Discurso inauguración Departamento de Educación Universidad ARCIS

Miguel Caro R.

Me es grato en este día saludar a todos los presentes, partiendo las autoridades de nuestra universidad, al Sr. Rector, don Carlos Margotta, a los vicerrectores académico, de gestión y extensión, al ex Rector de nuestra universidad, don Tomás Moulián, a los Directores de Escuela y coordinadores académicos y, por cierto, a nuestros docentes y estudiantes.
Un especial saludo entregamos también a nuestros invitados. Quiero saludar cordialmente a la señora Paulina Peña, en representación del Ministerio de Educación y del CPEIP y a los directivos y académicos de las distintas universidades que nos visitan. Destacamos especialmente la presencia del rector de la UMCE, (el ex pedagógico), Don Jaime Espinoza y a la Decana de la Facultad de Filosofía y Educación de dicha institución, la señora Nolfa Ibáñez.
Saludo también a los docentes y directivos académicos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de la Universidad Cardenal Silva Henríquez, de la Universidad Central, de la Universidad SEK y de la Universidad del Mar.
Entrego un saludo cordial a los representantes del Colegio de Profesores, a los directores de colegios y a los amigos y compañeros de ruta que nos acompañan. Agradezco muy sinceramente la presencia de todos en este acto.
Dejé para el final el saludo a una maestra de maestros, tanto en Chile como en América Latina; Premio Nacional de educación, protagonista e inspiradora de los mejores años de la educación chilena y portadora de la sabiduría tan necesaria en estos días. Un abrazo para la querida maestra Viola Soto y a sus cada vez más jóvenes 88 años.

Quiero compartir algunas ideas sobre el sentido de esta ceremonia y sobre algunos de los anhelos que por estos tiempos nos acompañan desde este lugar, la Universidad ARCIS.
Nos convoca hoy día la inauguración del Departamento de Educación, instancia que asume el desafío de fortalecer el proyecto de la universidad y de constituirse en un aporte efectivo en la tarea de formar docentes para la transformación del sistema educativo y, de paso, contribuir también por esa vía a los cambios que nuestra sociedad requiere. Inaugurar este departamento no es una tarea administrativa más; tampoco se trata de embarcarse en un proyecto puramente profesional, académico o comercial, con pretensiones de neutralidad y ajeno a los dilemas que enfrentan las nuevas generaciones, más allá de los muros de la universidad y de las escuelas que batallan día a día por la educación de nuestros niños y jóvenes. Es más bien un esfuerzo que intenta convertirse en un aporte genuino al desarrollo del país, dialogando crítica y propositivamente con sus problemas sociales, culturales, económicos y políticos.

Todo proyecto educativo, de hecho, tiene una connotación política y cultural específica, que promueve, concientemente o no, un tipo de sociedad y un conjunto de valores e imágenes de lo que debe ser el ser humano y sus formas de convivencia en las más diversas dimensiones. En ese sentido inauguramos un departamento de educación que busca constituirse en un espacio político-académico, con capacidad para conectar la labor educativa con los horizontes de desarrollo humano y social que, nos cueste o no reconocerlo, siguen estando pendientes. Pero, al mismo tiempo, un proyecto que no obstante perseguir anhelos sociales amplios y porfiadas utopías, no descuide los requerimientos de una formación profesional con la solidez que el actual contexto

demanda. Nos parece que allí está situada la centralidad de nuestras orientaciones, localizada en esa doble tarea:

Por un lado, garantizar niveles de rigurosidad asociada a un profesional capaz de responder a las demandas de la política educativa y de las regulaciones al desempeño profesional; y por otro, la preocupación por una formación inicial que mire al ser humano en toda su complejidad y que entienda la labor educativa como una oportunidad para enriquecer la relación de los sujetos con su mundo y de la capacidad para que su desarrollo individual aporte al desarrollo colectivo desde su diversidad y más allá de los resultados, en matemática, lenguaje o ciencias. Tenemos que promover una formación inicial que se abra a la labor educativa en clave transformativa, desde los requerimientos y sensibilidades de las propias comunidades involucradas.

Efectivamente, por los problemas que arrastra nuestra educación desde hace más de tres décadas, quienes estamos inmersos en tarea de formar profesores, tenemos la responsabilidad de repensar en profundidad la formación inicial, pero también las políticas de desarrollo que requiere nuestro sistema educativo, en tanto ellas orientan el tipo de exigencias que se les hace a los profesores. Sobre esto es pertinente recordar que los cambios implementados desde la reforma han permitido avances en diversas materias, no obstante no han logrado impactar significativamente en lo central, vale decir en el proceso formativo que viven a diario los estudiantes en las escuelas del país.

