

Una **pedagogía** **alternativa** en **defensa** de la **escuela pública**





Internacional de la Educación

PRESIDENTA
Susan Hopgood

SECRETARIO GENERAL
Fred van Leeuwen

Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina

PRESIDENTE
Hugo Yasky
CTERA, Argentina
hugoyasky@yahoo.com.ar

VICEPRESIDENTES
Fátima Da Silva
CNTE, Brasil
fatima@cnte.org.br

Sidney Justiana
SITEK, Curaçao
sidneyjustiana@yahoo.com

CARGOS REGIONALES
Caridad Montes
SUTEP, Perú
sutep-int@yahoo.es

Jesús Ramírez
FETRAENSEÑANZA, Venezuela
jesusramirez_5@hotmail.com

Witney Chávez
FECODE, Colombia
presidencia@fecode.edu.co

Brígida Rivera
CGTEN/ANDEN, Nicaragua
brigidarivera@yahoo.es

Israel Montano
ANDES 21 DE JUNIO, El Salvador
andes21dejunio@yahoo.com.ar

Joviel Acevedo
STEG, Guatemala
joviel.steg@hotmail.com

MIEMBROS DEL COMITÉ EJECUTIVO MUNDIAL POR AMÉRICA LATINA

Vicepresidenta Mundial por América Latina
Juçara Dutra
CNTE, Brasil
jucara@cnte.org.br

Miembros del Comité Ejecutivo Mundial por América Latina
José Antonio Zepeda
CGTEN/ANDEN, Nicaragua
joseant55@yahoo.es

María Teresa Cabrera
ADP, República Dominicana
mariatcabrera@gmail.com

Jorge Pavez
CPC, Chile
jpavez@colegiodeprofesores.cl

Oficina Regional América Latina

Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
america.latina@ei-ie-al.org
Apartado Postal: 1867-2050
San José, Costa Rica.

Organizaciones Afiliadas en América Latina

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Argentina

Confederación de Educadores Argentinos (CEA), Argentina

Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), Argentina

Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Bolivia

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasil

Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), Brasil

Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino (CONTEE), Brasil

Colegio de Profesores de Chile (CPC), Chile

Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Chilena (CONATECH), Chile

Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Colombia

Asociación Nacional de Educadores (ANDE), Costa Rica

Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC), Costa Rica

Asociación Sindical de Profesores y Funcionarios Universitarios (ASPROFU), Costa Rica

Sindikato di Trahadó den Edukashon na Kòrsou (SITEK), Curaçao

Unión Nacional de Educadores (UNE), Ecuador

Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES 21 de Junio), El Salvador

Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), Guatemala
Colegio Profesional "Superación Magisterial" Hondureño (COLPROSUMAH), Honduras

Colegio de Profesores de Educación Media de Honduras (COPEMH), Honduras

Colegio Profesional Unión Magisterial de Honduras (COPRUMH), Honduras

Confederación General Nacional de Trabajadores de la Educación de Nicaragua (CGTEN/ANDEN), Nicaragua

Federación de Profesionales Docentes de la Educación Superior (FEPDES), Nicaragua

Magisterio Panameño Unido (MPU), Panamá

Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay (OTEP), Paraguay

Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), Perú

Federación Nacional de Docentes Universitarios del Perú (FENDUP), Perú

Asociación Dominicana de Profesores (ADP), República Dominicana

Asociación Nacional de Profesores y Técnicos de la Educación (ANPROTED), República Dominicana

Federación de Asociaciones de Profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (FAPROUASD), República Dominicana

Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria (FEDMYFEP), Uruguay

Federación de Trabajadores de la Enseñanza y Afines (FETRAENSEÑANZA), Venezuela

Federación de Educadores de Venezuela (FEV), Venezuela

www.ei-ie-al.org

Una **pedagogía** **alternativa** en **defensa** de la **escuela pública**





MÓDULO 1Y2 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS UNA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA

El proyecto "Escuelas democráticas" es realizado por la Internacional de la Educación en varios países de América Latina con la cooperación internacional de la Fundación ISCOD, la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la UGT y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) de España (IE/FETE/ISCOD/AECID).

El proyecto consiste en la creación de cuatro módulos de formación docente para aplicar en talleres a nivel nacional y regional con organizaciones sindicales de la educación.

Los módulos que se incluyen en esta publicación son

- **Rol sindical y docente en la renovación pedagógica**

A cargo de Jenny Assaél, Guillermo Scherping, Jorge Pavez

- **Educación para la solidaridad**

A cargo de Alberto José Cacopardo



Internacional de la Educación
Oficina Regional para América Latina
www.ei-ie-al.org

Oficina Regional de Internacional de la Educación para América Latina

Tel: +506 22 23 78 10

Tel/fax: 22 22 08 18

Apartado Postal: 1867-2050

america.latina@ei-ie-al.org

www.ei-ie-al.org

Derechos reservados:

Internacional de la Educación para América Latina

El contenido de esta publicación está destinado a la formación sindical.

Puede ser reproducido total o parcialmente sin fines de lucro y citando la fuente. Se agradece notificación y envío de ejemplares.

Impresión: Naso, Costa Rica.

Presentación

La globalización y el modelo neoliberal aplicado durante muchos años en América Latina ha generado un sector de población excluido de las oportunidades y negado de sus derechos.

La sociedad continúa castigando las diferencias y nos encontramos con expresiones de violencia, xenofobia, racismo, machismo y discriminación. Esta desigualdad y exclusión llegan a las escuelas y se hacen presentes en las aulas de clase. Sin embargo, la escuela pública es a la vez un espacio desde donde podemos combatir esa desigualdad y transformar esas prácticas discriminatorias.

Desarrollar una pedagogía alternativa, que construya una escuela solidaria para una educación diversa, inclusiva, sin discriminación, es un reto constante para las organizaciones sindicales de la educación.

La Internacional de la Educación para América Latina ha reafirmado la educación como un derecho humano y un derecho social fundamental que el Estado debe garantizar a todas las personas.

En ese sentido, el Comité Regional de la Internacional de la Educación está profundizando el debate hacia la definición de una propuesta sindical para una pedagogía alternativa que supere las políticas neoliberales que han desmantelado la educación pública en la región.

La Internacional de la Educación para América Latina junto con sus organizaciones afiliadas, está desarrollando el proyecto “Escuelas Democráticas” con la intención de brindar herramientas para las y los maestros para crear las condiciones hacia escuelas solidarias con una pedagogía alternativa, con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y de respeto a la diversidad.

Esta serie comprende tres publicaciones con cuatro módulos de formación:

- 1. Rol sindical y docente en la renovación pedagógica**
- 2. Educación pública para la solidaridad y la democracia**
- 3. La perspectiva de género en el aula**
- 4. Comunicación para la acción sindical**

En este marco se desarrollan talleres presenciales, regionales y nacionales, y un foro virtual donde se discuten y aplican estos módulos y se realizan propuestas alternativas en forma colectiva entre las organizaciones sindicales de la educación.

El proceso ha sido realizado con la colaboración de ISCOD, FETE-UGT y AECID, de España (IE/FETE/ISCOD/AECID) con la participación de sindicatos de la educación en toda América Latina.





Contenido

3 • Presentación

MODULO 1

5 • Rol sindical y docente en la renovación pedagógica

Jenny Assaél, Guillermo Scherping, Jorge Pavez

Introducción ... 5

La complejidad de la política educativa ... 6

Las distintas concepciones de calidad ... 7

Las distintas concepciones acerca de la profesión docente ... 10

Las políticas educativas hacia el trabajo docente ... 13

Nueva Pedagogía ... 15

Estrategias para fortalecer la profesión en la interculturalidad ... 17

21 • Bibliografía

23 • Sugerencias metodológicas

MODULO 2

27 • Educación pública para la solidaridad y la democracia

Alberto José Cacopardo

Introducción ... 27

Marco político-social ... 28

Papel del Estado ... 29

Expulsión social ... 30

La violencia en el nuevo entramado social ... 31

Expectativas con la escuela ... 32

El camino democrático ... 33

Aspectos pedagógicos-didácticos ... 35

35 • Hacia la construcción de una escuela democrática

Aspectos jurídico-político-ideológico ... 36

Alcances y atribuciones ... 37

Conocimiento ... 38

38 • Conocimiento, aprendizaje y enseñanza

Conocimiento ... 38

Aprendizaje ... 39

Enseñanza ... 40

41 • De la integración a la inclusión: un cambio de modelo

Un cambio de modelo ... 43

Atención a la diversidad ... 45

46 • Referencia bibliográfica general

47 • Plan de trabajo para llevar al sindicato y al aula

52 • Puesta en práctica de un taller por un multiplicador en educación para la sexualidad

MÓDULO 1

Rol sindical y docente en la renovación pedagógica

Jenny Assaél, Guillermo Scherping, Jorge Pavez

Introducción

Los cambios pedagógicos son complejos, pues están enraizados profundamente en la cultura escolar, la que a su vez no es ajena a los contextos de política educativa con los cuales deben interactuar tanto los establecimientos escolares como las instituciones de formación de maestras y maestros. Por lo mismo, no es tarea fácil incidir con nuevas miradas en los currículos escolares y en la formación docente. Ello requiere largos procesos, de análisis, conciencia crítica y construcción de propuestas.

Por otra parte, problemas como la xenofobia, el racismo y la discriminación, han proliferado con una globalización económica de sesgo individualista y competitiva y se encuentran enraizados, ya sea abierta o veladamente en nuestras sociedades. Ellos forman parte de la actual cultura escolar, también presente en la formación inicial de los docentes. Y estos no son temas ni problemas aislados, para enfrentarlos debemos comprender, analizar y discutir una política educacional para los derechos humanos y los desafíos del rol docente para construirla, todo ello en el actual contexto de modelos de sociedades altamente competitivas y excluyentes. Por lo mismo, erradicar la xenofobia, el racismo y la discriminación son asuntos no sencillos, que no podemos resolver ni con "recetas", ni con "guías" didácticas.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es abordar estas temáticas, para que los sindicatos y las y los docentes tengan elementos de reflexión que finalmente les permitan ir abordando los problemas de diversidad, migración y derechos humanos, en cuyo contexto existen las prácticas de xenofobia, racismo y discriminación.



La complejidad de la política educativa

La historia de Latinoamérica es una historia de injusticias, de sometimiento de nuestros pueblos originarios por pequeños grupos de poder. El sueño bolivariano de hacer una nación común unida por culturas distintas pero que se enriquecían mutuamente y posibilitaban la utopía de una sociedad integrada aportando, desde nuestra propia identidad, al desarrollo de la humanidad, fue roto por interesadas luchas fraticidas que enfrentaron a países hermanos entre sí, que exacerbaban la supuesta superioridad racial de algunos sobre otros y que, en definitiva, siempre apelaron a la exclusión para hacer prevalecer los intereses de unos pocos por sobre las mayorías.

Esta realidad operó desde siempre en nuestros sistemas educativos que estuvieron contruidos para ponerse al servicio de necesidades políticas concretas de los grupos dominantes.

En la actualidad, cuando no sólo en América Latina sino en el mundo entero priman las necesidades del mercado por sobre las humanas, las políticas educativas se construyen también insertas en sociedades que no han logrado superar, sino al contrario, intensifican, prácticas xenofóbicas, particularmente cuando la falta de trabajo obliga a grandes grupos humanos a migrar de un país a otro, y en que la discriminación y segmentación social son realidades

comunes. Es en este contexto complejo que se nos plantea el desafío de desarrollar políticas docentes capaces de enfrentar la construcción de sociedades que logren erradicar estos flagelos, a partir de la acción político sindical y la práctica pedagógica.

La mayor parte de nuestros países han vivido reformas educacionales acordes con la propuesta estructural neoliberal que se impuso en nuestro continente, promoviendo procesos de privatización y de comercialización de la educación ajustados a la globalización económica, la apertura de los mercados y el achicamiento del Estado; más allá que el discurso oficial de estas reformas apuntaba a la necesidad de mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos.

Sin embargo, hoy pareciera existir consenso acerca de que los problemas de calidad y equidad subsisten. También, respecto a que uno de los factores importantes que no han permitido revertir esta situación se relaciona con que en todos estos procesos no se consideró la importancia de los docentes, su formación inicial, el apoyo al desarrollo profesional en el ejercicio de la docencia y la propia participación del profesorado en los procesos de planificación e implantación de las reformas (Tedesco, 1999; Robalino, 2005; Blanco, 2001).

No obstante, estos consensos ocultan distintas perspectivas y visiones sobre la calidad de la educación y



MÓDULO 1



la profesión docente, expresadas, muchas veces, de manera contradictoria en las decisiones de política educacional; las que a su vez están tensionadas por los modelos de desarrollo que impulsan nuestros países.

