados en diversos grados y para el ciclo de formación general en su conjunto. La propuesta que se elabore deberá contener un núcleo mínimo común de contenidos y ofrecer la suficiente flexibilidad para que cada escuela, o grupos de escuelas, pueda desarrollar sus propios programas de acuerdo con su proyecto educacional y según las necesidades de sus alumnos. Los establecimientos que lo requieran deben contar con el apoyo técnico necesario para elaborar y especificar sus programas, el que siempre será de libre elección para los establecimientos.

4.16. **Competencias esenciales.** El currículum declarado, pero sobre todo el currículum enseñado y aprendido, deberá organizarse en torno a la adquisición de las competencias esenciales:

* **Disposiciones personales y de interacción social:** desarrollo personal, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y responsabilidad individual; autonomía de acción guiada por valores y principios éticos; logro de la identidad personal y social; madurez emocional y afectiva; adquisición de hábitos y métodos de trabajo; actitudes básicas de convivencia en el grupo, tolerancia, respeto; habilidad de

colaborar, recabar ayuda, hacer promesas y asumir sus compromisos. Deberá incluir un sólido componente de educación cívica, de modo de familiarizarlos con las operaciones cotidianas de funcionamiento de la sociedad y dotarlos de la capacidad y decisión de cumplir sus deberes y exigir sus derechos de miembro de la comunidad. Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia.

* **Capacidades fundamentales:** lenguaje, comunicación, lectura, redacción, cálculo, expresión y capacidad de escuchar, que son las vías para acceder a la cultura y al uso de sus códigos o «alfabetos» básicos y para conocer, experimentar y relacionarse con los demás. La lengua castellana oral y escrita es la primera prioridad; la aritmética o matemática elemental, la segunda.
* **Aptitudes cognitivas:** pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, usar la imaginación, saber aprender y razonar; utilizar los conocimientos adquiridos para resolver problemas; emplear procedimientos adecuados para obtener información pertinente, organizarla y tomar decisiones.
* **Conocimientos básicos:** del medio (natural y social), de las artes y de sí mismo, a través de los cuales la persona se constituye como un sujeto en su cultura. Familiarización gradual con los lenguajes (modos de razonamiento, conceptos y ejemplos) de las ciencias naturales y humanas; con los lenguajes artísticos y con los lenguajes del gesto y del cuerpo, ligados a la educación física y de las tecnologías.

4.17. **Responsabilidad de la escuela frente a los alumnos, los padres y apoderados y la sociedad.** Fijar con claridad los logros esperados es esencial para hacer responsable a la escuela frente a los alumnos, los apoderados y la comunidad. Lo mismo vale respecto a la más amplia difusión de los resultados de las pruebas del SIMCE. Al comienzo de cada año escolar, los padres y alumnos serán informados del proyecto educativo del establecimiento, de los contenidos de los programas y de los logros esperados. Con tal propósito, conforme a lo establecido por los objetivos fundamentales de la enseñanza general, deberá declararse los niveles de competencia esperados al finalizar los alumnos el ciclo y sus grados intermedios, mediante una formulación clara, simple, de

lectura accesible para el público no especialista. Por ejemplo, en el dominio de la lectura se indicará los niveles sucesivos de logro de las competencias esperadas, tales como:

* Nivel elemental: los alumnos han adquirido destrezas y estrategias elementales de lectura que les permiten entender y seguir breves instrucciones escritas. Pueden asimismo seleccionar palabras o frases para representar una imagen simple e interpretar descripciones sencillas que permiten identificar objetos comunes. Su desempeño muestra la habilidad de llevar a cabo tareas simples, circunscritas, de lectura.

* Nivel básico: los alumnos han adquirido destrezas y estrategias básicas de comprensión de lectura y pueden ubicar e identificar hechos a partir de párrafos informativos sencillos, historias o noticias del periódico. Además pueden combinar ideas y hacer inferencias basadas en pasajes breves de lectura. Su desempeño muestra la habilidad de entender información específica o secuencialmente relacionada.

* Nivel intermedio: los alumnos han adquirido destrezas y estrategias de comprensión de lectura que les permiten buscar, localizar y organizar la información que encuentran en pasajes relativamente largos y pueden compararla con pasajes similares. Pueden además hacer inferencias y generalizaciones sobre las ideas principales del autor en diversos tipos de lectura, como pasajes de la literatura, textos de ciencias o de estudios sociales. Su desempeño muestra la habilidad de ubicar informaciones específicas, ideas interrelacionadas y de formular generalizaciones.

* Nivel avanzado: los alumnos han adquirido destrezas y estrategias de comprensión de lectura que les permiten entender pasajes complicados de la literatura o de textos informativos, incluyendo materiales ralacionados con los tópicos que estudian en la escuela. Pueden además analizar e integrar materias con los que no se hallan familiarizados y reaccionar frente a ellos, ofreciendo explicaciones de un texto en su conjunto. Su desempeño muestra la habilidad de encontrar, entender, sintetizar y explicar fragmentos relativamente complicados de información.

Estos logros de competencia deberán medirse por parámetros objetivos, como ser, en el elemental, la velocidad de lectura y otros generalmente aceptados.

4.18. **Implementación.** A la luz de los desempeños competentes que en distintos dominios se busca lograr durante la enseñanza general, la elaboración de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza general debería idealmente ser encomendada a un grupo, convocado por el Ministerio de Educación, que represente el mejor conocimiento y la mejor práctica educacionales del país, en consulta con profesores de aula que unan a su experiencia un reconocido éxito en su desempeño. En el futuro, cada escuela usará esa formulación para ir gradualmente elevando sus niveles de exigencia. El primer paso, en cambio, es asegurar mediante este instrumento una efectiva guía para que todas las escuelas del país alcancen un nivel aceptable de calidad y poner al sistema escolar en su conjunto en condiciones de hacer frente a los retos del futuro. Junto con esa definición de objetivos y contenidos curriculares es imprescindible que los docentes puedan contar con materiales y guías didácticas que apoyen su labor en la sala de clases.