A nuestro parecer, la educación chilena necesita nuevas ideas, sustentadas en un enfoque más amplio, que no se circunscriba a los parámetros restringidos con los cuales se ha concebido el concepto de calidad educativa. Desde la publicación del informe OCDE el año 2004 que deja de ser tabú reconocer que buena parte de lo que se ha hecho hasta ahora, sigue descansando en los pilares instaurados por la dictadura, vale decir en una concepción de estado subsidiario que abandona su función garante en el derecho a la educación y que abre al mercado la satisfacción de esta necesidad tan esencial; por estos días en una proporción cada vez más significativa. Pero también, y esto es necesario decirlo, una parte importante de las medidas adoptadas se han orientado en las políticas de eficacia y capital humano recomendadas por los organismos financieros internacionales en las últimas dos décadas, lo que ha traído como consecuencia, por una parte, el riesgo de replicar modelos externos que no dan cuenta de las complejidades de nuestra propia realidad y, por otra, la reducción del concepto de calidad educativa a los resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas que no logran hacerse cargo necesariamente del fenómeno educativo en toda su diversidad.

Es en ese marco que el estado ha asumido un rol más activo desde el punto de vista financiero, de la generación de condiciones internas y de la regulación al desempeño institucional y profesional; por ello es que resulta inevitable asociar los insuficientes progresos con la mantención de la arquitectura heredada, en tanto se buscó intervenir desde dentro y no se concibió legal e institucionalmente un sistema público como prioridad de la política educativa, al mismo tiempo que se prolongó la existencia de un mercado con muy bajos niveles de regulación.

Desde allí que resulta obligado constatar que todos los esfuerzos realizados, en materia de reforma curricular, de aumento presupuestario, de mejoramiento de la infraestructura, de implementación de programas focalizados, entre otras medidas importantes; y que expresan efectivamente el aumento en la acción del Estado respecto

del tema educativo, no se vean reflejadas en un mejoramiento significativo de la educación chilena.

Habrá que preguntarse si las modificaciones legales e institucionales que hoy se están generando, y que responden a una situación de post-reforma, gatillada por el conflicto secundario, puedan incidir en la remoción de los obstáculos hasta ahora no resueltos. Esta es una duda legítima si consideramos que hay aspectos del modelo heredado que continuarán vigentes, como son los criterios de selección y competencia sobre la base de la mantención de los tres subsectores que conocemos, situación que ha incidido de manera determinante en la segmentación social; el subsidio a la demanda como mecanismo regular de financiamiento (más allá de lo que efectivamente pueda hacer la Ley SEP) o el principio del lucro con fondos públicos como mecanismo de incentivo a la oferta, entre otros. Es legítimo preguntarse esto, dado que el sistema educativo va a seguir operando fuertemente bajo la lógica del mercado, ahora, eso sí, con un mayor nivel regulación, pero bajo una concepción de calidad que puede profundizar la competencia y generar una concentración de recursos que segmente aún más el sistema.

Como fuere, es igualmente necesario reconocer que ha habido cambios importantes, especialmente en lo referido a la regulación en la formación inicial docente y al desempeño profesional, cambios que obligan a las instituciones formadoras de profesores a considerar parámetros mínimos de desarrollo en sus proyectos académicos. Esto nos parece indispensable en la perspectiva de garantizar un adecuado ejercicio de la profesión docente.

Es innegable que se requieren profesores con una sólida formación disciplinar, docentes conscientes de la importancia de promover un clima de aula afectivo y dialogante, que conciban el espacio escolar como un espacio culturalmente diverso e inclusivo; profesores que implementen un saber didáctico actualizado y que se hagan cargo de generar aprendizajes con sus estudiantes a partir de sus propias realidades. Es innegable que esto debe ser promovido desde las universidades, regulado y evaluado en las situaciones de ejercicio profesional y cautelado por el Estado. Saludamos, por lo tanto, todas las medidas que apunten en dicha dirección.

Sin embargo, hay que prestarle atención a los riesgos que se corren cuando se estandariza, en una realidad sociocultural marcadamente diferenciada entre unos contextos y otros. Es riesgoso que se asocie calidad educativa con resultados SIMCE en donde el trabajo docente se realiza muchas veces en condiciones de precaria disponibilidad de capital cultural formal y en donde el volumen de información que provee el currículum escolar constituye, muchas veces, un obstáculo para el aprendizaje. Propiciar en esos contextos la total cobertura curricular termina, en la práctica, reproduciendo la lógica de transmisión de contenidos; precisamente porque generar en los estudiantes disposición al estudio y lidiar con la transformación de patrones socio-culturales restringidos muy arraigados, requiere de un trabajo con mayor profundidad y curricularmente más amplio que la sola adquisición de contenidos o habilidades en determinados sectores de aprendizaje. Frente a la presión por la cobertura, el docente termina respondiendo al estandar en lo formal pero sacrificando las posibilidades de aprendizaje que ese contexto le demanda y distanciándose de una formación más amplia, que abarca áreas y dimensiones que no son consideradas en este tipo de evaluaciones externas.

