



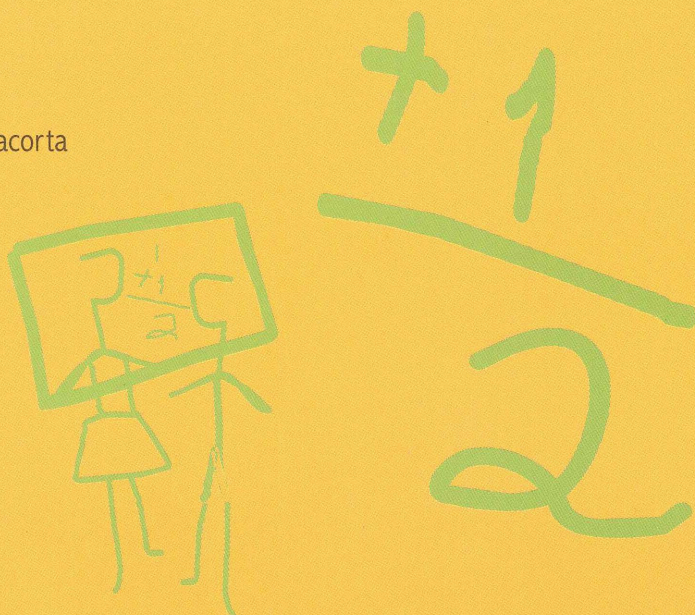
para comprender la
escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

Capítulo 6

Editor

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades

Primera edición, noviembre de 2004

Tiraje, 500 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire au Développement (CUD)

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004

Plaza Francia 1164, Lima 1 – Perú

Teléfs.: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

Portal URL: www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/

Diseño de cubierta: Ana Lucía Saavedra

Diagramación de interiores: Aída Nagata

*Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.*

ISBN: 9972-42-662-9

Hecho el depósito legal: 1501362004-7167

Impreso en el Perú – Printed in Peru

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES DE LA REFORMA CHILENA. REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

Claudia Córdoba

LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES

Acuerdos internacionales destacan la necesidad de que el sistema educativo incorpore dentro de su quehacer cotidiano el desarrollo de habilidades personales, sociales y afectivas en sus alumnos y alumnas. De esta forma lo que actualmente se promueve es un cambio en la orientación del proceso educativo, asumiendo que las políticas educacionales exitosas son aquellas en que «el sistema educativo se hace parte en la formación de valores, estimula el desarrollo del carácter, enseña a trabajar en equipo y a usar la iniciativa personal, y crea las bases para una convivencia responsable y disciplinada, y no se preocupa solo del desarrollo cognitivo de los alumnos» (Presidencia de la República 1995).

La reforma educativa chilena asume como desafío central *contribuir a la formación integral de niños y niñas*, entendiendo que la escuela y el liceo deben preparar a los y las alumnas para actuar en situaciones de la vida real, fortaleciendo en ellos y ellas competencias y capacidades personales y sociales que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática. Así, se busca que aprendan a relacionarse y convivir con otros a partir de valores como el respeto, la responsabilidad social y personal, la tolerancia, la justicia, el diálogo, entre otros.

La relevancia otorgada a estos criterios fomenta un cambio en la orientación y la práctica de la educación, en el sentido de que «más allá de enseñar contenidos deben desarrollarse capacidades y destrezas para el aprendizaje, y más que formar a los y las estudiantes en ciertos valores se debe fomentar la capacidad para discernir entre estos» (García-Huidobro y Cox 1999: 13).

Desde este espíritu, la reforma educacional define una serie de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para la Educación General Básica (decreto 240/99) y

para la Educación Media (decreto 220/98), los cuales se introducen por primera vez en el currículo escolar. Dichos objetivos hacen referencia a «las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social» (Ministerio de Educación 1998: 19). La implementación de los OFT es una tarea que los establecimientos educacionales de todo el país deben asumir, integrándolos en las diversas instancias de la vida escolar (Ministerio de Educación 1998: 24-26).