Preparación para la escuela

4.19. **El nivel de la enseñanza general es el más complejo de todos,** especialmente durante los primeros grados. El alumno debe aprender, en pocos años, un conjunto de lenguajes simbólicos altamente formalizados, sobre la base del previo desarrollo de sus habilidades cognitivas y psicolingüísticas en la familia y el jardín infantil. Se ha constatado que «muchos niños que no aprenden a leer o calcular en los primeros años de la escuela no aprenden porque no han adquirido todavía las destrezas básicas para hacerlo eficazmente y esas deficiencias no han sido subsanadas en los jardines infantiles».

4.20. **Ampliar la cobertura de la educación preescolar.** Es imperativo en consecuencia, tanto por razones de equidad como de buen aprovechamiento posterior de la escuela, extender gradualmente la educación preescolar a todos los niños del grupo de 4/5 años, reforzando el logro de las habilidades previas al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Con ese fin convendría crear una subvención por niño atendido, tanto en establecimientos públicos como privados, orientados a la

atención de niños en extrema pobreza. Simultáneamente, se deberá buscar una mejor integración entre el parvulario y los años iniciales del ciclo escolar, de modo de evitar que se produzca entre ambos niveles un drástico corte pedagógico. Una posible vía de solución es que esos dos subsistemas se coordinen e integren en un proceso pedagógico continuo, tanto en el trabajo con los niños como en la formación de los profesionales que trabajan con ellos. Debería buscarse para ambos niveles iniciales un programa común y continuado para el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Simultáneamente, cabría diseñar campañas de difusión masiva, usando, por ejemplo, la televisión, con el fin de mostrar a las familias la importancia crucial que reviste la formación durante los primeros años de vida del niño y el papel positivo que puede desempeñar la educación parvularia.

Modalidades pedagógicas para aprender a aprender

4.21. Nuevos estilos pedagógicos. Es imposible mejorar la calidad de la enseñanza si no se adoptan estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los niños. Para producir este cambio se requiere que las escuelas experimenten, primero, y luego adopten modalidades de enseñanza que desarrollen las aptitudes de los alumnos para pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, participar en trabajos sistemáticos de grupo, usar la imaginación y adaptarse a circunstancias cambiantes. Lo importante es entregar a la escuela -a sus líderes pedagógicos y al equipo docente- la responsabilidad de elegir y aplicar sus propias modalidades y estrategias educacionales y que los profesores puedan contar, para ese efecto, con los necesarios materiales de apoyo didáctico. No debe caerse en el error, en cambio, de imponer una sola fórmula pedagógica «desde arriba», desconociendo que los alumnos y alumnas son diferentes y tienen, ellos también, distintos estilos de aprendizaje. Además, debe cuidarse que las formas y los métodos pedagógicos elegidos se hagan cargo de formar a la persona en su integridad, no limitándose exclusivamente al desarrollo de las habilidades intelectuales. El aprendizaje inicial y, sobre todo, la capacidad de seguir aprendiendo en el futuro suponen el cultivo a la vez de disposiciones cognitivas, afectivas, de trabajo individual y en equipo, de autocontrol y de la voluntad; en suma, la adquisición de un saber

hacer que debe comprometer al individuo entero, mente y cuerpo, y que debe poder hacerse valer en los más diversos dominios y situaciones de la vida real.

Es conveniente, asimismo, que se comience ya al finalizar la enseñanza básica una preparación para la vida del trabajo que facilite a los niños plantearse problemas y buscar soluciones, actuar en equipo y la comprensión de procesos tecnológicos básicos, todo esto formulando y desarrollando sus propios proyectos de trabajo. Cabe a este efecto tener presente la experiencia de las aulas tecnológicas, en pleno funcionamiento, y otras iniciativas que vinculan el aprendizaje con el hacer.

4.22. **Importancia del profesor.** Todo cambio pedagógico descansa, al final, en la motivación, en la activa participación y en el compromiso de los profesores. Los docentes deben recibir el apoyo necesario para ensayar y desarrollar las modalidades que decidan adoptar y deben disponer de las guías y materiales didácticos requeridos para desempeñar con éxito su función. Debe ofrecérseles oportunidades para que practiquen junto a personas que han alcanzado una maestría en el manejo de los estilos pedagógicos eficaces. Con ese propósito deben crearse programas de perfeccionamiento docente y centros de demostración. Las experiencias exitosas deben ser difundidas. Los maestros deben ser reconocidos en su labor, retribuidos en relación a su rendimiento y estimulados por la sociedad.

Más tiempo para el aprendizaje

4.23. **Más tiempo para la enseñanza general.** La importancia estratégica que tiene una buena formación de base para todo el proceso de aprendizaje posterior obliga a dedicar más tiempo a la educación general. Chile está en condiciones de extender el tiempo de la jornada escolar.

4.24. **Importancia crucial de la jornada escolar diaria.** La evidencia acumulada muestra que el total del tiempo disponible para enseñar y aprender, y la forma cómo ese tiempo es aprovechado por los alumnos y profesores, está consistentemente relacionado con la calidad de los aprendizajes de los niños mientras permanecen en la escuela. También se ha podido comprobar que la productividad del tiempo escolar es inversamente proporcional a los niveles iniciales de aprendizaje de los niños; o sea, el tiempo adicional de enseñanza es más productivo en el

caso de los alumnos con un menor nivel de preparación o con más bajos rendimientos. Asimismo, se sabe que el mayor tiempo de trabajo en la escuela es especialmente valioso para los niños de hogares de menores recursos, que en promedio dedican un menor tiempo a aprender fuera de la escuela. Por último, se ha establecido que el tiempo dedicado a la enseñanza es particularmente importante durante los primeros años de la enseñanza básica.

