



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**HACIA UNA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA**

DOCTORANDO:

Fernando Antonio Seguel Muñoz

DIRECTORES:

Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín

Dr. D. Jesús M^a Aparicio Gervás

Valladolid, España 2015

DEDICATORIA . . .

1

Amigo, llévate lo que tú quieras,
penetra tu mirada en los rincones,
y si así lo deseas yo te doy mi alma entera
con sus blancas avenidas y sus canciones. . . .

(Pablo Neruda, 1923)

A mi esposa: María Angélica, por su acompañar incondicional.

A mis hijos: Carolina, Fernando y Natalia, pues ellos han sido mis mayores inquisidores en mi vida.

A mis pequeñas raíces: Antonia Isidora, José Tomás, Facundo Ignacio, Luciana Isidora y Trinidad Emilia, pues ellos me han permitido prolongarme en el tiempo con la alegría de vivir.

A toda mi familia, por respetar mi ser. . . y quererme desde mi diversidad.

AGRADECIMIENTOS

Pensar en agradecer, es reconocer que necesitamos de otros, es reconocer las obras de aquellos, es aceptar que muchas de las cosas que nos son propia, son producto de los talentos y sabiduría que otros nos han regalado, es por ello que tengo que manifestar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que durante este tiempo me han ayudado para la realización de este trabajo:

En primer lugar al Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid y a los Profesores que lo componen, por la formación que me brindaron, y después toda su colaboración, ayuda y confianza para la elaboración de esta tesis.

A los Directores de este trabajo, Dr. Miguel Ángel Carbonero Martín y Dr. Jesús María Aparicio Gervás, por su constante apoyo. Sus indicaciones y guía, persistencia, paciencia y motivación han sido fundamentales para que este proyecto pudiera llegar a término.

Al educador Sr. Carlos Moya U., por invitarme a participar en esta aventura de aprender más, de ir en busca de otras instancias de conocimientos y métodos de trabajo; su tiempo, su paciencia, soportar mi ignorancia, su comprensión a tantas correcciones de correcciones y lo más significativo, el compartir con él la tarea de entregarles a otros, lo que la sociedad en su momento nos ha entregado a nosotros, pensando que nuestro quehacer educativo está pensado desde el Sur hacia el Norte.

Al educador Sr. Rolando Pinto C., por enseñarme a comprender el sentido de la Pedagogía de la Autonomía, a través de tantos diálogos acaecidos en el aula, y en las cátedras en que tuve el honor de ser su alumno.

A la educadora Sra. Viola Soto G., por enseñarme a comprender que la escuela no se cambia por decreto.

Al educador Sr. Sebastián Sánchez D., por su amistad incondicional, y aún más por todo su apoyo en las sugerencias para que este proyecto de investigación se llevara a cabo lo mejor posible.

A mis sobrinos, la psicóloga Srta. Marcela Carolina Galdames S. y al psicólogo Sr. Alexis Reyes A., por todo su apoyo, sugerencias y ayuda en todo lo concerniente a la estructura estadística presente en este trabajo.

A mis amigos, Marcela, Carmen Gloria, Bernardita, Luis y Francisco por todo su apoyo incondicional, que través de las tantas instancias de diálogos, alentaron el que mi trabajo no desmayase, en los momentos de turbulencia y desanimo.

A mis educandos de toda una vida, tanto secundarios como universitarios, pues desde la experiencia vivida con ellos, surge como un desafío educativo la temática que esta investigación desarrolla.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL.....	7
INDICE DE ESQUEMAS.....	15
INDICE DE TABLAS.....	20
INDICE DE GRÁFICOS.....	22
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	25
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	45
CAPÍTULO I.....	47
EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN.....	47
1. Introducción.....	49
2. Un nuevo rol del educador ante los desafíos que nos plantea la Orientación.....	52
3. Una Educación y Orientación para el desarrollo de la Autonomía del educando.....	58
3.1. Nuestro desafío como educadores en el plano de la Orientación.....	78
Resumen Capítulo I.....	83
CAPÍTULO II.....	85
EVOLUCIÓN Y ENFOQUES CONCEPTUALES RESPECTO DE LA ORIENTACIÓN	
EDUCATIVA.....	85
1. Introducción.....	87
2. Evolución del concepto de Orientación Educativa.....	87
2.1 Definiciones de Orientación con énfasis en la toma de decisiones vocacionales, como por	
ejemplo:.....	87
2.2 Definiciones de Orientación con énfasis en los aspectos personales – sociales, del tipo siguiente:	
.....	88
2.3 Definiciones de Orientación con énfasis en los aspectos escolares, como por ejemplo:.....	88
2.4 Definiciones que presentan una visión integrada de la Orientación, como por ejemplo:.....	88
3. Enfoques sobre el concepto de Orientación Educativa.....	92
3.1 Introducción.....	92
3.2 Elementos que permiten relacionar al proceso de orientación con el proceso educativo.....	93
3.4 Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos personales sociales.....	113

3.5 Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos escolares.....	118
3.6 Enfoque de la Orientación con énfasis desde una visión integradora.....	122
Resumen Capítulo II.....	127
CAPÍTULO III.....	131
LA ORIENTACIÓN COMO UN PROCESO QUE CULTIVA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.....	131
1. Introducción.....	133
2. Dos situaciones de análisis desde “el pensar”.....	135
2.1. Cuento 1.	136
2.2. Cuento 2.	137
3. Visión de Síntesis respecto del concepto de Orientación.....	148
3.1. Elementos presentes en la conceptualización de la Orientación.....	149
Resumen Capítulo III.....	162
CAPÍTULO IV.....	165
LA ORIENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TRANSVERSALIDAD.....	165
1. Introducción.....	167
2. El Significado de la Transversalidad.....	169
3. Objetivo de la Transversalidad.....	172
4. Marcos de actuación en transversalidad.....	177
4.1. El marco sociocultural.....	179
4.2. El marco epistemológico.....	180
5. Los Objetivos Transversales en el Currículum chileno.....	182
5.1 Ámbitos de los Objetivos Fundamentales Transversales en el Marco Curricular.....	185
5.1.1 Ciclo Preescolar.....	185
5.1.2. Ciclo Enseñanza Básica.....	186
5.1.3. Ciclo Enseñanza Media.....	187
Resumen Capítulo IV.....	194
CAPÍTULO V.....	199
LA ORIENTACIÓN EN EL MARCO DEL PROCESO DE REFORMA EDUCACIONAL CHILENA.....	199

1. Introducción.....	201
2. Reforma Educacional, Orientación Educativa y Transversalidad. Algunos alcances.....	204
2.1. Sobre la Reforma Educacional.....	204
2.1.1. Respeto de las consideraciones de dicha Reforma.	204
2.1.2. Respeto del Decreto de dicha Reforma.	205
2.1.3. Respeto de los Requerimientos de dicha Reforma.	206
2.1.4. Respeto de los pilares de dicha Reforma.....	208
2.1.5. Respeto de las Orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje.....	211
2.1.6. Respeto del Marco curricular común y libertad para la definición de planes y programas de estudio de dicha reforma... ..	213
2.1.7. Respeto del Conocimiento, habilidades y valores (algunos de ellos)	215
2.1.8. Respeto de Conceptos y definiciones de la nueva organización Curricular de la Educación Media.	216
3. Currículum y Orientación. Algunos alcances a considerar desde la Reforma Educacional....	222
4. La Opción Curricular del Centro Educativo.	226
4.1. De las Concepciones Curriculares y la Aplicación de ellas en el colegio a lo largo de su quehacer pedagógico.....	227
4.1.1. Concepción Curricular Humanista.....	228
4.1.2. Concepción Curricular de Compromiso Social.	229
4.1.3. Concepción Curricular Cognitivo.....	230
4.1.5. Concepción Curricular Tecnológica.	232
Resumen Capítulo V.....	236
CAPÍTULO VI.....	239
LA ORIENTACIÓN Y SU VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	239
1. Introducción.....	241
2. Consideraciones Generales.	242
2.1. De la Misión Educativa y su significado.	242
2.2. De la Orientación y su significado.....	244
2.3. Algunos principios a considerar.....	245
3. Objetivos Generales de la Orientación en el Centro educativo.	248

3.1. Interrogantes necesarios que debemos plantearnos frente a estos Objetivos:	249
3.1.1. Algunas reflexiones frente a estos interrogantes.	249
4. La realidad de nuestra práctica docente.....	252
4.1. Reflexión 1.....	252
4.2. Reflexión 2.....	253
4.3. Reflexión 3.....	255
4.4. Reflexión 4.....	255
5. Hacia una Orientación diferente.....	259
Resumen Capítulo VI.....	262
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO.....	267
CAPÍTULO VII.....	269
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	269
1. Introducción.....	271
2. El Enfoque de Investigación.	271
3. El problema de Investigación.	274
4. Dispositivo de Investigación.....	277
5. Tipo de Estudio.....	279
6. Objetivos de la investigación.....	281
6.1. Objetivo General de Investigación:.....	281
6.2. Objetivos Específicos.....	281
7. El Instrumento de Investigación.....	282
7.1. Estructura del Instrumento.	282
A. RESPECTO DE LA NATURALEZA DEL NIÑO:.....	286
INVARIANTE N°1.	286
B. RESPECTO DE LAS REACCIONES DEL NIÑO:.....	287
INVARIANTE N°8.....	287
C. RESPECTO DE LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO.....	287
INVARIANTE N° 22.	287
8. Descripción de la muestra.....	288

9. Análisis estadístico realizado.....	290
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	295
1. El método estadístico de procesamiento de datos.....	295
2. Presentación de resultados totales por dimensión.....	297
2.1. Resultados Integrados relativos a la primera Dimensión Naturaleza del Niño.....	298
2.1.2. Análisis interpretativo:.....	302
2.2. Resultados integrados relativos a la segunda dimensión Reacciones del Niño.....	302
2.2.1. Análisis descriptivo:.....	305
2.2.2. Análisis interpretativo.....	307
2.3. Presentación integrada de las Invariantes relativas a la tercera Dimensión Técnicas Educativas.....	310
2.3.1. Análisis descriptivo.....	315
2.3.2. Análisis interpretativo.....	320
3. DESDE EL ANÁLISIS INTERCATEGORIAL.....	324
3.1. Invariante N° 2.....	328
3.1.1. Análisis descriptivo.....	328
3.1.2. Análisis Interpretativo.....	332
3.2.1 Análisis Descriptivo.....	335
3.2.2. Análisis Interpretativo.....	340
3.3 Invariante N° 8.....	342
3.3.1. Análisis Descriptivo.....	342
3.3.2. Análisis Interpretativo.....	347
3.4. Invariante N° 21.....	349
3.4.1 Análisis Descriptivo.....	349
3.4.2. Análisis Interpretativo.....	355
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	359
1. Introducción.....	361
2. De las prácticas docentes a las Invariantes Pedagógicas.....	362
3. Las invariantes pedagógicas como referencias de modelos pedagógicos subyacentes.....	366

5.1. PRIMERA DIMENSIÓN: La condición del Ser. Niño sujeto de derechos.	372
5.2. SEGUNDA DIMENSIÓN: La condición del Deber. Regla y límite.	374
CAPÍTULO X	399
CONCLUSIONES GENERALES	399
REFERENCIAS	421
REFERENCIAS	422
ANEXOS	433
Anexo N° 1	435
Otros elementos sobre la Orientación desde la perspectiva de la Transversalidad.	435
Anexo N° 2	455
Los Objetivos Fundamentales y su incidencia en el Proyecto del Centro Educativo.	455
Anexo N°3	467
Las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet	467
Anexo N° 4. RESULTADOS TOTALES POR INVARIANTE.	483

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Educación Bancaria. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire	66
Esquema 2: Orientación bancaria. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire	68
Esquema 3: Educación Problematicadora. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire	71
Esquema 4: Orientación Problematicadora. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire.....	73
Esquema 5: Ciclo del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza. Adaptado de Marco para la Buena Enseñanza.	98
Esquema 6: Elementos presentes en la conceptualización de la Orientación. Adaptado de Fuente: Molina, D.	153
Esquema 7: La Transversalidad un puente entre las áreas curriculares y las realidades cotidianas.	180
Esquema 8: La Transversalidad un puente entre las áreas curriculares y las realidades cotidianas y su relación con el aprendizaje. Adaptado de Fernando González Lucini	182
Esquema 9: Relación entre la Educación, Orientación y transversalidad. Elaboración propia desde los conceptos expresador por Yus.....	196

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Síntesis de los diferentes enfoques y modelos del concepto de Orientación. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de los autores señalados.	91
Cuadro 2: Conceptualización de la Orientación Educativa desde diferentes niveles de concreción, según Bisquerra & Álvarez. Fuente: Molina, C. (2009).....	92
Cuadro 3: Síntesis del enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos de decisiones vocacionales.	113
Cuadro 4: Resumen. Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos de desarrollo personal - social.	118
Cuadro 5: Resumen. Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos de la dimensión escolar.....	121
Cuadro 6: Resumen. Enfoque de la Orientación con énfasis desde una visión integradora.	126
Cuadro 7: Resumen de enfoques se encuentran al momento de querer establecer un concepto de Orientación. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de los autores señalados.	131
Cuadro 8: Características de los educandos que dan preferencia al razonamiento analítico, creativo y práctico. (Sternberg / Apear, 1996)	148
Cuadro 9: Cuadro comparativo entre los procesos de Educación y Orientación. Elaboración propia.	178
Cuadro 10: Relación entre los niveles de Educación y los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en ellos.	200
Cuadro 11: Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, en relación a la naturaleza del niño.	286
Cuadro 12: Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet en relación a las reacciones del niño.	287
Cuadro 13: Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, en relación a las técnicas educativas.....	288

Cuadro 14: De la Invariante N°1, respecto de las alternativas a considerar como respuesta.	290
Cuadro 15: De la Invariante N°8, respecto de las alternativas a considerar como respuesta	291
Cuadro 16: De la Invariante N°22, respecto de las alternativas a considerar como respuesta.	292
Cuadro 17: Las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet.	303
Cuadro 18: De las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, significativamente comparables.	332
Cuadro 19: Relación entre Categoría de clasificación e Invariantes Pedagógicas de C. Freinet.	334
Cuadro 20: Comparación de resultados respecto de la primera invariante entre estamentos encuestados.	378
Cuadro 21: Comparación de resultados respecto de la segunda invariante entre estamentos encuestados.	379
Cuadro 22: Comparación de resultados respecto de la tercera invariante entre estamentos encuestados.	379
Cuadro 23: Comparación de resultados respecto de la cuarta invariante entre estamentos encuestados	380
Cuadro 24: Comparación de resultados respecto de la quinta invariante entre estamentos encuestados	381
Cuadro 25: Comparación de resultados respecto de la sexta invariante entre estamentos encuestados	382
Cuadro 26: Comparación de resultados respecto de la séptima invariante entre estamentos encuestados	382
Cuadro 27: Comparación de resultados respecto de la octava invariante entre estamentos encuestados	383

Cuadro 28: Comparación de resultados respecto de la novena invariante entre estamentos encuestados	383
Cuadro 29: Comparación de resultados respecto de la décima invariante entre estamentos encuestados	384
Cuadro 30: Comparación de resultados respecto de la décimaprimer invariante entre estamentos encuestados	385
Cuadro 31: Comparación de resultados respecto de la décima segunda invariante entre estamentos encuestados	385
Cuadro 32: Muestra la agrupación de las Invariantes 13 a 31, por afinidad temática	387
Cuadro 33: Comparación de resultados respecto de la décima tercera invariante entre estamentos encuestados	389
Cuadro 34: Comparación de resultados respecto de la décima cuarta invariante entre estamentos encuestados	389
Cuadro 35: Comparación de resultados respecto de la décima quinta invariante entre estamentos encuestados	390
Cuadro 36: Comparación de resultados respecto de la décima sexta invariante entre estamentos encuestados	390
Cuadro 37: Comparación de resultados respecto de la décima séptima invariante entre estamentos encuestados	392
Cuadro 38: Comparación de resultados respecto de la décima octava invariante entre estamentos encuestados	392
Cuadro 39: Comparación de resultados respecto de la décima novena invariante entre estamentos encuestados	392
Cuadro 40: Comparación de resultados respecto de la vigésima variante entre estamentos encuestados	393
Cuadro 41: Comparación de resultados respecto de la vigésima primera variante entre estamentos encuestados	393

Cuadro 42: Comparación de resultados respecto de la vigésima segunda variante entre estamentos encuestados	394
Cuadro 43: Comparación de resultados respecto de la vigésima tercera variante entre estamentos encuestados	395
Cuadro 44: Comparación de resultados respecto de la vigésima cuarta variante entre estamentos encuestados	396
Cuadro 45: Comparación de resultados respecto de la vigésima quinta variante entre estamentos encuestados	396
Cuadro 46: Comparación de resultados respecto de la vigésima sexta variante entre estamentos encuestados	397
Cuadro 47: Comparación de resultados respecto de la vigésima séptima variante entre estamentos encuestados	398
Cuadro 48: Comparación de resultados respecto de la vigésima octava variante entre estamentos encuestados	399
Cuadro 49: Comparación de resultados respecto de la vigésima novena variante entre estamentos encuestados	399
Cuadro 50: Comparación de resultados respecto de la trigésima variante entre estamentos encuestados	400
Cuadro 51: Comparación de resultados respecto de la trigésima primera variante entre estamentos encuestados	400

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Invariantes 1 - 2 y 3, Relativas a la Naturaleza del Niño.	305
Tabla 2: Invariantes 4 – 5 – 6 – 7 – 8 - 9 – 10 – 11 – 12 relacionadas con las reacciones del niño.	310
Tabla 3: Invariantes de la 13 a la 31 relacionadas con las Técnicas Educativas	318
Tabla 4: Tabla Comparativa entre Columna B (Ciclo Inicial) y Columna C (Ciclo Básico I).	335
Tabla 5: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.....	336
Tabla 6: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.....	337
Tabla 7: Ciclo Inicial (columna B) el Ciclo Básico I (columna C) y el Ciclo de Enseñanza Media (columna E).....	342
Tabla 8: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.....	343
Tabla 9: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.....	344
Tabla 10: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.....	345
Tabla 11: Tabla comparativa entre los Directivos Docentes (columna A),el Ciclo Inicial (columna B), el Ciclo de Enseñanza Media (columna E) Básico I (columna C) y el Ciclo de Enseñanza Media (columna E)	349
Tabla 12: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes.	349

Tabla 13: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.....	350
Tabla 14: Resultados obtenidos de los Profesores Jefes del Ciclo de Enseñanza Media....	352
Tabla 15: Comparativa Directivos Docentes (columna A) Ciclo Inicial (columna B) Ciclo de Enseñanza Media (columna E)	356
Tabla 16: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes	357
Tabla 17: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes de Ciclo Inicial.....	358
Tabla 18: Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes de Ciclo de la Enseñanza Media.	359

INDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 1: Porcentaje obtenido para las Invariantes 1 - 2 y 3, relativas a la Naturaleza del niño.	305
Gráfico 2: Porcentajes obtenido para las Invariantes: 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12. relacionadas con las reacciones del niño.	311
Gráfico 3: De invariante 13 a Invariante 31, relacionadas con las Técnicas Educativas.	321
Gráfico 4: Comparación entre Ciclo Inicial (B) y Ciclo Básico I (B).....	335
Gráfico 5: Correspondiente a Resultados Ciclo Inicial.....	336
Gráfico 6: Resultados Ciclo Básico	337
Gráfico 7: Resultados comparativos Ciclo <inicial y ciclo básico I.....	338
Gráfico 8: Comparación entre Ciclo Inicial (B), Ciclo Básico I (C) y Ciclo de Enseñanza Media (E).	342
Gráfico 9: Resultados Ciclo Inicial, respecto a invariante N°2.....	343
Gráfico 10: Resultados Ciclo Básico I Invariante 5.....	344
Gráfico 11: Resultados Ciclo de Enseñanza Media Invariante 5	345
Gráfico 12: Comparación entre Ciclo Inicial (B), Ciclo Básico I (C) y Ciclo de Enseñanza Media (E). Invariante N°5.....	346
Gráfico 13: Comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E). Invariante N° 8.....	349
Gráfico 14: Resultados de los Directivos Docentes. Invariante 8	350
Gráfico 15: Resultados de Ciclo Inicial. Invariante 8.....	351

Gráfico 16: Resultados de Ciclo de Enseñanza Media. Invariante 8	353
Gráfico 17: Comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E).....	353
Gráfico 18: Comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E).Invariante 21	357
Gráfico 19: Resultados de los Directivos Docentes. Invariante 21:.....	358
Gráfico 20: Resultados de los Profesores Jefes de Ciclo Inicial. Invariante 21.....	359
Gráfico 21: Resultados de los Profesores Jefes del Ciclo de Enseñanza Media.....	360
Gráfico 22: Comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E).Invariante 21	360

INTRODUCCIÓN GENERAL

Introducción.

El presente trabajo de Investigación pretende analizar y reformular el concepto de Orientación educativa hacia la Autonomía. En todo momento y de principio a fin, he buscado mantener la impronta teórico profesional que le dio origen y que, en definitiva, no ha sido otra que buscar un camino investigativo que me permitiera discernir y comprender, aunque sea de manera parcial, mi propia realidad y mi propio entorno educativo.

En consecuencia, este trabajo lo considero complementario a lo que ha sido una práctica docente de muchos años, que he buscado que sea crítica y reflexiva. Entendiendo que yo mismo he tenido que aprender y evolucionar en el tiempo en el sentido humano y profesional del ser crítico y el ser reflexivo.