Que el sistema educativo se plantee como desafío la formación social y moral de sus estudiantes no es un asunto reciente. De hecho esta preocupación aparece en el decreto ley de Educación Primaria Obligatoria de 1929: «La educación dada en las escuelas primarias tendrá por objeto favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral del niño de acuerdo a las necesidades sociales y cívicas del país» (Castro 1996: 336).

Sin embargo, los OFT, definidos desde la reforma educacional actual, se introducen por primera vez en el currículo escolar y buscan constituirse en el eje central desde el cual se articulen las actividades desarrolladas en el proceso educacional. Otra novedad de los OFT radica en que deben ser planificados y evaluados. Lo anterior se contrapone con una de las tendencias más fuertemente observadas en las escuelas: considerar que este tipo de trabajo siempre se ha hecho, sin tener en cuenta la diferencia que implica efectuar un esfuerzo sistemático, planificado y con objetivos claros.

Por otra parte, si bien los OFT involucran la formación ética, también incorporan otros ámbitos como el crecimiento y autoafirmación personal, la relación entre la persona y su entorno, el desarrollo del pensamiento. También esto se contrapone con la tendencia observada por parte de los docentes en cuanto a asumir que los OFT son sinónimo de valores, reduciendo el campo de desafíos a los cuales se busca responder.

La propuesta señala que los OFT pueden y deben ser abordados tanto a nivel del currículo explícito como del implícito. A nivel del primero, pueden desarrollarse distintas actividades, tanto dentro como fuera del aula, de manera que los aprendizajes y experiencias escolares fortalezcan en todos sus espacios los valores y actitudes definidos desde la concepción filosófica que sustenta los OFT. A nivel del segundo, es fundamental entender que la implementación de estos objetivos hace partícipes a directivos y directivas, profesores y profesoras, personal administrativo, padres y madres, alumnos y alumnas, y a la comunidad en general. La formación social de los y las estudiantes pasa necesariamente por mirar las relaciones humanas que se establecen al interior de una escuela, los estilos de convivencia que allí predominan, las normas que la comunidad asume, etc. En ese sentido, el ejemplo cotidiano de los adultos de la comunidad educativa debería ser coherente con aquellas actitudes que son fomentadas en los y las estudiantes.

Sin dudas, la implementación plena de los OFT en las comunidades educativas apela a un cambio a nivel de la cultura y las prácticas de la convivencia escolar. Incorporar efectivamente los OFT pasa por analizar de qué manera se establecen las relaciones al interior de la escuela, cuáles son las reglas implícitas de estas y con qué aspectos se relacionan. Esto otorga un nivel de complejidad considerable a la implementación de OFT, en la medida en que se hace necesario promover y asegurar procesos permanentes de reflexión y crítica.

EL PROGRAMA «EN LA ESCUELA APRENDEMOS A CONVIVIR»

Como una forma de contribuir a la implementación de los OFT a nivel de la educación básica, a partir del año 1998 un equipo del CIDE comenzó a desarrollar el programa «En la escuela aprendemos a convivir». Esta iniciativa se planteó como principal desafío la elaboración de herramientas concretas que facilitaran el trabajo en torno a los OFT en las comunidades educativas; por ello el núcleo del trabajo estaba dado por la elaboración y validación de un conjunto de materiales educativos que abordaban el tema de la formación social y moral de niños y niñas, junto con ofrecer actividades complementarias para trabajar con padres, madres y apoderados a fin de fortalecer la relación de colaboración entre familia-escuela en este ámbito.

La propuesta entendía los espacios curriculares de consejo de curso y orientación como los apropiados para la utilización de los materiales educativos con niños y niñas (por su parte, el material destinado a las familias sería utilizado en reuniones de apoderados). La elección de dichos espacios curriculares se relaciona con el lugar que la reforma educacional ha asignado a cada uno de ellos.