4.25. **Implementación gradual.** Lo anterior nos lleva a proponer que se prolongue la jornada escolar en las escuelas subvencionadas, partiendo por dedicar más tiempo allí donde fuese necesario a las materias básicas de los primeros grados de las escuelas que atienden a la población escolar de menores recursos y más bajo rendimiento escolar, y aumentando la jornada en el segundo ciclo de la enseñanza básica, a partir del 4º grado, de modo que progresivamente el alumno llegue a tener una permanencia de 8 horas en la escuela, de las cuales por lo menos siete deberán dedicarse efectivamente a las tareas de enseñanza y aprendizaje.

4.26. **Prolongación del ciclo básico de enseñanza general.** Se sugiere, asimismo, estudiar la prolongación del período de enseñanza general a diez años, de modo de poder ofrecer en el futuro a todos los niños y niñas de Chile un ciclo formativo que, incluso si la persona decide no seguir estudiando o interrumpe sus estudios por un tiempo para trabajar, le permita estar en posesión de las capacidades y aptitudes requeridas para desempeñarse con provecho en la vida. Una media tal permitiría probablemente dar una articulación más coherente a la carrera escolar. En efecto, cabe suponer que los alumnos, al completar ese ciclo de formación general prolongado, alrededor de los 16 años, estarían en mejores condiciones para optar por alguna de las alternativas que ofrecerá el segundo ciclo o ciclo superior diversificado de la enseñanza media (ver más adelante). Al completar el 10º grado, el estudiante podría, por lo tanto, ser evaluado en cuanto al logro de las competencias esenciales deseadas y recibiría un **certificado de habilitación inicial** que serviría para acceder al trabajo o para proseguir al ciclo superior de la enseñanza media, estimulando a los alumnos para completar diez años de formación general. De cualquier forma, antes de adoptar una estrategia tal convendría estudiar detenidamente sus potenciales efectos regresivos. Asimismo, deberá estudiarse su impacto sobre la estructura institucional del sistema.

Insumos y gasto por alumno

4.27. **Recursos pedagógicos.** Existen ciertos insumos adicionales que son imprescindibles para una enseñanza de calidad y para poder adoptar con éxito modalidades de pedagogía activa. Se debe contar con **textos y materiales de autoaprendizaje** adecuados, pues ellos son esenciales para apoyar el currículum efectivamente enseñado y aprendido y evitan que una parte valiosa del tiempo escolar se malgaste en dictados y copiados. Se debe contar con guías docentes que orienten de manera práctica la aplicación del currículum y permitan monitorear el avance de los alumnos. Se debe contar con bibliotecas de aula para los niños de modo que, a medida que desarrollan sus habilidades de lectura y comprensión, puedan acceder a libros y otros materiales escritos. El establecimiento debe contar además con una buena biblioteca de préstamos y consulta para docentes y alumnos. Se debe contar con una organización de la sala de clase que facilite el trabajo en grupos reunidos en torno a actividades diferentes; y, en los cursos más avanzados, con medios audiovisuales y ordenadores que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, se debe innovar en materia de textos, descentralizando su adquisición hacia los establecimientos y dando a éstos la mayor libertad de elección.

4.28. **Gasto por alumno.** Introducir los cambios propuestos supone aumentar el gasto por alumno a un monto que se ha estimado en alrededor de 20 mil pesos mensuales promedio, o sea, prácticamente el doble del gasto público total por estudiante en la actualidad, meta que debería lograrse en un plazo no superior a ocho años mediante el empleo de adecuadas estrategias de generación y focalización de recursos, tanto públicos como privados, según se explica más adelante. El mayor gasto que deberá canalizarse principalmente a través de la USE posibilitaría elevar sustancialmente la calidad de la enseñanza general que ofrecen las escuelas subvencionadas; aumentar los salarios docentes en un marco flexible que premie el buen desempeño; capacitar a los profesores en actividad para ensayar y adoptar nuevas modalidades pedagógicas; preparar y distribuir masivamente los textos y demás insumos requeridos para el aprendizaje activo de los alumnos; y disponer de un año escolar más prolongado, rico y exigente.

Priorizar esfuerzos y focalizar recursos

4.29. **Las escuelas más pobres no pueden esperar.** La estrategia propuesta, de renovar y fortalecer el sistema escolar desde la base y a partir del sector de establecimientos que atiende a la población de menores recursos y rendimiento, obliga a priorizar el esfuerzo y a focalizar los recursos en aquellas escuelas a las cuales concurren los alumnos provenientes de los hogares más pobres de la sociedad. Una educación de calidad es justamente aquella que ofrece a los niños más pobres oportunidades efectivas de aprender y llegar a dominar las competencias esenciales que se requieren para progresar a lo largo de la vida. En cambio, hoy los hijos de los segmentos más pobres reciben la educación más deficiente. En esas condiciones, en vez de estrecharse los márgenes de la desigualdad, por necesidad tenderán a ensancharse. En consecuencia, es imprescindible que el país otorgue primera importancia al mejoramiento de la calidad de la enseñanza general que ofrecen las escuelas que atienden a esos segmentos de la población.