En este itinerario profesional y también de formación permanente, paulatinamente, fui poniendo en el centro de mis preocupaciones al estudiante, en la dimensión de su formación integral, más que en los componentes de la cultura docente. Esto lo expresé en mi trabajo como educador - orientador educacional, donde busqué favorecer el desarrollo de una práctica de Orientación hacia la Autonomía. En ese sentido, tempranamente, me interesé en comprender las ideas y propuestas pedagógicas que podían favorecer la formación hacia la Autonomía; asimismo, fue el tema que me motivó a realizar los distintos trabajos y estudios previos a la investigación que contiene la presente Tesis.

Desde dicha perspectiva de estudio, la Orientación contiene, en su naturaleza epistémica, curricular y pedagógica, un carácter integral, procesal y continuo, abierto y permanente, comunitario y colaborativo que, para encarnarse en la práctica educativa, implica el compromiso y la participación de todos y todas quienes directa o indirectamente constituyen parte del proceso formativo de los educandos. En ese sentido, intelectualmente, se aspira a que la Orientación

orienta y se orienta a sí misma, puesto que ella a través de la retroinformación y la retroevaluación se produce y se reproduce en la virtuosidad de la formación integral.

Nuestra experiencia en el aula iba y venía, de manera recurrente, sobre la pregunta ¿cómo podemos actuar pedagógicamente para no ser docentes sólo de los educandos con éxito escolar, también de aquellos que de una u otra forma son excluidos, violentados o marginados? Sin ánimo de agraviar la paciencia del lector, recuerdo el caso de un estudiante que teníamos en nuestro Colegio con excelente promedio de notas y cuyo trabajo escolar y sus rendimientos eran elogiados.

Para el Colegio en el que trabajé durante muchos años (un colegio privado “de pago”), el estudiante “no era un alumno problema”; sin embargo, el joven no poseía habilidades relacionales con sus pares y no lo pasaba bien. Prefería relacionarse con los adultos del establecimiento antes que con sus compañeros. En este caso, ¿podría considerarse aquello un problema no resuelto o no atendido por el sistema? ¿Era un marginado? ¿Ante qué tipo de marginación socio-educativa se está presente? O en casos como éste ¿cómo ayudar a recomponer las relaciones desvinculantes entre pares? Esta es una evidencia presente en los colegios altamente competitivos a los que asisten hijos de familias pudientes donde la expectativa de rendimiento y resultados por sobre la media relativizan el desarrollo armónico e integral.

De este modo, el día a día de la vida escolar de los profesionales y docentes nos enfrenta a situaciones como la anteriormente descrita y ante la cual producimos apreciaciones diferentes. En consecuencia, es esperable que, también, desde la Orientación se produzcan respuestas diferentes. Entre estas resalta una cuyo fin se orienta a atender al educando en sus dificultades para enfrentar las exigencias u obligaciones que le impone el trabajo escolar. Sería el caso de alumnos con bajo rendimiento o problemas de logro. En este sentido, creo que una Orientación considerada sólo desde la “dimensión escolar” puede dañar su “compromiso” con el desarrollo de un proceso educativo concebido como proceso hacia una determinada vocación humana. Esto

es común en nuestra cultura y tradiciones pedagógicas donde por el peso de una tradición curricular dependiente se impone un tipo de Orientación escolar más dirigida a atender a los educandos en sus necesidades y dificultades escolares (también más fáciles de detectar, baste mirar las calificaciones), que asumir niveles de complejidad encaminados a recatar al sujeto que agoniza detrás de las calificaciones y dedicarnos a proteger su formación integral.

En el contexto actual –de institucionalización y profesionalización de la Orientación– la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) constituye una nueva generación de las preocupaciones prioritarias de orientadores y educadores en general. Estas preocupaciones fundadas en Derechos, que incorporan a nuestras prácticas amplios y nuevos ámbitos de exploración de necesidades educativas, que requieren atención y metodologías especiales se han ido ampliando para incluir a una diversidad de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo social, la diversidad étnica e intercultural, grupos desfavorecidos, refugiados o inmigrantes. Pero que esas nuevas necesidades educativas en derecho se instalen como nuevas preocupaciones y orientaciones en el trabajo de formación, no significa que quienes siguen con las prácticas tradicionales de la Orientación Educativa no se ocupen preferentemente del éxito escolar de los alumnos. Digamos que esas necesidades educativas no ponen a la Orientación en la obligación estética y ética de posibilitar a los educandos lo que si significa la intención y la acción de una orientación hacia la autonomía, que no es otra cosa que contribuir a que los estudiantes alcancen, según sus circunstancias pedagógicas, niveles de comprensión de aquellos problemas y situaciones socio históricas cruciales -de los que se hace eco la sociedad - y, a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, adoptando actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos, para así lograr sumarse a la vida adulta y a la ciudadanía de manera eficiente, de modo que les permita asumir que el aprendizaje es un proceso permanente a lo largo de toda la vida.

Nuestra intención, expresada en lo esencial de nuestro trabajo, pretende sustentar la tesis de que un concepto de Orientación en la Autonomía debe surgir desde nuevas racionalidades enraizadas en la práctica docente.

Por ello, cuando me propuse emprender la realización de este itinerario de estudio e investigación a partir de mis vivencias como educador, mi idea de la Orientación Educativa no constituía un acto puntual u ocasional, o simplemente un evento que se presentara esporádicamente a los educandos. Por el contrario, representa un proceso permanente que les acompaña como un componente significativo de su formación integral. De ahí surge nuestro concepto que sin una Orientación que se dedique a formar a la autonomía de los aprendientes no se podría hablar de una formación integral para la vida. En consecuencia, si es la Educación la depositaria de esa expresión generalizada de nuestros pueblos que a ella le corresponde contribuir a la formación valórica y ciudadana, en ella, la Orientación Educativa constituye uno de esos pilares que la sostiene, y si en su interior se expresa, o se manifiesta o, finalmente, se instala una práctica de la Orientación hacia la Autonomía, nuestra hipótesis es que ello contribuirá de manera esencial al cumplimiento de esa tarea. Por ello, concluimos, que ésta no podrá reducirse a enfoques específicos sin arriesgar la deformación de su sentido pedagógico y formativo y su valor socio-educativo.

Por ejemplo, si la Orientación enfatizara sólo la mirada clínica podríamos reducirnos a creer que sólo será de nuestro interés los educandos que presentan dificultades de rendimiento escolar. Del mismo modo, si la Orientación se preocupara de su futura profesión o esperada inserción profesional, como puede ser el caso en Colegios como en el que hemos realizado nuestro trabajo, corre el riesgo de dejar de lado la complejidad de la formación vocacional. Finalmente, si la Orientación, sólo se ocupara de los aspectos transversales del currículo, se dejaría de lado a aquellos educandos con una serie de talentos, limitando el desarrollo de sus potenciales cualidades que también les hacen ser distintos a los otros. Por ello, compartimos el enfoque que la Orientación contiene en su naturaleza epistémica, curricular y pedagógica un carácter procesal, continuo, abierto y permanente, comunitario y colaborativo, que implica un

compromiso y la participación de todos y todas quienes directa o indirectamente constituyen parte del proceso formativo de los educandos. La Orientación orienta y se orienta a sí misma, puesto que ella, a través de la retroinformación y retro evaluación se produce y se reproduce en la virtuosidad de la formación integral.

La Orientación y práctica docente.

Lo anteriormente expuesto, constituye uno de los pilares fundamentales y a la vez, el principal problema de investigación. Pero expresado como intención o deseo de mejora de las condiciones integrales de formación y aprendizaje de niños y jóvenes objetos de las prácticas de la Orientación. En ese marco, definimos un **objeto de investigación** que, en este caso, *delimitamos en torno a la comprensión de las prácticas pedagógicas en nuestro establecimiento, para indagar si los Docentes perciben la formación a la autonomía como un objeto central en su trabajo: en las propuestas curriculares, en sus objetivos de aprendizaje y en relación a sus propias convicciones e ideas sobre el rol progresivo que los propios estudiantes pueden hacer en el monitoreo y gestión de sus proyectos de vida y aprendizaje.*

En el contexto de la realidad educativa nos sigue pareciendo necesario y conveniente revisar el concepto predominantemente en uso de la Orientación, aún más en el actual contexto de globalización de la cultura. Una primera aproximación sería el plantearnos, ¿qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo, qué mirada tenemos ante las situaciones que a diario están sucediendo en el colegio y que muchas veces pasan desapercibidas?

En relación a la conceptualización de la Orientación Educativa, autores que hemos revisado “in extenso” en la revisión de la literatura que se incluye en el cuadro teórico de esta tesis nos proponen leerla desde distintos niveles: histórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico. Estas lecturas proponen una matriz para aproximarse a comprender los distintos tipos de racionalidades que pueden estar implícitas o explícitas, literales o subyacentes a las prácticas y discursos de la Orientación en las Escuelas y Colegios. Aún más, es probable

que equipos de Orientación que funcionan en diversas realidades educativas puedan recurrir a enfoques mixtos. Aun así, el punto de vista histórico, permite asumir la evolución del concepto. La concordancia en el uso del lenguaje es otra faceta subrayada por los autores porque existen muchos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales han derivado conceptos y términos que al utilizarse, no tienen el mismo sentido y al aplicarse aun menos, sea en relación a la formulación de propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, y/o en concordar los modos profesionales y especializados para transferir a las prácticas educativas los resultados de investigaciones psicopedagógicas u otras, en teorías y modelos de intervención.

El análisis de reflexión crítica de la práctica de la Orientación, en este caso, es un factor decisivo para la perfeccionamiento de la propia praxis. Las diferencias entre lo normativo - el deber ser - y la práctica - el ser – ayudará a conducir el discurso crítico hacia una postura que puede contribuir a una mejora de la Orientación.

Si bien la enseñanza debe personalizarse, en el sentido de permitir a cada educando trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la participación a través de un trabajo colaborativo, ya que así se pueden establecer mejores relaciones entre los educandos, estos aprenderían más, se sentirían aún más motivados, aumentarían su autoestima y por consecuencia desarrollarían habilidades sociales más efectivas en beneficio propio y de los otros.

Si la Orientación hace suya el análisis de una reflexión crítica en su tarea diaria con los educandos, estará permitiendo el desarrollo de la Autonomía. Por ello, esta visión y práctica de la Orientación, es la que creemos permite que los sujetos desarrollen la facultad de tomar decisiones, de participación, de auto motivarse en la aplicación de los recursos adquiridos, gracias a las experiencias de aprendizaje, realizadas en el contexto escolar y fuera de él; capacitándolos para responder a las necesidades y retos del entorno en el cual están inmersos.

Nuestro trabajo y nuestro estudio transcurren en medio de un ámbito de Reforma Educativa. Cuestionable en muchos aspectos, pero ineludible en cuanto a su presencia sobre las actividades de la escuela. En Chile, como lo revisaremos más en detalle en el cuadro problemático, existen disposiciones oficiales nacionales que definen la Orientación Escolar, desde las Políticas Públicas. En nuestro caso es la Circular N° 600 de 1991 del Ministerio de Educación, la que define la Orientación Escolar como el

"... proceso consubstancial a la Educación, mediante el cual el educando toma conciencia de su vocación humana y la asume; hace uso de sus recursos y potencialidades en la elaboración de sus planes y proyectos de vida; se integra responsable y creativamente en la vida de relación con los demás contribuyendo al desarrollo de la sociedad." (Ministerio de Educación de Chile.1991)

El colegio, objeto de nuestro estudio, parte por adoptar la prescripción ministerial y la adopta validándola en sus programas de Orientación propios, denominados "complementarios". El Colegio ha podido crear sus propios planes complementarios pues está considerado un colegio de especial singularidad, según lo cual dada su estructura y organización, están autorizados ministerialmente para establecer programas propios llamados "complementarios", a través del Decreto N°543, del Ministerio de Educación chileno (1998) En general, en el país, no hay planes de orientación para la Educación Media, sólo para la Educación Básica.

Este desarrollo plantea preguntas en relación a las lógicas como se implementan al interior de la cultura de cada establecimiento. En nuestro caso, las aplicaciones se orientaron hacia intervenciones remediales cuyo acento estaba en atender a los educandos que presentan dificultades de aprendizaje. La lógica de gestión educativa que fija como prioridad la atención interna, previo diagnóstico "exterior", nos ha llevado a "prácticas orientativas" en donde todos los esfuerzos van tras la mejora de las dificultades de los aprendizajes, lo que en la práctica significa mejora en las calificaciones, a partir de talleres de "refuerzos" o de "reforzamiento" a

los cuales se ven enfrentados y que surgen como un misterio insondable que se nos impone desde la pedagogía por objetivos que nos regalan los investigadores de la Universidad de Chicago desde los años 40 del siglo pasado.

Nos encontramos con una práctica que no se condice con desarrollar la autonomía de los educandos. El departamento de Orientación, conformado por un gran número de psicólogos, amparados desde su práctica profesional y desde una Orientación prescriptiva y adaptada al sistema, la llevan al aula, en donde los educadores deben sacar adelante los “programas complementarios” asignados para cada nivel de estudio en la hora establecida a Orientación. ¿Dónde queda la mirada transformativa, crítica, que dé paso a un acompañamiento de los educandos que les permita alcanzar estados de autonomía en su desarrollo personal en forma integral?

Estamos convencidos que los objetivos de la Orientación no sólo deben ser de índole terapéutica sino, fundamentalmente, de formación, acompañamiento, prevención y de desarrollo. No hacemos gala de una Orientación que interviene “post catástrofe”, sobre resultados no satisfactorios, antes que consustancial a los procesos generales, “en el antes, en el durante y en el después”.

Esto es, se deben establecer los fundamentos para prevenir las dificultades en el aula, además de favorecer las condiciones para promover el desarrollo personal de los educandos. Nuestra idea es rescatar, una práctica de la Orientación que tenga presente lo que realmente sucede con nuestros educandos en el aula. Asumiendo el concepto y significado de la Orientación, desde lo ministerial, el educando debería ser el protagonista de su propio proceso de desarrollo integral. En consecuencia no debería ser un objeto pasivo que se sienta a esperar que le digan lo que hay hacer o en ocasiones a responder cuando el educador plantea una interrogante. Al contrario, un sujeto activo, será aquel que puede iniciar o impulsar su proceso educativo. Cuando es capaz de plantear problemas al interior del aula o fuera de ella, que se relacionen con el tópico a estudiar,

cuando es capaz de presentar dudas, cuando es capaz de establecer retos entre otros elementos, y que con la ayuda de sus educadores, tome conciencia de su capacidad de aprender, en donde, por ejemplo, sea capaz de interpretar los hechos en los cuales está inmerso, encaminado a procesos de autonomía. Si el colegio hace de la Orientación un proceso consubstancial a la educación, entonces debe hacer suya un concepto de una Orientación que se conjugue con dicho proceso.

El colegio, entre sus finalidades educativas, debe tener presente la misión de favorecer el desarrollo en los educandos de aptitudes que se consideran necesarias para desarrollarse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Aptitudes que tienen que ver no sólo con las ideas que aportan las diversas materias curriculares o disciplinas, sino también con ciertas materias de una gran interés, en la época actual, sobre las cuales las sociedades reclaman una atención prioritaria. Por consiguiente, deben posibilitar que los educandos logren comprender esos problemas cruciales -de los que se hace eco la sociedad - y, a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, adoptando actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos, para así lograr sumarse a la vida adulta de manera eficiente, que les permita asumir que el aprendizaje es un proceso permanente a lo largo de toda la vida.

Una práctica docente orientada hacia el desarrollo de la Autonomía en los educandos, permitiría la instalación de un nuevo enfoque en Orientación Educativa que supere el modelo prescriptivo y clínico en uso. Por consecuencia de ello, y dado nuestro trabajo de Orientación llevado a cabo como Profesor Jefe, durante treinta y ocho años, la realidad nos planteaba otra forma al trabajar con nuestros educandos, respecto de la “labor” de Orientación que estábamos llevando a cabo al interior del aula.

Estábamos convencidos, dada las distintas experiencias que fuimos viviendo, que era necesario una implementación de una metodología que se sustentara en una base socio - afectiva - valórica,

pues de esa forma, pensábamos que ello posibilitaría que el educando accediera a procesos que le permitirían, el desarrollar instancias de autonomía.

Si la educación está centrada en la persona, debe asumir los principios de la valoración del ser personal en todas sus dimensiones, el deber de invocar y favorecer el proceso perfectivo de las modalidades humanas, el compromiso de irradiar el bien adquirido por el ser personal, al ambiente comunitario en que está inserto , no basta hacerse mejor, sino también hacer mejor a los otros, finalmente, el ser sobre el hacer, ello implica respetar el esfuerzo y ritmo propio de ella, sobre el éxito placentero, brillante y fácil. La nueva metodología asumida nos llevaría a lograr que los objetivos de la Orientación favorezcan el desarrollo integral del educando.

Por ello la propuesta que empezamos a declamar, era el llevar adelante una práctica de la Orientación, distinta a la hasta entonces implementada. Dicha innovación se sustenta en considerar una nueva intención pedagógica y formativa asociada a los Objetivos que nos demanda la Orientación en el día de hoy, y estos son, copulativamente, el conocimiento y aceptación del educando de sí mismo, esto implica: tomar conciencia de su realidad personal, conocer las voces que influyen en su desarrollo personal y, el conocimiento de la comunidad en que vive y la comprensión de la responsabilidad en dicha comunidad, esto implica: necesidad de conocer la comunidad en que vive y asumir con claridad un compromiso con ella, comprender los valores, los dinamismos y las oportunidades de crecimiento presentes en las relaciones interpersonales, presentes tanto en la vida familiar, como en la escuela, en el trabajo y en sociedad en la cual se encuentra inmerso y aprender a utilizar positivamente todo aquello que la comunidad le ofrece y le exige. En el encuentro de una ubicación personal en la comunidad , esto implica: entender su vida como la ecuación entre sus necesidades personales y las de la sociedad, permite entender su ser originario con su ser comunitario, además de aprender a ser leal, responsable y libre.

La Orientación como objeto de estudio.

A partir de algunos de estos aspectos relacionados con la Orientación, los cuales reconozco relevantes, nos hace y nos lleva a pensar en una nueva visión y práctica de la Orientación, con la cual permitiríamos a nuestros educandos: reflexionar respecto de su vocación, ello implicaría, el descubrirla, el asumirla y por consecuencia, practicarla. Con este nuevo tipo de trabajo en Orientación, podríamos recuperar el equilibrio entre esa antinomia que consiste en considerar como contrapuestos los métodos pedagógicos que, por una parte, se basan en los intereses de los beneficiarios individuales (educandos) y aquellos que parten de los intereses del sistema (colegio). De allí el objeto de investigación, pues los métodos pedagógicos, deben permitir que se logre un compromiso entre ambos intereses, pero siempre teniendo presente el sentido de una verdadera educación, que apunte a una formación ciudadana responsable, creativa y crítica.

En ese marco nos propusimos trabajar con el siguiente esquema de investigación:

- a) Reconocer el carácter y naturaleza de una práctica de la Orientación que es parte de nuestra mirada crítica y debe ser objeto de superación.
- b) Sustentar la hipótesis que ella se constituye en campo de intervención y/o transformación,
- c) Validar un cambio sustentados en el nuevo conocimiento que nos aporta el trabajo de comprensión de nuestra realidad educativa y de nuestro entorno.

Antes ya mencionábamos que estábamos presente ante un tipo de “**Orientación en Uso Educativo**”, fundada en enfoques prescriptivos, o a veces enfoques donde predomina la dimensión terapéutica (se trata al “alumno problema”), que por consecuencia, a larga tiende, a sustituir las propias opciones de los educandos.

Lo resultante de este análisis es aproximarnos, operacionalmente a la hipótesis por la cual no se favorecería el desarrollo vocacional y profesional de acuerdo a las preferencias y aptitudes de los educandos, por ende, de mantenerse dicho enfoque, que aborda fundamentalmente la dimensión escolar, no habilitaría una formación para la autonomía y, por ende, orientar sólo permitiría, seguir reproduciendo el modelo ya existente.

Se trataría, entonces, de marcar la hipótesis que los educandos conciben sus aprendizajes como un proceso mediado por el dominio de procedimientos y habilidades para aprender, seguida por la disposición, inclinación e interés por el estudio, en donde, además, el comportamiento actitudinal del educando, implica costumbres relacionadas especialmente con el estudio.

La autonomía no significa autosuficiencia ni aislamiento o privilegio de hacer cada uno lo que entienda como bueno, sin responder públicamente, por los resultados de su quehacer. Significa sí, espacio de libertad para que uno llegue a ser responsable con todo aquello que esto implica y significa. Si logramos que el educando se sienta implicado directamente, partiendo de sus propios problemas por insignificantes que parezcan, hasta las preguntas más inquietantes y los descubrimientos más trascendentes, estaremos incrementando capacidades para el desarrollo de la autonomía.