Por un lado, el sentido del consejo de curso se centra en «cumplir un decisivo papel en el proceso formativo de los alumnos, como un espacio de reflexión y debate de las necesidades, problemas y expectativas de los alumnos y de planificación compartida de los trabajos a realizar para satisfacer dicha demanda» (decreto 40/96). Por su parte, el subsector de orientación es entendido como un espacio que permite ofrecer a niños y niñas oportunidades para trabajar en forma participativa aspectos específicos de su formación afectiva, social y académica, incorporando elementos tales como el desarrollo equilibrado y armónico de su personalidad, la conformación progresiva de su proyecto de vida, y la convivencia del curso como grupo humano.¹

Esta elección se basó en un proceso de diagnóstico que señalaba que usualmente ambos espacios curriculares eran utilizados de manera estereotipada, o bien se trabajaba sin planificación; también se observó la utilización de estas horas para el desa-

1. Ministerio de Educación. «Programa de Estudio Orientación». Planes y Programas Educación Básica. En <www.mineduc.cl>.

rollo de otras tareas (desde labores administrativas de los docentes hasta completación de horas de otras asignaturas).

Con toda la información recolectada el equipo se centró en el desarrollo de actividades educativas que se caracterizan por facilitar el trabajo en equipo, la conversación y reflexión grupal. Una vez elaborados los materiales educativos, estos fueron validados en diferentes comunidades educativas.

La experiencia acumulada hasta ese momento fue abriendo nuevas interrogantes y desafíos, puesto que fue posible constatar que un mismo material educativo puede funcionar de diferente manera en diferentes contextos. Se observó que la utilización que se hacía de este difería entre un docente y otro, aun cuando pertenecieran a la misma comunidad educativa.

Este hallazgo hizo visible la necesidad de fomentar *procesos de reflexión conjunta* entre los miembros adultos de la comunidad educativa, de construir criterios y un lenguaje común y de observar las incoherencias y/o distancias existentes entre el «discurso oficial» y lo que efectivamente se enseña a los estudiantes en el ámbito de la formación social y moral cotidianamente. Todo aquello en virtud de potenciar que la comunidad educativa, de manera conjunta, lograra hacerse cargo de este aspecto del desarrollo de niños y niñas.

En relación a estos desafíos, en marzo del año 2000 se dio inicio a un nuevo proyecto, el cual se planteó como objetivo central proporcionar a los y las docentes de educación general básica de escuelas municipales, un espacio de actualización, reflexión profesional y experimentación acerca del proceso de enseñar y aprender los OFT y su vinculación con el fortalecimiento de la convivencia escolar. Esto se concretaría a través del desarrollo de un *curso de capacitación* centrado en el tema de la convivencia escolar y la utilización de los materiales educativos del programa, junto con el desarrollo de un *proceso de acompañamiento* a los y las docentes participantes en la puesta en práctica de estos con sus respectivos cursos.

EVALUACIÓN DEL CURSO DE CAPACITACIÓN

Se trabajó con docentes y directivos durante todo un año, en sesiones quincenales de trabajo. Los aspectos más relevantes que surgieron al efectuar la evaluación fueron:

- A nivel de los contenidos, los y las docentes destacaron que a través del curso de capacitación lograron una mayor comprensión del sentido, la implicancia y los desafíos de la incorporación de los OFT en su trabajo cotidiano; señalaron que estos pueden ser abordados en diversos espacios curriculares, que el trabajo que se desarrolle respecto de ellos debe ser integrado a los contenidos de los subsectores, que es necesario efectuar planificaciones e intencionar las acciones educativas.

Desde nuestra perspectiva, este hallazgo se constituye como un logro de gran importancia en la medida en que uno de los aspectos observados a través de la experiencia de trabajo en esta temática es la fuerte tendencia a entender los OFT como «algo que siempre se hace y que forma parte del trabajo cotidiano del profesor», sin que exista claridad suficiente acerca de las implicancias conceptuales y prácticas de la nueva propuesta.

- Junto a ello, los y las docentes destacaron que el curso de capacitación se constituyó en una instancia para conocer y probar una metodología concreta para abordar los OFT en el aula, aludiendo con ello a los materiales del programa «En la escuela aprendemos a convivir». Aquello es valorado en la medida que les proporciona una herramienta de utilidad para poner en práctica aspectos que, hasta antes de la capacitación, permanecían más bien en el plano de las declaraciones de intención, sin lograr constituirse en parte de su quehacer pedagógico.
- Finalmente, varios docentes señalaron que la relación que establecían con sus estudiantes se enriqueció a partir del abordaje de los temas propuestos, que el curso y el trabajo con los alumnos les permitió comprender en mayor medida la importancia de escuchar y conocer más profundamente a los niños y las niñas.

REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Constatación de confusiones conceptuales y prácticas

Primera confusión

Los OFT consignan la importancia de conceptos o ideales que se asumen como socialmente compartidos, como democracia o justicia. No obstante, estos adquieren muy diversos significados para diferentes personas y comunidades educativas.

No bastaría con definir o señalar el sentido de estos conceptos, puesto que el terreno en el que se sitúan está en disputa, poniéndose en juego elementos que sobrepasan con mucho lo meramente conceptual. Es así como, por ejemplo, aun cuando se consigne claramente que las comunidades educativas deben facilitar el establecimiento de relaciones democráticas entre sus miembros, aquello no va a ocurrir «por decreto», puesto que en ese proceso influyen otras variables de gran relevancia, como las relaciones de poder al interior de la escuela, y entre esta y otras instancias (familias, municipio, ministerio, etc.).

Segunda confusión

Se observa que la escuela reduce el concepto de OFT, y sus alcances, al considerarlos como sinónimo de «valores» o «educación en valores»; desconociéndose de esta manera la relación que existe entre dichos objetivos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y personales.

Esta parcelación del concepto tiene consecuencias prácticas pues, desde la mirada que entiende a los OFT como educación en valores, se considera que únicamente los y las estudiantes serían sujetos de enseñanza, quedando los adultos al margen de lo que se propone. En cambio, desde nuestra perspectiva, un trabajo serio y coherente en OFT implica que todos los miembros de la comunidad educativa sean entendidos como sujetos de aprendizaje; siendo necesario que los adultos tomen conciencia del tipo de relación que establecen entre sí y con los estudiantes y de cuáles son los aprendizajes que facilitan a través del currículo implícito.

La apuesta a la base de los OFT implica un cambio en la medida que busca involucrar a los diferentes actores de la comunidad educativa. Es así como, desde esa perspectiva, los estudiantes dejan de ser los únicos depositarios de códigos o normas, estableciéndose la idea de que adultos y estudiantes se relacionan de manera interdependiente; en tanto, las características de la vida escolar pasarían a ser una responsabilidad colectiva. Junto a ello, se entiende que las enseñanzas en estos ámbitos deben tener una significación para los estudiantes y no ser «recibidas» como un bloque, reconociéndose la posibilidad de que existan diferentes lecturas acerca de dichas enseñanzas. Coherentemente con ello, se propone la incorporación de mecanismos de construcción colectiva a través de los cuales se asuma la importancia de abrir espacios para construir en conjunto con otros.

Todo lo anterior coincide con las nuevas teorías del aprendizaje que señalan la relevancia de aspectos tales como significatividad, autonomía y autorregulación.

En ese sentido, se observa la intención –al menos a nivel conceptual– de entender el desarrollo social y moral de las personas como un proceso de largo aliento en el que juegan un rol diversas variables. Desde diferentes corrientes se ha hecho alusión a la necesidad de que los adultos tomen conciencia del tipo de relación que establecen entre sí y con los estudiantes y de cuáles son los aprendizajes que facilitan a través del currículo implícito.

Sin embargo, la experiencia desarrollada con las escuelas muestra que existe una distancia entre esas ideas y lo que ocurre en la práctica. Es así como se observó una fuerte tendencia a entender que los únicos sujetos de aprendizaje en el ámbito de los OFT y la convivencia escolar eran los y las estudiantes, a quienes incluso se les responsabilizaba de manera exclusiva de algunos conflictos o dificultades constatados en la comunidad escolar. De esta forma, los miembros adultos se automarginaban de este proceso, invisibilizando el rol que juegan en este.