4.30. **Programas especiales.** Con tal fin deben revisarse, mejorarse y concentrarse en el sentido de su focalización aquellos programas dirigidos a ese segmento de la población escolar, como los programas de alimentación y salud escolares, de distribución de textos gratuitos de estudio, de apertura de nuevas vacantes en el nivel preescolar, de atención especial a las escuelas rurales, de habilitación de bibliotecas de aula y de establecimiento, de subsidios a proyectos de mejoramiento educativo generados por los propios establecimientos, de apoyo pedagógico a las escuelas de más bajo rendimiento y de prevención del consumo de drogas y alcohol entre los estudiantes. En el caso de los textos, convendría dar la máxima latitud de elección a las propias escuelas, pudiendo al efecto crearse un subsidio que permita financiar la adquisición de los mismos conforme a la diversidad de proyectos educativos y a la situación de cada establecimiento.

4.31. **La USE como instrumento de focalización.** Adicionalmente debe incorporarse a la unidad de subvención (USE) un componente especial de pago por atención de alumnos provenientes del quintil más bajo en la distribución del ingreso y estudiarse la creación de un estímulo por mejoramiento del rendimiento medido por el SIMCE en aquellas comunas o regiones, entre las más pobres, que logren aumento significativos en períodos de dos o cuatro años.

4.32. **Existen ejemplos alentadores.** El grado de impacto de los mayores insumos, del incremento de los recursos y de la extensión de la jornada escolar sobre el efectivo mejoramiento de la calidad de la enseñanza general dependerá, en última instancia, de la manera cómo sean usados por las escuelas. Estas varían grandemente en cuanto a su efectividad. Así, por ejemplo, entre los establecimientos subvencionados que atienden a alumnos provenientes del estrato socioeconómico bajo, existen diferencias en cuanto a la distribución de puntajes netos del SIMCE en la asignatura de castellano, en el octavo grado, de entre dos y cuatro veces si se considera los deciles extremos. Más aún, en el decil número diez, los alumnos de esos establecimientos alcanzan un puntaje que es prácticamente igual al logrado por el promedio de los alumnos de establecimientos particulares pagados.

4.33. **Escuelas efectivas.** Lo anterior significa que existen escuelas que con un nivel dado de insumos y recursos humanos y materiales logran niveles de rendimiento muy superiores a otras que cuentan con esos mismos niveles, aun cuando ambas atienden a alumnos de similar origen social. La evidencia disponible muestra que las escuelas efectivas son aquellas que se organizan de manera tal que poseen un claro sentido de misión, con metas precisamente establecidas, liderazgo pedagógico y un positivo clima o **ethos** escolar; cultivan altas expectativas de rendimiento escolar, se focalizan en las actividades académicas y evalúan permanentemente su desempeño; los profesores asumen plenamente sus responsabilidades profesionales, participan en la programación de las actividades escolares y juegan un papel activo a la hora de elegir modalidades pedagógicas que hagan posible una enseñanza activa en la sala de clases; y existe un compromiso de la comunidad con sus escuelas. Más adelante, proponemos medidas específicas para facilitar que las escuelas adopten formas de organización que favorecen la efectividad de la enseñanza y del aprendizaje, de modo de acercar a la mayoría de los establecimientos chilenos a esas escuelas líderes.

Compromiso de la comunidad

4.34. **Acercar la comunidad a la escuela.** Un elemento crucial para el éxito de las escuelas es que reciban el apoyo de la comunidad. Con ese fin proponemos estimular la formación de redes de apoyo que permitan a los establecimientos contar no sólo con mayores recursos y con diversos apoyos sino también para poner en contacto a sus alumnos y profesores con personas e instituciones que a su alrededor crean, utilizan o difunden conocimientos. De esa forma los procesos pedagógicos encontrarían una efectiva manera de vincularse con la riqueza de los saberes y prácticas que se desarrollan en la comunidad.

4.35. **Hay muchas maneras de hacerlo.** Sin embargo, ninguna ayudaría más a estrechar las relaciones entre la escuela y su entorno y a enriquecer la vida cultural de los establecimientos que contar con la participación y el apoyo de personas que, en distintos dominios, han alcanzado una maestría en el uso de destrezas que implican trabajar creativamente con el conocimiento. Pensamos en primer lugar en los investigadores y docentes universitarios, en los profesionales y artistas que ejercen sus actividades en múltiples campos y en los empresarios y personal de dirección y gestión de diversas instituciones culturales.

4.36. **Un sentido de servicio a la nación.** Actualmente existen cerca de ocho mil establecimientos de enseñanza básica en el sector subvencionado. Por su lado, hay en el país más de 12 mil docentes universitarios y, sólo durante la última década, se titularon alrededor de 170 mil nuevos profesionales. En consecuencia, resulta razonable suponer que para cada establecimiento de enseñanza básica podrían encontrarse fácilmente por lo menos tres personas con las características antes señaladas que deberían estar dispuestas a entregar algunas horas mensuales de su tiempo para participar en actividades pedagógicas de la escuela, junto con los niños y profesores, transmitiendo su experiencia y creando un puente adicional con la vida práctica del saber. Se trata, evidentemente de una sugerencia dirigida a la comunidad y al sentido de servicio de sus miembros más favorecidos por la educación. En efecto, constituir la suerte de redes que aquí proponemos tiene por necesidad que nacer desde la comunidad y la escuela. No puede ser impuesto por decreto ni transformarse en un asunto burocrático. Sin embargo, recomendamos estimular la participación de profesionales en dichas redes a través de

extender a las personas contribuyentes los incentivos tributarios que rigen en la actualidad sólo para las empresas.

Una condición necesaria: fortalecer la profesión docente

4.67. **Una profesión crucial para el futuro de la sociedad.** La modernización de la educación, en todos sus aspectos más importantes, requiere la participación activa y comprometida de los profesores. Ellos son los protagonistas principales del proceso de enseñanza, así como los alumnos son los principales sujetos del proceso de aprendizaje. En Chile trabajan como docentes alrededor de 140 mil personas. Adicionalmente, existen 27 mil estudiantes que están formándose como futuros docentes. Ellos son la columna vertebral de nuestro sistema escolar. Para llevar adelante una profunda renovación de la educación chilena se requiere fortalecer la profesión docente, dotándola de las condiciones que permitan a los profesores ejercer su labor en el mejor nivel posible y creando un adecuado contexto para su desarrollo. El país no puede proponerse un ambicioso proyecto educacional si al mismo tiempo no está dispuesto a tomar en serio la labor de los profesores, reconociéndolos como miembros de una de las profesiones más cruciales para el futuro de la sociedad.

