

La ‘rebelión docente’: una posibilidad de avanzar hacia el cambio educativo en Chile

Nolfa Ibáñez Salgado¹

La Educación es mucho más que un servicio; es el pilar fundamental en el desarrollo de los países por cuanto es responsable de gran parte de las características de una sociedad al incidir de modo importante en la formación humana y ciudadana de niños, niñas y jóvenes. En el mismo sentido, la profesión docente tiene un rol que va mucho más allá de entregar contenidos o materias disciplinares, ya que es la única profesión caracterizada por la convivencia prolongada con quienes son sus estudiantes, y sabemos que, para el desarrollo neuropsicológico, emocional y social de las personas, no da lo mismo pasar la mitad del día sintiéndose acogidas, ‘vistas’, que pasar la mayor parte de ese tiempo sintiéndose estresadas o ‘invisibles’. Esto es, la formación docente tiene una enorme responsabilidad en la conformación de una sociedad.

El aprendizaje es el centro de lo educativo y, como tal, es un fenómeno de transformación en la convivencia (Maturana, 1992). Por lo tanto, las características particulares de esa convivencia irán modelando la construcción de mundo de cada niño o niña, cuyas distinciones tendrán sentidos y significados según sean las características de los contextos interaccionales en los que participa. En la historia del ser humano, la ontología y la epistemología son inseparables, ya que las creencias acerca de qué clase de mundo es aquel en que vive van a determinar su visión sobre él y, ante todo, su actuación dentro de él (Bateson, 1991).

La escuela en Chile, en general, enfatiza el seguimiento de instrucciones, acotando la autonomía de las y los estudiantes para resolver problemas. Valoriza la competencia, no da espacio suficiente a la reflexión, a la resolución de problemas ni al

¹ Doctora en Educación. Premio Nacional de Educación (2021)

trabajo colaborativo que implica aprender a respetar al otro, focalizándose en los productos y dando poca relevancia a los procesos. Contrariamente, el discurso educativo aceptado por todos señala que nuestra educación debe formar personas responsables, respetuosas del otro, reflexivas, solidarias, cuidadosas del medio ambiente, capaces de resolver problemas, entre otros, existiendo una contradicción evidente entre ese discurso y la práctica concreta.

La violencia y la salud mental en el ámbito escolar son temas que, entre otros, preocupan hoy a la sociedad chilena. Se tiende a pensar que tanto esta violencia como los problemas emocionales y sociales que afloran con fuerza son consecuencia directa del encierro provocado por la pandemia que sigue afectándonos. Sin desconocer lo anterior, pienso que la educación en nuestro país, mucho antes de la pandemia, tiene también responsabilidad en el surgimiento de esta violencia y del estrés declarado por estudiantes y docentes. En efecto, las lógicas que han guiado por décadas las políticas públicas en educación han enfatizado en demasía el control y la rendición de cuentas, bajo el marco paradigmático global que asume que lo que es bueno para la humanidad se logra con procedimientos similares para todas las personas de una sociedad, caracterizando, bajo ese marco, las necesidades económicas, sociales y educacionales de los individuos. Esto desconoce la diversidad de sentidos y significados construidos según el modo de vida de los distintos grupos que habitan una sociedad determinada, imponiendo metas similares para todos y todas, en contenido y tiempo, las que deben lograrse mediante esos procedimientos predeterminados (Ibáñez et al, 2012).

La no consideración de la diversidad, tan propia de todo encuentro entre seres humanos, y, por tanto, condición de la situación educativa, unida al énfasis puesto en el control y la rendición de cuentas ha resultado en que nuestros docentes deban -o crean que deben- seguir las sugerencias y lineamientos que llegan desde el nivel ministerial o de expertos para dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje de nuestro sobredimensionado currículo nacional, lo que aseguraría a la comunidad educativa a la que pertenecen un lugar razonable en el *ranking* que resulta de las pruebas

estandarizadas. En menor medida, esto también ocurre en las universidades, ligado a los procesos de acreditación y a los criterios que se determinan en las instituciones encargadas de esa acreditación.

Lo anterior, tal como ocurre con los estudiantes, invisibiliza los talentos de nuestras profesoras y profesores de todos los niveles, impidiendo o acotando su autonomía para resolver los problemas que se presentan en su quehacer profesional y haciéndolos ocupar parte importante de su tiempo en tratar de cumplir con esos lineamientos o sugerencias, que son considerados como instrucciones a seguir.

No obstante la fijación de estándares y el aumento de sugerencias y guías de expertos como apoyo al aprendizaje, el rendimiento de las y los estudiantes chilenos casi no mejora, pero sí se incrementa el nivel de instrucciones que las y los docentes piensan que deben seguir, disminuyendo cada vez más los espacios para la innovación y acotando la necesaria autonomía profesional, lo que también afecta la motivación. La formación docente está bajo procesos similares y no ha dado respuestas suficientes para impactar efectivamente en el cambio educativo (Cisternas, 2011). Por otra parte, quienes investigan sobre y en educación desde la academia claman por un giro epistemológico en nuestro sistema educativo. Como expresara A. Schleicher, Director de Educación de la OCDE, “la educación en Chile no funciona bien, ni siquiera a nivel de la elite para quienes fue diseñada” (Mineduc, 2017). El trasfondo económico tras esta lógica de control que refleja desconfianza en las competencias profesionales docentes ha sido, sin duda, un componente básico de nuestra política educativa.