Las preguntas que nos hacemos son inquietantes: ¿qué sucedería con los educandos, si fuéramos capaces de desarrollar en forma definitiva en ellos, una actitud de escucha con respecto a las opiniones de los demás, respeto por las ideas ajenas, autovaloración de las propias opiniones y de la propia identidad personal? ¿Estaríamos inculcando en ellos capacidades para ser más autónomos? Si los educadores queremos ayudar a los educandos en el desarrollo de estas competencias, debemos pensar globalmente y tener muy claro que los educandos deberán transferir lo aprendido a situaciones no trabajadas en la clase de una manera explícita. De este modo observamos que deberá existir un cambio significativo tanto en el “qué enseñar, el” cómo enseñar”, el “para qué enseñar y también considerar, desde la otra vereda, el que “aprender“, el

cómo estudiar y/o el cómo aprender” y el para qué aprender” y, finalmente, en el “evaluar” y en el sentido del “qué evaluar”.

Ante esta inquietud nos ha parecido que el indagar las representaciones que los docentes elaboran sobre Orientación para la autonomía, en su práctica docente en Orientación Educativa, es un punto de inflexión a investigar, ya que sabemos el significado que tienen los educadores para los educandos, desde la perspectiva de las prácticas docentes que los primeros llevan adelante.

De todas las posibilidades de abrirnos a un camino investigativo que se nos podían ofrecer, nos ha parecido que la propuesta de Celestín Freinet sobre los factores de trabajo pedagógico que él denominó **Invariantes Pedagógicas** nos aportaba una serie de principios y consideraciones pedagógicas que, como lo considera Imbernón (2010), no varían a pesar de los cambios educacionales o de sociedad que se están presentando. Estas Invariantes fueron recogidas en un cuestionario que al ser respondido por los educadores nos permiten tener una buena panorámica sobre las ideas y/o modelos de trabajo pedagógico subyacentes que cada cual exhibe.

Es verdad que no se puede soslayar, una cuestión que es determinante a la hora de ejercer la práctica de la docencia, ello tiene relación con las cuestiones metodológicas, las cuales no están exentas de caer en el personalismo docente. Esto no es malo, no vamos ahora a negar la magnificencia de la denominada “libertad de cátedra”, sin embargo no podemos olvidar que el trabajo docente sigue siendo por sobre todo, una labor de equipo, aunque a menudo nos cueste recordarlo y aceptarlo.

Debemos pensar, pensarnos y hacer pensar desde otra forma, en donde seamos capaces de abrirnos al crecimiento mutuo, en donde el trabajo cooperativo, señale el cómo permitir ser mediadores eficaces, en el desarrollo integral de todos los actores educativos y que ello apunte en forma especial, hacia quienes son nuestra razón de ser como educadores, nuestros educandos.

En este marco nos propusimos, como intención investigativa, describir las prácticas docentes de los sujetos de investigación, en aquellos aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo de la autonomía en los educandos. Indagar en profundidad las representaciones que los docentes elaboran sobre Orientación para la autonomía, en su práctica docente en Orientación Educativa. En consecuencia, nos ha parecido relevante, en el contexto de nuestra intencionalidad, indagar las percepciones que los docentes elaboran sobre su práctica, sustentados en los soportes e instrumentos que nos proporciona la encuesta de Freinet, desde las referencias que nos aporta Imbernón (2010). El texto de las Invariantes que hemos utilizado “corresponde a la traducción de la primera edición española, que llevó a cabo la editorial Laia, de Barcelona, en el mes de Junio del año 1972, ella la realizó Antonio Llidó, supervisado por el Grupo de la Escuela Moderna en España. (Asociación de la Correspondencia e Imprenta Escolar que era el grupo Freinet español en aquella época)”. Su sola aplicación nos pareció un momento de inflexión a investigar, ya que sabemos el significado que tienen los educadores para los educandos, desde la perspectiva de las prácticas docentes que los primeros llevan adelante.

La encuesta: Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet son principios pedagógicos en relación a los cuales compartimos la idea que reflejan actitudes e ideas que no varían o no varían significativamente a pesar de los cambios de escenarios educacionales.

Presentamos y describimos este instrumento en el capítulo metodológico, de manera que ahorraremos acá esta obligación. Solo queremos mencionar que las invariantes las presentan ordenadas en tres categorías que responden a tres dimensiones del objeto de estudio:

- a) NATURALEZA DEL NIÑO: a través de ellas supone que habría un carácter inmanente para la condición infantil
- b) REACCIONES DEL NIÑO: supone la observación de su comportamiento, es decir, el niño reducido a conductas, el niño no era lo que significaba sino lo que hacía.

- c) **TÉCNICAS EDUCATIVAS:** teorías, enfoques y prácticas pedagógicas, condición de la intervención en las reacciones del niño y en la naturaleza del niño.

La pregunta que surge de manera pertinente es el ¿por qué describir las prácticas docentes en aquellos aspectos que favorecen el desarrollo de la autonomía en los educandos: autorreflexión, diálogo, toma de decisiones, trabajo con los pares, gestión autónoma de los deberes escolares, espíritu de socialización solidaria?

Como hemos dicho, los procesos educativos que se desarrollan en los colegios, como parte de la educación tradicional, aunque se diga o se suponga “constructivista”, está afectado por estrategias determinadas por la globalización que se manifiesta en los distintos ámbitos.

La predominancia de la dimensión curricular nos obliga a trabajar las áreas del conocimiento de manera aislada a partir de enfoques disciplinarios.

La instancia de llevar a la práctica acciones educativas más holísticas, cada vez se ve más aislada. De manera que este curso indagativo buscó emprender la búsqueda de iniciadores alternativos de trabajo integrado, lo que supone una mirada distinta desde las prácticas docentes que los educadores aplican al interior del aula. De allí nuestro interés de indagar que ha estado sucediendo con ellas y del cómo estas están incidiendo en el desarrollo de la autonomía en nuestros educando.

Nuestra Tesis sigue el formato que nos pide la Universidad de Valladolid, de manera que este trabajo se presenta así: una *PRIMERA PARTE*, correspondiente al **Marco Teórico**, que se inicia con una *introducción*, donde hemos creído necesario presentar *el problema de investigación y su contexto*; surgenuestro*primer capítulo*, referido a lo que hemos denominado “*Educación y Orientación*”, en donde subyacen las siguientes temáticas : de una introducción en que reflexionamos acerca de la búsqueda del sentido de los hechos que se producen a lo largo de

nuestras vidas; de la consideración de un nuevo rol del educador ante los desafíos que nos plantea hoy la Orientación y una Educación y Orientación para el desarrollo de la Autonomía del educando. *Un segundo capítulo*, relacionado a la **“Evolución y Enfoques Conceptuales respecto de la Orientación Educativa”**, en donde subyacen las siguientes temáticas: de una introducción que nos abre a la reflexión del cómo el concepto de orientación a evolucionado a través del transcurrir del tiempo y lo que esto ha significado para el proceso educativo; luego hacemos referencia a los énfasis en los enfoques que la Orientación ha presentado en su evolución. *Un tercer capítulo*, que hemos denominado: **“La Orientación como un proceso que cultiva el desarrollo de la inteligencia”**, en donde subyacen las siguientes temáticas: de una introducción que nos lleva por el camino de la reflexión del significado de pensar acertadamente; para luego analizar dos situaciones desde el pensar; la presentación de una visión de síntesis respecto del concepto de Orientación y una reflexión sobre el educador que enseña aprendiendo del educando. *Un cuarto capítulo*, que hemos titulado como **“La Orientación desde la perspectiva de la Transversalidad”**, en donde subyacen las siguientes temáticas: de una introducción en que establecemos el cómo esta se encuentra relacionada con el hecho de la diversidad y las distintas disciplinas que constituyen nuestro curriculum educacional; del significado de esta transversalidad; de su objetivo; de los marcos de actuación; de los objetivos fundamentales transversales del currículum chileno; de los ámbitos de estos objetivos fundamentales transversales en el marco curricular tanto en el ciclo preescolar, educación básica y educación media, finalizando dicho capítulo con una reflexión final. *Un quinto capítulo* que hemos denominado, **“La Orientación en el marco de proceso de Reforma Educacional Chilena”**, en donde subyacen las siguientes temáticas: de una introducción, referida a la esencia del proceso de Orientación con la Educación del ser humano; de la Reforma Educacional; Orientación Educativa y Transversalidad; Algunos alcances respecto del Currículum y la Orientación; algunos alcances a considerar desde la Reforma Educacional y de la Opción Curricular del Centro Educativo en cuestión. *Un sexto capítulo*, que hemos denominado, **“La Orientación y su vinculación con la Comunidad Educativa”**, en donde subyacen las siguientes temáticas: una introducción, en que reflexionamos respecto de la Comunidad Educativa y su

significación en el proceso de Orientación de los educandos; de la Misión Educativa del Centro y su significado; de la Orientación del centro y su significado; algunos principios a considerar ; objetivos generales de la Orientación en el Centro Educativo y de algunas reflexiones respecto de la realidad de nuestra práctica docente y una última temática que hemos titulado, hacia una Orientación diferente.

Una la *SEGUNDA PARTE* – marco empírico – consta de **unséptimo capítulo**, que hemos denominado ***Metodología de la Investigación***, el cual está dedicado a la presentación y descripción del conjunto de la metodología de la investigación utilizada para la realización del trabajo de campo, en donde subyacen las siguientes temáticas: una introducción,; el enfoque , el problema, el dispositivo de la investigación; el tipo de estudio, los objetivos tanto general como específicos de esta investigación , el instrumento utilizado para llevarla a cabo ;**un octavo capítulo**, correspondiente a ***presentación de resultados***. En este capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación, que radicó en la aplicación del instrumento Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet a los diferentes grupos de actores que se relacionan, desde diferentes espacios de práctica y de habla, en Colegio, con las tareas transversales que contribuye la Orientación; **un noveno capítulo**, correspondiente a la ***Discusión de los Resultados***. En este capítulo presentamos de la evolución que creo interpelar a través de esta investigación, en donde pensando en una forma más acertada, desde la práctica docente, mi mirada varia de una concepción de Orientación de tipo preventiva a una Orientación procesal, centrada en la formación integral del educando, es consecuencia de aquello que surge mi interés por desarrollar una Orientación hacia la autonomía de este. En este capítulo subyacen las siguientes temáticas: de una introducción, de las prácticas docentes a las invariantes pedagógicas y el cómo estas pueden ser referencias de modelos en nuestras prácticas docentes de aula y finalmente presentamos el **décimo capítulo**, correspondiente **las conclusiones generales** de esta investigación, en donde se incluyen nuevos problemas de investigación, desde nuestra óptica fruto de esta trabajo investigativo.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I
EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN.

1. Introducción

La búsqueda del sentido de los hechos que se producen a lo largo de nuestras vidas es una cuestión vital e inherente al ser humano. Citado por C. Holzapfel (2005), Martín Heidegger nos dice: “poder preguntar significa poder esperar, aunque fuese la vida entera”. Hay que reconocer que no es fácil tener una imagen clara y real de lo que la persona es y quiere llegar a ser; si al querer reflexionar intenta sintetizar sus experiencias, juegos, trabajos, intereses, habilidades, temores, necesidades, valores y modelos entre otros tantos elementos, que le son propios y que la hacen única e irrepetible. Desde el tema que nos interesa desarrollar en nuestra investigación: “Hacia una Orientación Educativa para el desarrollo de la Autonomía”, surge la oportunidad de plantearnos algunas interrogantes tales como:

¿Es posible ayudar a nuestros educandos en este proceso de síntesis, de autocomprensión de sí mismo y de su entorno?

¿Es posible ayudar a nuestros educandos a elegir mejor, a ser más consciente de lo que se es, de lo que se quiere ser y qué hacer para sentirse satisfecho consigo mismo y comprometerse con el desarrollo de la sociedad?

Son interrogantes que pueden permitirnos interpelar el sentido que tiene nuestro quehacer educativo para entender la naturaleza del proceso de orientación con respecto de la educación de nuestros educandos, en función del desarrollo de su autonomía personal. “No nos damos cuenta hasta qué punto los educandos invierten parte importante de su tiempo escolar esforzándose por decodificar lo que el maestro espera de ellos, nos señala Jean-Pierre Astolfi y agrega, gastan mucha energía en comprender -lo que el maestro quiere -, tratando cada uno de adaptarse a la situación” (Astolfi, 2003)

El «Informe Delors» presentado a la Unesco, en 1996, acentúa que la educación tiene que estructurarse alrededor de cuatro aprendizajes fundamentales, que a lo largo de su vida, debiesen convertirse en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser.

Dicho Informe redactado por la Comisión de Educación para el Siglo XXI, pretende establecer el sello filosófico de una agenda de reformas delineado para otorgar pautas fundamentales que orientarán la reformulación de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe. Existe la profunda convicción que una educación de calidad que esté sustentada por los cuatro pilares de aprendizaje antes mencionados, estos permitirán tanto a individuos como a grupos sociales, la superación de los obstáculos y el aprovechamiento de las oportunidades inherentes al proceso de globalización, además de promover un enfoque radicalmente diferente del aprendizaje– en conjunción con reformas estructurales claves, podrán dar lugar a un sistema de educación substancialmente más flexible y dinámica.

Si el proceso de orientación lo vamos a entender como un proceso consubstancial al proceso educativo, entonces, ¿de qué manera la Orientación colabora en el desarrollo de estos cuatro pilares de la educación planteados por J. Delors? ¿Desde dónde y de qué forma la Orientación al interior de la comunidad educativa llevará a cabo un trabajo, de tal manera que ésta permita el desarrollo de la autonomía del educando, considerando estos cuatro pilares?

En mi opinión, dada la experiencia acumulada, la educación tradicional se ha ocupado especialmente de la formación en normas y valores, y aún se mantiene la idea, aunque se diga lo contrario, de proporcionar a los educandos modelos de conducta establecidos y conocimientos para almacenar y transmitir más tarde. Aún persiste en nuestras aulas, la idea de lograr objetivos concebidos mediante cometidos en distintas materias y asignaturas.

La principal razón para que el profesor cambie tiene que ver con la recuperación del rol educativo del profesor, antes que con su actualización y perfeccionamiento en los nuevos descubrimientos científicos y tecnológicos, como en nuevas y atractivas metodologías de enseñanza.

“El cambio cualitativo del profesor es indispensable, mientras que el perfeccionamiento es conveniente. Cualquier perfeccionamiento (entendido este como formación profesional) que no se enraíce en una genuina relación educativa nunca será un satisfactor sinérgico, sino que un pseudo satisfactor sinérgico. El profesor, al asumirse como educador, reconoce que nadie es igual a otro; valora la importancia medular que juega la subjetividad en todo el proceso educativo, a partir de la cual cada persona construye su universo de relaciones holísticas y sinérgicas”. (Calvo, 2008).

Cuando se plantea la idea de recuperar el rol educativo del profesor, creemos estar refiriéndonos al hecho que en nuestro país en la actualidad, la apreciación de que la escuela está en crisis es generalizada, es sólo pensar en tantas “reformas educacionales” que se han querido llevar adelante y el cómo por diversos motivos, estas de una u otra forma no han llegado a satisfacer las expectativas que de ellas se esperaban, en cuanto a lo que la sociedad hoy está exigiendo. En ellas un factor esencial de discusión, es el rol educativo que debe cumplir el profesor. Surgen de inmediato una serie de interrogantes, como por ejemplo: ¿qué lugar ocupan los maestros en este marco? Hay quienes hablan de una desvalorización del rol del docente y de la pérdida de entidad de la escuela como institución formadora. Además, pareciera ser que es una visión que también, muchos creen que se encuentra presente en nuestro país.

Sin docentes, los cambios educativos no son posibles, nos señala Robalino (2005), quien agrega: “la afirmación del papel determinante de la educación en el desarrollo social y económico de las naciones no ha sido acompañado de los cambios”. A decir de Fernando Savater (1997): “la tarea actual de la escuela resulta así doblemente complicada, por una parte, tiene que

encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. Ante todo, tiene que suscitar el principio de realidad necesario para que acepten someterse al esfuerzo de aprendizaje, una disciplina que es previa a la enseñanza misma pero que ellos deben administrar junto con los contenidos secundarios de la enseñanza que tradicionalmente le son propios”

Y luego agrega: “El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina. Todo ello sin convertirse él mismo en un nuevo sugestionador ni pedir otra adhesión que la de unas inteligencias en vías de formación responsable hacia su autonomía. Empresa titánica. . . remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social”.

Hoy en día, además de los cambios que deben producirse en el profesorado, estoy convencido que la educación debe colocar el acento en el educando, en donde éste debe ser el protagonista de su propia formación integral, colaborando en el desarrollo pleno de todas sus potencialidades que le conduzcan a formarse como un ciudadano, que se integre a la sociedad no sólo para ser partícipe de ella sino también para transformarla, pensando en el bien común.

2. Un nuevo rol del educador ante los desafíos que nos plantea la Orientación.

Las nuevas propuestas e innovaciones educativas de nuestra sociedad nos invitan a mirar al educando, ya sea niño o adolescente desde una perspectiva distinta a la tradicional, ya que el entorno – cada día más cambiante - en el que se mueve, condiciona todos los diseños de nuestros

proyectos educativos. Es, pues, indispensable estar al tanto desde qué tipo de educación se quiere partir para dar coherencia a los objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y resultados que seleccionemos para el desarrollo de nuestros educandos. Nuestra sociedad se encamina a que la educación realmente sea considerada un derecho universal y que la calidad educativa sea un objetivo cada vez más consensuado que concentre esfuerzos de toda la comunidad social.

En este contexto cabe destacar los planteamientos de Díaz (2010), al referirse al rol que debe asumir el docente hoy, ella nos señala: “volvemos a encontrar que el papel que se destina al docente en el proceso curricular es el de la persona que aplica en el aula lo que han diseñado los especialistas, por lo general con una participación más bien restringida en la toma de decisiones sobre el modelo o sobre los enfoques didácticos que éste incluye”. En este punto conviene recordar que hace casi cuatro décadas Schwab (1970), ya había planteado que “era indispensable la participación de determinados expertos en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo, sentando las bases de los llamados referentes comunes del currículo y la noción de currículo participativo. Dichos referentes son los profesores, los especialistas en las materias o disciplinas, los estudiantes, los expertos curriculares y aquellos que representan a la sociedad o comunidad. Si ocurre una representación excesiva o escasa, o una relación de subordinación entre estos referentes, se producirá un “punto ciego” que terminará por socavar el proyecto curricular. Así, los profesores pueden quedar rezagados o al margen de las innovaciones en la medida en que no exista una participación en torno a su definición, aún menos una apropiación de ellas ni un apoyo en su traslado a la realidad del aula”

Cuando Paulo Freire, a decir de Fernández (1999), se refiere al hombre y a la mujer los identifica como “seres biológicos e históricos, nos dice que la condición de histórico sólo se alcanza cuando el sujeto se da cuenta, conscientemente, de las relaciones que mantiene con otros sujetos y con el mundo en que se sitúa(n)”.

Además, distingue al ser humano desde dos vertientes: “ser de relaciones y ser de contactos. Y agrega, el hombre es un ser inconcluso, inserto en una inquebrantable tendencia de búsqueda, transformador y ético en su accionar”. Más aún, nos dice que “es posible que éste pueda transgredir los principios éticos, pero no ve en ello una virtud, al contrario, propone hacer todo lo posible a favor de la eticidad”. En la base de la convivencia humana, esa ética universal del ser humano, la considera como una marca de la naturaleza humana y absolutamente indispensable para que se lleve a cabo y se practique en todas sus dimensiones.

Desde esta perspectiva que nos plantea Freire, nos surgen algunas interrogantes que nos parecen claves al momento de pensar en el cómo estamos llevando a cabo nuestro quehacer educativo: ¿seremos los educadores, los llamados a ser mediadores en el desarrollo de estas dos vertientes que nos habla P. Freire, a través del ejercicio de una Orientación Educativa, si ella es considerada como un proceso esencial a la educación? ¿Qué sucedería con nuestros educandos, si fuéramos capaces de desarrollar en forma definitiva en ellos, una actitud de escucha con respecto a las opiniones de los demás, el respeto por las ideas ajenas, la autovaloración de las propias opiniones y de la propia identidad personal?, ¿Qué sucedería si les hiciéramos sentir que deben ser partícipes y constructores de una sociedad más solidaria, desde el desarrollo desde su ser comunitario? ¿Significaría estar inculcando en ellos, capacidades para ser más autónomos en su quehacer diario, que les permitiera no sólo pensar en ellos sino también en el otro? ¿Estaremos los educadores, a través de nuestro quehacer docente, llevando a cabo procesos orientativos, que nos permitan emprender este desafío que se nos propone?

Desde estas interrogantes, nos hacemos eco de otras interrogantes que ha planteado Humberto Maturana (2002), acerca del qué es educar y su punto de vista frente a estas nuevas interrogantes: “El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural

contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven. La educación como “sistema educacional” configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. los educadores, a su vez, confirman el mundo en que vivieron al ser educados en el educar”.

Creemos que es un desafío interesante, cuando nos hemos planteado este trabajo, desde la perspectiva en que la Orientación no es un acto puntual y mediático, sino un proceso a lo largo del cual pueden intervenir una diversidad de agentes educativos. Centrada en el sistema educativo, la Orientación debe ser considerada como parte integral del proceso educativo, lo que significa e implica el compromiso de la participación de todos los educadores que conforman la unidad educativa en este proceso de Orientación.