4.68. **Crear condiciones favorables para el desarrollo de la profesión docente** implica actuar simultáneamente sobre varios aspectos de la misma: la formación de los futuros profesionales; el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio; las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas y liceos; la organización del establecimiento docente; la situación del mercado laboral de la profesión y el funcionamiento de los demás elementos que inciden en el desempeño profesional. La meta a alcanzar para el año 2000, que a continuación describiremos en más detalle, es clara: un sistema educacional en el cual las escuelas y liceos puedan ofrecer las remuneraciones, la autonomía profesional y las oportunidades de carrera necesarias para atraer a la enseñanza a personas altamente calificadas que, de lo contrario, elegirían trabajar en otras profesiones. A cambio, los docentes aceptarían mayores exigencias y estándares más altos de desempeño y una efectiva responsabilidad pública por los logros de sus alumnos y establecimientos. Lo

anterior supone transformar el contexto en que actualmente actúan los docentes, valorar la competencia profesional y organizar los incentivos de la profesión de acuerdo con el mérito y el desempeño.

Formación de los profesores

4.69. **La preparación de los futuros docentes** es un aspecto clave para el desarrollo de la profesión, del mismo modo como ocurre con médicos, abogados e ingenieros. Entre todas las escuelas de formación profesional, la de profesores -que se preparan para los distintos niveles y modalidades de la enseñanza- es quizá la que posee el desafío más complejo. Debe formar a los formadores de la sociedad; esto es, personas adiestradas en un arte, el de educar, que están llamadas a proporcionar un modelo y a transmitir los valores y orientaciones que están en la base de todo auténtico proceso de enseñanza. Que para eso deben poseer un sólido conocimiento en ciertas disciplinas de base de la educación y en las materias que constituye su campo de especialización pedagógica, trátese de la lectura, las matemáticas o el inglés como segundo idioma. Personas, en fin, deben prepararse para ejercer una diversidad de roles: como enseñantes en la sala de clases, como miembros de un equipo docente, como consejeros de los padres y alumnos, como encargados del orden en la escuela, como personas de influencia en su comunidad.

4.70. **Chile posee una rica tradición.** La experiencia internacional y la propia del país muestran que existen diversas fórmulas para formar profesionales docentes, todas ellas posibles de ser usadas si se adecuan a las circunstancias nacionales y a los desafíos que en cada momento enfrentan los sistemas escolares. Chile posee una rica tradición en este campo, como testimonian nuestras antiguas escuelas normales y la meritoria contribución al país del Instituto Pedagógico. Hoy tenemos que revivir esa tradición y proyectarla frente a los nuevos retos.

4.71. **Misión esencial del educador.** Se espera que hoy y en el futuro el profesor cumpla una misión esencial: enseñe a sus alumnos a aprender, desarrollando sus disposiciones personales y de interacción social; sus capacidades fundamentales de lenguaje, comunicación, lectura, redacción, cálculo, expresión y capacidad de escuchar; sus aptitudes cognitivas y sus conocimientos básicos en diversos dominios del saber. Para eso se

requiere que el docente posea, en las modalidades requeridas según el nivel del sistema escolar en que vaya a desempeñarse: un adecuado manejo de las competencias docentes y las destrezas requeridas para organizar el aprendizaje de sus alumnos; un sólido conocimiento de las materias que le corresponde enseñar; una comprensión de los procesos de desarrollo de los niños adolescentes y la habilidad de motivarlos en la sala de clases; capacidad de reunir y seleccionar información, de trabajar en equipo con los demás docentes del establecimiento y de asumir responsabilidades frente a sus alumnos, los padres y la comunidad.

4.72. **Particular importancia** debe atribuirse, durante el período de formación de los maestros de educación general, al desarrollo de aquellas capacidades requeridas para enseñar en las escuelas que atienden a los niños y niñas provenientes de hogares más pobres y de las destrezas necesarias para la enseñanza simultánea de varios grados, que predomina en las escuelas rurales. A su vez, los profesores deben ser entrenados en el uso de métodos pedagógicos activos, a trabajar con grupos de alumnos en la sala de clases y a vincular los contenidos curriculares con la experiencia de vida y los efectivos intereses de los educandos. Todos los jóvenes que se preparan para la carrera docente deben asimismo saber seleccionar y usar creativamente los materiales de apoyo didáctico. Por último, los futuros docentes deben adquirir durante sus años formativos el conocimiento necesario, y la necesaria práctica, para diseñar y gestionar proyectos educativos, considerando especialmente que en el futuro las escuelas mismas deberán administrarse en términos de múltiples proyectos que les permitan vincularse a la comunidad, a las empresas y a las diversas redes de apoyo que vayan surgiendo a su alrededor.