Es por ello que abordar la educación desde la inclusión, considerando la diversidad y la interculturalidad desde una óptica aseguradora de derechos, obliga al magisterio y sus organizaciones a adoptar una posición consistente en lo que se refiere a las distintas concepciones de calidad y quehacer docente.

Las distintas concepciones de calidad

El concepto “calidad” no tiene tradición en el lenguaje pedagógico, aunque hoy este término ya ha permeado los distintos discursos en

a) La calidad desde la perspectiva del mercado

En el modelo neoliberal la educación se transforma de bien público a producto de mercado. Junto a ello, su sentido central se orienta al desarrollo de un sujeto básicamente económico. De este modo, las nuevas habilidades y competencias de desarrollo del sujeto se plantean sólo en la perspectiva del desempeño productivo, favoreciéndose una formación fragmentada del mismo y el desarrollo de una sociedad competitiva y desintegrada, en la que los valores de justicia social, solidaridad, diversidad, interculturalidad, democracia, dejan de ser sustantivos.

Desde esta perspectiva, en la definición de políticas educativas subyace, fundamentalmente, un concepto de calidad centrado en lograr productos-resultados más que en el desarrollo de procesos, convirtién-

En la definición de políticas educativas subyace, fundamentalmente, un concepto de calidad centrado en lograr productos-resultados más que en el desarrollo de procesos.

educación y es utilizado por diferentes tendencias y actores, tendiendo a aparecer como si fuera neutro, unívoco y consensuado. Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

dose el concepto de calidad en sinónimo de buen resultado en pruebas de rendimiento, generalmente estandarizadas; lo que ha derivado en competencia entre escuelas, docentes y estudiantes en el mercado educativo, restringiéndose el carácter integral de la educación pues lo



MÓDULO 1 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ROL SINDICAL Y DOCENTE EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

MÓDULO 1



Las prácticas pedagógicas tienden a centrarse en el entrenamiento para obtener buenos resultados en las pruebas, desresponsabilizándose el Estado de asegurar una buena educación.

que se tiende a enseñar es lo que se evalúa (Inzunza, Assaél, Scherping, 2010; Mejía, 2010).

Lamentablemente, el modelo neoliberal avanza en el sentido común de la mayoría que asume que la educación es fundamental para insertarse en una nueva realidad mundial donde impera un individualismo exacerbado y el consumo pareciera ser el patrón central de la actividad humana.

En este contexto, las prácticas pedagógicas tienden a centrarse casi exclusivamente en el entrenamiento para obtener buenos resultados en las pruebas, desresponsabilizándose el Estado de asegurar una buena educación al trasladar dicha responsabilidad a los actores, culpabilizando a las escuelas, a los padres, a los docentes y a los propios estudiantes de los resultados de aprendizaje.

la discriminación, la xenofobia, el racismo, la falta de justicia social, las múltiples formas de violencia, el individualismo y la permanente competencia para poder sobrevivir, en sociedades donde todos viven acuciados siempre por rendir, por obtener buenos resultados en las distintas pruebas que el sistema impone.

Este concepto de calidad imperante ha significado la implementación de políticas educativas que han empezado a generar transformaciones que apuntan a una creciente desprofesionalización y pérdida de autonomía docente. La cada vez mayor importancia que adquieren las mediciones estandarizadas genera una escuela donde la calidad es entendida como un buen rendimiento escolar. En busca de elevar la calidad se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno, ha-

Es debido a ello que en las políticas educativas mundiales se comienza a impulsar como sentido central de la educación la formación de un sujeto básicamente económico, en otras palabras, un buen consumidor. La formación se plantea desde la perspectiva del desarrollo productivo donde campean antivalores como

siendo que los resultados que éstos obtienen en las pruebas se conviertan en una responsabilidad acusatoria del profesor que sería el que debe responder por los malos resultados del sistema.

Esto lleva como consecuencia, además, que se reduzcan los procesos de formación docente y se reem-



MÓDULO 1

place la reflexión pedagógica por las modernas tecnologías impuestas como herramientas neutras. El profesor se convierte así sólo en operador de la enseñanza, a través de técnicas que debe manejar, su función es pensada externamente por aquellos que diseñan el proyecto educativo, por lo que el docente debe recibir sólo adiestramiento sin ninguna posibilidad de participar en la definición de las políticas. Paralelamente se reducen los salarios de los maestros y operan sistemas flexibles de contratación de modo que su relación con la escuela es sólo laboral.

Este concepto de calidad y sus consecuencias, donde lo que se buscaba era incentivar a los profesores a ser más eficientes, produce estrés, desmotivación y alienación en la fuerza de trabajo, desincentivando el desarrollo de profesores reflexivos, prácticas pedagógicas creativas y críticas, entre otros efectos concretos (Apple, 2007, Contreras, Corbalañ, 2010, Lipman, 2009).

b) La calidad de la educación desde una perspectiva de derechos humanos

Desde la perspectiva de un enfoque de derechos humanos, sustentado por OREALC/UNESCO ("Informe de Seguimiento de la Educación para Todos", 2005), se afirma que una educación de calidad debería abarcar tres dimensiones fundamentales: el respeto de los derechos, la equidad y la pertinencia.

Desde esta visión, educación de calidad sería aquella capaz de articular los siguientes desafíos:

Acoger a todas y todos los niños y jóvenes sin discriminaciones de ninguna naturaleza y, por tanto, que no segrega, que trata de sostener, mantener y desarrollar a su alumnado y no que, en cambio, lo va dejando de lado, lo separa o expulsa.

Abordar la formación del estudiante por lo menos en las siguientes tres dimensiones: la del desarrollo individual del alumno, en la idea de formar el mejor ser humano; la de entregar las competencias necesarias para insertarse en los procesos productivos; y una misión fundamentalmente social para favorecer la formación del mejor ciudadano para una sociedad democrática.

Desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas, rescatando sus experiencias, respetando la diversidad, asumiendo la heterogeneidad y, al mismo tiempo, asegurando a todos una base cultural común, sustentada básicamente en nuestras propias raíces latinoamericanas, pero también en aquellos elementos que les permitan tener una comprensión global del mundo.

En síntesis, una educación de calidad es aquella que no sólo es capaz de entregar a sus alumnos y alumnas las competencias y conocimientos necesarios para incorporarse activa y creativamente al mundo del trabajo en un contexto mundial de globalización, sino que también intenciona el desarrollo valórico de modo de



hacer del estudiante un ciudadano sano, crítico, reflexivo, tolerante, solidario, en una palabra, profundamente pleno y democrático.

Las distintas concepciones acerca de la profesión docente

La profesión docente, al igual que conceptos como calidad de la educación, currículum o equidad educativa, se conceptualiza de distinta manera a partir de significaciones que se han ido asumiendo desde experiencias personales, en el marco de una cultura escolar institucionalizada, y también, a partir de las visiones de sociedad y del papel que se le asigna a la escuela en ella (Assaél, Guzmán, 1996; Assaél, 2010; Cox y Gysling, 1990, Edwards, 1991; Martínez Bonafé, 2004; Nuñez, 2004; Redondo, 2004; Soto, 2006).

Las diferentes concepciones sobre la tarea docente que están presentes en el actual debate educativo, que se han ido construyendo social e históricamente, y que subyacen, con énfasis diversos, en los discursos, prácticas y políticas de hoy, corresponden, centralmente, a tres maneras de entender al docente y su quehacer (Nuñez, 2004):

- autoridad responsable de la socialización
- técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza
- profesional reflexivo y crítico o transformativo

a) La autoridad responsable de la socialización

En el período de construcción del Estado nación, a la educación se le asignó un rol fundamental como instancia de transmisión de la cultura dominante, con la finalidad de que las generaciones jóvenes pudiesen incorporarse y adaptarse a la sociedad.

El quehacer docente estaba definido por la transmisión de los saberes culturales legitimados -conocimientos, valores, normas, etc.-, en concordancia con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que imperaban en la época y con la valoración de la homogeneidad para la construcción social del Estado Nación. La autoridad pedagógica, sustentada con énfasis en el conocimiento disciplinario en la educación secundaria, y en el modelo moral y de conocimientos didácticos en la enseñanza primaria, se constituía en el eje central del proceso educativo, y el profesor tenía un rol protagónico en la construcción del saber pedagógico.

b) Técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza

Desde mediados del siglo XX, con el impulso del Estado desarrollista, la industrialización y la influencia de las teorías económicas en educación, específicamente el taylorismo, se amplía el papel asignado a las instituciones escolares a la for-



MÓDULO 1



mación del recurso humano que requiere el desarrollo económico. Paralelamente, adquiere relevancia el conductismo en la psicología del aprendizaje y, consecuentemente, la tecnología educativa (Casassus, 2009). En este nuevo escenario el quehacer docente se empieza a definir de distinta manera.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se asimilan a la producción industrial, dejando de ser relevantes los sujetos que constituyen el hecho pedagógico, estudiantes y docentes, erigiéndose como instrumento central de la pedagogía los métodos y técnicas. Se homogenizan los sujetos, y los procesos pedagógicos se entienden como posibles de estandarizar, todo lo cual lleva al supuesto que la totalidad de los alumnos aprenderá en la medida que profesoras y profesores enseñen con técnicas probadas científicamente. Son los expertos los que elaboran metodologías y técnicas que deben

la profesión docente se desperfila. Profesores y profesoras pasan a ser un engranaje más de la "producción educativa" (Casassus, 2009).

Desde estos supuestos, tanto la formación inicial como el perfeccionamiento se empiezan a vaciar de contenido propiamente pedagógico. Los saberes sociológicos, antropológicos y de pedagogía general pierden relevancia, levantándose con fuerza aquellos ligados a lo metodológico, por sobre el saber didáctico. La organización escolar se transforma, surgen los especialistas en curriculum y evaluación. Se amplía el mercado de diversos materiales educativos, desde las simples fichas de actividades de trabajo a materiales que incorporan avances tecnológicos. El quehacer docente se limita a los "cómo", es decir, a elegir métodos y técnicas a ser aplicados con los/as estudiantes.

Profesores y profesoras empiezan a asumir este rol técnico asignado

En tensión con una **historia colectiva** de participación en políticas educacionales el magisterio se ve atrapado en la neutralidad educativa, perdiendo el sentido político y social de su rol.

ser aplicadas correctamente por los docentes en sus aulas. El curriculum es definido por "expertos" y se muestra como "neutro", invisibilizando sus fundamentos en relación al tipo de persona y de sociedad a que responde. El sentido social y político de

como algo natural, aceptando que otros profesionales prescriban el curriculum, solicitando muchas veces un perfeccionamiento que proporcione simplemente nuevas técnicas para ser aplicadas en el aula. En tensión con una historia colectiva de



participación en las políticas educativas (Nuñez, 1987; Nuñez, 2004), el magisterio se ve atrapado en la neutralidad educativa, perdiendo el sentido político y social de su rol.

c) Profesional reflexivo y crítico o transformativo

Aunque sus cimientos se encuentran en el pensamiento de destacados pedagogos de inicios del siglo pasado como John Dewey y Celestin Freinet, en las tres últimas décadas distintos pensadores provenientes de la filosofía, sociología, antropología, psicología, lingüística, pedagogía y política, (como Giroux, Hardgreaves, Zeichner, Apple, Fischer, Elliott, J. Chomsky; y podríamos señalar en América Latina a muchos, partiendo con Freire, pasando por Saviani, Marco Raúl Mejías, o Pablo Gentili), analizan la relación entre el sistema escolar y la sociedad. Dichos análisis, que se inscriben en lo que se ha llamado Teoría Crítica o Pedagogía Crítica, plantean que si bien las escuelas y liceos cumplen con el rol de reproducir el sistema económico, social, cultural y político imperante, a través del curriculum - explícito y oculto-, al mismo tiempo se pueden generar condiciones para transformarlo.

El sistema escolar puede favorecer la formación de ciudadanos y ciudadanas, no sólo para incorporarse a la sociedad sino que también para transformarla, siempre y cuando los actores de la educación, en forma personal y colectiva, reflexionen so-

bre las distintas políticas y prácticas educativas intentando comprenderlas al situarlas en una realidad social determinada, en torno a una gran interrogante: ¿en qué medida estas políticas favorecen la construcción de lo humano, la justicia y la democracia? La profesión docente puede adquirir así un nuevo sentido social y político.

A su vez, desde las teorías de aprendizaje que se inscriben en la construcción de conocimientos, se concibe al alumno/a como sujeto activo que va aprendiendo incorporando sus experiencias, conocimientos y emociones, en la medida que se inserta en situaciones comunicativas con sus pares y el/a profesor/a. Dichos procesos de construcción, que ocurren en la interioridad del estudiante, se dan de distintas maneras y con diferentes ritmos. Por tanto, se conciben los procesos de aprendizaje como procesos heterogéneos y complejos que se juegan en las relaciones pedagógicas que se viven cotidianamente en el aula y la institución escolar.