Tenemos, entonces, un escenario educativo que todos deseamos cambiar. Este escenario se ha mantenido por largo tiempo ya que, desde la política pública, se ha seguido haciendo más de lo mismo por décadas, esperando resultados diferentes. Recientemente, el Consejo Superior de Educación no acogió la propuesta del Mineduc para terminar con las pruebas censales e iniciar evaluaciones nacionales muestrales²,

² CNA, Acuerdo N°072-2022.

por lo que no tenemos muchas razones para estar optimistas con respecto a cambios estructurales en educación que sean propiciados desde arriba, ya que no dependen solo de un ministerio. Quizás un escenario más optimista podría configurarse si la ciudadanía decide tener una nueva Constitución.

La ‘rebelión docente’ como posibilidad de un cambio efectivo en educación

En el contexto actual, se mira hacia los países que obtienen mejores resultados en las pruebas internacionales, como Finlandia y Estonia, que son países en los que convergen distintas culturas y que he tenido el privilegio de visitar y conocer sus escuelas y universidades. En estos países, las y los estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con su contexto escolar, lo que implica que experimentan emociones favorables para el aprendizaje (Ibáñez, 2011). La educación se basa en la confianza y en la autonomía e iniciativa de los docentes, siendo la equidad en la educación una consideración fundamental. En los primeros años, los contenidos son el medio para lograr los objetivos transversales que enfatizan los valores y las habilidades para la vida. En ambos países, la escuela empieza a los 7 años.

En Finlandia, hay temas transversales en el currículo escolar que son integrados en cada materia: -Aprender a aprender. -Competencia cultural, interacción y autoexpresión. -Cuidándose uno mismo y manejando la vida diaria. -Multiculturalidad.- Competencia TIC. -Competencia en la vida laboral y el espíritu empresarial. - Participación y construcción de un futuro sostenible (Moreno, 2018). Las escuelas se autoevalúan, las niñas y niños se autoevalúan y no tienen calificaciones numéricas sino hasta 4°; el profesorado no está sujeto a evaluaciones nacionales y la deserción escolar prácticamente no existe (0,3%). Las calificaciones en cifras aparecen cuando los estudiantes tienen 9 años, por lo que el aprendizaje no sufre la tensión de las notas ni la estigmatización con respecto a quienes van más lento. El plan de estudios nacional especifica sólo los objetivos generales; el cómo lograr esos objetivos depende de la

decisión de las comunidades educativas, de acuerdo a sus contextos. No existen pruebas censales nacionales para los estudiantes; las escuelas pueden pedir una auditoría informal de la calidad de su enseñanza y aprendizaje para complementar sus propios procesos de evaluación. Las autoevaluaciones de las escuelas y auditorías de desempeños son confidenciales y sus resultados se comunican solamente a las escuelas evaluadas y a las municipalidades a las que pertenecen. Los niños finlandeses permanecen menos tiempo en la escuela (entre los 7 y los 15 años) que en cualquier otro país de la OCDE, pero obtienen lugares destacados en las evaluaciones internacionales de lectura, matemática, ciencias y resolución de problemas (Mackinsey&Company, 2007; Robert, 2010). Al respecto, Emilia Ahvenjärvi, Consejera de Educación y Ciencia en la Embajada de Finlandia en Argentina, y representante en Latinoamérica de la Red Finlandesa del Conocimiento, expresó:

No tenemos exámenes estandarizados, no *rankeamos* ni estudiantes ni escuelas, pero nuestros maestros no sólo están formados para enseñar, no sólo para ser los orientadores del aprendizaje, sino también los que evalúan y hacen formación formativa (sic) constante y continua que forma parte de los procesos de aprendizaje. (Infobae, entrevista, 11-05- 2022)

En Estonia, se declaran los siguientes objetivos para la educación básica: -Dar soporte al desarrollo del estudiante. -Proveer retroalimentación para su formación exitosa. -Propiciar y conducir a los estudiantes en el propósito de aprender. -Orientar la autoestima del estudiante, guiar y apoyar su elección en sus estudios posteriores. -Centrar la práctica del profesor en el aprendizaje de los estudiantes y en su desarrollo personal (Rodríguez, 2015). Los estudiantes tienen una evaluación nacional cada 3 años, en línea, y, como señala Mailis Reps, Ministra de Educación e Investigación de Estonia,

el currículo determina los resultados generales. La manera de alcanzarlos es elegida por los profesores (. . .) claro que nos sentimos orgullosos de la evaluación PISA, pero el objetivo es la educación y no la puntuación en pruebas. (BBC, entrevista 15-10- 2018)

En ambos países, se ha pasado de controlar los centros educativos a respaldarlos ampliamente.