4.73. **Responsabilidad de las instituciones pedagógicas y del Estado.** El esfuerzo por renovar la formación de los futuros docentes debe comprometer a todas las instituciones pedagógicas del país, públicas y privadas. Son las propias instituciones las que deberán tomar la iniciativa -y, allí donde convenga, coordinarse entre ellas- para diseñar sus currículos y elevar los estándares formativos en concordancia con el replanteamiento de la enseñanza general, media y vocacional formulado más arriba. El Estado podrá apoyar esos esfuerzos en varios sentidos: (i) destinando recursos a través de un fondo competitivo, para

financiar, evaluar y difundir las experiencias innovativas más interesantes de formación pedagógica; (ii) empleando selectivamente un número de becas y una proporción de los recursos para préstamos estudiantiles a fin de hacer más atractivo el ingreso de jóvenes talentosos a las carreras de pedagogía y otorgar facilidades a sus alumnos mientras los salarios docentes no permitan a éstos pagar dichos créditos; (iii) becando a un número de los mejores alumnos egresados de los liceos subvencionados de regiones que deseen proseguir estudios y formarse como docentes; (iv) introduciendo procedimientos separados de acreditación de los programas de formación docente, con el fin de garantizar que todos alcancen un nivel aceptable de calidad y de estimular su mejoramiento y premiar a aquellos que alcancen niveles de reconocida excelencia; y (v) reforzando el apoyo y las exigencias a las universidades estatales pedagógicas, cuya existencia se verá justificada en la medida que alcancen un desempeño de elevada calidad en función de las metas del proyecto de modernización de la educación. Adicionalmente, (vi) el Estado debería apoyar a las universidades e institutos que ofrecen programas acreditados de capacitación y perfeccionamiento docentes y a las entidades que realizan investigación educacional o colaboran sistemáticamente en actividades de innovación pedagógica, pudiendo al efecto concursar subsidios para actividades que muestren tener un alto valor.

4.74. **Atraer a jóvenes profesionales.** Convendría asimismo incentivar y facilitar la incorporación a la docencia, en el nivel de la enseñanza postobligatoria, de formados inicialmente en otras licenciaturas, particularmente en ramos tales como matemáticas y ciencias naturales y sociales. Lo anterior requeriría ofrecer, por parte de algunas universidades, programas tutoriales u otros programas especiales e intensivos de formación pedagógica para esos jóvenes, los cuales, a cambio del ejercicio durante un número determinado de años en un liceo subvencionado, podrían obtener una reducción o liberación del pago de los préstamos que hubieran contraído para solventar el pago de los aranceles de su primera profesión.

4.75. **Combinar adecuadamente la formación teórica con la práctica.** La profesionalización plena de los docentes requiere una formación inicial provista de sólidas bases teóricas y metodológicas que permitan al futuro educador desempeñarse con efectividad en la sala de clases,

participar en la gestión pedagógica del establecimiento y reaccionar frente a contextos cambiantes y a alumnos con una diversidad de habilidades de aprendizaje. Debería desecharse la idea de que una buena formación exige prolongar el tiempo de las respectivas carreras pedagógicas, que sólo sobrecarga el currículum de materias, muchas de ellas de incierto contenido formativo. En general, sería necesario simplificar la formación de los docentes, suprimiendo ramos que sobrecargan el currículum y eliminando cursos que se sobreponen y duplican entre sí. En todas las universidades donde se ofrecen carreras de pedagogía, las restantes unidades académicas -departamentos, escuelas, institutos y facultades- deberían coadyuvar a fortalecer y desarrollar los programas de formación de profesores. Sería necesario, asimismo, enfatizar durante los años formativos los aspectos de la práctica y exponer a los alumnos a situaciones reales de ejercicio y a maestros en condiciones de guiarlos en el aprendizaje de las habilidades docentes superiores. Debería incluirse un sistema de tutorías que pudiera prolongarse hasta los primeros años del desempeño profesional de los docentes.

El perfeccionamiento docente como educación permanente

4.76. **La formación del profesor no termina el día que recibe su título;** entonces recién comienza el período en que, junto con desempeñar su labor profesional, tendrá que seguir formándose para perfeccionar sus capacidades y elevar permanentemente su rendimiento. El perfeccionamiento docente debiera ser permanente y obligatorio para todos los maestros y realizarse, fundamentalmente, en las instituciones especializadas y acreditadas para estos efectos, como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), las universidades, organizaciones no gubernamentales y otras entidades que se hallen debidamente acreditadas para asumir esa tarea. De hecho, diversos estudios muestran que gran parte de las habilidades docentes son adquiridas por el profesor durante los cinco primeros años de su desempeño en el trabajo. Durante esos años y posteriormente, es imprescindible que el profesor pueda seguir formándose. Los profesores que más se destaquen a lo largo del país por la efectividad de su desempeño profesional deben recibir un reconocimiento público, tener

la oportunidad de proseguir estudios de post-título o de participar en programas en el extranjero, que les permitirían familiarizarse con aquellas experiencias pedagógicas y educacionales que pueden servir de base para introducir innovaciones educativas en el país. Asimismo, sería necesario que el Ministerio de Educación facilite sistemáticamente el acceso a la cultura del profesorado, en cuanto a la adquisición de libros, entradas al teatro o a conciertos, etcétera.

4.77. **Diversas modalidades de perfeccionamiento.** Un ámbito de perfeccionamiento necesario, si bien no el único, es el propio establecimiento, a nivel de la sala de clase, bajo la supervisión del o los líderes pedagógicos de la escuela. Esta modalidad puede enriquecerse mediante la incorporación periódica de académicos externos, invitados por la escuela, que apoyen dichas actividades. Un taller de profesores debería ser la instancia normal en que se organicen y promuevan esas acciones. En cuanto a las actividades de perfeccionamiento fuera del lugar de trabajo, lo mejor es que sean ofrecidas descentralizadamente por una diversidad de instituciones formadoras; que se realicen mediante programas que gocen de reconocimiento y conduzcan, mediante pruebas o exámenes, a una calificación: y que permitan al docente acceder, sobre la base de cumplir con las exigencias requeridas, a un premio salarial. En el caso de los profesores de enseñanza media, resulta imprescindible que las universidades de mayor prestigio del país ofrezcan programas de perfeccionamiento, por ejemplo en la temporada de verano, conducentes a una renovación de los conocimientos de los docentes en las respectivas especialidades disciplinarias. Dichos programas tendrían un efecto mayor si, conjuntamente, pudieran organizarse asociaciones de profesores en los campos disciplinarios principales, que contribuyan al desarrollo profesional de los respectivos dominios. Asimismo, deberían aprovecharse las posibilidades que ofrece la televisión -y la radio en las zonas rurales- como medio de perfeccionamiento de los docentes, especialmente en el caso de los profesores de la enseñanza general.