A partir de estas miradas, se entiende al docente como un trabajador/profesional de la enseñanza, que desarrolla su tarea desde su particularidad y su subjetividad, poseyendo los saberes teóricos y prácticos que le permitan comprender los procesos de aprendizaje y el sistema escolar en que está inserto, de tal forma que esté en condiciones de decidir e intervenir de distintas maneras para favorecer la formación de sujetos críticos y reflexivos.



MÓDULO 1

Para este tipo de maestro, la investigación o indagación permanente es parte de su tarea, a fin de decidir con niveles de autonomía sobre los contenidos, métodos, técnicas y formas de evaluación, y tener la capacidad de elaborar estrategias de enseñanza pertinentes con los saberes culturales seleccionados para ser comunicados a los/as estudiantes, reconociendo la diversidad y las raíces culturales distintas del alumnado.

Se trataría de un profesional crítico que entiende el carácter eminentemente social y político de la tarea de enseñanza en el sistema escolar, capaz de elaborar con otros las estrategias educativas del establecimiento, participando en la definición de las políticas educativas.

Frente a estas alternativas el sindicato y los gremios docentes estamos interpelados a adoptar posición para ser coherentes con nuestra defensa y desarrollo de la educación pública y la profesión docente. En este sentido, si bien la actual globalización de signo neoliberal deteriora las posibilidades de diversidad e inclusión en los sistemas educativos, es la Educación Pública la que crea las mejores condiciones para su desarrollo más pleno.

Las políticas educativas hacia el trabajo docente

Hoy en día, en el mundo, los docentes y las escuelas están tironeados por políticas educativas que responden a dos modelos distintos de la

economía (Hardgreaves, 2005; Asaél, 2010).

Por una parte, el modelo fundamentalista de mercado, que supone que la escuela debe educar a una pequeña elite para que tenga acceso a niveles superiores, pero donde la gran mayoría de los trabajadores requieren adquirir competencias básicas, solamente en matemáticas y alfabetización. Por otra, el modelo de la economía del conocimiento, que sostiene que se requiere de muchos trabajadores capaces de crear conocimientos, de distribuirlos, de compartirlos y aplicarlos.

El modelo fundamentalista de mercado supone una identidad profesional débil, dependiente, estandarizada. Profesores que pueden ser intercambiados como piezas de una fábrica. El modelo de la economía del conocimiento, en cambio, asume una identidad profesional fuerte, profesores altamente calificados, más flexibilidad, más aprendizaje creativo, más autonomía, un currículo menos estandarizado y más redes entre colegios.

Pero en la mayoría de las naciones coexisten ambos, y esto por razones económicas y por razones políticas, porque desarrollar la educación para una economía del conocimiento implica más recursos y dejar atrás mucho poder burocrático. El problema es que cuando estos dos modelos corren de manera paralela, los profesores van construyendo una identidad confusa, no saben exactamente a cuál tienen que adherir.



MÓDULO 1 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ROL SINDICAL Y DOCENTE EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

MÓDULO 1

A menudo el discurso oficial apela a que la educación debe responder a una sociedad del conocimiento, y por tanto, debieran desarrollarse políticas que apuntaran al desarrollo de un profesional más reflexivo y autónomo, pero en la práctica lo que opera son las políticas de mercado en educación, que enfatizan la competitividad, la responsabilidad por resultados (accountability) y el pago por mérito (Assaél, Avalos, 2006; Assaél, Pavez, 2008; Ball, 2003; Lipman, 2009).

Aunque no hay evidencia del impacto de estas políticas sobre el aprendizaje de los alumnos o sobre el mejoramiento del desempeño docente, y al contrario, han sido objeto de controversias y denuncias por ser una ideología de mercado que desvaloriza el profesionalismo docente y pone a los profesores y profesoras en competencia para lograr incentivos económicos, la presión de los organismos internacionales ha significado que estos sistemas se hayan propagado y se sigan

Se implementan sistemas nacionales estandarizados de medición del rendimiento escolar, cuyos resultados muchas veces se rankean públicamente, generando odiosas comparaciones entre establecimientos. En esta lógica, se promueven políticas de competencia e incentivos, entre escuelas y entre docentes, y políticas de capacitación y perfeccionamiento centradas en metodologías y técnicas para la implementación del currículum, así como asesorías de expertos a las escuelas y liceos para que estos puedan mejorar sus resultados estandarizados. Éste es el escenario menos favorable para una pedagogía que enfrente nuevos desafíos como la inclusión de la interculturalidad en los procesos educativos.

Junto a ello, poderosos sectores del mundo político y académico sostienen sistemáticas campañas a través de los medios de comunicación que atribuyen los resultados insatisfactorios de las mediciones estandarizadas a la calidad del desempeño



En los países con **altos niveles educativos**, las y los docentes tienen mejores condiciones de trabajo y efectiva estabilidad laboral.

extendiendo en muchos países del mundo, instalando en el sistema educativo la lógica de un currículum nacional, de estándares y de mediciones de aprendizaje (Apple, 2007; Elkins, y Elliott, 2004; Yinger, 2005; Holt, 2001).

de los profesores e indirectamente a la falta de una acción más robusta de los gobiernos para controlar a los docentes; presionando por establecer flexibilizaciones laborales, para que las condiciones de enseñanza y salariales del profesorado del



MÓDULO 1

sector público queden libradas a la libre competencia del mercado. Ello determina la prevalencia de concepciones instruccionales de la docencia y desorienta los esfuerzos de formación integral de la academia y sus egresados (Scherping, 2010).

Por otra parte, se pasa por alto que en los países del mundo que cuentan con altos niveles de desarrollo educativo, generalmente sus docentes no sólo tienen distintas y sustantivamente mejores condiciones de trabajo, sino también efectiva estabilidad laboral, pues se está consciente que para que las escuelas y liceos desarrollen con éxito sus proyectos educativos se requiere un cuerpo docente estable. La rotación de profesores pone en riesgo cualquier proyecto educativo, una escuela armónica y la relación y vínculo de permanencia con los alumnos, necesarios para poder desarrollar una enseñanza integral.

Nueva Pedagogía

Cómo incidir en los curriculum escolares y de formación profesional docente para ir construyendo una escuela más democrática que logre superar la xenofobia, racismo y discriminación.

Una concepción profesional reflexiva, crítica o transformativa posibilita desarrollar una visión curricular más integral de la inclusividad que la sola preservación de la lengua o el pasado histórico de determinada cultura. Dicha inclusividad es parte de una

concepción mayor que se expresa en la educación en la diversidad cultural.

La docencia reflexiva y crítica debe asumir la inmigración desde la idea de interculturalidad y considerar la coexistencia de culturas distintas que deben relacionarse con tolerancia y respeto de las diferencias (Hirnas, Blanco, 2009). De ese modo cobra mayor sentido abordar la inmigración y sus consecuencias, desde la diversidad cultural, y ésta, desde los derechos humanos; reconociendo que las personas son intérpretes y constructores de sus culturas, las que a su vez son transformadas permanentemente en la vida cotidiana.

Esto nos obliga a desarrollar procesos curriculares y un quehacer docente en que lo central sea una educación intercultural para todas y todos y no sólo para los "diferentes". De este modo se abordaría integralmente la superación de la discriminación, considerando educativa-mente no sólo a los discriminados sino también a los discriminadores. Así cobra significación educativa la construcción de espacios escolares y sociales justos, fraternos y solidarios y el desarrollo de una diversidad ciudadana que dé cuenta de la interculturalidad existente.

Pero todo esto implica un cambio profundo de la cultura escolar, del curriculum, de las prácticas pedagógicas. Asimismo, revisar los planes, programas y textos de estudio, en los que muchas veces el autoritarismo, el dogmatismo, la discriminación



MÓDULO 1 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ROL SINDICAL Y DOCENTE EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

MÓDULO 1

social, cultural, de raza, de género, de creencias, aún están presentes.

Significa también innovar las concepciones de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, cambiar las metodologías, que tienden a formar un sujeto pasivo, mero receptor de contenidos, favoreciendo sujetos activos, participativos, protagonistas de sus aprendizajes, a los que reconocamos y valoremos con sus saberes y cultura propia, sobre la cual se reconstruye el conocimiento acumulado y los nuevos conocimientos; un sujeto creativo, con capacidad de pensar y reflexionar críticamente sobre la realidad, para convertirse en un ciudadano activo constructor de una sociedad más democrática.

Requiere hacerse cargo del currículum oculto, es decir, de las formas en que establecemos las relaciones sociales en la escuela, entre dirección y docentes, entre los propios docentes, entre docentes y alumnos; hacernos cargo del autoritarismo, de las formas veladas de discriminación, de competencia, de desvalorización del otro. De hecho, la escuela forma una moral y una conciencia tanto a través de los mensajes explícitos del currículum manifiesto como a través de los mensajes implícitos del currículum oculto.

Son formativos y socializadores tanto los programas de estudio, los textos de enseñanza, los materiales didácticos como lo es la cultura de la escuela, las relaciones pedagógicas, las modalidades de interacción que

caracterizan sus ritos, sus reglas, sus normas de convivencia.

Nuestros niños y jóvenes viven, cotidianamente, mensajes y prácticas contradictorias en su ámbito social, familiar, escolar. Se habla de desarrollo, de equidad, de solidaridad, en países donde cada día existen mayores diferencias; se ofrece un mundo de posibilidades en los medios de comunicación y en la propaganda del sistema; y al mismo tiempo, la violencia, la pobreza, el sin sentido, es lo que en verdad vivencian millones de nuestros jóvenes.

Por eso, construir una escuela democrática y una educación en los valores de la inclusión y la interculturalidad, es un desafío complejo que implica una reflexión crítica permanente sobre las contradicciones cotidianas, que vivimos en los distintos espacios y ámbitos en que nos desarrollamos. Para ello es necesario construir espacios permanentes de reflexión y evaluación de la conducta y el quehacer de docentes, alumnos y comunidad; problematizar las contradicciones de nuestra sociedad y de nuestro sistema educacional en relación a los valores democráticos; constituimos, cada uno de los actores educativos, en protagonistas, en seres activos y reflexivos, en la perspectiva de contribuir, justamente, a la construcción de una sociedad que vaya superando estas contradicciones y haciendo realidad, en nuestras vidas cotidianas, y no sólo en el discurso, el valor de la democracia.



MÓDULO 1



Todo esto es un desafío tanto para las organizaciones magisteriales como para los docentes, en sus propias formas de relacionarse, como en la capacidad que tengan de favorecer esto mismo entre los estudiantes y sus familias. Para participar efectivamente y democráticamente en la vida social, los docentes deben aprender ejerciendo la crítica social y enseñándoselas a sus alumnos, para que comprendan y reflexionen sobre las inconsistencias que existen muchas veces entre los ideales y las realidades sociales.

Lo importante es no dejarse llevar por el desaliento, ni asumir que la actual realidad no podemos superarla. Se trata de que nos convenzamos que los procesos de globalización y sus consecuencias, si bien son impulsados por sectores poderosos, pueden ser revertidos, que es posible buscar colectivamente una alternativa humana de construcción de proyectos de desarrollo de-

líticas neoliberales han provocado y siguen provocando en la conciencia de millones de habitantes del mundo. Y ello nos enfrenta derechamente al tema de cómo, a partir de la tarea educativa, logramos éxito efectivo en este ámbito.

Estrategias para fortalecer la profesión en la interculturalidad

Así como existen distintas maneras de entender la profesión docente, se plantean, también, distintos caminos para su fortalecimiento.

Si sostenemos que el rol docente y las formas en que éste se expresa cotidianamente se han ido construyendo histórica, social y culturalmente y que hoy, tal vez más que nunca, es importante para la construcción de sociedades inclusivas, más democráticas y justas, un docente que asuma su tarea en el sistema educativo como profesional

Construir una **escuela democrática** y una educación en los valores de la inclusión y la interculturalidad es un desafío complejo que implica una reflexión crítica permanente sobre las contradicciones cotidianas.

mocráticos que nos garanticen una vida más plena y digna. Pero para concretar esta aspiración, se requiere tomar nota efectiva, a partir de la acción sindical, del daño que las po-

reflexivo y crítico, las políticas para fortalecer la profesión no pueden ser solamente salariales, ni mucho menos articularse desde la lógica del premio, el castigo y la competencia.



MÓDULO 1 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ROL SINDICAL Y DOCENTE EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

MÓDULO 1

Ya no basta que sigamos luchando sólo por mejorar nuestras condiciones de trabajo, sino que tenemos que desarrollar un enorme esfuerzo en el ámbito propiamente educativo y pedagógico, así como reflexionar sobre nuestro rol como educadores en el actual contexto (Pavez, 2006).