Cuando estamos proponiendo la idea que la Orientación es un proceso intrínseco a la Educación, es transferible de manera importante al proceso de Orientación. La idea fuerza contenida en buena parte del discurso actual de Educación, a decir de Lidia Santana V. (2007), quien apunta a que ésta “debe ser abordada por el conjunto de la sociedad; concepto que también forma parte del proverbio africano: - “se necesita un pueblo entero para educar a un niño”. Y agrega, que “ambas aseveraciones tanto la expresada por teóricos y prácticos y aquella otorgada por la sabiduría popular pretenden llamar la atención sobre la necesidad de no desperdiciar los recursos formativos de distinta naturaleza”.

Conjuntamente, señalamos, que la Orientación, no puede tener una atención parcializada en cuanto a considerar, a aquellos educandos que sólo presentasen dificultades en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, sino también debe atender a los educandos con altas capacidades y talentos. De no hacerlo, no se les ayuda a encaminarse hacia el desarrollo de sus potenciales cualidades, que también les hacen ser distintos a los otros. La diversidad es una particularidad de

la conducta y condición humana que se presenta en el comportamiento y modo de vida de los sujetos, así como en sus maneras de pensar, característica presente en todas las etapas de la vida.

Diversidad que repercute en las aulas, puesto que en ese espacio educativo, ésta se manifiesta de forma continua y permanente. Diversidad que se manifiesta a través de factores diversos, como por ejemplo: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos, además, de las capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motrices y del rol sexual de los sujetos. Si bien estas diferencias han estado siempre presente, su consideración no ha sido recurrente de igual forma y en todo momento, por el sistema educativo. Diversidad que nos desafía a considerar y practicar, una Orientación de tipo preventiva en pos del desarrollo de la autonomía de los educandos, respetando su ser único e irrepetible.

La autora ya antes señalada, Lidia Santana V. (2007), nos refuerza lo que anteriormente hemos declarado, ella nos declara que: “las recurrencias respecto del concepto de Orientación, entre otros elementos, son el hecho que la orientación es para todos los educandos y no sólo para aquellos que tengan problemas y destaca el carácter preventivo de la orientación, frente a una versión más tradicional de ella que enfatiza a faceta terapéutica o correctiva”.

En nuestro país, la Circular N° 600 (1991) del Ministerio de Educación chileno, define la Orientación Escolar como el “proceso consubstancial a la Educación, mediante el cual el educando toma conciencia de su vocación humana y la asume; hace uso de sus recursos y potencialidades en la elaboración de sus planes y proyectos de vida; se integra responsable y creativamente en la vida de relación con los demás contribuyendo al desarrollo de la sociedad.”

Esta definición de Orientación, el establecimiento donde se ha efectuado el trabajo de campo la hace suya, en sus programas de Orientación *propios*, denominados “*complementarios*”, estos, curricularmente se han podido establecer pues este centro educativo, está considerado un establecimiento educacional de especial singularidad, a través del Decreto N°543, del Ministerio

de Educación chileno (1998) ,en donde este tipo de establecimiento , dada su estructura y organización, están autorizados ministerialmente para establecer programas propios, más allá de los programas que establece el ministerio como base curricular para todos los colegios del país y más aún, cuando en Enseñanza Media a nivel ministerial, no se encuentran implementados, hasta ahora, programas de Orientación, ellos sólo están presentes y diseñados en planes y programas ministeriales en Educación Básica.

Asumiendo el concepto y significado de la Orientación, desde el ámbito ministerial, el educando desde este enfoque en Orientación, debería ser el protagonista de su propio proceso de desarrollo integral. En consecuencia no debería ser un sujeto pasivo que se siente a esperar que le digan lo que hay hacer o en ocasiones a responder cuando el educador plantee una interrogante. El educando activo, será aquel que pueda iniciar o impulsar su proceso educativo. Cuando sea capaz de plantear problemas al interior del aula o fuera de ella, que se relacionen con el tópico a estudiar, cuando sea capaz de presentar dudas, cuando sea capaz de establecer retos entre otros elementos, y considerando la ayuda de sus educadores, tome conciencia de su capacidad de aprender, en donde por ejemplo, adquiere la capacidad de interpretar los hechos en los cuales se ve involucrado o se involucra, éste educando se estará encaminado a procesos de autonomía.

Numerosos son los autores (Pozo, Scheuer & otros, 2006), que han expresado que “en la sociedad de la información la escuela ya no es fuente primera, y a veces ni si quiera la principal, de conocimientos para los alumnos en muchos dominios. Son muy pocas, ya las “primicias” informativas que se reservan para la escuela. Los alumnos, como todos nosotros, estamos siendo bombardeados por distintas fuentes, que llegan incluso a producir una saturación informativa; ya ni siquiera hemos de buscar la información, es ésta la que, en formatos casi siempre más ágiles y atractivos que los escolares, nos busca a nosotros .Como consecuencia, los alumnos, cuando van a estudiar historia, física o inglés tienen ya conocimientos procedentes del cine, las canciones que oyen, o la televisión. Pero se trata de información deslavada, fragmentaria y, a veces, incluso deformada. Lo que necesitan los alumnos de la educación no es tanto más información, que

pueden sin duda necesitarla, como sobre todo la capacidad de organizarla e interpretarla, en otras palabras, darle sentido”.

De ahí la importancia y el significado que adquiere el hecho, que el colegio haga de la Orientación un proceso inherente a la educación en donde, dicha Orientación se conjugue con el proceso educativo que este lleva adelante.

3. Una Educación y Orientación para el desarrollo de la Autonomía del educando.

Estamos viviendo cambios acelerados – en todo orden de cosas – y ante esta situación, la educación no puede estar ajena. Esto implica que los Paradigmas Educativos no son los mismos o no debieran ser los mismos, aunque en la práctica docente actual, muchos dicen estar aplicando ideas constructivistas pero en la realidad, continúan impermeables a los cambios.

No podemos más que estar de acuerdo y hacer nuestra las ideas que nos plantea José M. Esteve (2007), al referirse a la transmisión de la identidad y desafíos de la condición docente: “el desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema educativo que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento”

Nuestra idea es sustentar una perspectiva orientada hacia una Educación para la Autonomía personal. Detrás de ella estará presente el enfoque de una Pedagogía Liberadora, en donde la educación no sólo consista en la transmisión de conocimientos de unos a otros, sino en la posibilidad que el educando, como ya hemos señalado, sea el protagonista de su propio desarrollo. Implica que el ser humano se hace en la palabra, en el trabajo, en la reflexión, en donde este ser, se ubica y se sitúa en la realidad, con una capacidad para transformarla y emerger

de esa realidad, trascendiéndola y trascendiendo. En otras palabras, dar el salto desde una educación bancaria (depositaria de contenidos en el estudiante) a una educación problematizadora (en donde se establece un diálogo entre educador y educando), a una educación para la libertad. Una educación como medio primordial para que el ser humano, sea capaz de dar el paso de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas.

Con perspectiva crítica, si nos planteamos que la Educación es una “situación gnoseológica”, esta se opondrá a la “transmisión y extensión sistemática del saber”; desde P. Freire (2003), ésta es entendida como “una situación de comunicación y diálogo, un encuentro entre sujetos, educador y educando, en interlocución permanente, en la búsqueda de la significación de significados”. Desde esta perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. De este modo se quiebran los argumentos de “autoridad” ya que no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión. Aquí el conocimiento se constituye en las relaciones hombre – mundo, relaciones de transformación que se perfeccionan en problematización crítica de estas relaciones.

Desde este enfoque, la producción de conocimiento deberá tomar en cuenta una serie de elementos a considerar:

- a. demanda una presencia curiosa del sujeto frente al mundo
- b. requiere su acción transformadora sobre la realidad
- c. exige una búsqueda constante
- d. implica invención y reinención
- e. llama a la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer

Al hombre, el mundo se le presenta como “objetivación”, es por esto que la educación, desde este sentido, deberá preocuparse básicamente de la toma de conciencia, en el sentido de colocar al hecho en un sistema de relaciones, es decir, incluido en la totalidad de las relaciones sociales.

Desde el paradigma del aprendizaje se concibe al educando como aquel que debiese plasmar su propia formación, a través de un proceso en el que intervienen el contexto de aprendizaje y su específica situación, sus interacciones con los objetos de estudio y con sus pares y educadores, además de ser entendido como ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

Será un proceso que le permita construir y reelaborar conocimientos, relacionarlos para darles significado, considerarlos desde diversas perspectivas, analizarlos y aplicarlos en distintas situaciones, con lo cual hará suyo el conocimiento y desarrollará un pensamiento crítico que le dará un sustento para regir sus acciones, tomar decisiones, resolver problemas y ejercer distintos quehaceres y funciones sociales.

Consecuencia de lo anterior, la formación general asociada al estudio de los «temas transversales», está hoy por hoy en el núcleo de las discusiones educativas. La inquietud no proviene sólo de las dificultades que está provocando la implementación y ejecución de nuevos esquemas curriculares o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos multidimensionales, la preocupación proviene, además, de la necesidad de redefinir los contenidos socializadores –valores, normas y actitudes– que la escuela debiese transmitir para una verdadera formación integral del educando en pos del desarrollo de su autonomía y por consecuencia el ser actor en la sociedad en la cual está inmerso.

Barylko (2009), cuando nos introduce en el mundo de las ideas y en el mundo de los sentidos, nos señala que “no podemos hacer ingresar el saber en el otro desde afuera. Enseñar significa

ayudar a otro a aprender. Despertarlo, movilizarlo hacia el aprendizaje. Y nos plantea algunas interrogantes: ¿quién produce el aprendizaje? ¿el maestro o el discípulo? Para responder estas interrogantes, Barylko cita a Platón, quién entendía el aprendizaje como una obra, una construcción del que aprende, en este caso el alumno. Su vocación, su capacidad, su voluntad, su deseo, su crianza, su mundo, lo harán elegir, aceptar o rechazar el aprendizaje de aquello que el maestro intenta transmitirle. Aprender es internalizar, modificarse a través del nuevo saber. El aprendizaje se verifica todo en el alumno. . . y agrega, Platón había aprendido de Sócrates que el maestro debe ser “el partero de la verdad”, ayudar al otro a darla a luz, porque – como había demostrado Sócrates – hasta el más inculto de los hombres guarda dentro de sí la verdad de que si A es igual a B, y B es igual a C, entonces C es igual a A. Sólo se necesita que alguien venga y lo haga pensar. Y el pensamiento brotará de su interior, saldrá de la oscuridad a la luz”.

Será desde esta perspectiva, la importancia del hecho de señalar que, a decir de (García Nieto, 2002), “los aspectos formativos, orientadores y tutoriales deben estar presentes en la educación actual, en donde la orientación considere los siguientes principios” si se le ha de considerar un proceso imprescindible para ella: de una orientación como un elemento esencial de la educación *inmersa en el currículum*; que permita un desarrollo integral y armónico de la personalidad del educando en todas sus facetas, no sólo en las instructivas sino en las formativas; que se busque una individualización educativa que se singularice en las peculiaridades de cada educando en concreto, mediante las oportunas medidas de atención a la diversidad; que intente *ser partícipe* de una educación desde la vida y para la *vida*; que esté *relacionada* a un aprendizaje significativo, constructivo, funcional y vivencial, en donde a la vez procure la consecución de un aprendizaje activo, participativo y significativo, tanto a nivel de los contenidos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales contemplados en el currículum y en donde se logre la existencia, por difícil que sea, de un equilibrio entre la comprensividad y la diversidad de los educandos”.

Lo anterior, requiere que - en la práctica – que surjan nuevos roles y cambios en el quehacer de los educadores. Consecuencia de ello, es que se hace preciso pasar: de la estrechez del programa

a la amplitud del currículum; del control disciplinar a la motivación interna de los educandos; del educador que enseña al educando que aprende; del educador como transmisor de conocimientos al educador mediador del aprendizaje y por sobre todo a un educador - orientador.

Saber problematizar parece ser, una tarea que sólo llevan adelante ya sea científicos, tecnólogos e inventores. De ser así, ello significaría no considerar su extraordinaria importancia, no sólo para las ciencias y la tecnología, sino aquella que tiene también en educación. Identificar y formular problemas es una de las competencias básicas que requerimos para un aprendizaje de calidad y que nos lleve a aplicar esas destrezas adquiridas, más allá del aula.

González (2001), respecto del saber problematizar, nos dice que “la mejor manera de percatarse de lo que sucede a nivel social es observar ante todo el comportamiento de los niños y los cambios negativos que tienen lugar en ellos posteriormente. En realidad, los niños son excelentes problematizadores espontáneos; indagan constantemente sobre temas del mundo que les rodea y que les intrigan, con vistas a poder construir sentido acerca de la realidad. Por tanto, en el niño hay un terreno fértil, pues ya están dotados del interés por los problemas, a los que asignan un valor positivo”.

Esta idea que nos plantea González, se ve reforzada, cuando nos dice : “si la Educación reconoce dentro de su misión la formación de personas problematizadoras, capaces de rastrear, formular y solucionar problemas reales, en lugar de reproducir y respaldar el sistema social del que forma parte, lo que requiere la pasividad y la adaptación, junto al respeto a la autoridad que representa el docente que niega oportunidades de co-protagonismo a sus estudiantes, es entonces que la educación comienza realmente a formar ciudadanos verdaderamente competentes para la vida, desde los primeros años de la escuela hasta los niveles postgraduados”.

Será la presencia de la razón, la que nos permita hacer ecuánime a la propia razón y que este raciocinio nos abra los ojos y despeje la mente para no caer, en el artificio tendido por el

pensamiento neoliberal que nos quiere hacer confundir los conceptos de “estado de ”bienestar” con “calidad de vida”, cuando bien sabemos, que el primero está en relación al pensamiento económico, individualista y egoísta y el segundo a un pensamiento impregnado y en relación a la calidad de las relaciones humanas.

Y, acaso, en este sentimiento de cambio y de calidad de vida consista el sentido de lo humano y de aquello que la escuela debiese educar. Si a nuestros educandos les ayudamos a incorporar estas nuevas formas de pensar y de actuar, de sentir y de convivir, no sólo cambiaremos a la escuela y a la sociedad sino que el cambio se producirá en nosotros mismos. P. Freire (1998) nos dirá al respecto: “No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela. El respeto debido a dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela”. Y agrega : “Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi actuar con los educandos. Lo ideal es que, tarde temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo, es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo. Esta evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles”

Debemos tener presente que la educación, así como la orientación, son procesos que se fundamentan en la dialéctica, presidido por algunas condiciones esenciales que la hacen posible como por ejemplo: motivar a los educandos (orientadores) a construir este diálogo a partir de un compromiso mutuo con sus educandos. Con esta disposición queremos lograr el desarrollo de un

estudiante participativo, activo en la construcción del conocimiento al cual se le está invitando a ser partícipe.

Si concebimos a la educación como nos plantea Cerna (2010), en donde ésta es: “una acción que va del educador al educando, del adulto al joven o niño, del que sabe y tiene experiencia al que no sabe y tiene que aprender, en donde esta acción también se presente en el sentido inverso, entonces, en este caso, estaremos frente a un proceso permanente de interacción personal que dura toda la vida y en el que todos educan a todos, permitiendo así , una búsqueda de respuestas a las necesidades de los educandos, para que estos logren desarrollar sus capacidades, con una conciencia crítica y creativa, entonces, nuestros educandos serán capaces de convertirse en agentes transformadores de la sociedad que les tocará vivir”.

Consecuencia de ello, la educación consistirá fundamentalmente en crear en torno a las personas condiciones favorables y un ambiente positivo que estimule el crecimiento personal y social. Se hace necesario al educar, el poner a las personas en situaciones estimulantes que les permiten abrirse, salir de sí mismas y expresar sus potencialidades personales”.

Desde estas ideas, entonces es preciso plantear que el trabajo en Orientación, debe realizarse no desde la mera transmisión de información elegida y seleccionada por el Orientador (educador). La intención de ella, ha de contribuir con el desarrollo de las potencialidades naturales del orientado (educando), en un clima de cooperación, aceptación, cordialidad y empatía. Así la Orientación, estructurará la relación de ayuda alrededor de las necesidades del sujeto en un contexto dado, facilitando en todo momento un clima de libertad, donde él pueda compartir cuestiones relevantes y significativas para su desarrollo personal y social.

Paulo Freire (2008), nos plantea que el ejercicio de una “educación bancaria”, siempre tendrá como protagonistas a un educador y un educando, en una relación altamente verticalista. De la no superación de esta forma de educar, resultará:

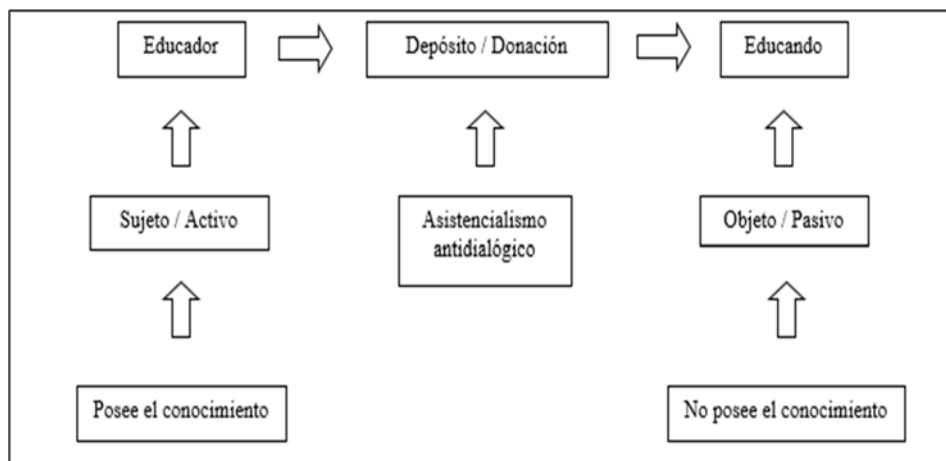
1. el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
2. el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
3. el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
4. el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
5. el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados
6. el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
7. el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
8. el educador es quien acoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás escucha, se acomodan a él.
9. el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
10. finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si en la concepción bancaria de la educación: el educador posee el conocimiento y es el sujeto activo del proceso, mientras que el educando es sujeto pasivo e ignora; el educador habla y el educando escucha y es objeto del proceso pedagógico; si el conocimiento es un componente que se transfiere de uno a otro, si las formas son la narración y el discurso, la palabra se vacía de contenido y se transforma en una palabra superflua, en un verbalismo alienado y alienante , entonces estamos frente a un aprendizaje que consiste en la memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los educandos. Cuanto más se dejen llenar, mejores educandos serán y en vez de que germine el diálogo, el educador establece comunicados que el educando memoriza y tiende repite.

Educadores y educandos se archivan en la medida en que no existe creatividad alguna, ni transformación, ni saber. Una concepción tal de la educación, hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación, pero lo más grave, que desfigura totalmente la condición humana del educando. Mientras que en la educación para la libertad, en cambio, se anula la incompatibilidad educador-educando.

Existiendo un educador-educando y un educando-educador, ambos se transforman en sujetos activos y críticos en el proceso de construcción y producción de conocimiento en el cual participan. Surge por consecuencia la pregunta, la crítica, y, fundamentalmente, el diálogo entre los sujetos y de estos con su mundo que los circunda.

Si lleváramos a cabo el ejercicio, de cambiar el sujeto de educador por el de orientador y el de educando por orientado, podríamos hablar perfectamente de una concepción bancaria de la Orientación. Pensando en una concepción bancaria de la educación, como la que nos plantea Paulo Freire, podríamos plantear el esquema siguiente:



Esquema N° 1. Educación Bancaria. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire

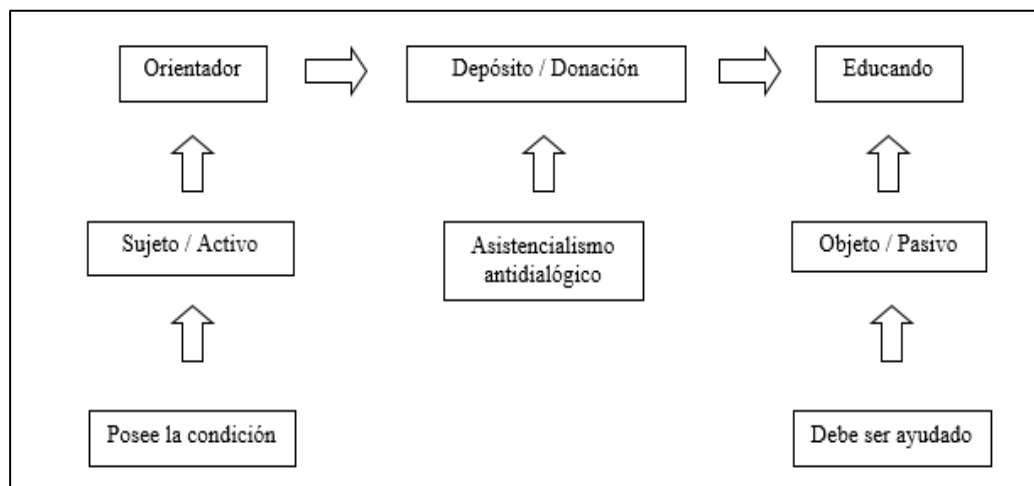
Sabemos que son muchos los factores limitantes que hoy en día, hacen que el educando aún se encuentre enfrentado a una educación bancaria y que hacen que éste se sienta limitado en las posibilidades de ser autónomo a la hora de aprender. Entre estos principales factores encontramos: el hecho de la conformidad, al aceptar ideas provenientes de nuestro entorno, sin hacer críticas, reflexiones o plantear puntos de vista propios; el hecho de la adquisición de conocimientos, que sólo provienen de los contenidos de libros, sin ir más allá de lo que estos nos entregan, sin tratar de obtener conocimientos por cuenta propia, lo que le impide ser protagonista de su proceso educativo; el hecho, de falta de estrategias que deben aplicarse para apropiarse de conocimientos como es la observación, aspecto poco usual en las personas; el hecho, de la falta de capacidad que tiene el educando a la hora de relacionar sus experiencias adquiridas en el aula con su vida personal y el hecho, de la falta de sentido de realidad que les impide tomar conciencia de su responsabilidad como sujetos de su propia formación educativa.