Tercera confusión

La propuesta de OFT también resulta compleja en cuanto a cómo ponerla en práctica. Si bien se ha indicado que los OFT deben estar presentes en todos los espacios curriculares, a la hora de trabajar alrededor de ellos, la transversalidad resulta ser un desafío difícil de afrontar. De hecho, también para nuestro equipo ha habido confusiones y clarificaciones, avances y retrocesos en la comprensión sobre cómo desarrollar los OFT en el aula.

Sin duda, el trabajo se inició en base a una concepción acerca de OFT distinta de la que se tiene actualmente. Es así como, por ejemplo, al comenzar el proyecto se pretendía que los materiales educativos fueran utilizados en espacios curriculares bien específicos: orientación y consejo de curso.

No obstante, el mismo desarrollo del trabajo con las comunidades educativas fue posibilitando una comprensión más profunda del sentido de la propuesta de OFT, haciéndose evidente que esa alternativa no promovía efectivamente la idea de transversalidad. Por otro lado, el especificar esos espacios como los adecuados para trabajar los materiales educativos elaborados para abordar los OFT limitaba y, aún más, relegaba su uso a espacios curriculares usualmente desvalorizados, a los cuales no se destina recursos específicos, como tiempo de planificación o evaluación.

Estas constataciones llevaron al equipo a realizar un esfuerzo por construir —en conjunto con los docentes— relaciones, puentes, conexiones, entre el material educativo elaborado y los contenidos mínimos definidos desde los programas educativos de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje de cada nivel.

LA ESCUELA: SU LUGAR Y CONTEXTO

Primero

Un aspecto sobre el cual es necesario detenerse se relaciona con el lugar que ocupa la escuela —en especial en lo relativo a las formas de transmisión de modelos de comportamiento o a la formación integral de los niños— dentro del conjunto de la sociedad.

En ese sentido, se constata que en la actualidad la escuela ya no es el espacio predominante de influencia o de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes. Más bien comparte estas funciones con otras instancias, como los medios de comunicación. A través de esta afirmación se está indicando un hecho y no implica de ninguna forma un juicio de valor respecto de esta nueva situación; se trata de un señalamiento acerca de una realidad observada.

Asimismo, se aprecian cambios a nivel de los modelos de autoridad, cierto relajamiento de las formas autoritarias tradicionales vinculado con la irrupción social de

otras subjetividades, lo que generaría cambios en cuanto al relevamiento de temas tales como el respeto de los derechos de los otros, la consolidación de los derechos humanos, las ideas de integración como contrapunto a la discriminación, la incorporación de la noción de salud mental, etc. Desde este contexto, el peso de la disciplina ya no es, y no puede ser, el eje de la creación de figuras de autoridad. Actualmente estas tenderían a configurarse alrededor de otras actitudes y características, tales como consistencia, coherencia, respeto mutuo, etc.

Este cambio se observa no solo en el ámbito educativo, sino en otros espacios de la vida social y —de alguna manera— dan cuenta de cierta crisis; crisis en el sentido de imposibilidad de seguir haciendo las cosas como se hacían antes, sin que se tenga claridad respecto del camino a seguir. De hecho, es probable que muchos de los «problemas» que identifican los docentes y directivos en sus escuelas se vinculen con que aún no se acepta que la sociedad, las relaciones entre las personas y niños, niñas y jóvenes han cambiado y que las formas disciplinarias anteriores ya no dan resultado ni cuentan con legitimidad.

Paralelamente, la constatación de la crisis ha implicado ciertas presiones para la escuela. Se espera que esta se constituya en una institución capaz de orientar, de alguna forma, a la sociedad en la resolución de dicha crisis. Existe una demanda e incluso una exigencia desde las esferas política, familiar, de salud, económica, de que la escuela pueda «ordenar» el nuevo estado de cosas, verificándose una sensación de desbordamiento.

Más allá de que esto sea un anhelo legítimo, lo que se constata en la cotidianidad de las escuelas es que estas se ven presionadas a responder y hacerse cargo de crisis o problemáticas que las superan ampliamente.

Segundo

Cabe también efectuar algunos señalamientos respecto del contexto actual de la escuela, de las características del espacio en que se pretende desarrollar iniciativas como la implementación de OFT. Tales aspectos tienden a ser invisibilizados en diferentes discursos.