Este es un tema central en la preparación de los profesores y exige abordar una formación en el campo curricular y pedagógico que supere la concepción técnica del docente, desde la cual se le acostumbra a replicar dispositivos y recetas, sin generar en él la capacidad para interpretar el curriculum prescrito a la luz de las condiciones que enfrenta y rediseñar sus propuestas en cuanto trayectorias formativas particulares.

Profesionalizar al docente, entonces, supone otorgarle un marco formativo amplio y buscar el despliegue de saberes que vayan más allá de lo estrictamente didáctico o disciplinar, poniendo énfasis en primer lugar, en una fuerte formación teórica. El profesor tiene que pensar en profundidad lo que está haciendo y desde qué paradigma actúa cotidianamente; no es un problema sólo de entregar dispositivos para mejorar la práctica; el docente debe tomar conciencia de cuál es el sustento epistemológico de aquello que realiza.

Al mismo tiempo, y antes de preguntarse de qué manera se enseña una materia, el docente debe interrogarse respecto de cuál es la coordenada curricular que corresponde en una determinada comunidad escolar o en un grupo curso. Entendiendo por currículum, no una red de contenidos, ni un largo listado de contenidos y habilidades; sino más bien un proyecto formativo concebido como proposición de sentido, para un tipo de sujeto y de comunidad que dialógicamente se pretende construir; y sobre esa base, articular los contenidos y habilidades. Pero además desarrollar visiones de mundo, formas de racionalidad, referentes culturales diversos, horizontes valóricos, etc. Temas que pueden ser trabajados desde la propia disciplina o desde la integración interdisciplinar, sin tener que sea considerado "más trabajo" recurrir a otro compartimento estanco llamado, en este caso, objetivos transversales, que dicho sea de paso, bajo los actuales conceptos de eficacia quedan aún más relegados de lo que ya estaban.

En síntesis, se requiere formar a un profesor con capacidad de construcción y gestión curricular, para otorgarle sentido a lo que despliega como dispositivo de enseñanza y sobre un concepto de aprendizaje más amplio de lo que circula en el lenguaje común de la política educativa. Porque claramente, no basta con reconocer que hoy se requiere centrar la acción docente en el aprendizaje, sin definir qué es lo que se está entendiendo por dicho concepto.

Evidentemente que, en este marco, los modelos "marmicoc" para formar profesores quedan obsoletos. No basta ser especialista en un área, por mucho conocimiento que se tenga, y con unos cuantos ramos para aprender técnicas y luego titularse de profesor. Esto es un poco más complejo que eso. Así como claramente no basta ser especialista en un área y sin saber nada de pedagogía y currículum, sin saber nada de educación, adentrarse en la complejidad de contribuir a la formación de sujetos en edad escolar.

Nos parece que sobre estos temas debemos multiplicar el diálogo entre las universidades, pero especialmente también con las comunidades escolares y a partir de ello con quienes tienen la responsabilidad de generar la política educativa. Este diálogo tiene un alto nivel de relevancia para el aprendizaje mutuo y para que el conocimiento que esté a la base de las políticas recoja la diversidad de las experiencias acumuladas.

Por nuestra parte, desde este naciente Departamento de Educación, que no parte de cero en cuanto está intentando recoger la experiencia de la Universidad, en algunos casos con

más de dos décadas en la tarea de formar profesores, estamos realizando nuestro mejor esfuerzo por contribuir a entender y colaborar en la difícil tarea de cambiar la realidad educativa de nuestro país.

Hemos cumplido una primera etapa, la etapa de la instalación, tanto del modelo formativo como de la estructura organizacional que su implementación requiere; en medio de un proceso de acreditación de carreras que esperamos culminar satisfactoriamente. En paralelo estamos proyectando este esfuerzo en el campo de la investigación educativa, en el fortalecimiento del vínculo con las comunidades escolares y en nuestra contribución a la discusión y divulgación de ideas. Hemos contado con el respaldo y la convicción de la universidad sobre la necesidad de este proyecto, un proyecto que quiere consolidar condiciones de solidez profesional para sus futuros egresados, pero al mismo tiempo proponer nuevas rutas y señalar que es posible pensar en la educación como un espacio para la formación de sujetos, como un espacio para el ejercicio de la libertad, de la creatividad, de la ética y de la disposición del conocimiento al servicio de una empresa colectiva, que supere el individualismo, el exitismo, la mera competencia y las desigualdades que le son inherentes. En fin, un proyecto que busca caminar a una distancia prudente entre utopía y realidad.