La institución educativa que hace suya el diálogo, concibe al educando como aquel que realiza su propia formación, en un proceso en el que intervienen el contexto de aprendizaje y su propia situación, sus interacciones con los objetos de estudio, con sus pares y educadores, que a la vez permitirá la aceptación de todos los actores, como participes, en el proceso educativo.

El reconocimiento de que ya no es posible continuar hablando no sólo en nombre de, sino que es preciso aprender a hablar con. . . . Este diálogo así planteado, permitirá mediante la reflexión y la comunicación construir nuestro mundo y resignificarlo. En una institución con este tipo de praxis, *el mandonismo*, aquel gozo irrefrenable y desmedido por el mando, en donde el educador autoritario mantiene su superioridad y el poder, al establecer una relación vertical con el educando, en donde su actitud arrogante niega todo proceso democrático confundiendo autoridad con autoritarismo, respeto con sumisión, enseñanza con adiestramiento, curiosidad con intromisión. Esta forma de práctica pedagógica, no tiene cabida, desde la idea de establecer un diálogo entre educador/educando y educando/educador, en donde por el contrario al mandonismo, surgirá la realización de un trabajo en la confianza y la aceptación del otro. El pesimismo, la frustración, la depresión y la minusvalía serán desterrados de la psique juvenil y no veremos los estragos que surgen de actitudes de incompetencia, agresividad o francamente destructivas y autodestructivas.

Al hacer nuestra esta praxis, de aprender a hablar con . . . , estaremos dando un paso trascendental en el sentido que el educando, sea capaz de construir y reelaborar conocimientos, relacionarlos para darles significado, considerarlos desde diversas perspectivas, analizarlos y aplicarlos en distintas situaciones, en donde surge una apropiación del conocimiento, permitiéndole de esa forma el desarrollo de un pensamiento crítico , que le permita dar un sustento para guiar sus acciones, tomar decisiones, resolver problemas y desempeñar diferentes tareas y papeles tanto en el ámbito personal como en el ámbito social.

Repitiendo el esquema, respecto de la concepción bancaria de la educación, pero ahora, pensando desde la práctica de una Orientación bancaria, podría resultar, en síntesis, un esquema como el siguiente:



Esquema N° 2. Orientación bancaria. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire

Si la educación bancaria es la noción de la educación como un proceso en el que el educador (en este caso, el orientador) *deposita* contenidos (“consejos”) en la mente del educando, estamos en presencia de una educación/orientación paternalista, en donde en vez de observar una educación/orientación como procesos de comunicación y diálogo consciente y con discernimiento, estos consideran al educando como un sujeto pasivo e ignorante, que ha de aprender por medio de la memorización y repetición de los contenidos (“consejos”) que se le comunican. Desde esta representación, el educador/orientador, *selecciona* la información de forma *a priori*, para luego instruirlos, percibiéndose a sí mismo como el protagonista del proceso de formación del educando y en donde él, es el poseedor de verdades únicas e inamovibles. En consecuencia, la excelencia de la educación / orientación se mide en cuestión de cantidad. Entre más sea la cantidad de conocimiento / consejos (depósito) que el educador / orientador (depositante) logre insertar en la cabeza del educando (depositario), mejor educador será. Mientras más información / consejos tenga el educando, mejor educando será.

Nos encontramos con dos premisas, que se encuentran en el centro de este tipo de educación / orientación. La primera de ella es: que enseñar / aconsejar, consiste en narrar, transferir conocimientos/ consejos y segunda premisa, considera que la educación/orientación bancaria es

que el educando es un ser vacío de conocimiento / consejos. Es por ello, que el educador se considera a sí mismo como un actor indiscutible. Es decir, que su palabra es la única que cuenta en el contrato social (didáctico) que crea con el agente pasivo que sería el educando.

Desde esta perspectiva escolar, citada por Molina (2009), Ayala (1998), nos plantea que la Orientación es un “proceso de asesoramiento continuo donde el educador promueve actividades de tipo preventivo, dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas”

Esta definición de Orientación, en la que subyace un enfoque escolarizante, se hace cómplice de una educación que niega la acción dialógica por consecuencia, por lo tanto, si la Orientación es considerada un proceso consubstancial a la educación, este tipo de Orientación no será otra cosa que el simple hecho de llevar de la mano al educando (orientado) por un camino ya pre-establecido. ”Me llevaban al psicólogo y no sabía la razón de aquello”, recuerda un educando de tercer año medio, al preguntarle qué situación significativa, recordaba de su paso por la educación básica al interior del colegio, cuando le fue solicitada su presencia en el Departamento de Orientación. ¿Qué hacer frente a esta situación, que este adolescente nos señala como significativa en su vida escolar, sucedida muchos años atrás? ¿Qué de significativa fue esa experiencia? ¿Qué respuesta podemos darle en este momento de su etapa escolar? Pareciera ser que una vez más, el sistema no está respondiendo en el momento oportuno.

Cuando nos referimos a la intención de un orientar distinto, estamos pensando en que orientar no es sólo dar consejos, no es solo administrar normas y reglamentos, ante una situación dada que esté afectando al educando en determinado momento, sino que, es crear posibilidades y en las instancias pertinentes, producir a través de un diálogo entre el educador (orientador) y el educando, el permitir que este último, a través de esta instancia , pueda descubrir por sí mismo aquello que de una u otra forma le está sucediendo y que resulta significativo para él. Debemos ser capaces de transformarnos en agentes de cambio, para provocar no sólo en los educandos, sino

también en la institución educativa en que estos están inmersos, asumiendo todo lo que ello implica.

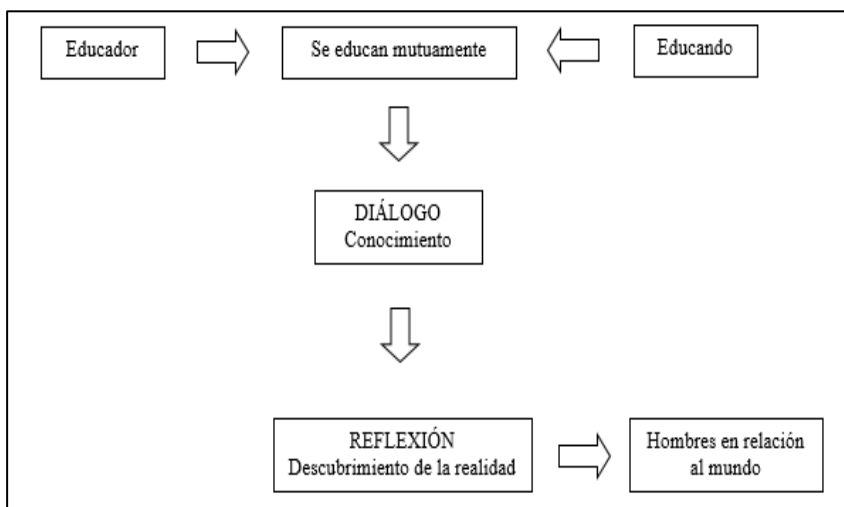
María Rosa Buxarrais (1997), señala que la responsabilidad del profesorado es esencial en la tarea de educar en valores. Y refuerza esta idea, citando a Esteve (1995), “hay un auténtico proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole que asuma cada vez mayor número de responsabilidades .En el momento actual, un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo. Además, de su materia, hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje y organizador del trabajo en grupo, también que cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, su integración social”

Desde esa perspectiva, esta Orientación escolar bancaria, dará paso a una Orientación que posibilitará al educando, a descubrir aprendizajes. Aprendizajes que le permitan estimular el desarrollo de una curiosidad creciente, en donde esta les lleve a hacerlos más creativos y desde esa capacidad adquirida transformarse en sujetos capaces de transformar la sociedad a la cual pertenecen y debiese pertenecerles.

Cuando estamos hablando de un Orientar distinto, estamos pensando en una educación, en donde la idea básica, a decir de Foladori (2009), se encuentra en “ la necesidad de una interacción crítica con el medio, más que concebir al individuo como un sujeto vacío que debe ser llenado de conocimientos, en donde se pretende des-normativizar el proceso, . . . se pretende, entonces, forjar sujetos libres, críticos, que aprendan a pensar por sí mismos y que puedan instrumentar operativamente cambios en su entorno, que les permita desarrollarse para un futuro sin necesidad de querer adaptarlo a una sociedad en particular”.

Ahora bien, si hacemos nuestra la visión de una educación problematizadora, tal como aquella que nos plantea Paulo Freire (2008), creemos que es posible establecer un paralelo entre

educación y orientación, desde esa perspectiva. En el siguiente esquema establecemos la forma en que se relacionan educador y educando, desde una educación problematizadora:



Esquema N° 3. Educación Problematizadora. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire

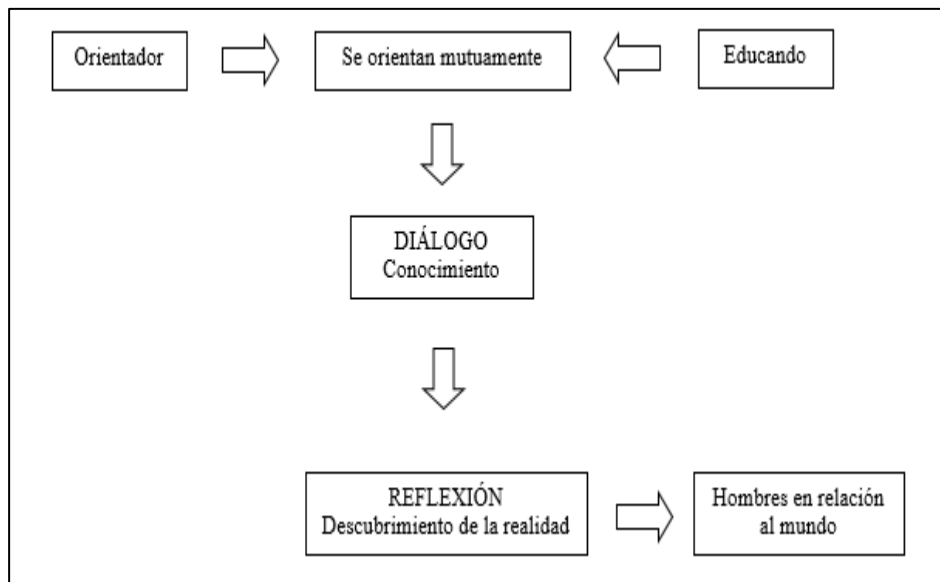
Desde el esquema N° 3, podemos resumir lo que nos plantea Paulo Freire: el proceso educativo no es un simple establecimiento de conocimientos sino que es un acto cognoscente y sirve a la liberación rompiendo la contradicción entre educador y educando. Mientras la educación bancaria, desconoce la posibilidad de diálogo, la educación problematizadora, en cambio propone una situación gnoseológica claramente dialógica, al igual que ocurre en el proceso de Orientación.

El educador no podrá entonces “apropiarse del conocimiento” sino que éste será sólo aquello sobre los cuáles educador y educando reflexionen. La educación, como práctica de la libertad, implica la negación del hombre aislado del mundo, propiciando la integración. La construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El hombre, siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo. La construcción de una ciudadanía activa, de un sujeto histórico, se favorece con una marcada intencionalidad

educativa reconociendo, nuevamente, los límites de la educación, pero nada se pueda hacer sin ella.

Es Duhalde (2008), que en su *Pedagogía Crítica y Formación Docente*, nos permite reforzar lo que hemos planteado anteriormente, él nos dirá: “las nociones de conocimiento, educando y educador conforman categorías clave en la pedagogía de Paulo Freire, y es a partir del tratamiento de ellas que se monta la presente propuesta para repensar la formación docente. Reflexionar desde estas categorías, entendiéndolas como herramientas epistemológicas, significa realizar una reflexión acerca de las situaciones concretas de la realidad para problematizarlas, desnaturalizarlas y resignificarlas. Es decir, para sembrar más dudas que certezas y para habilitar la curiosidad epistemológica...”

Si la Orientación es considerada un proceso en comunión a la educación, la primera debiese hacer suya el sentido de la segunda en favor del desarrollo integral del educando. Ello lo podemos visualizar en el siguiente esquema:



Esquema N° 4. Orientación Problematicadora. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de P. Freire

Si el fundamento del esquema N° 4, lo interpretamos desde la Orientación, el proceso orientativo ya no será un simple “ayudar, en el camino”, (en este caso el receptor de consejos para. . .) De esta forma se podría establecer una relación esencial entre educación y orientación, pero de una perspectiva problematizadora, en donde el educando, se sentirá partícipe y protagonista de su desarrollo hacia una autonomía que le permita un crecimiento integral como persona.

Consecuencia de ello, el proceso educativo de la persona es considerado como un diálogo continuo y respetuoso, donde no hay educadores y educandos, sino que solamente existen educadores-educandos y educandos-educadores, es decir, donde el proceso educativo es considerado una relación dialéctica constante. De allí que el descubrir la sabiduría del otro, requiere humildad de aquel que desea establecer esta relación dialógica.

Algunas definiciones de Orientación, ya nos han planteado que ésta tiene una relación consonante con la educación y es por ello que le asignan un rol preponderante al desarrollo integral del educando. En síntesis y a modo de ejemplo, señalaremos algunas de las aportaciones más significativas a este respecto, así como su relevancia:

Zabalza (1984), citado por Santana V. (2007), señala que la Orientación Educativa, “*es un conjunto de intervenciones especializadas dirigidas a la optimización del nivel de logro global (instructiva y personal) del proceso de enseñanza – aprendizaje*”.

García, Moreno y Torrego (1993), citado por Santana V. (2007), la Orientación, “es un proceso de ayuda, inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del educando, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora de la sociedad”.

Finalmente, Martínez (1998), citado por Molina (2009), plantea, que el proceso de Orientación, “está íntimamente ligado con el acto educativo y presenta un carácter procesal y ordenado al desarrollo integral de la persona (educando)”.

Al respecto Santana (2007), nos dirá que estas perspectivas de análisis, nos permiten establecer la relación entre educación y orientación, y nos muestran además, algunas características comunes que suele presentar la Orientación Educativa, de entre las que destacaríamos las siguientes:

- a. la orientación en relación con la educación en cuanto al proceso enseñanza – aprendizaje, lo que permitiría facilitar dicho proceso, al ser este optimizado.
- b. la figura del orientador, la cual es vista como un colaborador del proceso educativo junto a todos los integrantes de la comunidad educativa.
- c. el considerar a la Orientación en un rol asistencial de las profesiones de ayuda (intervención)
- d. el hecho de resaltar su relación con el énfasis sobre el aprendizaje autónomo y su incidencia en la formación ciudadana del educando

La Orientación Educativa, admite la puesta en marcha por parte de la comunidad educativa de un conjunto de acciones encaminadas a asegurar por un lado una educación integral de los educandos y por otro un proceso educativo que se adapte lo mejor posible a las características y necesidades de todos y cada uno de ellos. Para ello todos los centros educativos al elaborar sus proyectos de Orientación Educativa y a la vez el definir los mecanismos y cauces que se van a utilizar para atender a la diversidad de los educandos, deben considerarse, desde esta la perspectiva, tanto objetivos como funciones de la Orientación, en donde estos debiesen considerar:

1. prevención de. . .supone actuaciones de tipo proactivo; se trata de actuar antes de que surja el problema educativo.

2. atención a todas las áreas de desarrollo del educando.
3. guiar el desarrollo integral del educando
4. promover el desarrollo del educando en todos sus ámbitos personales.
5. promover su rol en la sociedad que le toca vivir.

Como anteriormente mencionábamos, el Ministerio de Educación chileno, en la circular N° 600 (1991), plantea que la Orientación es un proceso consubstancial a la Educación. Conjuntamente señala, la misma circular que el educando constituye el sujeto y el objeto de su propia Orientación.

Desde la definición ministerial considerada, constatamos el significado que adquiere el hecho de conocer al educando, quien es sujeto y objeto de la educación. Con esta facultad del conocer a los educandos, los orientadores entre otras tareas, tienen la labor de personalizar la educación haciendo que ella, permee al educando, en donde él sea capaz de asumir sus motivaciones, las cuáles le permitan generar nuevas preguntas, y así ir en la búsqueda de las respuestas adecuadas ante su proceso de desarrollo. En consecuencia, es mucho más necesaria la cooperación de los agentes educativos, tales como: el hogar, la escuela y la comunidad circundante.

Una Orientación considerada inseparable al proceso educativo, debiera facilitar y apoyar al proceso de búsqueda y reformulación permanente del Proyecto de Vida del educando en sus dimensiones personal y social en forma permanente. De allí la consecuencia de considerar a la Orientación como un proceso. Cuando se plantea esta relación entre Educación y Orientación, se debería establecer un concepto de Orientación, que aluda a la autonomía del educando y no a un

status de dependencia pedagógica. Es aquí en donde el educando debe conjugar la tríada: ver, juzgar y actuar.

Una Orientación concebida, desde la Pedagogía de la Autonomía, permitirá que el educando sea partícipe y responsable de su proceso formativo, en una línea de una práctica de la libertad. “No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca. Nadie es autónomo primero para después decidir. La Autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 1998).

Para configurar un concepto de Orientación, en la forma que lo estamos considerando, debemos tener claro, que todos los sistemas a los que pertenece el educando están relacionados entre sí, a decir: la familia, la escuela, el grupo social, y el entorno. Es por esto que, será importante y relevante el entender el significado que estos sistemas,- que se encuentran, en una constante interacción-, tienen en la repercusión y condicionamiento del proceso educativo del educando.

Por otra parte, no podemos dejar de recordar, que los comportamientos tienen sentido desde una relación interpersonal, considerando sólo aquello que emana desde el interior de cada ser humano, sino también de aquello que surge desde el exterior. De hecho las personas manifiestan diversas conductas dependiendo del contexto en el que están y de las relaciones que logren establecer.

Estas conductas forman parte de una secuencia y no pueden ser interpretadas en forma aislada sino desde una perspectiva de un conjunto de factores que interaccionan dinámicamente, por ello que las conductas deban situarse en un marco más amplio, en donde el contexto es primordial, pues las hace significativas. Sin el contexto, la conducta no tiene significado.

Daniel Pennac (2009), nos dice: “nuestros - malos alumnos - (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla; unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas

renuncias acumuladas sobre un fondo vergonzoso pasado, de presente, de futuro condenado,. . .en realidad la clase sólo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada”.

Considerando los aspectos antes señalados, entonces, la Orientación como proceso, deberá tomar en cuenta estos contextos personales, educativos e históricos en los cuales se desenvuelve el discente, ya no es sólo el espacio escuela, el que determina la acción a seguir. La escuela, desde esta perspectiva es un sistema abierto a otros sistemas y lo que suceda en cada uno de ellos repercutirá en ella y por consecuencia en el educando.

Debemos concebir al educando protagonista, eje central y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. Una persona que se construye, se construye sobre la base del diálogo y la interacción con los educadores y con todos los agentes involucrados en su desarrollo. El papel de los educadores debiese ser el de facilitar experiencias de aprendizaje en un clima de confianza, de diálogo y de respeto mutuo, en donde el error, - de cometerse-, ya no sea considerado como elemento obstaculizador del proceso educativo del educando, sino como oportunidad de crecimiento, como motivo de reflexión y de construcción de nuevos conocimientos en pos de su desarrollo integral.

Si el aprendizaje, se concibe como una construcción de significados, de atribución de sentido a las experiencias reales o simuladas a las que el educador(a) dialoga con el educando, entonces, la experiencia será más enriquecedora para el educando, en la medida en que sea posible plantearlas desde una perspectiva interdisciplinar. De ahí la importancia de la coordinación entre los educadores y todo el sistema orientativo, en donde por supuesto el primer orientador es aquel educador que camina junto al educando, ni delante, ni detrás de este.

3.1. Nuestro desafío como educadores en el plano de la Orientación.

Los educadores, debemos ser capaces de promover el despliegue de las potencialidades de nuestros educandos. Esto implicará el hecho, que debemos ser capaces de asumir un cambio en nuestras formas tradicionales de enseñar y también de orientar.

La autoevaluación, la reflexión, el comprender, la actitud de crítica; deben estar presentes en este enseñar y orientar, dado que, el flujo de información al cual están accediendo nuestros educandos es mayor y más complejo, lo cual determina que es más importante un aprendizaje significativo que reestructure su mente, en vez de un aprendizaje mecánico, memorístico, selectivo y sin sentido.

Al tener una mirada distinta del cómo en nuestros educandos debiésemos suscitar el desarrollo de sus potencialidades, adquiere una relevancia significativa el hecho de llevar adelante la realización de las capacidades específicas que este posee: desarrollar la capacidad de reflexión deliberada y argumentación de conclusiones propias (pensamiento crítico); desarrollar la capacidad de proponer formas originales de actuación superando las rutas conocidas (pensamiento creativo); desarrollar la capacidad para encontrar respuestas alternativas pertinentes y oportunas ante situaciones difíciles o de conflicto dentro y fuera del aula (solución de problemas) y desarrollar la capacidad para optar, entre una variedad de alternativas, por la más coherente, conveniente y oportuna, discriminando los riesgos e implicancias de dicha opción (toma de decisiones), nos deben llevar a entender que, el rol del educador será el de mediador del proceso educativo y facilitador del aprendizaje.