- *La organización del sistema educativo y las demandas a las cuales las escuelas deben responder* marcan o delimitan estilos de relación al interior de estas. Sin duda, las condiciones en las cuales funciona la escuela otorgan un marco desde el cual se facilitan ciertos aprendizajes y se debilitan otros. El trabajo en el terreno permite constatar que actualmente las escuelas se encuentran sobrepasadas de nuevas tareas. En el contexto del proceso de modernización de la educación surgen exigencias nuevas tales como el desarrollo de proyectos, iniciativas de descentralización de la escuela, implementación de la jornada escolar completa, nuevas formas de financiamiento, etc. Todo esto va influyendo en el funcionamiento de las escuelas y, especialmente, en las condicio-

nes laborales y sociales en las que los docentes y directivos desarrollan su quehacer.

- Junto a ello, cada vez en mayor medida, las escuelas son presionadas a obtener resultados. Los instrumentos de medición de la calidad de la educación a nivel nacional han sido utilizados de diversas formas, lo que ha incidido en que las escuelas se vean presionadas a alcanzar ciertos niveles de rendimiento. De este modo, la formación de actitudes o habilidades centradas en el desarrollo personal, la relación con otros, con el medio, pierde peso, pasando a entenderse incluso como una «pérdida de tiempo» frente a los requerimientos que desde otra parte del sistema se plantean.

En ese sentido, cabe cuestionar el contexto en el cual se pretende que las escuelas fomenten el aprendizaje de habilidades para el crecimiento personal, la relación con los otros y el medio, etc. Esto porque en el contacto cotidiano con comunidades educativas es posible constatar que las propuestas guardan una distancia importante con lo que ocurre efectivamente en las escuelas.

Si lo que se pretende es formar estudiantes democráticos, lo que se observa es que las escuelas funcionan de manera fuertemente jerarquizada y autoritaria; si lo que se busca es que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, en las escuelas el trabajo de los docentes se desarrolla en solitario; si lo que se plantea es que el trabajo tenga sentido para quienes lo realizan, lo que se observa es que las escuelas están sobrepasadas de tareas y, más que desarrollar una iniciativa, reaccionan ante esta.

Se solicita a las escuelas que enseñen y muestren a sus estudiantes criterios para fomentar el establecimiento de relaciones sociales de mejor calidad, en un contexto donde –en lo concreto– aquello no ocurre. Por el contrario, pareciera que cada vez existen menos espacios para la colaboración o el encuentro al interior de las comunidades educativas.

Se constata igualmente que la puesta en práctica de cualquier programa en las escuelas presenta ciertas dificultades, ligadas a la escasez de tiempo, la cantidad de iniciativas que las escuelas se ven compelidas a promover, la débil relación que se logra establecer entre estas, etc. Esto adquiere un nivel de complejidad mayor en el caso de propuestas que pretenden fomentar un cambio cultural en las escuelas.

Son varias las investigaciones y estudios que señalan que para asentar una experiencia diferente al interior de las comunidades educativas, en la línea de promover cambios a nivel cultural, es necesario otorgar tiempos concretos para la gestión de las experiencias y el desarrollo de procesos de aprendizaje que permitan a sus miembros comprender en mayor medida la propuesta, darle un matiz único e incorporarlas a su quehacer cotidiano, superando la tendencia a entender este tipo de iniciativas como una tarea más a la cual es necesario responder operativamente.

LAS POSIBILIDADES DE TRABAJO EN TORNO A LOS OFT

A partir del desarrollo del programa en las escuelas, se han efectuado aprendizajes en cuanto a las posibilidades de trabajar esta temática; posibilidades que han surgido –muchas veces– del reconocimiento de errores o falencias del enfoque y la estrategia diseñados originalmente.

Un elemento de contexto que es necesario recordar es la petición que informalmente formula la sociedad a la escuela en cuanto a contribuir a una convivencia sana y a la formación integral de niños y niñas. Esto es importante, pues esta expectativa pasa por alto el hecho de que la escuela se caracteriza por ser un espacio que, usualmente, funciona de manera autoritaria, predominando este estilo de relación entre los miembros de la comunidad educativa: entre directivos y docentes, entre colegas y entre profesores y alumnos.