Es por ello que los sindicatos docentes tenemos la obligación de plantearnos una educación distinta y preguntarnos cuáles son los desafíos que ello implica para nuestra profesión.

En esta perspectiva, es importante entender que lo político y lo pedagógico son indisolubles y que, por tanto, nuestra tarea debiera ser hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa entender que la enseñanza, la reflexión y la acción crítica, deben ser parte de un proyecto social fundamental para ayudar a desarrollar en los estudiantes una conciencia profundamente solidaria y la capacidad de irse renovando en función de apoyar y velar por una sociedad justa y democrática. Hacer lo político más pedagógico significa emplear formas pedagógicas que consideren a los alumnos como agentes críticos y creativos, capaces de ser sujetos emancipados y emancipadores, para lo cual debemos tomar en serio la necesidad de otorgarles una voz activa en sus experiencias de aprendizaje.

Una visión profesional como la que describimos, asumida como

eje central del hacer sindical, exige concebirnos como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores, y no sólo como ejecutores eficaces que conocen su materia y que poseen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema.

En tal sentido, un gran desafío es el quehacer del educador en el propio sindicato.

Si los docentes tomamos efectiva conciencia de que la tarea central de nuestra profesión es la de potenciar la construcción de un nuevo tipo de educación, nuestros sindicatos deben trabajar para crear las condiciones ideológicas y materiales, tanto en las escuelas y liceos, como en el conjunto de la sociedad, para hacer de esta utopía una realidad.

Esto nos lleva, necesariamente, a que asumamos el importante rol político que a los educadores nos corresponde en la sociedad.

Tenemos la responsabilidad de construir una propuesta educativa verdaderamente democrática, que aborde los graves problemas de calidad y equidad que hoy se sufren en el mundo entero, así como sus condiciones de implementación.

Esto significa que debemos avanzar en fortalecer la conciencia de los ciudadanos del mundo, que ha sido permeada por la lógica neoliberal, para que se asuma que es la escuela pública, porque es aquella



MÓDULO 1



que acoge a todas y todos, la que incluye la diversidad social y cultural del alumnado y genera las mejores condiciones para el desarrollo de la interculturalidad. En otras palabras, crea las condiciones de construcción de sociedades democráticas, enseñando a vivir la experiencia de la convivencia, de la pluralidad, de la tolerancia.

Si coincidimos en que parte del avance ideológico neoliberal corresponde también a nuestra propia responsabilidad y, por tanto, si nadie está conforme con nuestras actuales condiciones laborales, que son también pobres condiciones de enseñanza, ni con este mundo globalizado, debiéramos transformarnos en creadores de conciencia, y levantarnos, unidos y convencidos, para estructurar un poderoso movimiento pedagógico mundial por una educación pública de calidad para el desarrollo de un mundo sustentable, justo y democrático.

conjunto con el mundo académico, puede constituirse, por una parte, en un camino para que profesores y profesoras se reencanten con el trabajo colectivo y su organización, constituyéndose nuevamente en ciudadanos comprometidos, en actores sociales transformadores y liberadores y, por otra, puede permitir que el pensamiento pedagógico crítico se abra camino ante el discurso único y homogéneo, en el que se mueven las políticas y realidades educativas en nuestro continente, para apoyar transformaciones que favorezcan una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes latinoamericanos.

Es imprescindible, también, que sigamos batallando por concretar definitivamente el fortalecimiento de nuestra profesión, lo que implica luchar por contar con condiciones laborales, que en definitiva son condiciones para una buena enseñanza, que posibiliten efectivamente un hacer profesional.

Si los docentes tomamos conciencia de que **nuestra tarea central** es la de potenciar un nuevo tipo de educación, nuestros sindicatos deben trabajar para crear las condiciones tanto en escuelas y liceos, como en el conjunto de la sociedad.

Debiéramos asumir, con responsabilidad, que la construcción de pensamiento pedagógico desde las bases magisteriales, y desde los problemas cotidianos que éstas enfrentan, en

Junto a esto, los sindicatos deben luchar y movilizarse por el desarrollo de:

Políticas nacionales de formación inicial y permanente que aporten



MÓDULO 1 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ROL SINDICAL Y DOCENTE EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

MÓDULO 1

saberes teóricos, técnicos y prácticos para la actualización permanente, y que tengan como centro el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, incorporando como eje la inclusión y la interculturalidad. Por tanto, que apoyen la investigación pedagógica, la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y las políticas educativas, la construcción de conocimientos y la experimentación de intervenciones educativas.

El desarrollo de la reflexión y la crítica, para ser integral, debe también volcarse sobre nosotros, los y las docentes, y de modo particular en nuestras organizaciones sindicales, enriqueciéndolas, generando mayores vínculos sociales y capacidad de interlocución, movilización y negociación, fortaleciendo el llamado a la pertenencia de una organización de nuevo tipo.

Un perfeccionamiento que permita el apoyo de los docentes de modo que vayan permanentemente reaprendiendo, investigando sobre los problemas pedagógicos cotidianos, reflexionando críticamente sobre sus propios saberes y su quehacer, construyendo nuevos conocimientos, elaborando, experimentando y evaluando diversas estrategias de enseñanza, superando aquel perfeccionamiento que espera que los docentes apliquen técnicas sin comprender los procesos pedagógicos. Ello considera abordar la diversidad y la inclusión desde las prácticas pedagógicas, en la búsqueda de aprendizajes significativos que consideren la interculturalidad.

Un perfeccionamiento realizado como parte del quehacer del docente, en sus propias instituciones, ligado al proyecto educativo del establecimiento, a las necesidades de las y los docentes para apoyar las necesidades de las alumnas y alumnos y de la comunidad educativa, considerando la estrecha relación entre la escuela y la cultura comunitaria.

Una concepción pedagógica de la gestión educativa y de la convivencia en la diversidad.

En síntesis, avanzar hacia la construcción de un profesional de la enseñanza reflexivo y crítico implica una permanente discusión y una actitud alerta respecto a las propias prácticas docentes, a las políticas educativas y a los discursos que dominan en el campo educativo, en la perspectiva de ir fortaleciendo esta visión al interior del gremio docente y de la comunidad nacional, así como de ir logrando que se generen las condiciones para su desarrollo.



Bibliografía

MÓDULO 1

Apple, M. (2007). Education, Markets, and an Audit Culture, en *International Journal of Educational Policies*, I (1).

Assaél, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile, en Andrade Oliveira, D.; Feldfeber, M. Compiladoras, (2010), *Nuevas Regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Colección Políticas educativas y trabajo docente 2, Fondo Editorial UCH; Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú.

Assaél, J.; Ávalos, B. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean Teacher performance evaluation, en *International Journal of Educational Research*, Vol.45, Issues 4,5.

Assaél, J.; Ávalos, B. (2006). De la resistencia al acuerdo: el establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en Chile, www.unesco.cl.

Assaél, J.; Guzmán, I. (1996). Reflexiones necesarias sobre la modernización de la educación, en *Revista Docencia* N°2, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago.

Assaél, J.; Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, N°2. Disponible en <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num2/art3.pdf>. Acceso en: 15 abril 2010.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, en *Journal of Education Policy*, 18,2.

Blanco, R. (2001). La situación de los docentes en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años" en *Revista Docencia* N° 15, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago.

Contreras, P.; Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la ley de subvención escolar preferencial? En *Revista Docencia* N° 41, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.

Casassus, J. (2009). Conferencia Inaugural, Escuela Sindical Colegio de Profesores, en *Documento de Trabajo Otra Escuela es posible, la educación puede cambiar*, Santiago.

Cox, C. y Gysling, J. (1990). La formación del profesorado en Chile (1842-1987), CIDE, Santiago.

Edwards, V. (1991). El concepto de calidad de educación, *Orealc/Unesco*, Santiago.

Elkins, T. & Elliott, J. (2004). Competition and control: the impact of government regulations on teaching and learning in English schools. *Research Papers in Education* 19 (1).

Equipo Docencia (2005). Entrevista a Andy Hardgreaves: Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una co-



MÓDULO 1 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ROL SINDICAL Y DOCENTE EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

MÓDULO 1

munidad de aprendizaje, en Revista Docencia N° 27, Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago.

Inzunza, J.; Assaél, J.; Scherping, G. (2010). Formación Inicial Docente y en Servicio en Chile: Tensiones de un Modelo Neoliberal, en Revista Mexicana de Investigación Educativa (en prensa).

Hirnas, C.; Blanco, R. (2009). Educar en la diversidad cultural: Lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina, en Revista "Docencia" N° 37, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.

Holt, M. (2001). Performance pay for teachers: the standards movement's last stand? Phi Delta Kappan, 83 (4).

Lipman, P. (2009). Más allá de la revisión de cuentas: escuelas para nuevas formas de vida, en Revista Docencia N° 38, Colegio de Profesores de Chile, A.G., Santiago.

Martínez Bonafé, J. (2004). Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado, en Revista Docencia N° 22, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago.

Mejías, M. R. (2010). Reconfiguración de la pedagogía, pedagogos y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. Ponencia presentada a Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.

Nuñez, I. (1987). Gremios del Magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970, PIIE, Santiago.

Nuñez, I. (2004). El pensamiento de un actor colectivo: los reformistas de 1928, en Revista Pensamiento Educativo N° 24, 1er semestre; Facultad de Educación de la Pontificia Universidad de Chile, Santiago.

Nuñez, I. (2004). La Identidad de los docentes, una mirada histórica, PIIE, Santiago.

OREALC/UNESCO (2005). Informe de Seguimiento de la Educación para todos.

Pavez, J. (2006). Reflexiones hacia una propuesta educativa alternativa. Internacional de la Educación para América Latina.

Redondo, J. (2004). Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001); Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Chile, Santiago.

Robalino, M. (2005). Actor o Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente, en Revista PREALC, N° 1.

Scherping, G. (2010). Calidad de los Egresados, responsabilidad Institucional ineludible. Consejo Superior de Educación-Chile. www.consejo.cl

Soto, V. (2006). Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad, en Revista Docencia N° 30, Colegio de Profesores de Chile A.G., Santiago.

Tedesco, J.C. (1988). Carta Informativa IIEP-UNESCO.

Yinger, R. (2005). A public politics for a public profession. Journal of Teacher Education, 56 (X), 1.6.



Sugerencias metodológicas

MÓDULO 1

La reflexión grupal es una oportunidad de crecimiento para todas las personas; el favorecer el diálogo en las escuelas entre los docentes nos permite crecer como comunidad y generar nuevos aprendizajes que son de utilidad no sólo en nuestras prácticas educativas, sino para también asumir un rol profesional más crítico o/y reflexivo, de compromiso con la educación pública.

A continuación presentamos algunas sugerencias para el trabajo de este documento, que permitirá a grupos de profesoras y profesores, pero también a la comunidad, reflexionar sobre las actuales políticas de formación docente, su relación con políticas de inclusión e interculturalidad educativa y el rol que nos corresponde en esta labor.

1.. Grupos de reflexión

Tenga en cuenta que este documento se puede trabajar tanto en grupos pequeños de reflexión en la escuela o en el sindicato, como en encuentros más masivos, tales como jornadas, seminarios, asambleas pedagógicas.





MÓDULO 1 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS ROL SINDICAL Y DOCENTE EN LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Algunos espacios o modalidades para poder realizar este trabajo pueden ser:

- Grupos pequeños de profesores y profesoras, tres o cuatro, al interior de la escuela.
- Grupo de profesores y profesoras de distintas escuelas.
- Consejos de Profesores
- Consejos Escolares
- Reuniones de padres y/o apoderados
- Grupos pequeños de padres y/o apoderados
- Reuniones de Centros de Alumnos.

2. En todos los casos:

- a) **Organice un grupo** de profesores y profesoras que quieran participar de esta discusión. Puede hacer un llamado a través del Diario Mural del sindicato o la escuela indicando lugar, fecha y horario del encuentro o cualquier otro medio de difusión según su realidad.
- b) **Disponga del material** necesario para su realización.

3. Para la Lectura:

Al momento de la lectura individual tenga en cuenta:

- a) **Leer** atentamente el texto.
- b) **Escuchar** la tesis que plantea el autor.
- c) **Subrayar** o **escribir anotaciones** de los aspectos que considere importantes.
- d) **Anotar comentarios** y reflexiones acerca de los planteamientos del autor y en qué medida ayuda a comprender lo que están viviendo como actores educativos.



4. Durante la Discusión:

Posterior a la lectura del documento, en grupos pequeños, **reflexione** a partir de las siguientes preguntas:

En nuestra realidad, ¿Cómo afectan o favorecen las distintas concepciones del ser docente a la escuela y la comunidad educativa en general en la construcción de una educación inclusiva, intercultural y democrática?