En síntesis, en los países con mejores resultados educativos y con mayor satisfacción de sus estudiantes, las cosas se hacen en sentido opuesto a como se hacen en nuestro país. Teniendo claridad de las diferencias culturales, económicas, sociales y de población existentes, sin duda hay cuestiones que podríamos ensayar para avanzar en el cambio educativo tan necesario en Chile. La pregunta que surge entonces es: ¿Qué ocurriría si una comunidad educativa, voluntariamente, decidiera los 'cómo': esto es, las estrategias pedagógicas para lograr los objetivos de aprendizaje del currículo nacional, considerando las características de sus respectivos contextos? Implicaría una especie de 'rebelión docente' ante la situación instruccional actual, para hacerse cargo profesionalmente de aquello para lo cual estudiaron 5 años: estructurar situaciones de aprendizaje pertinentes para sus estudiantes, atendiendo su legítima diversidad y su contexto. No hay en Chile legislación que lo impida; esto es, si una comunidad educativa, de cualquier nivel, decidiera dar el giro epistemológico que implica esta 'rebelión', rompiendo la compartimentalización por asignaturas y poniendo en primer lugar el aprendizaje del estudiante y su desarrollo como persona, podría hacerlo sin transgredir norma alguna. Al igual que en Finlandia y Estonia, y como ya lo han hecho unas pocas comunidades educativas en Chile, podría decidir las estrategias para llegar a que sus estudiantes logren los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo. Las calificaciones numéricas no se pueden obviar, pero se pueden aplicar sólo las mínimas establecidas en la reglamentación vigente. Estoy segura de que tenemos directivos y docentes altamente competentes para reorganizar el currículo, avanzar en la transversalidad o la articulación de contenidos y en el trabajo colaborativo interdisciplinario, para innovar en los modos tradicionales tanto escolares como universitarios. No es tarea fácil; supone abandonar la costumbre de seguir lineamientos al pie de la letra y pasar a decidir cuáles son pertinentes a su contexto y cuáles no;

supone también abandonar el trabajo puramente individual y reflexionar sobre lo que sería más adecuado para esa comunidad educativa de modo participativo, así como poner en uso las capacidades de innovación y de respeto a la diversidad para trabajar colaborativa e interdisciplinariamente en la reorganización curricular y evaluativa. No es tarea fácil, pero podría dar frutos en el corto plazo lo que, además de favorecer la formación humana y el aprendizaje de las y los estudiantes, que es el principal propósito, revalorizaría la profesión docente, revalorización que ya se inició como consecuencia de la pandemia, durante la cual la sociedad chilena se ha dado cuenta de la tremenda importancia que tiene el rol docente en la educación de sus hijas e hijos.

Nuestro país está en un momento histórico propicio para transformaciones. Con la agencia de los actores de las comunidades educativas, sería posible avanzar hacia el cumplimiento de la promesa de formación humana, intelectual y ciudadana que hace la educación a la sociedad, poniendo en el centro al estudiante con sus particulares características, reconociendo la agencia de las y los profesionales de la educación en dicha formación y haciendo que la comunidad educativa sea una efectiva comunidad de aprendizaje para todas y todos.

Referencias

- Bateson, Gregory (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
- BBC (2018). Entrevista a la Ministra de Educación de Estonia. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45845704>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Revista Calidad en la Educación*, n°35: pp. 131-164.
- Darling-Hammond, L et al (2009). *Professional Learning in the Learning Profession*. National Staff Development Council: Stanford University.
- Flórez, O., R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Caracas: McGraw Hill
- Ibáñez, N., Barrientos, F.; Delgado, T. y Geisse, G. (2010). Evaluación del contexto interaccional en aulas de educación parvularia, básica y media. *Contextos*. Año XII (23): pp. 91-106.

- Ibáñez, N.; T. Díaz; S. Druker y M. S. Rodríguez (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (59): pp. 215-240.
- Infobae (2022). Entrevista a la consejera de Educación y Ciencia en la Embajada de Finlandia en Argentina, y representante en Latinoamérica de la Red Finlandesa del Conocimiento 11-05-2022.
Disponible en: <https://www.infobae.com/tag/educacion-en-finlandia/>
- Mackinsey&Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de:
https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Maturana, H. (1993). *El sentido de lo Humano*. Santiago: Hachette.
- Mineduc (2017). Conversación con el Director de Educación de la OCDE.
Disponible en: <http://www.revistadeeducacion.cl/andreas-schleicher-director-educacion-competencias-la-ocde-los-resultados-aprendizaje-siempre-resultado-la-cantidad-tiempo-la-calidad-la-instruccion/>
- Moreno, P. (2018). *Cómo aprenden los estudiantes en Finlandia*. Tesis de Grado. Facultad de Educación: Universidad de Cantabria.
- Rodríguez B., M.F. (2015) Características del sistema educativo estonio. *Revista Avances en Supervisión Educativa*. (24):1-10.