Condiciones de organización del establecimiento docente

4.78. **Efectiva autonomía profesional.** A nivel del establecimiento, el reforzamiento de la profesión docente requiere que se reconozca al

profesor una mayor autonomía en su desempeño, es decir, la capacidad de seleccionar y adoptar métodos pedagógicos adecuados y de hacer decisiones dentro del marco del programa de estudios, contando para ellos con los necesarios materiales de apoyo, como guías didácticas y textos, y con el respaldo del equipo docente y la dirección del establecimiento. Sólo bajo estas condiciones el profesor podrá asumir plenamente la responsabilidad de su desempeño, el que debe ser periódicamente evaluado al interior de la escuela o liceo y, externamente, mediante las mediciones del SIMCE y la opinión de los padres.

4.79. **Jornada de trabajo.** Además de contar con los insumos y apoyos requeridos para poder cumplir eficazmente su tarea, el docente debe disponer del tiempo necesario -dentro de su jornada usual de trabajo- para preparar clases, leer y buscar información; enseñar y corregir pruebas; planear actividades y aprovechar oportunidades de perfeccionamiento. En la actualidad ocurre muchas veces que la sobrecarga de trabajo no le permite al docente cumplir en el nivel esperado, sobre todo si se considera que debido a las bajas remuneraciones que percibe, frecuentemente debe atender cursos en distintos establecimientos.

4.80. **Compromiso con el proyecto educativo.** Sobre todo, los docentes deben participar activamente en la formulación del proyecto educativo de su escuela o liceo y deben comprometerse con el mismo, así como deben hacerse públicamente responsables por el cumplimiento de un programa previamente conocido por los padres y alumnos. Para ese efecto deben hacerse públicos los resultados del SIMCE a nivel de cada establecimiento y desarrollarse otros instrumentos de evaluación interna de desempeño. El rol del docente en el establecimiento, si se desea que cada profesional desarrolle al máximo su capacidad de iniciativa, no puede ser el de un funcionario sujeto a un conjunto de restricciones e instrucciones, que satisfaría con sólo cumplir las exigencias burocráticas asociadas. Los docentes deben contar, en cada establecimiento, con instancias donde puedan conversar sistemáticamente sobre los asuntos curriculares y pedagógicos, evaluar el aprendizaje de los alumnos y autoevaluar su propio desempeño. Debe recibir el apoyo de la dirección del establecimiento y contar con materiales didácticos suficientes para desempeñar adecuadamente su labor. Sólo en estas condiciones pueden enfrentar su compleja tarea con sentido positivo y lograr altos niveles de efectividad.

Organización del campo laboral docente

4.81. **Calidad de la oferta y la demanda.** Nada se obtendría si, junto con adoptar las recomendaciones enunciadas, no se actúa simultáneamente sobre las condiciones bajo las cuales funciona el campo laboral de los docentes. Incluso más: mejorar la calidad de la oferta del personal docente mediante un reclutamiento más selectivo de alumnos para las carreras pedagógicas, una renovación de los planes formativos de los maestros y la provisión de oportunidades e incentivos para el perfeccionamiento, no podría hacerse si al mismo tiempo no se cambian las condiciones bajo las cuales opera la demanda de los servicios de estos profesionales. Es esta última, en efecto, la que posibilitará que esos mejoramientos puedan producirse al elevar los requerimientos del desempeño esperado de los docentes y al retribuir su desempeño según el nivel de efectividad del mismo.

4.82. **Imperfecciones del campo laboral.** Por el contrario, en la actualidad y a diferencia de lo que ocurre en el caso de otras profesiones, las remuneraciones docentes suelen reflejar escasamente las exigencias y la duración del entrenamiento inicial de los profesores, la efectividad de su desempeño y el esfuerzo y mérito personales. Esto se debe al hecho de que la demanda se halla determinada básicamente por el nivel de gasto del Estado, que es con mucho el empleador dominante, y que en esa situación los profesores son llevados a negociar nacionalmente con el objetivo de conseguir rentas mínimas, bonificaciones y otros beneficioes iguales para todos y, en lo posible, un estatuto que garantice la estabilidad del empleo y una carrera basada en la antigüedad en el cargo. Esta forma de organizar el campo laboral de la profesión docente no ha beneficiado ni a los propios profesores, como está a la vista, ni a la profesión como tal, ni ha promovido la calidad de la enseñanza, ni su efectividad, ni tampoco responde a las exigencias que tiene el país. El resultado ha sido, más bien, catastrófico: los profesores se encuentran entre los profesionales peor remunerados entre todos aquellos que tienen formación universitaria o equivalente, a pesar del rol crucial que tienen y se les reconoce; y, dentro del actual ordenamiento rígido, sus perspectivas de mejorar su posición relativa son escasas.