Si la Orientación es considerada como un proceso esencial a la educación, entonces, también el rol del orientador será mediar y facilitar el proceso educativo, que el educando está construyendo y llevando adelante. Si dicha Orientación permitirá el desarrollo de la Autonomía, entonces ella deberá mediar las acciones en función de la formación integral y armónica de la personalidad del educando, en función del encargo social que asume la educación y en correspondencia con las necesidades e intereses de nuestros tiempos. Lo que hace imprescindible tener en cuenta las

consideraciones que se manejan en torno al complejo proceso de la subjetividad en las condiciones del mundo actual.

Carbonero (1998), nos plantea que la Orientación, entre otras características es:

- una actividad práctica, como la misma educación, donde lo que interesa es saber qué hacer y cómo hacerlo, y no una especulación que busque simplemente conocer cómo son las cosas.
- una ciencia práctica por lo que su objeto es la praxis orientadora, el hacer del orientador, y su finalidad es la mejora de esta actividad. Necesita el orientador ejercer de algún modo la actividad de "orientar" para poder saber Orientación.
- una actividad que persigue el cambio en el sujeto con una intención perfectiva. La teoría y la práctica son inseparables en la Orientación, y esta relación se revela en momentos donde parece que se está impartiendo una formación exclusivamente teórica, lo mismo que en aquellos otros donde parece que sólo se están desarrollando destrezas.

Si llevamos a cabo un ejercicio desde estas características que nos plantea Carbonero, pero ahora, desde la perspectiva del trabajo de los educadores al interior del aula y desde la máxima, que todo educador es a la vez un orientador, es posible que nos interroguemos acerca de los educadores:

- ¿sabemos lo que debemos hacer y el cómo hacerlo, sin especular respecto de acompañar a nuestros educandos en el desarrollar su capacidad de autonomía?
- ¿estamos conscientes que nuestra labor, requiere del estar al día en nuestro quehacer educativo., en la medida de lo posible, con todo lo que ello implica y significa?

- ¿estamos siendo mediadores para nuestros educandos, considerando el desarrollo tanto de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, desde una ecuación educativa, que responda a una labor teoría – práctica?

Al respecto, García Nieto (2002), nos permite reforzar lo que anteriormente hemos señalado: “Si algo es claro, en estos nuevos tiempos, en lo que a educación se refiere, es que la escuela no puede seguir siendo la que era, ni la figura del educador o maestro puede seguir siendo la misma. Perfilar las nuevas señas de identidad del maestro actual es una labor arriesgada, dificultosa y, tal vez, no bien comprendida. Pero en cualquier caso, no puede prescindirse hoy en su formación de la faceta orientadora y tutorial que en la actualidad se le exige y encomienda al maestro y que está encontrando no pocas resistencias e inconvenientes. Es cierto que, donde ha habido un buen maestro o educador, siempre ha habido un orientador que ha marcado pautas y caminos a los alumnos, esclareciendo sus dudas e incertidumbres, así como modelando sus comportamientos. En este sentido, la orientación no es una tarea nueva, sino tan antigua como la misma escuela. Sin embargo, actualmente, lo novedoso reside en que se trata de dar consistencia a la función orientadora. Una cosa es orientar de una forma casual, esporádica y basada en el puro voluntarismo y la improvisación y otra, muy distinta, es hacerlo de una forma sistemática, rigurosa, bien planificada y formando una parte esencial de un currículum que se intenta que sea de calidad”

En el marco de nuestro currículum, a través de nuestra práctica pedagógica, es posible acompañar a nuestros educandos para que manifiesten su ser más personal. La cuestión del sentido se refiere a la comprensión global de la vida, del mundo, de la propia persona y de los demás. Los hombres se educan porque necesitan aprender a seguir su ser. La vocación de educar, está dirigida a todo hombre y a toda mujer. Educar es ponerse de parte del otro. Es la asunción de la vocación lo que distingue al educador de aquel que sólo entrega conocimientos.

Es a través de Gimeno S. (1988), que deseamos destacar el significado del curriculum desde el punto de vista de nuestra investigación doctoral. Él señala: “retomar y resaltar la relevancia del curriculum en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma”.

A su vez, será Giroux, citado por Tadeu de Silva (1999), quien argumenta que “la escuela y el currículo deben funcionar como una “esfera pública democrática”. La escuela y el currículo deben ser lugares donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer las habilidades democráticas de la discusión y la participación, de cuestionamiento de los supuestos del sentido común de la vida social. Por otro lado, los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente involucradas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación.”

Hoy los educadores tienen que enseñar lo que no aprendieron, (o en su defecto enseñar cómo aprendieron), aprender lo que no les enseñaron e comunicar lo que no estudiaron. En la transición que nos encontramos, en lo educativo, brotan alternativas respecto a lo que sucede e irrumpe día a día; como por ejemplo, el incremento de la tecnología, la rápida obsolescencia de instrumentos y el surgimiento de nuevas operaciones que ofrecen variadas opciones para el análisis de lo educativo y las exposiciones (un tanto ya agotadas) de la educación. Cuando los contenidos adquieren un valor sobre o mayor que al que debe dárseles a los educandos, nos encontramos dándole más valor a los intereses de las personas que aprendieron y constituyeron la materia, o sea a los técnicos e intelectuales, que a los intereses de todas aquellas otras personas que ahora están aprendiendo (o quieren aprender), en este caso nuestros educandos. Pareciera ser que les estamos ofreciendo una escuela descontextualizada y que no responde a sus intereses.

Resumen Capítulo I.

En nuestro país, la Orientación es considerada *un proceso consubstancial* a la Educación, (Circular N° 600, del Mineduc, 1991). En otras palabras, lo que se pretende expresar es que la Orientación es de la misma sustancia, naturaleza o esencia que la Educación. La Orientación como la Educación, en cuanto participan de un mismo proceso, comparte objetivos y se necesitan recíprocamente. Por consecuencia, en ellas se establece una relación dialógica.

Cuando el «Informe Delors» para la Unesco, de 1996, nos señala que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Entonces, si el proceso de Orientación es inherente al proceso educativo, ella debe hacer suyo estos cuatro pilares, y necesariamente, lo puede hacer desde cualquier enfoque.

Recordemos que a lo largo de la historia evolutiva del concepto de orientación, esta se ha considerado como un proceso relacionado a los *aspectos escolares*, en donde el énfasis orientativo estaba centrado en estudio, tiempo, atención, concentración y aspectos cognitivos del educando; entroncado con el sentido de desarrollar *habilidades desde la toma de decisiones vocacionales*; relacionado desde *los aspectos personales-sociales* en concordancia al desarrollo humano del educando y desde una *visión integradora*, en donde, esta última permite contribuir al desarrollo integral del educando, con el propósito de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora de la sociedad.

Es desde esta perspectiva integradora y a través de una educación problematizadora, que nos interesa valorar el proceso de Orientación, en donde esté presente - la acción dialógica educador-educando-, estamos convencidos que desde ésta praxis, *la consubstancialidad* educación-orientación se hará realidad en función del desarrollo integral del educando.

Ante el desafío de llevar adelante en las escuelas una orientación integradora, esta debe adentrarse en una pregunta clave: ¿Qué tipo de educandos queremos formar? Dicha interrogante nos lleva a demandar claridad sobre quién es el educando que se encuentra presente en nuestras aulas. La Orientación es para todos los educandos y no sólo para aquellos que tengan problemas y por ello que abogamos y colocamos el énfasis en que ésta, debe destacarse en su praxis por un rol de carácter preventivo ante la visión tradicional en donde se pretende enfatizar una faceta terapéutica o correctiva en el ámbito meramente escolar.

Centrada en el sistema educativo, la Orientación debe ser considerada como parte integral del proceso educativo, lo que significa e implica el compromiso de la participación de todos los educadores que conforman la unidad educativa en este proceso de Orientación.

Desde este humanismo integral, consecuentemente la educación se orientará en términos, también, más integradores: una educación orientada hacia el educando en su totalidad, buscará llegar a todas las dimensiones que componen a este como un ser considerado en su totalidad. Si la Orientación es considerada como parte integral del proceso educativo, ello supone el compromiso y participación de todos los educadores que conforman la unidad educativa.

El sustentar una perspectiva orientada hacia una Educación para la Autonomía, significa el querer que la Orientación debe estar encauzada desde la presencia de una Pedagogía Liberadora, en donde la Educación Bancaria no tiene cabida y dar el paso hacia una Educación Problematizadora, en donde el principio fundamental de esta implica la posibilidad que el educando sea el protagonista de su propio desarrollo; en donde este educando se hace en la palabra, en el trabajo, en la reflexión, se ubica y se sitúa en la realidad, con una capacidad para transformarla y emerger de esa realidad, trascendiéndola y trascendiendo.

CAPÍTULO II
EVOLUCIÓN Y ENFOQUES CONCEPTUALES
RESPECTO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1. Introducción.

Cuando se pretende hacer un análisis respecto del proceso de Orientación, nos encontramos que ésta ha evolucionado desde una visión considerada en su momento como una actividad esencialmente de tipo diagnóstica y de un perfil puntual a una visión más amplia, rica y comprensiva, procesual y diferencial, considerando para ello, las distintas etapas de desarrollo del ser humano. De una orientación de tipo remedial como respuesta a las demandas sociales de una determinada época, a una de tipo preventivo, destinada a mediar sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. Conocer el proceso histórico de la Orientación Educativa permite identificar sus antecedentes con el fin de comprender su evolución y tener un punto de vista o perspectiva más amplia sobre su progreso y las innovaciones que han surgido a lo largo de los años.

2. Evolución del concepto de Orientación Educativa.

Las diferencias conceptuales que hemos encontrado en relación con el significado de Orientación, nos obliga a realizar, para su mejor comprensión y asimilación, una síntesis de los mismos:

2.1 Definiciones de Orientación con énfasis en la toma de decisiones vocacionales, como por ejemplo:

“Un servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente, entre varias alternativas, la que se corresponda con sus habilidades, potencialidades y limitaciones. (Jacobson & Reavis, citado por Vital, 1976). Según estos autores, el objetivo de la Orientación, consiste en ayudar a la toma de decisiones vocacionales y su función es asesorar en la toma de decisiones

2.2 Definiciones de Orientación con énfasis en los aspectos personales – sociales, del tipo siguiente:

“Proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro”. Molina (2001), nos plantea que, el objetivo de la Orientación será el de ayudar al educando al conocimiento de sus diversos aspectos personales y sociales para la toma de decisiones futuras, mientras que respecto de la función de esta, nos dice que, consistirá en informar y comunicar permanentemente al educando y a los agentes educativos del proceso que se está llevando a cabo.

2.3 Definiciones de Orientación con énfasis en los aspectos escolares, como por ejemplo:

“Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas” (Ayala, 1998). Según este investigador, el objetivo de la Orientación consistiría en desarrollar habilidades y destrezas; respecto de la función, nos dice que ella, debe participar en la formación y guía de los sujetos, además, de colaborar en su desarrollo, habilidades y destrezas.

2.4 Definiciones que presentan una visión integrada de la Orientación, como por ejemplo:

“Proceso dirigido a la atención del alumno como una unidad estableciendo varios campos: la orientación personal-social, escolar, vocacional y/o profesional”(Valcárcel), citado por Molina, C.(2009). Para Valcárcel, el objetivo de la Orientación debería ser el de guiar el

desarrollo integral, desde un estado de prevención; mientras que la función de ella, sería la de colaborar en el proceso de desarrollo de este.

Enfoque conceptual	Objetivo de dicho enfoque
- énfasis en la toma de decisiones vocacionales	- desarrollo de habilidades
- énfasis en aspectos personales – sociales	- desarrollo humano
- énfasis en los aspectos escolares	- estudios, tiempo, atención, concentración
- visión integrada de ella	- asume al educando de manera integral

Cuadro N° 1. Síntesis de los diferentes enfoques y modelos del concepto de Orientación. Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de los autores señalados.

Desde que surge y comienza a mencionarse el concepto de Orientación, muchas han sido las dificultades para definirla en cuanto a sus objetivos y también su acción en el campo de la educación. Además, las definiciones que fueron surgiendo, no se asociaban ni estaban ligadas a la educación ni menos a una función docente.

Otros investigadores, como Bisquerra & Álvarez, citado por Molina, C. (2009), plantean la conceptualización de la Orientación Educativa desde diferentes niveles de concreción, saber: histórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

Conceptualización de la Orientación Educativa Según Bisquerra & Álvarez	
Nivel de concreción	El análisis . . .
<i>desde el punto de vista histórico</i>	Permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la Orientación.
<i>desde el punto de vista de lo conceptual</i>	Plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del lenguaje. Ello se debe a que existen muchos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales han derivado conceptos y términos que al utilizarse, no tienen el mismo sentido.
<i>desde el punto de vista de lo prescriptivo</i>	Implica la formulación de propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención.
<i>desde el punto de vista de lo descriptivo</i>	Tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Considera las experiencias de Orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos; es decir, plantea los hechos y fenómenos tal como suceden.
<i>desde el punto de vista de lo normativo</i>	Se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que son considerados como patrones y /o referencia para el proceso orientador.
<i>desde el punto de vista de la reflexión crítica</i>	La práctica de la Orientación, en este caso, es un factor decisivo para el perfeccionamiento de la propia praxis las diferencias entre lo normativo - el deber ser - y la práctica - el ser –lo que permitirá conducir a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva, que puede contribuir a un progreso de la Orientación.

Cuadro N° 2. Conceptualización de la Orientación Educativa desde diferentes niveles de concreción, según Bisquerra & Álvarez. Fuente: Molina, C. (2009)

Sea cual sea el punto de vista de análisis que pretendamos realizar, respecto del trabajo de Orientación al interior de la comunidad educativa, en función de la autonomía del educando, lo que debe quedarnos meridianamente claro, es que el proceso de Orientación está en relación directa con el proceso educativo que permite el desarrollo de las personas.

Si bien, también la enseñanza debe individualizarse, en el sentido de permitir a cada educando trabajar con independencia y a su propio ritmo, en donde es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, pues de esa manera, se pueden establecer mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumentan su autoestima y desarrollan habilidades sociales más efectivas para su beneficio propio y de los demás.

Como menciona Santana (2007), estamos convencidos de que la Orientación es:
“un proceso indispensable al proceso de educativo. Por ello nos ha surgido la necesidad de vincular el proceso orientador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde deben ser considerados variables tanto al interior del aula, como por ejemplo la relación del educador con el educando, desde una perspectiva tutorial y además de variables consideradas al exterior del aula, como por ejemplo, contexto institucional y contexto político”.

Desde esta perspectiva, debemos tener presente el evaluar en forma integral a los educandos, al incorporarse a su comunidad educativa mientras permanezca en ella. Evaluación que siempre deberá ser de tipo preventiva y en forma oportuna. Ello tendría por objetivo que el proceso de orientación sea visualizado como una instancia de aprendizaje, de construcción de saberes centrados en la praxis y en las auténticas problematizaciones percibidas por los educadores activos de la acción pedagógica; generando conciencias críticas y autorreflexivas.

3. Enfoques sobre el concepto de Orientación Educativa.

3.1 Introducción.

Como anteriormente señalamos, los antecedentes históricos sobre la Orientación educativa más que parcializada y limitada a un área determinada de estudio, por lo general estaba centrada al hecho puntual enfocado a una orientación de tipo profesional del sujeto al cual se orientaba.

Los distintos autores que se han dedicado a conceptualizar y delimitar el área de acción de la Orientación, coinciden de una u otra forma en afirmar que ella, al menos tiene tres elementos comunes a las asignaciones que se le han otorgado hasta el momento, estas son: se le considera *un proceso que transcurre en el tiempo*, un ir hacia adelante, una evolución progresiva de etapas, es decir, debe contemplar el desarrollo y el devenir que se derivan de la propia actuación del sujeto; *un proceso de ayuda*, en donde el orientador favorece y ofrece , conjuntamente con los otros miembros de la comunidad educativa, los medios que tengan a su alcance para comprender e interpretar mejor la realidad y para que se puedan operar en ella los cambios necesarios y por último , *un proceso continuo*, lo cual significa la necesidad de llevar a cabo un seguimiento del educando durante todo el período de su escolarización.

La educación demanda dentro de sus objetivos últimos la formación integral del educando, entendido como un ser de necesidades, habilidades y potencialidades. Busca intervenir en las dimensiones cognitivas, referidas al conocimiento, las dimensiones axiológicas, referidas a los valores y las dimensiones motoras, referidas a las habilidades y destrezas. Desde esta perspectiva, es interesante que la comunidad educativa se pregunte y analice en qué otros elementos del sistema, el proceso de orientación, puede incidir con el fin de provocar los cambios al interior de ésta, que permitan contribuir en el desarrollo integral de los educandos.

3.2 Elementos que permiten relacionar al proceso de orientación con el proceso educativo

Si consideramos el hecho de que el protagonista del proceso educativo, es el educando, desde la asunción de su proceso *enseñanza – aprendizaje*, entonces es posible reconocer otros elementos significativos al momento de declarar que la orientación es un proceso que acompaña al proceso educativo.

Un primer elemento significativo a considerar, es desde los planteamientos que nos hace Lev Vigotsky, citado por Román & Diez (2000), respecto de la relación entre aprendizaje y socialización: este plantea que “*el aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean*”. Este planteamiento de Vigotsky, nos permite recordar que la educación persigue preparar para el mundo de la vida, lo cual significa tener presente dos dimensiones de acción o de proceder: el mundo de la vida como ser individual y el mundo de la vida como ser social. La subjetividad se abre a las dos dimensiones, la individual o el autoconocimiento y la autoestima personal y la subjetividad colectiva o el autoconocimiento y la autoestima como, parte de un todo, desde los diferentes niveles de interacción social. La educación es una acción socializadora en el que nos integramos a un torbellino de un mundo ya existente colmado de contenidos y jerarquías y esto hace nos lleva considerar el conocimiento psicológico de nuestros educandos y la consideración del contexto en el cual se desenvuelven, pensando en mediar en que estos vayan estructurando su Proyecto de vida.

Esto nos lleva a considerar un segundo aspecto, también, desde la mirada de Vigotsky. Él nos señala que se distinguen tres zonas en la estructura mental de la persona: *zona de desarrollo real (ZDR)*, formada por aquellas capacidades desarrolladas en un sujeto y por los aprendizajes consolidados que se realizan con autonomía, estos forman parte de su potencial; una *zona de desarrollo potencial (ZDPo)*, son aquellas capacidades por desarrollar en cada persona. Es el

conjunto de posibilidades y capacidades encubiertas que forman parte de su potencial y una *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, en ella está se encuentra, aquello que la persona podrá desarrollar de forma inmediata. Serían todos aquellos aprendizajes que el sujeto es capaz de realizar con la ayuda de un adulto igual.

Consecuencia de lo anterior, se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un educando: por un lado el límite de lo que él sólo puede hacer, denominado nivel de desarrollo real y por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial. Este análisis es válido para definir con precisión las posibilidades de un educando y especialmente porque permite delimitar en qué espacio o zona debe realizarse una acción de enseñanza y qué papel tiene en el desarrollo de las capacidades humanas. En cada educando y para cada contenido de aprendizaje, existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance.

En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del educando y este avanza en su desarrollo. Las posibilidades de aprender y desarrollarse dependen de las ZDPo que sean creadas en la interacción educativa. Según la concepción vigotskiana, el desarrollo no es un proceso estático.

Es importante destacar que aquella asistencia requerida hoy, para ser resuelta, en el futuro podrá realizarse sin ayuda, en donde la condición para que se produzca tal autonomía está dada, aunque resulte paradójico, por esta ayuda recibida. Aunque Vigotsky no especifica que rasgos debe cumplir la ayuda, sólo afirma que requiere de instancias de buen aprendizaje.

Esto es lo que debe ser considerado cuando, antes planteábamos que en cada educando y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de

enseñanza – aprendizaje, es por tanto aquí, donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del educando y se avanza en el desarrollo. No tendría sentido intervenir en lo que los educandos pueden hacerlo por sí mismo. Cabe entonces preguntarse, ¿De qué manera la Orientación debe colaborar con los educandos para que estos fortalezcan dicha zona a través de su aprendizaje?