¿Qué desafíos nos plantean como sindicato o gremio, nuevos escenarios tales como la inmigración?

¿Qué acciones hemos realizado en nuestras escuelas y localidades para fomentar una escuela inclusiva y democrática?

¿Cuáles son los espacios con los que contamos para desarrollar una educación intercultural?, ¿cómo los ocupamos?, ¿qué experiencias hemos desarrollado en ellos?

¿Qué limitaciones y fortalezas vemos en nuestras escuelas y localidades para enfrentar la tarea de una educación inclusiva?

¿Cuál es nuestro rol en la tarea de desarrollar una educación inclusiva e intercultural?

¿Qué iniciativa local podríamos desarrollar este año?

¿Qué herramientas o insumos son necesarios para llevar a cabo estas tareas?



5. Para Finalizar:

Si son varios grupos pueden realizar un **plenario** donde se compartan las reflexiones de cada uno de los grupos.

Al terminar pueden **elaborar un documento** con las principales conclusiones y propuestas de acción del o de los grupos para ser difundida en la comunidad escolar y el Sindicato.

MÓDULO 2

Educación pública para la solidaridad y la democracia

Alberto José Cacopardo

Introducción

Es necesario un rediseño de la escuela para producir nuevos sentidos en su práctica social. Para eso se plantean tres ejes: Ejercicio de los derechos humanos, conflicto social como parte del diseño curricular, Desarrollo de experiencias de micro política en y desde la escuela.

Los ejes de una educación para la solidaridad y la ciudadanía en un mundo global son Políticas de inclusión socio educativas, interculturalidad, perspectiva de género, entre otras.

No se puede jugar con la ley de conservación de la violencia. Toda violencia se paga y la violencia estructural en forma de despido, pérdida de seguridad y otros, se ve equiparada más tarde o más temprano en forma de suicidio, crimen o delincuencia, y un sinnúmero de pequeños y grandes actos de violencia cotidiana. La violencia requiere soportes culturales, políticos y sociales y se nutre de varias fuentes: negación del otro, corrupción y debilidad institucional, fragmentación de conflictos, opciones económicas excluyentes, crecimiento de brechas, etc.



Marco político-social

Hacia fines de la década de 1970, la utopía de una sociedad liberada de la necesidad y de un individuo protegido de los principales riesgos de la existencia parecía al alcance de la mano.

El proceso económico- social denominado "fordista", caracterizado, entre otras cosas, por una fuerte demanda de mano de obra, con intervención del Estado, con movilidad social y con limitación en las ganancias de los grupos económicos, lograba en muchos países la ilusión de una sociedad con pleno empleo, sin exclusiones.

El mismo sistema funcionaba entre generaciones, los jóvenes aceptaban remuneraciones más baja al ingresar al mercado laboral, porque sabían que éstas crecerían a lo largo de toda su carrera. Los trabajadores de edad eran implícitamente subvencionados por los jóvenes, esto se llamó "círculo virtuoso del crecimiento fordista".

En la década del 80 la crisis financiera estaba en su apogeo y el fin del Estado de Bienestar se aproximaba. En efecto a partir de ese período los gastos sociales seguían creciendo y los ingresos se mantenían.

Se presenta ante el mundo la irrupción de un modelo que podemos llamar "Posfordista" en donde las desregulaciones, las privatizaciones, la flexibilidad laboral y la globalización marcaba el rumbo de un capitalismo salvaje con profundas al-

teraciones para el mundo social y ambiental del planeta.

Sumado a lo anterior, la crisis del Estado de Bienestar, lo llevó a entrar a una nueva fase, se puso en tela de juicio los principios organizadores de la solidaridad y la concepción misma de los derechos sociales.

Nos encontramos en el arribo de una nueva cuestión social. Aparecen dos problemas mayores: la desintegración de los pilares organizadores de la solidaridad y el fracaso de la concepción tradicional de los derechos sociales, para atender a los excluidos.

Los antiguos mecanismos productores de solidaridad se desintegraron y la concepción tradicional de los derechos sociales comprueban su inoperancia para tratar el problema de la exclusión.

Por cierto, en un contexto de desocupación masiva y crecimiento de la exclusión, la visión de los derechos como compensadores para tratar situaciones pasajeras (enfermedad, desempleo de corta duración) no pueden responder a esa problemática.

La crisis filosófica del Estado de Bienestar implica una inflexión decisiva en la percepción social, tarea que únicamente profundizando las democracias permitirá políticas sociales de inclusión..

Por otro lado, las políticas neoconservadoras han llevado a la degradación del planeta, y esto no obedece a errores técnicos, sino que se sus-



MÓDULO 2

tenta en los modelos de exclusión y marginación implantados y potenciados por la llamada globalización. La mayoría de los países empobrecidos no han escapado a las generales de estos modelos de apropiación global del producto del trabajo y de los recursos, y de sus consecuencias y crecientes impactos ambientales.

Paralelo al incremento del deterioro ambiental, a nivel social aumenta la pobreza y el desarraigo. En este esquema dominante, se repite el concepto de la división internacional del trabajo, en donde algunos países se especializan en ganar y otros en perder. Este capitalismo global necesita contar con espacios suficientes, para que el desarrollo desmedido de industrias y deshechos satisfaga el consumo irracional a expensas del 70% de la población mundial.

Es así que quinientos años después de la voracidad de los países poderosos, que en un primer momento vinieron por el oro, plata, cobre, pe-

mista de los países del norte.

El 20% de la población mundial ubicada en el Norte enriquecido del planeta consume el 75% de los alimentos y el 80% de la energía que produce la tierra, a su vez libera el 80% de los gases de efectos invernaderos, que producen el calentamiento global.

Papel del Estado

Mientras el Estado de Bienestar respondía con acierto a las necesidades de los sujetos sociales, ante la irrupción del modelo neoconservador, aquel modelo de Estado se convertirá en ineficiente para responder a los nuevos desafíos de la exclusión. Los desocupados de larga data designan en cierto modo "sujetos sociales" de un nuevo tipo.

La dificultad de movilizar y representar a los excluidos se explica por el hecho de que en primer lugar se



Aparecen **dos problemas mayores**: la desintegración de los pilares organizadores de la solidaridad y el fracaso de la concepción tradicional de los derechos sociales para atender a los excluidos.

tróleo, hoy se llevan otros elementos del patrimonio natural.

Con estas técnicas y métodos, el sistema de expoliación no varió y se actualiza permanentemente para satisfacer la tendencia hipercon-

definen por las frustraciones de su existencia, por lo tanto por su negatividad. Por esta razón, no constituyen una fuerza social a la que podría movilizarse. No son los nuevos proletariados de la sociedad de desocupación. No tienen un interés común



MÓDULO 2

propriadamente dicho. No forman una clase con un lugar en la producción, los excluidos forman incluso, una no clase. Constituyen la sombra proyectada de la disfunción de la sociedad, resultan de un trabajo de descomposición y desagregación.

De modo diversificado los fenómenos de exclusión son manifestaciones de diferencia y no de aglomeración.

Ahora bien los excluidos no constituyen un orden, una clase o un cuerpo. Indican antes bien una falta, una falla del tejido social.

Es esta característica la que en la actualidad hace que los desocupados se conviertan en un grupo puramente virtual, sin representantes.

De allí la tendencia a dejar que una población se borre detrás del problema que la define.

Se habla de pauperismo más que de los pobres, de la desocupación más que de los desocupados, de la exclusión antes de los excluidos.



Se puede precisar mejor el momento social si hablamos de **expulsión** y no de **exclusión**.

El hecho de que las situaciones de exclusión sean consideradas como el mayor problema social del siglo XXI explican el sentimiento difuso de desconocimiento social que atraviesa a nuestras sociedades.

La redefinición del progreso social a la que se convoca para la fundación

de un nuevo Estado activo conduce a plantear las cuestiones de una nueva cultura política, que debe comprender una nueva etapa social. Y es profundizando la democracia y de un cambio en la idea reformista, puede nacer una práctica en sí misma renovada de la solidaridad y de la equidad social..

Expulsión social

Se puede precisar mejor el momento social si hablamos de expulsión y no de exclusión.

La pobreza define estados de desposesión material y cultural que no necesariamente atacan procesos de filiación y horizontes futuros. Con observar los movimientos migratorios de principios de siglo o los sectores obreros de la década del cincuenta para advertir que pobreza en ese entonces no suponía exclusión social. La participación en la estructura fabril, la pertenencia a un sindicato, a las asociaciones barriales, la

entrada de los hijos a la escuela, el crecimiento del consumo, las conquistas sociales, revelan de la existencia del lazo social.

La exclusión pone el acento en un estado, estar por fuera del orden social.

La expulsión refiere la relación en-



MÓDULO 2

tre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras el excluido es meramente un producto, un dato, un resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es resultado de una operación social. El nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados, éstos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social.

La expulsión social produce un desaparecido de los escenarios públicos, que perdió visibilidad, que ha entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan en una sociedad que parece no esperar nada de ellos.

Destaquemos en primer término una alteración fundamental en la estructura política, el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del Mercado. Ya no se trata de ciudadanos sino de consumidores.

Asistimos al agotamiento del Estado-Nación, la potencia soberana del Estado fue sustituida por la potencia soberana del mercado.

En ese sentido, el mercado se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor y no los derechos y obligaciones conferidos al ciudadano. El consumo, entonces, no requiere de la ley ni de los otros, dado que es la relación con el objeto y no del sujeto en donde encuentra su funcionamiento.

El consumo no es un bien repartido

equitativamente, pero el mercado incorpora para consumidores y no consumidores un nuevo ideal del yo, en donde el otro es prescindible..

Para satisfacer el deseo del consumo necesito del objeto y no del sujeto, para trabajar necesito que el azar recaiga sobre mí y no sobre el otro, porque no hay lugar para todos.

La violencia en el nuevo entramado social

En el marco de estas condiciones emergentes, encontramos que la violencia es la marca que circula en los sectores expulsados.

Esta violencia se manifiesta en distintos espacios sociales, trataremos aquí su incidencia en la escuela.

Hoy en las Instituciones educativas la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano.

El Estado-Nación, mediante sus instituciones principales, ha dejado ser el elemento fundante de la moralidad del sujeto. La escuela por mucho tiempo pregonó la hermandad entre sus estudiantes. La violencia en la escuela hoy puede ser leída como un síntoma de agotamiento del dispositivo pedagógico moderno. La falta de respuesta de la escuela ante esta problemática hace alusión a que la ficción que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de ser formativos.

El discurso de la ciudadanía tenía



MÓDULO 2

poder formativo no porque necesariamente en la práctica se concretaría el principio de igualdad entre los hombres, sino porque producía deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de valores. Fue la eficacia de un discurso simbólico medida en su potencia de producción de subjetividad lo que logró constituir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social.

De modo que cuando decimos que la escuela se encuentra destituida simbólicamente no decimos que se enseña mal, que no este a la altura de las demandas o como suele escucharse, hace asistencialismo en vez de pedagogía. Lo que se afirma es que hay una pérdida de credibilidad en fundar subjetividades. No se trata de una desaparición absoluta de las subjetividades sino de la desaparición de algunos casos de subjetividades.

Expectativas con la escuela

Persisten en los establecimientos educativos lógicas devaluativas del pobre, y además a los docentes ya no los habita la esperanza del progreso sino la resignación y la pérdida de confianza en civilizarlos. El problema central de la educación hoy no es la fabricación de los sujetos. El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos.

Los docentes nos dicen lo que ya

no son y los estudiantes ya no son respetuosos, estudiosos, disciplinados, receptores de la experiencia de generaciones anteriores, ahora todo esto no son no por mala fe, mala voluntad o mala intención, si los niños y los jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad, esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia.

En el camino de comprender esta nueva realidad la primera pregunta que hay que formularse es en qué condiciones soy maestro o estudiante?. De donde se deduce que el análisis de las condiciones actuales es la clave para comprender en que consiste la subjetividad que se produce en la escuela.

La escuela tradicional era un modo institucionalizado de educar, de formar una persona, pero ocurre que esas representaciones han estallado. Entonces la resistencia es la expresión del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales.

El enemigo de la educación no es la imagen alterada de los estudiantes, no es el desvío de aquello que esperábamos, no es la respuesta de aquello que inquieta, no son sólo las condiciones adversas, ni la desactualización de los maestros y profesores. No es la falta de respeto, ni el desinterés. El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad.



MÓDULO 2

Si la expulsión social es una situación, la posición ética no renunciará jamás a buscar a partir de esa situación una posibilidad de cambio.