En ese sentido, para trabajar el tema de los OFT y la convivencia escolar de manera más sólida y consistente *es necesario que las comunidades educativas estén dispuestas a involucrarse en el desafío de mirarse a sí mismas de manera más crítica*, abriendo la posibilidad de hacer visibles contradicciones y dificultades, de observar qué tipo de relaciones se establecen entre los adultos, de qué forma se vinculan los estudiantes y docentes o directivos. En suma, hacerse cargo de que la convivencia se construye entre todos de manera cotidiana y que esta no es responsabilidad solo de un actor del sistema.

El desafío es doble al asumir que los contextos actuales son diferentes a los del pasado y que esto incluye la tarea de encontrar y construir nuevos estilos de relación.

Otro desafío implicado en el trabajo alrededor de los OFT apunta a la necesidad de la creación de acuerdos respecto de lo que la comunidad educativa enseñará a sus estudiantes en este ámbito. El proceso de creación de criterios comunes reviste gran complejidad en la medida en que cada miembro de la comunidad educativa puede tener ideas diferentes respecto de lo que significa y debería significar la formación social y moral. Esto adquiere otro matiz al considerar que en las escuelas municipalizadas conviven profesionales de diferentes formaciones, edades y orientaciones valóricas, lo que lógicamente aporta un nivel de complejidad aún mayor a este proceso.

En esa misma línea, uno de los aspectos más conflictivos observados se relaciona con la disciplina escolar; mientras algunos docentes plantean la necesidad de establecer criterios claros, rígidos y elaborados desde el mundo de los adultos, otros enfatizan la importancia de comprender los comportamientos de los estudiantes y aplicar las normas en relación a este análisis.

A través de la experiencia de trabajo con los docentes, se constata que la disciplina de los estudiantes es un aspecto que les preocupa de manera importante, estableciéndose –en muchos casos– como la variable a partir de la cual se define la relación con ellos y ellas. Es así como el proceso de capacitación –centrado en proporcionar herramientas metodológicas para trabajar los OFT en el aula– muchas

veces se vio sobrepasado por la demanda de parte de algunos docentes por obtener orientaciones específicas para enfrentar los «casos» de alumnos que mostraban problemas conductuales o de disciplina.

Es decir, el curso de capacitación ofrecía un instrumento para promover el aprendizaje de ciertas actitudes o habilidades en los estudiantes, junto con fortalecer la relación entre estos y su profesor jefe, pero estaba lejos de constituirse en una instancia para que los docentes aprendieran a resolver situaciones de conflicto o manejar problemas conductuales serios.

En esa línea, uno de los aprendizajes efectuados ha sido que es altamente probable que en los espacios escolares existan conflictos en relación a estas temáticas y, en tanto, resulta indispensable contar con mecanismos específicos para abordarlos, independientemente de las herramientas pedagógicas que se les pueda ofrecer a los docentes. De ahí la necesidad de fomentar y fortalecer relaciones de colaboración con otras instituciones capaces de otorgar apoyo a las escuelas, promoviendo un enfoque de trabajo interdisciplinario.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA FUTURAS INICIATIVAS

A través de la estrategia utilizada en la capacitación y la experiencia derivada de dicho proceso se han realizado ciertas constataciones, a partir de las cuales se derivan también algunas sugerencias:

- En la medida en que se constatan confusiones, ambigüedades o desacuerdos en el ámbito de los OFT y la convivencia escolar, surge la necesidad de promover espacios de reflexión y discusión sobre estos temas, en la perspectiva de contrastar y consensuar criterios comunes básicos. Esto implica que la escuela pueda disponer de tiempos específicos para desarrollar este proceso, aún más si lo que se pretende es fomentar cambios culturales a nivel de la comunidad educativa.
- Se observa que en las escuelas, el trabajo en OFT tiende a hacerse de manera espontánea, es decir, sin una intención planificada, dificultando así la posibilidad de evaluar el proceso llevado a cabo. Los docentes generalmente no planifican su trabajo en este ámbito pues consideran que eso «es parte de su labor y se hace todos los días de manera natural».