El Marco para la Buena Enseñanza (2003) en nuestro país, entre otros objetivos, pretende “contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto, enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación”

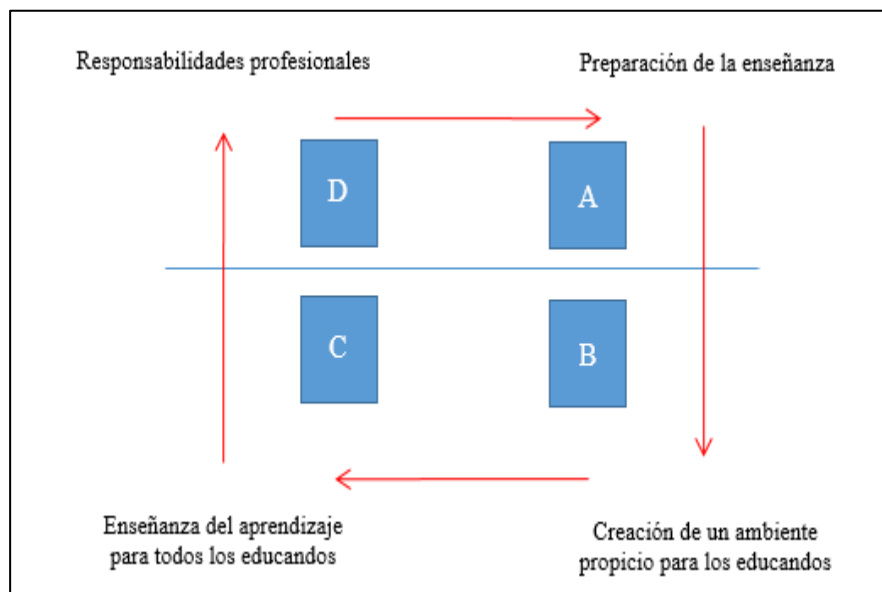
El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

¿Qué es necesario saber?

¿Qué es necesario saber hacer? y

¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.



Esquema N° 5. Ciclo del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza. Adaptado de Marco para la Buena Enseñanza. (2003)

Cada uno de los siguientes cuatro dominios del Marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Este planteamiento señalado en el Marco de la Buena Enseñanza, debería ser también una referencia básica para la tarea de la Orientación, a través de: *contribuir a la realización* de una tarea integrada en la comunidad educativa, desde y con todos los actores del proceso educativo.(en relación a las responsabilidades de los profesionales); *una ubicación* en la Zona de Desarrollo Próximo del centro y de los equipos con los que lleva a cabo la labor orientadora, donde pueda provocar procesos de cambios sistemáticos, que permitan el desarrollo de la autonomía.(en relación a la creación de un ambiente propicio para los educandos) y *un actuar* como mediadora, facilitadora y de permanente ayuda, en donde la comunidad educativa se sienta protagonista y participe del cambio, en beneficio de sus educandos.(en relación a la

enseñanza del aprendizaje para todos los educandos).Esto, entre otras cosas ayudaría a: *situar al educando* en el centro de la experiencia educativa, él es protagonista de su propia historia y a *potenciar procesos* que se dan al interior del sujeto, gracias a la interacción del aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje mediado.

El carácter habitual o extraordinario de las acciones pedagógicas que deben instalarse para atender las necesidades individuales de los educandos, no depende sólo del origen de las diferencias de éstos, sino que también están estrechamente relacionado con el tipo de respuesta educativa que se les ofrece. De allí la necesidad que este educando, sea capaz de comprender el significado que adquiere el hecho que él debe ser el protagonista de su quehacer educativo y por otra parte que la escuela sea realmente un espacio real para el desarrollo de ese protagonismo.

Si queremos contribuir a la realización de una tarea integrada en la comunidad educativa, desde y con todos los actores del proceso educativo, debemos mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades, esto exige que cada centro educativo, reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa y también la orientativa más acorde a su propia realidad.

En relación a lo expresado anteriormente, encontramos interesante el rescatar, aquello que nos plantea el educador Gabriel Castillo I. (2004 -2005) al referirse a qué los niños van, a la escuela, a educarse:” cada niño necesita aprender que él es un ser humano que, como tal, posee la dignidad más alta de todo lo que existe y que tiene que aprender a vivir según esa condición. Cada niño necesita aprender, además, que dispone de una unicidad enteramente suya que tiene que aprender a descubrir, a desarrollar y aportar. Cada niño necesita aprender que fue llamado a la existencia para formar parte en la construcción de una sociedad de mayor justicia, de una sociedad en la que todos los seres humanos puedan vivir a la luz de la común dignidad que poseen. Y agrega. La escuela no separa crecimiento humano y aprendizajes de saberes,la educación no necesita ni expositores ni predicadores. Necesita testigos.”

Un segundo elemento significativo a considerar, es lo que nos plantea David Ausubel – un cognitivista – desde su Teoría del Aprendizaje Significativo. Ausubel (citado por Román & Díez, 2000) propone que el aprendizaje del educando depende de la estructura cognitiva previa. Esta se relaciona con la nueva información. Entenderemos por “estructura cognitiva significativa”, al conjunto de conceptos, ideas (sentidos y significados) que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de Orientación del Aprendizaje, es de vital importancia considerar la estructura cognitiva del educando; no sólo se trata de saber la cantidad de indagación que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que activa en situación de aprendizaje así como de su grado de estabilidad.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco propicio para el diseño de instrumentos metacognitivos que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la tarea educativa, ésta ya no se verá como aquella que deba desarrollarse con “mentes vacías” o que el aprendizaje de los educandos se inicie de “cero”, pues no es así, sino que, estos poseen ya, una serie de experiencias y saberes que inciden en su aprendizaje y pueden ser utilizados en desarrollo. Este se significará, en la medida en que se relacione la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva del sujeto y que resulta relevante para aquello que se trata de comprender.

Desde ésta perspectiva de Ausubel, creemos que la Orientación en la escuela, tendría que considerar y tener presente: *las estructuras cognitivas de los educandos*, lo que implicaría un diseño de acompañamiento con sentido y considerando el ritmo de trabajo de estos, desde los preconceptos que estos posean; *la motivación de nuestros educandos*, pues cuando estos se sienten protagonistas de su quehacer educativo, ello les anima a trabajar, lo que iría en beneficio personal y también de sus iguales, lo que permitiría desarrollar tanto su ser individual y social y *el cómo colaborar con los educadores*, cuando estos los requieran– *en diseños* – que ayuden a

preparar materiales que se adecuen a las secuencias cognitivas de los educandos, para ser utilizados en la horas de Orientación, teniendo en cuenta las unidades a desarrollar.

Será de suma importancia, la disposición para el aprendizaje significativo; es decir, que el educando manifieste una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del educando es la memorización y la repetición mecánica literal, la consecuencia de aquello será que el proceso de aprendizaje así como sus resultados serán también literales y mecánicos.

De ahí la importancia que debemos darle a la mediación de los agentes educativos en la formación del educando. Es desde esta perspectiva, el significado que adquiere dicha mediación, en tanto permita crear las condiciones para conocer la estructura cognitiva del educando; en que no sólo se intentará el saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que dispone, además de establecer cuál es su grado de estabilidad. Es curioso, confirmar cómo en este diario vivir se realizan una serie de actividades que de una u otra forma están en relación a aquello que nuestros educandos aprenden al interior del aula.

Veamos en siguiente ejemplo. - el tirar la cuerda - que nos puede servir de análisis de aquello antes analizado. Desde este juego, podríamos plantearnos una serie de interrogantes, a decir:

¿No hay algo que tira del extremo derecho de la cuerda con la misma fuerza que aquel que tira del lado izquierdo? ¿Acaso no sería igual el tirón si la cuerda estuviera atada a un árbol que si mi amigo tirara de ella?, Para ganar el juego ¿no es mejor empujar con más fuerza sobre el suelo que tirar con más fuerza de la cuerda? Y ¿acaso no se requiere energía para ejercer está fuerza e impartir movimiento?

Estas ideas conforman el fundamento en física de la mecánica, pero, ¿cómo deberían ser aprendidos?, ¿se debería comunicar estos fundamentos en su forma final o debería esperarse que los educandos los descubran? Ante este ejercicio es posible preguntarnos: ¿estamos logrando que nuestros educandos sean capaces de resolver estos cuestionamientos que surgen de una actividad que muchos de ellos practican? Si el juego es significativo para ellos, ¿considerarán significativo las problemáticas planteadas?. Como dice Gallego-Badillo (1998), en relación a estas interrogantes:

“La sociedad actual nos refleja que nuestros educandos, mayoritariamente, son cada día son más concretos. Como todos seres humanos tienen el derecho a ser ayudados en la conformación de un proyecto ético de vida, para que tengan la posibilidad de incorporarse a la sociedad y en ella logren desarrollarse, realizarse y transformarla de ser necesario. Quizás al principio, no logran visualizar la importancia de construir un saber desde una disciplina dada, pero ello adquiere un significado muy esencial cuando, aquel saber adquirido al ser relacionado con hechos del diario vivir, se transforma en algo relevante para ellos”.

Un tercer elemento significativo a considerar, es el aporte de Wood y Bruner, citado por Román (2007), con su Teoría del Andamiaje, que nos plantea que – “el ajuste y la función de la ayuda en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), del educando se comparan frecuentemente con la posición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio -. El andamio se debe colocar un poco más abajo de lo ya construido, de manera que con su apoyo se pueda uno mover por encima (en la Zona de Desarrollo Próximo) y construir una nueva altura (un nuevo Nivel de Desarrollo Real). Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el educador crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender”.

Es estimular al educando a una participación activa en el proceso de aprendizaje, lo cual se evidencia en el énfasis que pone en el aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje se presenta en una situación ambiental que desafíe la inteligencia del aprendiz (en este caso, al educando), impulsándolo a resolver problemas y a lograr transferencia de lo aprendido. Se puede conocer el mundo de manera progresiva en tres etapas de maduración (desarrollo intelectual) por las cuales pasa el individuo: se pasa primero por la acción, luego por la imagen y finalmente por el lenguaje. Estas etapas son acumulativas, de tal forma que cada etapa que es superada y así perdura toda la vida como forma de aprendizaje.

Las características que debe reunir un formato de andamiaje son: *Ajustable*, ello significa debe adaptarse al nivel de competencia del sujeto menos experto y a los progresos que se produzcan; *temporal*, ello significa, que no puede rutinizarse, ni transformarse en crónico porque obstaculizaría la autonomía esperada en el educando. Cazden, citado por Baquero (1997), agrega, a estas características, *una tercera*, que el andamiaje debería *ser audible y visible*, es decir, a efectos de que se confíe un control gradual de las actividades sobre el sujeto menos experto y que éste reconozca, desde un inicio, que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja, es indiscutible de que debe ser consciente de que es asistido o apoyado en la ejecución de la actividad. Debe reconocer que los logros a los que accede son producto de una actividad intersubjetiva. Por lo tanto, el proceso de andamiaje, debería ser considerado un dispositivo explícito.

Cuando se crea una ZDP en el educando, sostenido por la ayuda del educador o de un compañero con quien “recorre” esa zona de conocimiento, se establecen nuevos niveles de desarrollo real y potencial, que delimitan una nueva ZDP. Una ayuda es ajustada cuando se adapta a las características y necesidades del educando, ya sea a través del diálogo o por medio de la presentación de materiales, a modo de ejemplo. Una ayuda no es ajustada si la intervención del educador apunta a capacidades ya adquiridas o que exceden las habilidades del educando.

Con la ayuda del educador, en la ZDP los educados pueden lograr ciertos aprendizajes que antes solamente eran potenciales. Esto permite que se consiga no solamente un nuevo nivel de desarrollo real, sino también, y lo más importante, un nuevo nivel de desarrollo potencial que posibilita una nueva y más avanzada ZDP, en la que antes no se lograba realizar actividades de forma individual, ni en conjunto. Es aquí, donde surge el concepto de andamiaje, mencionado por Bruner, donde la nueva construcción adquiere sentido en relación a las nuevas zonas de aprendizaje. Al final de este acompañamiento, el andamio se retira, pero es claro que sin él, la construcción no hubiera sido posible.

Desde esta perspectiva de Bruner, podríamos señalar que: quien construye “andamiajes” no limita, sino orienta; no reprime, sino libera, sería ir colocando cada de uno de nosotros, ladrillo a ladrillo para construirnos y al crear “andamiajes”, es posible superar la relación - centro-periferia - , y no se hace él centro, sino que invita a otros al centro, ofrece oportunidades de participación y desarrollo, ello tendrá por consecuencia el respetar la otra forma.

Un educador por lo tanto, también un orientador, será aquel, que levanta andamiajes, en función del educando, en donde: *colabora con el educando*, sin ser paternalista ni sobre protector; *orienta al educando* hacia su superación sin reprimir ni castigar; enseña a aceptar los tropiezos, los fracasos en el propio crecimiento, sin ridiculizar ni dramatizar los errores; *entrega un marco* con orientaciones éticas, sin ahogar las opciones personales; *anima los esfuerzos y trabajos* hacia el logro de metas, sin sobre dirigir (con metas sobre dimensionadas) ni reducir el esfuerzo (con metas irrelevantes); *practica con los educandos* la búsqueda de soluciones, no entrega respuestas ajustadas, se abre a la diversidad de respuestas y de miradas; *anima mediante la actitud cuestionadora*, a desarrollar el espíritu crítico de sí y de los sistemas operantes; *desarrolla una sana rebeldía*, un no estar satisfechos cuando la riqueza de algunos se construye sobre la miseria de muchos y *ayuda a que el educando* discierna entre medios y fines a alcanzar en su vida, evitando la búsqueda de buenos fines con medios inadecuados.

Wood y Bruner, citado por Román & Díez (2000), desarrollan la Teoría del Andamiaje. Esta nos indica que en una intervención tutorial la acción del mediador está inversamente relacionada con el nivel de competencia del sujeto en una tarea dada: cuanto mayor dificultad tenga el sujeto para lograr una meta, más intervenciones directas necesitará. Los *andamios*, puestos por el profesor, deben ser mayores si el alumno está menos dotado y sus posibilidades de aprendizaje son más reducidas. Las redes, esquemas y mapas conceptuales, marcos conceptuales, epítomes. . . actúan como “*andamios mentales*” para construir, elaborar y relacionar los conceptos. Y estos son como ladrillos que se construyen unos sobre otros y se aglutinan unos con otros. Y los ladrillos no se pueden apoyar en el “vacío”, lo mismo que los conceptos. En este caso, el profesor se transforma en el “maestro albañil”.

Cuando construimos andamiajes, permitimos al educando, darse cuenta que es un arquitecto potencial de su propia vida. De allí que el trabajo del Orientador, se asemeja a aquel que facilita la construcción de andamiajes por parte del educando. En donde no impone, sino que, ayuda, orienta, y establece un - “contrato de construcción” - con una idea clara de los objetivos que se persiguen. Y estos objetivos no son otros que permitir el desarrollo de la autonomía del educando, en donde la tesis principal que justifica la intervención, es su carácter preventivo y comprensivo.

Dado que cualquier sujeto puede tener problemas en alcanzar su verdadero potencial humano. No parece que haya que esperar a que estos aparezcan para tratar de resolverlos, sino más bien se trata de prevenir, de anticiparse a las posibles dificultades. Por lo tanto el enfoque metodológico de la intervención ha pasado de ser un enfoque clínico, solucionador de los problemas que algunas personas presentan en su proceso de desarrollo en la escuela, a un enfoque preventivo anticipador de las ayudas, de permitir la construcción de andamiajes que los sujetos van a necesitar a lo largo de su escolaridad o de su vida.

Un cuarto elemento significativa considerar, es el de Robert Siegler, citado por Román & Díez (2000), con la Teoría del Próximo Paso. Esta nos dice que: “un proceso de entrenamiento para que sea efectivo debe focalizarse en el próximo paso y no ir más allá de las posibilidades reales de un sujeto. Cada concepto que se aprende se debe apoyar en otro concepto ya adquirido, como un pie en el otro. De esta manera se puede caminar conceptualmente.”

Cuando una persona camina normalmente, desarrolla sus propios pasos que la identifican en su andar. Y cada persona posee su propia forma de caminar. Cuando éstos se cambian bruscamente surge el traspie. Más aún, un pie se apoya en el otro para caminar adecuadamente. Lo mismo ocurre con los conceptos. Cada concepto que se aprende se debe apoyar en otro concepto ya adquirido, como al adelantar un pie nos apoyamos en el otro para dar un nuevo paso. De esta manera se puede “*caminar conceptualmente*”. (Román & Díez, 2000). Conviene recordar que en las aulas para caminar conceptualmente es necesario hacer pie en lo que se sabe y en lo que se sabe hacer con lo que se sabe (conceptos previos y destrezas básicas) para luego dar un próximo paso.

En las aulas existen educandos que durante mucho tiempo están pisando “cáscaras de plátano” y están constantemente realizando “triples saltos mortales” al no tener ni conceptos previos ni destrezas básicas para aprender, pero pueden tener un amplio potencial de aprendizaje no desarrollado al carecer de la mediación adecuada. Poseen una inteligencia potencial alta y una inteligencia real baja. De otro modo en las aulas un tercio de los educandos suelen hacer pie, otro tercio camina sin hacer pie y el otro tercio están “pisando cáscaras de plátano” y viviendo situaciones de aprendizaje de “triple salto mortal”. (Román P. 2007)

Desde la perspectiva Siegler, con el fin de mantener un diálogo significativo con un niño, necesitamos saber lo que piensa, que puede llegar a realizar en situaciones reales (metas posibles) y también saber qué procedimientos el niño, cree que lograrán permitirle obtener resultados (estrategias posibles).

Si hemos observado y escuchado lo suficiente como para discernir las metas del niño y sus estrategias para lograr tales metas, tenemos a nuestro favor un recurso que puede servirnos para comprender al niño, además de una base de conversaciones interesantes y profundizadas, y se además, consideramos nuestra experiencia del quehacer educativo en el colegio, nos atreveríamos a señalar que un indicador importante de la inteligencia humana, es pensar en la velocidad para aprender y resolver tareas escolarizadas dadas. Pareciera ser que cuando un educando termina primero un ejercicio en clases, ello es considerado positivo. Esta es una visión parcializada y reduccionista, pues, en este caso, se entendería que la inteligencia es sólo aquello que hacemos cuando sabemos hacer algo y cuanto más rápido, mejor.

Sin embargo, la inteligencia también es lo que hacemos cuando no sabemos qué hacer ante un problema complejo y novedoso. En estos casos, lo más importante ya no es la velocidad para dar una respuesta sino la capacidad de pensar creativamente, acertadamente y críticamente, es por ello que uno de nuestros objetivos como educadores y orientadores, es encaminar a nuestros educandos a que logren solucionar problemas y tomar decisiones, en el momento que sea necesario para ellos.

Aquí creemos que está en juego, el cómo ser capaces de educar y orientar respetando los ritmos de los educandos para que estos descubran y desarrollen sus potencialidades. Por ello que será relevante que, ante la aplicación de un test sobre métodos y hábitos de estudio nos señale en una oportunidad, un resultado negativo, lo cual no significa que el niño o un adolescente no posean la capacidad para superar determinada deficiencia. La comprensión y mejoramiento de los procesos educativos en pro del desarrollo intelectual de los niños y adolescentes es una tarea posible y urgente en la nueva cultura del aprendizaje o sociedad del conocimiento del nuevo milenio.

Los educadores debemos promover el despliegue de las potencialidades de los educandos. Para ello, debemos cambiar nuestras formas tradicionales de enseñar. Es decir, hoy se tiene que enseñar a autoevaluar, a reflexionar, a comprender, a criticar; porque el flujo de información es mayor y más complejo, siendo más importante un aprendizaje significativo que reestructure la mente, por sobre un aprendizaje mecánico, memorístico, no selectivo y sin sentido.

Es Tedesco (2003) el que nos permite reforzar la idea anteriormente señalada. Él nos expresa que:

“Si el objetivo de la educación consiste en transmitir conocimientos de orden superior, el papel de los educandos no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el oficio de aprender, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre educador y educando, en donde este último, no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el oficio del educando está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los educadores”

De ahí , que la ejercitación de las capacidades específicas, desarrolla la capacidad de reflexión deliberada y argumentación de conclusiones propias (pensamiento crítico); la capacidad de proponer formas originales de actuación superando las rutas conocidas (pensamiento creativo); la capacidad para encontrar respuestas alternativas pertinentes y oportunas ante situaciones difíciles o de conflicto dentro y fuera del aula (solución de problemas) y la capacidad para optar, entre una variedad de alternativas, por la más coherente, conveniente y oportuna, discriminando los riesgos e implicancias de dicha opción (toma de decisiones).

Los procesos de enseñanza aprendizaje son la clave para el desarrollo humano y el cambio. Los educadores debemos prestar atención a las necesidades, motivaciones e intereses de los educandos y tomar en cuenta sus características y conocimientos previos, con el fin de dotarlos de las competencias necesarias para su participación en la vida social y en el mundo del trabajo, mediante un aprendizaje significativo, entendido como proceso activo de construcción de conocimientos.

El mayor nivel de conocimiento forma la base para una codificación más compleja y en este punto, el ciclo empieza nuevamente. “Un niño que aprende a diferenciar gatos de perros es un ejemplo concreto de la naturaleza cíclica del cambio cognitivo. Un niño que diferencia gatos de perros sólo en base a su tamaño podría equivocarse o cometer errores al diferenciarlos o querer clasificarlos. Pero al incorporar otras características, y ser capaz de diferenciar, por ejemplo los sonidos distintos que emiten ambos animales o fijarse en la forma de las orejas, el niño será capaz y aprenderá a distinguir gatos de perros de manera un tanto más exacta. Este incremento en el conocimiento, a su vez, le permitirá al niño codificar características adicionales”. (Blumen, S. 1997)

En tal sentido, se debe entender el rol del educador como mediador del proceso y como facilitador del aprendizaje. La metodología de enseñanza debe basarse en el desarrollo de los procesos cognitivos, así como el monitoreo y transferencia del aprendizaje a otras áreas académicas (Objetivos Transversales, a través de la interdisciplinariedad) y a la vida cotidiana del educando. Mientras mayor diversidad de estrategias le presentemos al educando para resolver problemas, más probabilidades tendrá de desarrollarse integralmente.