Por ejemplo, en un Colegio secundario, ante la situación de embrazos juveniles, no recurrimos ni a la expulsión ni a la marginalidad, al contrario incorporamos un nuevo sujeto madre. -estudiante.

La educación como acción igualadora no es la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia. La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla.

En este nuevo educando no habría disciplinamiento, no habría fabrica-

repetición. La transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad. La pregunta no es como aprendieron lo que yo le enseñé sino qué hacen con lo que les enseñé. Y solo sabré que enseñé algo si los sujetos habrán sabido hacer algo con eso.

El camino democrático

A pesar de la presencia del discurso democrático en estos tiempos y a la idea de sentido común de que la forma de vida democrática se aprende a través de las experiencias democráticas, las escuelas han sido instituciones poco democráticas. Aunque la democracia pone en relieve la cooperación entre las personas, demasiadas escuelas han fomentado la competición: por cursos, por posición social, por recursos, por programas, etc. Aunque la democracia valora el bien común, muchas escuelas sostienen el individualismo. La democracia pregona la diversidad, sin embargo muchas escuelas niegan la igualdad de oportu-

La educación como acción igualadora no es la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal.

ción de un sujeto homogéneo, sino transmisión. La transmisión supone poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que lo habiliten para hacer algo más que la mera

nidades, especialmente para los pobres, a las mujeres y a los migrantes.

Por ello en una comunidad auténticamente democrática las personas ponen de relieve permanentemente





MÓDULO 2 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LA SOLIDARIDAD Y LA DEMOCRACIA

MÓDULO 2

la igualdad estructural en todas las acciones. Se piensa, además, que todos los educandos tienen derecho a acceder a todos los programas vigentes, evitando todo tipo de barreras institucionales y otras medidas, que muchas veces afectan y se niega la participación por razones de raza, género y clase social.

Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta de que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la sociedad, por eso se trata de extender esa democracia para afuera. Se quiere una democracia a gran escala, se trata no sólo de cambiar las desigualdades en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean.

Estos trabajadores de la educación se preocupan mucho por los educandos, pero también comprenden que esta inquietud requiere mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza, la discriminación en general.



Hacia la construcción de una escuela democrática

Una experiencia en Río Negro. C.E.M. N° 43 "Rodolfo Walsh", 17/11/97

A partir de la necesidad de toda la comunidad educativa de encontrar los caminos democráticos que permitieran abordar de una forma significativa el acto educativo, se decidió implementar el Consejo Directivo Colegiado, como cuerpo de análisis y decisión de todas las políticas que atravesaban nuestro quehacer educativo.

Aspectos pedagógicos-didácticos

La escuela se siente en la obligación de cuestionarse ciertos modelos pedagógicos que estuvieron y están presentes en nuestras instituciones. Lograr cambios significativos que permitan transformaciones requiere de una actitud reflexiva, y para eso es necesario replantear nuestro rol en la educación como trabajadores intelectuales y así superar viejos esquemas donde las decisiones se tomaban en otros niveles y los mecanismos de comunicación eran sumamente verticalistas.

Los educadores hemos sido tradi-

cionalmente ajenos a los procesos educativos en instancias de definiciones y decisiones en la organización y reformas institucionales. Aunque se han abierto espacios de participación y consultas, estos fueron más formales que reales, pero sin embargo no desocultaban las verdaderas problemáticas institucionales. Las decisiones y definiciones pasan por otras esferas que desconocen el micro espacio institucional donde se tejen innumerables cuestiones ignoradas en los niveles superiores.

También hay una cuestión cultural relacionada con la actitud heredada de los largos procesos militares apoyados en una teoría y praxis positivistas que reafirman el tipo de educación y sociedad que venimos cuestionando. Sin embargo, hoy en día muchas de estas praxis han sido superadas por nuevas propuestas.

Somos concientes de que las transformaciones requieren de un largo proceso y para eso hay que estar dispuesto a cambiar a pesar de las lamentables condiciones de trabajo



MÓDULO 2

y crisis social. Es por eso que proponemos modelos alternativos con fines pedagógicos y didácticos para empezar a consolidar un verdadero Estado democrático auténtico. Creemos por lo tanto en la necesidad de trabajar en forma colectiva con los diferentes sectores de la comunidad educativa, porque la educación es un problema de todos y necesita de soluciones que beneficien al conjunto de la sociedad.

Da la sensación de que es natural que los trabajadores sean incapaces de organizarse a sí mismos. Otra visión parecida se tiene de la educación con respecto al conocimiento, también se percibe a la escuela como incapaz de generar conocimientos. Pero esta concepción es errónea y muchas veces malintencionada, pues si se observan las instituciones en cualquier acto pedagógico o no se genera conocimiento, más allá de que la relación pedagógica predominante se base en el aprendizaje de contenidos consagrados como específicos. Así frente a esta situación, la escuela puede avanzar o retroceder.

Muchos gobernantes han pensado que invertir en educación es derrochar tiempo y dinero, pero las instituciones educativas se constituyen en espacios generadores de cambios para las sociedades que buscan un verdadero futuro.

Además se cree que la producción del conocimiento se genera desde un selecto grupo de intelectuales especialistas y por lo tanto el docente debe obrar como un mero ejecutor de ese conocimiento sin

poder incidir en él. Creemos que la búsqueda de nuevos espacios y modelos de representación nacen del seno mismo de las propias instituciones donde se conocen las verdaderas problemáticas.

Desde esta idea es imprescindible crear un espacio auténtico de participación y decisión, concebido a la vez como un ámbito en que también se producen aprendizajes significativos que aporten a superar los conflictos de la escuela. Es también desarrollar en su verdadera dimensión la palabra democracia y tener en cuenta esa categoría para analizar nuestra praxis docentes y de los niveles superiores. Hablar de la palabra democracia significa fundamentalmente practicarla. No se trata solamente de definirla en su esfera conceptual.

En ese sentido pensamos que la conformación de un espacio como el Consejo Directivo Colegiado es un medio con intenciones didácticas y de promoción de modelos alternativos de participación, definición y decisión.

Aspectos jurídico-político-ideológico

En el marco general de un sistema educativo tradicionalmente autoritario es un deber y un desafío intentar concretar un proyecto que represente y exprese los intereses de los integrantes de la comunidad educativa.

Por estas razones proponemos y promovemos la conformación de



MÓDULO 2

un Consejo Directivo colegiado con la representación democrática y proporcional de todos los integrantes de la comunidad educativa: equipo directivo, docentes, estudiantes, no docentes, padres.

Queremos dejar bien en claro que el derecho de la comunidad educativa a elegir una alternativa a la enseñanza pública, no debe ser entendido como un estímulo a la privatización de la educación, que sólo incrementa las desigualdades en lugar de posibilitar la justicia social.

Entendemos que la formación de un Consejo Directivo Colegiado es el instrumento más adecuado y legítimo porque surge como respuesta a necesidades reales, por ello, esta propuesta no debe confundirse con proyectos seudodemocráticos como los Consejos Institucionales, intentados aplicar en Río Negro.

Nuestro proyecto va mucho más allá que el mero reordenamiento y buen funcionamiento del equipo directivo. Nos proponemos hacer realidad una escuela democrática, abierta y protagonista para todos los sectores de la comunidad que la integran, basada en los principios de una Educación y escuela pública gratuita, obligatoria y laica, reconociendo al Estado como el principal e inalienable promotor y sostenedor de ellas.

Estamos convencidos de que nuestra propuesta, además de ser legítima es absolutamente legal, pues se encuadra en los principios de la Constitución Provincial y la Ley Orgánica de Educación de la Provincia

de río Negro N° 2444.

Alcances y atribuciones

En el proceso de construcción de una sociedad democrática como la que pretendemos, entendemos que todas las políticas y sus respectivas reglamentaciones surgen como producto de este proceso. Por lo tanto los alcances y atribuciones de este C.D.C. estará encuadrado en dichas reglamentaciones:

- El Consejo Directivo Colegiado definirá, en forma consensuada, las políticas educativas que hagan al funcionamiento de la institución. Por lo tanto, elaborará y aprobará el Proyecto Educativo Institucional, con la participación de todos los sectores que integran la comunidad educativa.
- Quedará en manos de este Consejo la elaboración y modificación de todas sus pautas de funcionamiento.
- El equipo Directivo actuará como órgano ejecutor de las decisiones tomadas en el C.D.C, sin menoscabo de las atribuciones que a dicho equipo le corresponde por Ley
- El C.D.C. actuará, en los casos que corresponda, como Consejo de Convivencia.

Esta experiencia es un ejemplo para construir colectivamente una visión integral del sujeto de derecho, del sujeto incluido, sin miradas neutralizadoras ni minoritarias, apuntando a la generación de compromisos políticos, gremiales y pedagógicos, en el marco de una escuela pública distribuidora de conocimientos y como espacio de intervención política.



Conocimiento, aprendizaje y enseñanza

Conocimiento

El conocimiento en general y las ciencias en particular, dan cuenta de un saber a lo largo de la historia, éste no es lineal, ni continuo, ni neutral, sino dialéctico, contradictorio y está sujeto a las condiciones e intereses de cada momento histórico particular.

Hablar de conocimiento es hablar de fundamento de la acción humana, reconociendo la importancia que tiene la experiencia subjetiva de los individuos en el proceso de construir sus mundos sociales, donde juegan las estructuras sociales e ideológicas existentes.

Más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos, en realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son

nuestros problemas, pero desplegar su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimientos, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción basadas en la complejidad y en la interdisciplinariedad.

Señalamos, además, que la elaboración de una cultura científica escolar, separada de la realidad cotidiana, contribuye a mantener la disyunción en las formas de conocimiento y entre pensar y hacer.

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos, separa, prioriza, une, jerarquiza, centraliza. Esta organización del pensamiento recurre a principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello. Es por eso que debemos tener presente la naturaleza y las consecuencias de



MÓDULO 2

los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. En ese sentido toma más importancia el hacer de la escuela un lugar de producción cultural con conciencia crítica.

El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, sino en el proceso de interacción social que lo construye y en relación con la realidad.

El conocimiento nunca es neutral, afirmar el carácter dialéctico de la ciencia, entender que se produce en la confrontación social, política y cultural atravesada por intereses de clase, etnia y género.

El desafío actual es lograr un verdadero reconocimiento de los saberes propios de los distintos grupos sociales de modo que la escuela sea una verdadera comunidad democrática y plural en lo cultural.

En la escuela deben encontrar su lugar los múltiples saberes y conocimientos que tienen existencia real fuera de ella y que impregna la vida cotidiana de la sociedad.

El saber planteado de esa forma es un instrumento a construir. Ya no es visto como algo acabado, cerrado e incluso atemporal, que la escuela solo debe dar, sino que se constituye como un proceso de construcción dialéctica, de búsqueda, de avances y retrocesos, que compromete activamente a todos los que participan en su elaboración, sin que esto implique dejar de lado el saber acumulado y socialmente válido que debe

ser conocido y compartido por todos los sujetos.

Aprendizaje

El constructivismo es la base de todos los movimientos de renovación educativa de los últimos años en tanto se considera al estudiante como centro de enseñanza y como sujeto mentalmente activo en la adquisición del conocimiento, al potenciar sus capacidades de pensamiento y de aprendizaje.

Aprender y pensar es abrir los sentidos, experimentar, problematizar. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y en acción.

El carácter significativo del aprendizaje es una condición indispensable del constructivismo. Es necesario un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos.

Poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere in-



teracción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

Enseñanza

Haciendo énfasis en el papel que juega la cultura del educador como mediador, Vigotsky plantea como central el accionar activo de los estudiantes en el proceso de apropiación y transformación de la cultura. Y estas matrices que operan en el estudiante también operan en el docente. El docente y el estudiante, en la relación pedagógica, construyen, transforman, y modifican estas matrices en un clima de respeto por la libertad de expresión, en el que la creatividad juega un rol importante.

Por lo dicho estamos afirmando que no compartimos la visión de la enseñanza como un mero desarrollo técnico, en el cual el docente es un aplicador de recetas diseñadas por expertos. Los procesos educativos tienen especificidad didáctica y pedagógica.

La enseñanza es un proceso muy complejo que se desarrolla en contextos institucionales que no son neutros desde la perspectiva de lo que se enseña. Está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses del poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideren las más adecuadas a sus intereses.

homogéneo sino que es un ámbito heterogéneo y conflictivo, ya sea que esto se haga explícito o no.

Las significaciones culturales que portan los estudiantes y docentes y las propias del colectivo institucional están siempre en proceso de choque, resignificación e implicación mutua, que está mediado siempre por el currículum. El docente ejerce su práctica a partir de supuestos que no siempre controla y de mandatos institucionales que no siempre conoce.