La capacitación desarrollada y el seguimiento de las actividades del programa implementadas por los docentes han permitido verificar que es posible incorporar la idea de planificar y diseñar el trabajo de OFT en la medida en que se hace visible el alcance de esta propuesta y se toma conciencia de lo ventajoso de plantearse objetivos específicos y de diseñar actividades acordes a ellos. Eso indica la necesidad de incorporar la noción de didáctica de OFT en la enseñanza.

- Se evidencia la tendencia a separar el espacio en que se trabajan los OFT del espacio en que se abordan los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV). Ello podría relacionarse con la escasa comprensión acerca del sentido de la propuesta de OFT, sumada a la carencia de instrucciones y material educativo que permitan orientar su puesta en práctica. Estos aspectos inciden en que los docentes continúen reproduciendo sus esquemas conceptuales y prácticos previos.

En ese sentido, se constata que cuando se articulan estos dos tipos de objetivos mediante una propuesta de material educativo pertinente, se facilita la comprensión de los OFT por parte del docente y, a la vez, su abordaje en el aula. Por tanto, es necesario que los profesores cuenten con sugerencias concretas y, mejor aún, con instrumentos educativos adecuados.

- A través de las discusiones y las observaciones realizadas durante la capacitación y aplicación de actividades se evidencia que, en muchos casos, los requerimientos para abordar los OFT superan los planteamientos técnicos y pedagógicos propuestos por el programa.

Se constata que, por una parte, las relaciones debilitadas entre los diferentes actores de la escuela afectan el clima escolar y desmotivan a los docentes, dificultándose el trabajo en torno a OFT en este contexto. Asimismo se aprecia la dificultad de docentes y directivos para manejar situaciones de conflicto, o bien para efectuar un adecuado manejo de niños con trastornos de conducta. De ello se deriva la necesidad de abordar los OFT en el marco de un enfoque multidisciplinario, contando así con apoyo psicoterapéutico o asesoría especializada que permita trabajar las situaciones conflictivas en las que pueden estar involucrados tanto estudiantes, como docentes y directivos.

- La experiencia constata que los materiales educativos desarrollados para abordar los OFT en el aula son una herramienta útil para los docentes. Sin embargo, se observa que su uso y efectividad se relaciona centralmente con las capacidades o habilidades de mediación del docente.

Esto pone de relieve la importancia de potenciar dichas habilidades en el proceso de capacitación, y advierte que lo meramente técnico no garantiza un resultado determinado, sino que está supeditado a la capacidad y motivación profesional.

- Junto a ello el trabajo de los OFT no implica únicamente el conocimiento de estrategias metodológicas puesto que esto *se ve influido por los estilos de ejercicio de autoridad, organización y relaciones* que se dan en las comunidades educativas.

Los comentarios de docentes y directivos, así como las observaciones de aula realizadas, revelan que en la escuela la autoridad se sigue ejerciendo de manera vertical, esperando que los alumnos asuman sin reparos las normas establecidas por los adultos. Asimismo, tal forma de ejercicio de autoridad alcanza

a otros actores de la comunidad educativa (profesores, apoderados). Esta modalidad de ejercicio del poder no contribuye —en realidad dificulta— aun trabajo efectivo en torno al mejoramiento de la convivencia escolar y al desarrollo de los OFT.

Esto lleva a plantear la necesidad de generar una reflexión profunda y abierta en el seno de la comunidad educativa que permita ir instalando cambios en el tipo de relaciones y ejercicio de autoridad que allí se establece.

BIBLIOGRAFÍA

CASTRO, E.

1996 «Modernización del currículum de la escuela chilena y educación en valores». *Pensamiento Educativo*, vol. 18. «Educación en valores». Santiago: Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. y C. COX

1999 «La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto». *La reforma educacional chilena*. Juan Eduardo García-Huidobro (ed.). España: Editorial Popular.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

1998 «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media», mayo.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE CHILE

1995 «Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación». Santiago: Editorial Universitaria.