4.83. **Un mercado ocupacional sujeto a condiciones públicas.** Es efectivo, con todo, y así se admite en cualquier país del mundo, que los docentes

actúan dentro de un sector que no puede organizarse de manera idéntica al de otros mercados ocupacionales. Los profesionales de la educación están a cargo de producir un servicio que es, esencialmente, un bien público que produce efectos externos que benefician a toda la sociedad, y por eso, su función necesita remunerarse también de una manera especial. En este sentido, hay tres interrogantes fundamentales que deben responderse: (i) cuál es la magnitud del esfuerzo que la nación está en condiciones de, y dispuesta a, hacer para financiar una educación de calidad y, en función de ella, retribuir al establecimiento docente; (ii) qué nivel de salarios se requiere para atraer a personas con determinadas calificaciones a la profesión docente; y (iii) qué tipo de incentivos son necesarios para mantener a esos profesionales en la docencia, motivarlos a lo largo de su carrera y estimular su mejor desempeño.

4.84. **La magnitud del esfuerzo nacional** condiciona el nivel global de los recursos destinados a la educación. En parte, la respuesta a esta interrogante es objeto de una decisión política del gobierno, el cual, dentro de las naturales restricciones, debe asignar con prioridad recursos fiscales a la educación. En este sentido, Chile está en inmejorables condiciones y tiene la voluntad de conferir un monto creciente de recursos públicos a la educación. Según ha manifestado en días pasados el Gobierno, «debemos hacer de la educación nuestra primera prioridad», y ha asumido el compromiso, del todo coincidente con la propuesta que se formula en este informe, de «llegar, en menos de ocho años, a un gasto total nacional en educación que represente 7 puntos porcentuales del producto». Se requerirá mucha decisión y un gran empeño para alcanzar esa meta. La voluntad de los privados de concurrir a ese esfuerzo se manifestará, a su turno, por la decisión de las familias de elevar, ellas también, sustancialmente el gasto en educación, haciendo uso del esquema de co-financiamiento a nivel de los establecimientos subvencionados. Lo mismo cabe decir de las empresas y otras instituciones privadas, que están en condiciones de hacer significativos aportes al financiamiento de la educación.

4.85. **Remuneraciones competitivas.** Sólo por la vía de incrementar el gasto en los términos indicados, junto con eliminar las trabas que impiden o dificultan asociar los salarios al rendimiento profesional, podrán establecerse niveles de remuneración suficientes como para atraer a la

profesión docente al número requerido de jóvenes talentosos. Asimismo, podrían mejorarse sustantivamente las condiciones de trabajo de los profesores, ofreciéndoles un campo laboral que motive a las personas a prestar este servicio, el cual exige una particular vocación, en circunstancias donde su esfuerzo personal, y el del establecimiento, puedan ser reconocidos debidamente y produzca resultados significativamente mejores que en la actualidad.

4.86. **Esquemas de incentivos por méritos o resultados.** Cualquiera profesión, para poner a sus miembros en condiciones de dar lo mejor de sí mismos, debe desarrollarse en un contexto estimulante y contar con adecuados incentivos de retribución al trabajo realizado, reconocimiento del esfuerzo personal y premio al buen desempeño y sus resultados. Introducir esos incentivos en el campo laboral docente es un requisito para fortalecer la profesión, pero no podría llevarse a cabo exitosamente si no cuenta con el apoyo de los propios maestros. Por lo general, los países que han tenido mayor éxito en adoptar esquemas de «pago por méritos» a los profesores han buscado combinar, por un lado, un salario base para la profesión docente que sea suficientemente atractivo y remunere en términos competitivos su desempeño y, por el otro, un grado necesario de estabilidad y flexibilidad laborales que permita a los establecimientos contratar profesores y poner término a sus funciones en un marco de respeto a sus derechos, premiar la calidad del esfuerzo, las mayores responsabilidades o los resultados obtenidos.

4.87. **Dos elementos adicionales.** En suma, un adecuado trato salarial de los profesores es un prerrequisito para el fortalecimiento de la profesión docente y una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación y ponerla a la altura de los desafíos del futuro. Ese trato no podrá lograrse si no concurren adicionalmente otros dos elementos. En primer término, la existencia de un fino equilibrio e interrelación entre los factores recién señalados; esto es, el aumento de la magnitud del esfuerzo nacional para llegar a financiar en niveles satisfactorios la educación de todos los chilenos; un consecuente mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, y la adopción de esquemas de pago por mérito que premie la iniciativa y los resultados de los profesores, por encima de un nivel salarial básico garantizado. Ninguno de esos factores operará si no operan los demás. En segundo término, la generación de un contexto global de gestión de los estable-

cimientos subvencionados que, junto con otorgarles un mucho mayor grado de autonomía, les permita conducir sus políticas de personal con flexibilidad, adaptando sus planteles a los requerimientes reales, como el número de alumnos por curso, una distribución racional de las cargas docentes y la capacidad efectiva requerida para desarrollar su proyecto educativo, con claro conocimiento de sus costos y control sobre sus gastos.

4.88. **Una nueva relación.** Para alcanzar tal meta, se debe crear una nueva relación con el establecimiento docente, que haga posible materializar, dentro de los próximos años, la propuesta presentada. La comunidad nacional debe asumir la carga del mayor esfuerzo implicado, destinando más recursos de origen público y privado a la educación, de manera de hacer posible así un cambio cualitativo de las condiciones en que hasta aquí ha venido desenvolviéndose la profesión docente. La clase dirigente, el Gobierno, los partidos y el Parlamento, deben impulsar, por su lado, el cambio del contexto en que operan los establecimientos, haciendo posible que se introduzcan las medidas correctivas aquí planteadas para flexibilizar la gestión escolar y el mercado ocupacional de los docentes. Estos últimos, por su parte, y sus organismos asociativos, deben hacerse parte activamente de dichos cambios y asumir el desafío de trabajar bajo condiciones que junto con fortalecer su profesión reclamarán de los docentes un compromiso que será reconocido y recompensado por la sociedad.

Corporación
Nacional de
Reparación y
Reconciliación

Perfeccionamiento docente. Tarea permanente para la educación en derechos humanos

COLECCION PROPUESTAS

6