El gran desafío es, entonces, la construcción de la conciencia crítica, lo que implica generar por parte del Estado las condiciones materiales para la reflexión sobre la práctica, sobre lo que se enseña y sobre los mecanismos de decisión de qué es lo que se enseña, teniendo como horizonte la participación de los educadores y la comunidad en ello.

La ayuda pedagógica debe basarse en el compromiso ético y político del educador, en la necesidad de superar el autoritarismo, la depredación de la naturaleza, los dramas sociales derivados del hambre y la desocupación, la indiferencia a las distintas formas de discriminación social y cultural, de clase, de etnia y de género.



De la integración a la inclusión: un cambio de modelo

MÓDULO 2

Es pertinente plantear que en el mundo y especialmente en los países periféricos la escuela ya no cumple con su misión de resolver los problemas de convivencia, de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, de discriminación, y al mismo tiempo es ese mundo que demanda que la escuela retome su rumbo virtuoso.

Lo paradójico es que los críticos de la escuela actual, el poder mediático y económico, actúan como si no educaran y además reflejando una práctica irresponsable hacia el tejido social.

Por eso, ese mundo que genera inequidad, discriminación e injusticias le pide a la escuela que actúe en la formación de otros valores.

En ese sentido el desafío de la escuela de hoy es la necesaria inauguración de otro tiempo y de otro espacio con respecto al mundo mediático e hiper tecnológico que la rodea.

Para ese otro tiempo educar es conmover, es donar, es sentir y pensar,

no apenas la propia identidad sino otras formas posibles de vivir y convivir.

En este proceso se acusa a la escuela de la falta de convivencia y no se analiza la falta de conversación en un mundo en donde el tener tiene más valor que el ser.

Ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie sigue el camino que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir con todo aquello que se distingue entre los seres y que es lo que provoca contrariedad. Hay convivencia porque hay afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, es la existencia del otro en la presencia del uno.

La convivencia con los demás se



MÓDULO 2

juega entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro.

En el interior de lo educativo, la convivencia tiene demasiada resonancia mientras no se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maniaca de este presente depresivo.

El eje es pensar la educación no

Ya tenemos una cierta experiencia acerca de la trama de dislates e injusticias que se originan en la caracterización obstinada, rígida y torpe de ciertos tipos de aprendizaje, aunque no de todos ; del ensañamiento con ciertos tipos de cuerpo, aunque no con todos; de la sospecha sobre ciertos tipos de lengua, aunque no de todas ; de la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidad, raza, clase social, aunque no sobre todas ; de la desconfianza de ciertas inteligencias, aunque no acerca de todas. Ya hay cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y reformados a propósito de un cambio en los escenarios políticos y pedagógicos.

Se habla de una crisis en la noción y la percepción de homogeneidad, de una crisis en la exacerbada unicidad de los recursos pedagógicos, de una



El eje es **pensar la educación** no apenas como el alojamiento institucional de unas alteridades devaluadas, sino como el estar juntos en un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias.

apenas como el alojamiento institucional de unas alteridades devaluadas, sino como el estar juntos en un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias.

crisis de los ambientes pedagógicos, de la formación de los educadores, etc. Las respuestas dadas a este conjunto de problemas es la aplicación



MÓDULO 2

de la fórmula conocida del “más vale más”, hay problemas en la formación , más vale más formación. No será el momento de pensar en terminar con esta ecuación productivista y construir una alteridad educativa.

Por eso decimos que la educación es una responsabilidad y un deseo por una tarea de convivencia que habilita , que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña , la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia.

Responsabilidad y deseo por una tarea de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no solo como un pasaje de un saber un uno para otro, sino de aquello que ocurre en uno y en otro, en vez de ser un acto de desigualdad es un acto de distancia.

Por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es siempre, del otro, de otro que es otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro.

Para enfrentar la crisis educativa ,que se habla permanentemente, se puede diseñar otra respuesta que tiene que ver más con una posición radicalizada de la alteridad y de diferencia, que no es una decisión que

involucre distancia y etiquetamiento de lo diverso, sino una idea sostenida en la conversación y el estar juntos con las diferencias. Para estar juntos necesitamos tiempo, y justamente lo que escuchamos en cada institución es que no hay tiempo. Por lo tanto revertir esta falta de tiempo será tarea del colectivo docente en su lucha para mejorar las condiciones laborales de los educadores.

Un cambio de modelo

La educación es una política de Estado, como tal debe orientarse a resolver los problemas que afectan al sistema educativo, con el fin de garantizar a sus habitantes el acceso a la educación y al conocimiento en igualdad de oportunidades. Éstos constituyen un bien público y un derecho personal y social de los ciudadanos, requisitos básicos para su integración social plena como miembros de la sociedad y para el ejercicio de la ciudadanía.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. Se trata de una escuela que modifique substancialmente su estructura , funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los educandos, incluidos aquellos que presentan discapacidad.

Cuando hablamos de educación in-



MÓDULO 2

clusiva, tomamos en cuenta cuatro dimensiones principales:

- Ideológica, desarrollando el ideal de justicia y democracia
- Epistemológica, hallando su base en la teoría de la complejidad.
- Pedagógica, diseñando didácticas que potencien la capacidad de pensar de todos.
- D) Institucional, revisando los agrupamientos, los espacios, las estructuras directivas, las reglamentaciones.

Cuando analizamos la inclusión pensamos en el proceso de aumentar la participación de los estudiantes en el currículo, en la comunidad educativa, en la cultura, en los Consejos Directivos Colegiados.

La inclusión es principio, proceso, acción social colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, comunidades de aprendizaje- comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para recibir a todos. Es un camino que se construye con las acciones concre-

cuela, que rompa con las antiguas cristalizaciones de la cultura escolar y avance hacia nuevas formas de funcionamiento institucional.

Todo proceso de cambio en educación está atravesado por la dimensión política llevando a revisar las formas en que se inscribe el poder, sus efectos normativos y reproductivos en el funcionamiento institucional. Desde un punto de vista contra hegemónico sabiendo que todo poder tiende a generar su propia reproducción y por eso mismo a universalizar y borrar las diferencias, un planteo contra hegemónico debe necesariamente hacer pie en la existencia de muchas miradas para romper con la lógica del poder.

El análisis situacional permite valorar el poder de las prácticas locales instituyentes capaces de inventar nuevas formas de funcionamiento institucional y social.

En vez de preguntar cómo el poder baja e irradia desde su centro, averi-



El **paradigma de la diversidad** supone un cambio profundo de la escuela, que rompa con las antiguas cristalizaciones de la cultura escolar y avance hacia nuevas formas de funcionamiento institucional.

tas de los actores sociales quienes se sienten partícipes en la construcción de la cultura escolar.

El paradigma de la diversidad supone un cambio profundo de la es-

guar cómo, desde las relaciones locales que se establecen en las prácticas más próximas y concretas, se establecen relaciones de poder que sostienen o reformulan las estrate-



gias globales, centrales. Por ejemplo interrogar las relaciones de poder en el aula, entre el docente y los estudiantes, en la familia, entre padres e hijos, para buscar la novedad, la transformación, más que la reproducción y la norma.

En este planteo nos lleva a un ejercicio del poder local, próximo, sensible y que permite ubicarnos en un lugar distinto del lugar de la imposibilidad, lugar frecuentemente ocupado por el docente que ve el único cambio posible en las iniciativas y formulaciones que vienen desde arriba, desde las autoridades de turno, y según la vía de una jerarquía natural.

Atención a la diversidad

Se relaciona con:

- Un modelo pedagógico que concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos críticos, de construcción, de encuentro entre personas, orientado a la realización de un proyecto colectivo y de ejercicio activo en la vida pública.
- La aceptación de la existencia de diferentes historias de vida y de diferentes contextos de vida.
- El reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento.
- La toma de conciencia de la existencia de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos e ideas previas propias de cada estudiante.
- Con la admisión de la presencia de diferentes estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizajes dentro de una misma aula.
- Entender a la educación como un acto de comunicación donde el educador compromete su propia subjetividad en la tarea de enseñar. La herramienta más potente con que cuenta el educador para la función es él mismo.
- La promoción de vínculos socio afectivos y tareas basadas en la cooperación.
- Partir del reconocimiento de las particularidades y reflexionar socialmente la diferencia y las identidades producidas.



Referencia bibliográfica general

MÓDULO 2

Carlos Oyola (compilador), Innovaciones Educativas, Miño y Davila, 1998

Michel Apple, Escuelas democráticas, Morata, 1997

Silvia Duschatzky, Los caminos de la subjetividad, Paidós, 2002

Pierre Ronsavallon, La nueva cuestión social, Manantial, 1995

Carlos Skliar, Educar a cualquiera y a cada uno, Apunte, 2010

Osvaldo Curone, Talleres para la sexualidad, Apunte, 2002.

Diseño curricular ciclo básico, Río Negro, 2008.



Plan de trabajo para llevar al sindicato y al aula

MÓDULO 2

Con la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral se abre en todo el sistema educativo una posibilidad real de abordar esta temática tan necesaria y vital para el desarrollo humano.

Atendiendo problemáticas que tienen que ver con la diversidad, prejuicios, violencia, abusos, orientación, planificación, etc., pensamos en primer lugar en la formación de educadores para transformarlos en verdaderos multiplicadores en esta temática.

PROYECTO:

Capacitación de Multiplicadores en Educación para la sexualidad

Descripción del proyecto:

Formar multiplicadores en educación para la sexualidad.

Entender que educar para la sexualidad es comprometerse con la promoción y desarrollo humano. Educar para vivir una vida más plena y digna. Es cambiar la práctica del silencio por la práctica de la libertad, la responsabilidad y el placer.

Dado que permanentemente educación y salud están desbordados por falta de recursos humanos y presupuestarios, con este proyecto se pretende contribuir a la disminución de los factores que impactan en la calidad de los procesos de aprendizaje e incidir en la finalización a término de la trayectoria escolar de los estudiantes.



Beneficiarios directos:

- 150 docentes de diferentes niveles educativos.
- Distribuidos en 6 talleres de 25 participantes aproximadamente.
- Duración: 3 meses , carga horaria presencial de 24 horas
- Evaluación ; continua y acreditación final.
- Período de realización ciclo lectivo completo.

Introducción:

El presente proyecto se fundamenta básicamente en una necesidad humana, como es la educar para vivir una vida más plena y digna.

A partir de esa necesidad y de una búsqueda permanente en el campo de la educación y especialmente en todo lo relacionado a la sexualidad humana, es que surgen varias experiencias desde el año 1990, hasta la fecha, hoy con el amparo legal de la ley de educación sexual integral, la posibilidad de abordar la educación para la sexualidad en un trabajo conjunto entre Educación, Salud y comunidad.

Consideramos que la aprobación de la Ley Nacional, junto a otras leyes provinciales vigentes, sustenta el marco legal necesario para el desarrollo del presente proyecto.

Fundamentos:

Por qué es urgente trabajar esta problemática?

En la sociedad actual hay dos temas recurrentes a nivel social: la violencia y la sexualidad, que desde lo institucional todo esfuerzo es insuficiente. Permanentemente educación y salud están desbordados por falta de recursos humanos y presupuestos.



enfoque biológico sino legitimando aquellos conocimientos que están sostenidos por las necesidades de la comunidad.

Entender el cuidado de la salud como Políticas de Estado, resignificará el lugar de la escuela como el lugar público por excelencia en el cual se democratiza y socializa ese conocimiento.

La sexualidad es una de las problemáticas instaladas en la comunidad tanto en lo personal como en lo grupal, en lo cultural y religioso. Recorriendo las inter y las intra relaciones, tiñendo cotidianamente las mismas con abusos, maltratos, violaciones, embarazos no deseados, carentes de resolución y responsabilidad social.

Los responsables de este proyecto trabajamos desde el aula durante diez años en forma ininterrumpida la sexualidad y todas aquellas cuestiones que la atraviesan, con ello tenemos las reflexiones de diferentes grupos de estudiantes y también el aporte de vivencias y necesidades manifestadas por más de 250 asistentes comprometidos con la temática que participaron en distintos encuentros.

Por ello, esta propuesta surge como una necesidad de analizar la realidad y sus distintas formas de abordaje que aporte, un aprendizaje institucionalizado, con metodología y técnicas propias, superando así la charla tendenciosa y el ocultamiento.

Marco Conceptual:

Partimos de reconocer que todas las personas por vital hecho de ser sexuada, de relacionarse, de vivir y de sentir, tiene un potencial humano de experiencias de vida que lo hacen protagonista vital y fundamental en el proceso de aprendizaje.

Educar para la sexualidad es comprometerse con la promoción y desarrollo humano. Es cambiar la práctica del silencio por la práctica de la libertad., la responsabilidad y el placer.



Es respetar las historias personales, las creencias, la familia, la religión, la escuela, pero siempre buscando como objetivo la Realización Plena de las Personas.

Consideraciones Generales:

Convocar a todos, con experiencia o no en el abordaje de la sexualidad que quieran potenciar todo su accionar y formar una verdadera red que genere el espacio necesario para el trabajo y construcción solidaria de un nuevo enfoque de nuestra sexualidad.

El aprendizaje se basa en una experiencia de intercambio de ideas, trabajo grupal con observación, expresión, registro, revisión y evaluación.

Propósitos:

- Capacitar a docentes como multiplicadores en el ámbito educativo de los distintos niveles.
- Apoyar a proyectos institucionales participativos como una herramienta de retención escolar.
- Conformar una red de multiplicadores inter institucionales.
- Producción de material informativo y formativo.
- Seguimiento, acompañamiento y evaluación del trabajo.

Objetivos específicos:

- Generar espacios de reflexión para que los participantes puedan compartir dudas e información sobre problemas propios de la sexualidad.
- Redescubrir: una sexualidad madura placentera, libre y responsable.
- Atender lo psicológico, lo afectivo y lo corporal.
- Concientizar acerca de: Planificación familiar y cuidados de salud.
- Embarazo no deseados.



- Enfermedades de transmisión sexual.
- Optimizar: La integración y la construcción de vínculos entre pares, estimulando la comunicación.
- Garantizar: La lectura y análisis de la legislación vigente.

Impacto:

En una primera etapa el multiplicador, con su trabajo responsable y reflexivo logrará generar en la comunidad educativa un cambio socio-cultural.

En el segundo proceso se trabajará en la conformación de una red, entendiéndola como una estrategia vinculatoria de articulación e intercambio entre instituciones y/o personas que decidan asociar sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para el logro de fines comunes

COMO:

- No a la manipulación sexual
- No a la discriminación por sexos ni etnias
- Conocer los derechos sexuales y reproductivos de mujeres y varones.
- A poder decir NO al abuso, el acoso y a la violación sexual.
- Derecho a la felicidad y al placer como componente vitales de nuestra sexualidad.

Recursos:

- Gastos de movilidad y viáticos por traslado.
- Gastos de útiles para las actividades.
- Gastos de recursos humanos 120 horas terciarias, docentes de 30 horas cada uno.
- El detalle de estos recursos será contemplado en el proyecto final.



Puesta en práctica de un taller por un multiplicador en educación para la sexualidad

Algunos aspectos del marco teórico del taller de sexualidad:

- Aprendizajes y contenidos se construyen a partir de las vivencias que aporta cada integrante del grupo. Se complementa con aportes bibliográficos, revistas, diarios, etc.
- Metodología de taller vivencial, donde las vivencias se rescatan, se revalorizan para darle sentido pedagógico.
- El aprendizaje se construye entre todos con el aporte de cada integrante, que contribuye con su experiencia y sabiduría. Por lo tanto partimos del hecho, que cada individuo posee un saber único e irrepetible.
- La selección y priorización de los contenidos la hace el mismo grupo, sin la participación del coordinador.
- Un aspecto importante a tener en cuenta es mantener la relación Vivencia-Contenido. Para no caer en la simplificación o la interpretación de las vivencias al realizar la selección de los contenidos.
- El rol del coordinador, no enseña, guía, propone los tiempos, los espacios, las técnicas y las estrategias para las distintas actividades.

Que busca un taller:

- Que puedas hacer la transferencia a tu grupo de estudio.
- Hablar de la sexualidad sin tabúes, miedos, rescatando el placer como algo que nos merecemos.
- Que la experiencia de aprender sea gratificante, placentera, donde se revaloriza la persona y sus afectos.
- Un compromiso personal con el grupo desde lo afectivo y humano.



Actividades para el nivel medio, diurnos y nocturnos

Fundamentación:

Nuestra experiencia laboral nos enseña cotidianamente que somos principalmente seres sexuales y como tales nuestras experiencias relacionales están determinadas por nuestra sexualidad. Pese a ello aún no asumimos con madurez determinadas temáticas que superan nuestro accionar cotidiano, ya sea por falta de información, ya sea por falta de experiencia en el abordaje de estos temas. En nuestra formación y en nuestra vida de relación, en la mayoría de los casos recurrimos a la charla de un médico conocido para dar respuesta a un conjunto de preguntas e interrogantes que nos hacen nuestros estudiantes ante situaciones emergentes de la convivencia en la escuela.

También es real que surgen las mismas necesidades en las comunidades donde nos relacionamos en el devenir cotidiano, es decir: familia, escuelas, centros de salud, guarderías, municipio y otros.

El establecer un taller de aprendizaje es para superar la práctica de la charla, la exposición y el contestar preguntas para dar lugar a un espacio de reflexión y de construcción del conocimiento a partir de nuestra propia sexualidad y nuestras experiencias de vida.

Hablar de educación sexual, es hablar de la familia de los amigos, de la escuela, de la religión, del crecimiento, y desarrollo, es hablar de los sentimientos, de los afectos, de los valores, de los mandatos sociales y familiares, del poder mediático, tabúes, prejuicios. De aquello que sentimos, pensamos y hacemos.

Si en mayor o menor medida estas son nuestras matrices de aprendizaje, si nos reconocemos personas sexuadas desde el nacimiento, si aspiramos permanentemente a ser felices, a vivir plenamente nuestra existencia; la educación centrada en el silencio, no ayuda, acrecienta los miedos y los prejuicios.

La educación centrada en la libertad, la responsabilidad y el placer, permite tomar conciencia respecto a la propia sexualidad y la de los otros..



El taller no niega la teoría, sino que intenta conceptualizar, sistematizar las experiencias, las prácticas de la vida, para analizarlas y comprenderlas. Esto supone que, una vez que el grupo comienza el abordaje del tema, se establece un proceso de aprendizaje centrado en las propias expectativas del grupo, quien también cuando lo considera necesario apela a otras fuentes de información para enriquecer la producción grupal. En el proceso dialéctico del taller interactúan permanentemente, práctica, teoría, aporte de otras vivencias, en la construcción de un nuevo o recreado conocimiento

Desarrollo

En la primera etapa del proceso de aprendizaje, la tarea se centra fundamentalmente en darle contenido al taller y en conformar el proceso grupal, que permita al grupo, poder operar a partir de sus propios acuerdos y necesidades.

Entonces, definir los temas y contenidos del taller se convierte en una tarea esencial para el grupo, para el aprendizaje; ya que se pone de manifiesto totalmente la concepción educativa del taller, en donde lo vivencial y participativo se expresa intensamente desde lo personal y lo grupal. En este momento grupo-coordinación ponen en juego su compromiso con la tarea, ya que se parte de un trabajo de registro personal- anónimo, a una elaboración grupal que se centra en cada registro y en la totalidad de los registros; buceando, recuperando todos los mensajes de las vivencias, teniendo presente cada registro, cada tarjeta con una o varias vivencias es de un participante de este taller, que soy yo o el estudiante que está al lado mío.

Lo que registra cada participante del taller son situaciones- vivencias, en las cuales esté involucrado y por supuesto relacionados con la sexualidad. Estas situaciones registradas personalmente se convierten a través de los distintos momentos de la tarea en un producto grupal, fruto del proceso grupal.

En esta tarea se dan, por lo general, dos elaboraciones: A) se interpretan las vivencias de los registros y B) se trata de reducir en un concepto toda la vivencia.



todo lo que la vivencia nos está diciendo. La vivencia como totalidad y la vivencia en todas sus partecitas. En donde cada elemento del mensaje se convierte en aquello a “tener en cuenta” cuando elaboramos los contenidos y fundamentalmente cuando abordamos en el interior del taller ese tema.

Por lo tanto temas y contenidos a desarrollar en el interior del taller, se conforman sobre la base de las vivencias, expectativas y necesidades de todos los participantes del taller.

Actividades

Todas las acciones están enmarcadas en la perspectiva de género. Por eso la importancia de comprender que la discriminación de las mujeres se produce de manera individual y colectiva, deliberada e inconsciente pues está tejida en las costumbres y la tradición. El sexismo se manifiesta en ataques directos a sus intereses o a ellas mismas y en ataques indirectos, provocados por el funcionamiento del sistema social o por la aplicación de medidas, de apariencia neutral, que repercuten especialmente en ellas debido a que se encuentran en peores condiciones para soportar sus efectos, o porque reúnen las condiciones para que se concentren en ellas los efectos perjudiciales de cierta actividad. Todo esto provoca que las mujeres, a consecuencia del género, enfrenten situaciones que les impide participar con plenitud en las sociedades donde viven.

No se puede gobernar ni impulsar una buena administración pública simplemente respondiendo con una normativa jurídica que consagre la igualdad entre hombres y mujeres; se necesitan medidas más activas, afirmativas, que detecten y corrijan, los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las mujeres en desventaja frente a los hombres, provocando que quienes las evalúan y contratan tengan dudas sobre su capacidad políticas o laborales. Por eso es indispensable una perspectiva de género.

Dinámica grupal:

Sólo se mencionarán algunas actividades , como ejemplo, teniendo en cuenta que cada taller es distinto, pues cada grupo se conforma con distintas vivencias.



MÓDULO 2 ESCUELAS DEMOCRÁTICAS EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LA SOLIDARIDAD Y LA DEMOCRACIA

MÓDULO 2

El juego de los atributos, se dejan en el suelo distintas imágenes de hombres y mujeres, de todas las clases sociales y razas. Cada integrante del taller debe elegir una, luego de a dos se comparte la elección, se forman grupos más grandes y se sacan conclusiones.

Juego de la Oca, el taller se divide en grupos, a cada uno se le entrega una plantilla con dados, todas las preguntas y opiniones tienen que ver con la sexualidad.

Para trabajar las diferencias entre género, sexo, sexualidad. División por grupos y a cada uno se le entregan tarjetas indicativas (lava la ropa; cuida el bebé; siente placer; tiene pene, etc.) se discute y se pasa al pizarrón para colocar los carteles en las columnas, que previamente la coordinación dividió en sexo, sexualidad y género. Luego el debate.

Si surge la necesidad de trabajar homosexualidad, da buenos resultados escuchar un audio, en donde se presenta un hecho familiar con final abierto, cada grupo discute su final y luego se hace el debate general.

Dramatizaciones:

Se analiza un caso, por ejemplo embarazo no deseado de una adolescente, se plantea un supuesto tratamiento de ese tema en distintos ámbitos: familia, escuela, amigos, religión, político. Luego se realiza una puesta en escena y posterior debate.

Recursos

Muchas veces, nos acompañan, médicos y psicólogos del hospital público, para tratar temas como métodos anticonceptivos, violencia, abusos, etc.

Evaluación

General: será permanente a través del desarrollo del taller que implica todo el proceso de aprendizaje en los contenidos y metodología.

Específica: se conformaran pequeños grupos, quienes deberán preparar y coordinar un encuentro de taller, con una propuesta de trabajo escrita.

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS MÓDULOS 1Y2

La Internacional de la Educación es una federación mundial de sindicatos de la educación con más de 35 millones de personas afiliadas en todo el mundo. La Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina desarrolla diferentes proyectos y líneas de trabajo con la participación de las organizaciones afiliadas de más de 18 países, con el objetivo de fortalecer una estrategia de acción, propuesta, movilización y articulación de los sindicatos en defensa de la educación pública de calidad.

La sociedad continúa castigando las diferencias y nos encontramos con expresiones de violencia, xenofobia, racismo, machismo y discriminación. Esta desigualdad y exclusión llegan a las escuelas y se hacen presentes en las aulas de clase. Sin embargo, la escuela pública es a la vez un espacio desde donde podemos combatir esa desigualdad y transformar esas prácticas discriminatorias.

La Internacional de la Educación para América Latina, junto a sus organizaciones afiliadas, está desarrollando el proyecto "Escuelas Democráticas" con la intención de brindar herramientas a las y los maestros, para crear las condiciones hacia escuelas solidarias con una pedagogía alternativa, con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y de respeto a la diversidad.

Esta serie comprende tres publicaciones con cuatro módulos de formación:

- 1. Rol sindical y docente en la renovación pedagógica**
- 2. Educación pública para la solidaridad y la democracia**
- 3. La perspectiva de género en el aula**
- 4. Comunicación para la acción sindical**

En este marco se desarrollan talleres presenciales regionales y nacionales, y un foro virtual donde se discuten y aplican estos módulos y se realizan propuestas alternativas en forma colectiva entre las organizaciones sindicales de la educación afiliadas a la Internacional de la Educación en América Latina.



Internacional de la Educación
Oficina Regional para América Latina
www.ie-el.org



iSGOD



FETE
Enseñanza



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

aeid