Es recomendable que el educador, propicie en el educando, un papel consciente del uso de diversas herramientas al momento de seleccionar, algunas de ellas son: *tener un propósito claro* con un rumbo objetivamente definido; *explorar los diversos factores* que no fueron considerados al inicio, considerar los análisis beneficiosos o perjudiciales que podría acarrear la

elección; *jerarquizar el tiempo*, administrar apropiadamente los recursos con los que se cuenta y *visualizar las consecuencias* de la decisión tomada, explorar otras alternativas y considerar diversos puntos de vista.

Lo anterior nos permite distinguir, un elemento importante del trabajo en Orientación, ello es que, sólo es posible llevarlo a cabo, si existe, un trabajo en conjunto con la participación de todos los actores educativos, en beneficio del educando y que este logre encontrarle sentido a su formación, en pro de su desarrollo integral, en donde se sienta protagonista de su crecimiento personal.

“En el I Congreso Iberoamericano de Orientación, realizado en la Universidad de la Plata en el 2003, se propuso la búsqueda de un nuevo término que sustituya el de Orientación Vocacional y que dé una idea más exacta de lo que se trata. Algunos ponentes sugirieron Orientación para la Transición o para la Elección. Ya la Orientación Vocacional no es para una elección de carrera, es una elección a lo largo de la vida. En algunos casos una elección para la soledad, o para un compartir. La Orientación debe preparar a las personas para los períodos de transición en la vida de cada cual. Por ejemplo, la transición de estudiante a profesional, de empleado a jubilado, de empleado a desempleado, de empleado a subempleado, e incluso de soltero a casado, o de casado a divorciado” (González B.2008)

Si queremos colocar el énfasis de la Orientación en el Desarrollo Integral de la persona, debemos acentuar las áreas de desarrollo personal, escolar, social, vocacional y profesional, como temas cotidianos y transversales de trabajo sistemático del educando y otros actores educativos. El educador, en su privilegiada relación cotidiana con los educandos debe, entonces, capacitarse para el manejo de las situaciones vitales de éstos. Así el educador, se constituye en Orientador por excelencia, además de representar algunos contenidos de materias habituales y propias del nivel dado de enseñanza. Consecuencia de ello, la asunción del nuevo paradigma constituye entonces, un proceso de avance para el logro del desarrollo integral de sus educandos

y la formación de sus proyectos de vida, que transcurren a través del propio cambio del proyecto de vida del educador, de su ser y de su hacer cotidiano.

Si bien también la enseñanza debe individualizarse, en el sentido de permitir a cada educando trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas en beneficio propio y de los demás. Cabe agregar, que si la Orientación hace suya el Desarrollo de la Autonomía, ésta última visión, es la que proyecta de los sujetos una facultad de tomar decisiones, de participación, auto motivados en la aplicación de los recursos adquiridos, por medios de experiencias de aprendizaje, realizadas en el contexto escolar y fuera de él; y que los han capacitado para responder a las necesidades y retos del entorno. El aprendizaje autónomo admite que el educando es agente activo, es decir que tiene el propósito de aprender y desarrollarse; actúa de tal modo que se encamina a la producción del acontecimiento que llamamos aprender.

En el contexto actual de permanente cambio social, debemos ser capaces de volver nuestra mirada hacia los valores como el respeto, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad entre las personas de distintas formas de ser y actuar, desde una interacción integral, en donde toda la comunidad de aprendizaje debe caminar en conjunto hacia una mirada amplia y positiva sobre la convivencia en la comunidad educativa. Ello permitiría la posibilidad cierta que en esta comunidad educativa, todos sus integrantes sean capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Antes de analizar la temática de la relación educación en valores y orientación educativa se precisa esclarecer conceptualmente algunos elementos que consideramos imprescindibles en este análisis respecto del enfoque sobre el concepto de Orientación. Creemos interesante a la luz de los distintos enfoques que se han planteado a través del tiempo, el cómo dicho proceso se

maneja, desde el sentido que las comunidades educativas le quieren asignar a la Orientación, desde la visión de su trabajo escolar, a partir de su proyecto educativo.

3.3 Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos de decisiones vocacionales.

Muchos han sido los investigadores que de una u otra manera, han compartido el significado conceptual de orientación desde una perspectiva vocacional. A modo de ejemplo, señalaremos algunos:

Jones (1964) centra la orientación como *una ayuda y asesoría para la toma de decisiones*. Esto es fundamental, pues nos dice que en la vida de una persona, esta debe adoptar muchas decisiones importantes y de largo alcance, de allí que es necesario una ayuda para decidir en forma adecuada.

Jacobson & Reavis, citado por Vital (1976) señalan que la Orientación debe ser considerada como *un servicio dirigido a ayudar* a los educandos para que seleccionen inteligentemente, entre varias alternativas, la que corresponda con sus habilidades, potencialidades y limitaciones.

Johnston (1977), en la misma línea de la toma de decisiones, señala que la Orientación, *es la ayuda* que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes.

Martínez Beltrán (1980) señala que la Orientación consiste en un proceso *de asistencia* al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos.

Álvarez (1995), expresa que la Orientación Profesional es *un proceso de ayuda*, dirigida a todas las personas en periodo formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas conductas vocacionales, que les preparen para la vida adulta, mediante

una intervención continua y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Con la intervención de agentes educativos y socio profesionales.

Ayala (1998), señala que la Orientación es *un proceso de relación* con el alumno, siendo el objetivo de ello, el esclarecer de una determinada identidad vocacional, estimulando la capacidad de decisión y buscando la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, al igual que las demandas que el mundo exterior le presenta.

Molina (2001), dice de la Orientación Vocacional en la Educación Básica *es un proceso dirigido* al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde él se encuentra inserto para decidir respecto de su propio futuro.

Todas las definiciones anteriores, están referidas a la práctica de una Orientación, en *referencia a lo vocacional* , en donde el que orienta ha recibido un entrenamiento y preparación para ejercer una asesoría y asistencia a los educandos, en situación de una ayuda para la toma de decisiones en el progreso de su vida estudiantil y profesional.

A continuación se muestra un cuadro resumen, de este enfoque, en que la Orientación conlleva a la toma de decisiones vocacionales:

Definición	Objetivos	Funciones
<p>Una ayuda y asesoría para la toma de decisiones. Esto es fundamental, pues nos dice que en la vida de una persona, esta debe adoptar muchas decisiones importantes y de largo alcance, de allí que es necesario una ayuda para decidir en forma adecuada. (Jones,1964),</p>	<p>Ayudar a la toma de decisiones.</p>	<p>Fundamental, en la vida de una persona, de largo alcance, para decidir en forma adecuada.</p>

<p>Servicio dirigido a ayudar a los educandos para que seleccione inteligentemente entre varias alternativas las que se correspondan con sus habilidades. (Jacobson & Reavis, 1976)</p>	<p>Seleccionar inteligentemente, entre varias alternativas.</p>	<p>habilidades, potencialidades limitaciones,</p>
<p>Ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes. (Johnston, 1977)</p>	<p>Ayudar a la toma de decisiones Orientar en la resolución de problemas</p>	<p>Asistencia para la toma de decisiones</p>
<p>Proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos (Martínez, 1980)</p>	<p>Ayudar a la toma de decisiones</p>	<p>Asistencia al alumno para que progrese en los estudios</p>
<p>Proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en periodo formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la intervención de los agentes educativos y socio profesionales (Alvarez, 1995)</p>	<p>Ayudar a los sujetos en la formación y en la toma de decisiones Preparar al individuo para la vida adulta Guiar al sujeto mediante la prevención, desarrollo e intervención social</p>	<p>Asistencia para la toma de decisiones Formación del sujeto para la vida adulta Orientación al alumno, asumiendo los principios de prevención, desarrollo e intervención social</p>
<p>Es un proceso de relación con el alumno (Ayala 1998)</p>	<p>El esclarecer de una determinada identidad vocacional</p>	<p>Estimulando la capacidad de decisión y buscando la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, al igual que las demandas que el mundo exterior le presenta.</p>
<p>Proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se</p>	<p>Ayudar al alumno al conocimiento de sus diversos aspectos personales y sociales para la toma de decisiones</p>	<p>Informar y comunicar permanentemente al educando y a los agentes educativos</p>

está inserto para poder decidir acerca del propio futuro. (Molina,2001)	futuras	
---	---------	--

Cuadro N°3: Síntesis del enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos de decisiones vocacionales.

Fuente: Molina, C, D. (2002)

Es interesante, desde un enfoque vocacional de la Orientación lo que nos plantea Marina Müller(2007), respecto de lo que ella entiende por Orientación Vocacional:

“es una tarea clínica, cuyo objetivo es acompañar a uno o más sujetos en el planteo de sus reflexiones, conflictos y anticipaciones sobre su futuro, para intentar la elaboración de un proyecto personal que incluya una mayor conciencia de sí mismos y de la realidad socio-económica, cultural y laboral, que permita a los orientados aprender a elegir un estudio u ocupación y prepararse para desempeñarlo y agrega, esta idea de orientación vocacional lleva a considerar ,en primer lugar, la construcción de sí mismos por parte de los orientados, antes que la elección eventual de una u otra profesión, dado que es a partir del esclarecimiento de quién se es y a dónde se desea llegar, como se desprende qué se quiere hacer”.

3.4 Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos personales sociales.

De igual manera también, una segunda visión, está dada por expertos, que consideran a la Orientación como un proceso de asesoría y guía del sujeto, para su desarrollo personal, a fin de favorecer la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones.

A modo de ejemplo, señalaremos algunos investigadores:

Authiery (1977) plantea que la Orientación pretende “la enseñanza de las técnicas y las aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros”.

Tyler (1978), nos dice que la Orientación intenta “*descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo*”.

Senta (1979), nos dirá que la Orientación es un “*proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar*”.

Curcho (1984), define a la Orientación como un “*proceso destinado a atender a todos los alumnos en los aspectos de su personalidad, a lo largo de todos los niveles educativos*”. Enfoque dirigido al ámbito educativo.

Maher& Forman (1987), desde la perspectiva del autodescubrimiento, señala que la Orientación “*es una aportación directa de información cara a cara, de asesoramiento o guía por parte del orientador a un grupo estudiantil o a un alumno individual*”.

Rodríguez (1991), considera que el conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo, son elementos esenciales a la hora de señalar que Orientar es “*fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismo y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre*”.

Bisquerra & Álvarez (1998), nos dirán que la Orientación es “*un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida*”.

Molina (1998), plantea que la Orientación es un proceso de ayuda continua a todas las personas en referencia a los aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, con el fin de ayudar y guiar al alumno en desarrollo personal en cuanto al conocimiento de sí mismo (autoconcepto), en función de sus relaciones humanas.

Los autores anteriores, enmarcan el concepto de Orientación en el desarrollo personal-social, dirigido a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas.

Sin embargo, desde esta perspectiva, ya antes Rodríguez Espinar (1993), señalaba que uno de los principios básicos de la Orientación, es el de Principio de Intervención Social, según el cual la “Orientación no sólo ha de tener en cuenta el contexto en que se realiza, sino también la posibilidad de intervenir sobre el propio contexto, en donde la actividad orientadora estará dirigida a la modificación de aspectos concretos del contexto”.

Desde esta perspectiva, la Orientación, debe intentar respecto del educando, a que este, logre adquirir conciencia sobre los obstáculos que se le ofrecen en su contexto y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos. A continuación se muestra un cuadro resumen, de este enfoque, en que la Orientación conlleva a un desarrollo personal-social.

Definición	Objetivos	Funciones
<p>La orientación pretende la enseñanza de las técnicas para el desarrollo de aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros (Authiery et al., 1977)</p>	<p>Enseñar técnicas para el desarrollo de las actitudes interpersonales y habilidades sociales</p>	<p>Asesoramiento del sujeto para el desarrollo de sus aptitudes interpersonales</p> <p>Enseñanza de técnicas para el desarrollo de actitudes sociales</p>
<p>La orientación intenta descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo.(Tyler, 1978)</p>	<p>Desarrollar al máximo el conocimiento de sí mismo y de los demás</p>	<p>Ayuda al conocimiento de sí mismo y de los demás</p> <p>Guía para el desarrollo del potencial creador de cada individuo</p>
<p>Es un proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar. (Senta ,1979)</p>	<p>Ayudar en la solución de situaciones críticas y conflictivas</p>	<p>Para lograr la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar</p>
<p>Proceso destinado a atender a todos los alumnos .lo largo de todos los niveles educativos”. Enfoque dirigido al ámbito educativo. Curcho (1984)</p>	<p>Ayuda respecto al ámbito de su personalidad</p>	<p>En todos los niveles educativos.</p>
<p>Es una aportación directa de información cara a cara, de asesoramiento o guía por parte del orientador a un grupo estudiantil o a un alumno individual.</p> <p>Maher& Forman (1987)</p>	<p>Ayuda individual o grupal autodescubrimiento,</p>	<p>autodescubrimiento</p>

<p>El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituyen elementos esenciales en el proceso de orientación (Rodríguez,1991)</p>	<p>Promover el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guía al sujeto para elAutoconocimiento • Conducción hacia el conocimiento de sí mismo
<p>Proceso de ayuda continua a todas las personas en los aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida(Molina ,1998)</p>	<p>Ayudar y guiar al alumno Establecer relaciones humanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de desarrollo personal Autoestima • Conocimiento de sí mismo. (autoconcepto)
<p>Proceso de ayuda continua a todas las personas en los aspectos de su personalidad, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida(Molina ,1998)</p>	<p>Ayudar y guiar al alumno Establecer relaciones humanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de desarrollo personal. • Autoestima Conocimiento de sí mismo (autoconcepto)

Cuadro N° 4. Resumen. Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos de desarrollo personal - social.

Fuente: Molina, D. (2002)

Para estos autores el estudio de su dimensión individual tiene como objetivo facilitar al sujeto el conocimiento de sí mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna y el equilibrio personal. En cambio en su dimensión social, está enmarcada en una serie de circunstancias espacio-temporales, humanas, sociológicas y antropológicas. Es significativo que el sujeto conozca la sociedad en lo que va actuar, pues de su integración, socialización e interrelación va a depender su autorrealización.

3.5 Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos escolares.

Finalmente, existe una tercera visión de la Orientación, ella centra su atención en la dimensión escolar; en donde la orientación es considerada un proceso educativo con la finalidad de ayudar al educando a confrontar las dificultades que surgen al enfrentarse a las exigencias del medio escolar y encontrar solución satisfactoria a los problemas que surgen en su proceso de igual manera a cómo hemos hecho anteriormente, sintetizaremos algunas de las opiniones más relevantes:

Así, para Nerici (1990), la Orientación académica es un *“proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral”*

Ayala (1998), respecto de la Orientación escolar y/o académica, señala que ésta consiste en un *“proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigidas a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clases, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas”*

Mora de Morroy (2000), considera a la Orientación escolar como un *“proceso dirigido a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios”*.

Molina (2001), define a la Orientación escolar, como *“un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje”*

Cabe agregar que, puesto que el mundo y la sociedad van cambiando de manera cada vez más acelerada, también se reconoce hoy día que lo más importante ya no es aprender una materia concreta, sino “aprender a aprender”. Este hecho, conlleva a que los educadores ya no deben tener un protagonismo y poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que han de adoptar un rol menos directivo y más mediador del aprendizaje de los educandos, o, en otras palabras, un rol más propio de alguien que orienta, que el de aquel que enseña. Por esta razón, es especialmente importante destacar que la Orientación debe poner una especial atención sobre las competencias sociales y emocionales, ayudando a las personas a conseguir que las desarrollen. A continuación se muestra un cuadro resumen, de este enfoque, en que la Orientación aborda fundamentalmente la dimensión escolar.

Definición	Objetivos	Funciones
<p>Proceso educativo mediante el cual se asiste al educando con el fin de que este pueda obtener el pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según aptitudes y sus intereses para alcanzar más armónicamente los fines últimos de una educación integral (Nereci,1990)</p>	<p>Promover el rendimiento escolar</p>	<p>Asistencia y apoyo a los alumnos en las actividades escolares</p>
<p>Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas (Ayala,1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar en la formación de hábitos de estudio - Desarrollar habilidades cognitivas básicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento preventivo - Prevención y desarrollo
<p>Es proceso dirigido a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus</p>	<p>Promover el rendimiento académico</p>	<p>Progreso en sus estudios</p>

estudios”. Mora de Morroy (2000)		
Proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar y frente a las actividades de aprendizaje (Molina,2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Formar hábitos, actitudes, valores - Formar conductas positivas frente al estudio - Desarrollar habilidades y destrezas 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación y guía a los sujetos - Ayuda para el desarrollo de habilidades y destrezas

Cuadro N° 5. Resumen. Enfoque de la Orientación con énfasis en los aspectos de la dimensión escolar.

Fuente: Molina, D. (2002)

Para los autores que se encuentran mencionados en el cuadro anterior N° 5, el foco de atención de la orientación es *la asesoría al educando para que este pueda lograr o alcance un rendimiento académico y prospere en sus estudios*. De ahí que la conceptualización que es planteada, está dirigida a la ayuda y asesoría en actividades de aprendizaje, formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje eficaz.

Las concepciones presentadas, hasta ahora, y que presentan una visión parcializada acerca de la orientación ya han sido superadas por un enfoque más amplio, integral, y holístico, en donde el proceso de orientar, considere ya los distintos contextos educativos, que atienda al educando como un todo integrado, pero sobretodo, que asuma funciones de prevención y desarrollo.

Citado por Molina C. (2009), García Hoz (1960), expresa que la “orientación se diversifica en función de las necesidades de atención del individuo, en orientación profesional, como una ayuda para atender a los alumnos, en los problemas relacionados con la escuela orientación escolar, y orientación personal a través de la cual se promueve el conocimiento de sí mismo para que sea capaz de resolver los problemas de la vida”.

Desde un punto de vista sistémico, según Santa Cruz (1990) una definición completa del proceso de orientación debe contener los siguientes significados:

- a. *la naturaleza de la orientación*: ¿qué es?, un proceso que no escapa de la posibilidad de definirlo como una actividad, como técnica, pasando por considerarla una relación (que es la tendencia más frecuente), restando así importancia a otros aspectos de la orientación.
- b. *la justificación del proceso*: ¿por qué? atiende a una situación que no es abordada por otros procesos dentro de la estructura social.
- c. *el propósito*: ¿para qué se orienta?, la intención y la justificación contribuirán a definir el objetivo, tanto de la sociedad como del individuo.
- d. *el método*: el ¿cómo? , significa la manera de abordar el proceso de asesoría, según los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para ofrecer orientación preventiva.
- e. *el momento del proceso*: que responde a la pregunta ¿cuándo se orienta?, en referencia a que debe ser un proceso permanente, a lo largo de toda la vida.

Una de las exigencias de la “acción educativa – crítica” es la de confirmar la disposición para la vida y sus reclamos. Una manifestación a la experiencia vital, en donde la curiosidad humana, viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida, a decir de Paulo Freire. Esto, debe ser lo permanente a lo largo de toda la vida.

Las características de la sociedad en que se desarrolla el modelo educativo será un condicionante esencial. Peculiaridades como el pensamiento único, la llamada sociedad de la información, la veneración por lo supuestamente objetivo y científico y otra serie de características, van a

condicionar el desarrollo de las personas y del mismo sistema. Ello justifica, un nuevo interrogante: ¿Está la Orientación analizando estos condicionantes en la escuela?

En las sociedades primitivas el proceso de socialización se llevaba a cabo a través del acercamiento inmediato de las nuevas generaciones con el mundo de los mayores. Hoy en nuestras sociedades, los procesos de asimilación de los valores sociales se hacen más complejos, la familia, los medios de comunicación, el entorno, el grupo de pares y la misma escuela, participan en la tarea de formar al hombre. Todas estas instancias, a su modo, educan.

Instancias que algunas veces, se contradicen y se desautorizan entre ellas mismas, haciendo de este acto de educar, un núcleo conflictivo. Vemos que es la propia sociedad con sus características, que se contradice, como por ejemplo, cuando pretende que la escuela: forme personas solidarias, pero “*consiente*” la discriminación; se cree crítica, pero “*uniformiza*” el pensamiento y reclama autonomía, pero “*anula*” la toma de decisiones, entre otros elementos.

Hoy el compromiso de educar para la vida requiere de múltiples competencias a los educadores, de modo que éstos sean actores de cambio que favorezcan a promover los aprendizajes en los educandos, en dotarles de herramientas para el pensamiento complejo y para un desarrollo humano pleno e integral, así como competencias ciudadanas y sociales que colaboren a que todas las personas gocen de oportunidades, para su formación integral.

3.6 Enfoque de la Orientación con énfasis desde una visión integradora.

Este enfoque se centra en la perspectiva de la orientación desde una visión integradora, comenzando a considerarse como un conjunto de áreas y/o dimensiones, en las que ella se centra en ser la atención, guía y asesoría del sujeto en lo personal, escolar y vocacional. En este sentido, algunos de sus más fieles seguidores, argumentan las siguientes razones:

Millán (1990), considera que *la ayuda al individuo se debe ofrecer en ocho áreas básicas*: vocacional, pedagógica, universitaria, profesional, económica, social, política y cultural. Ellas deberán ser atendidas en forma integral, pues es difícil que los problemas que pueda enfrentar un individuo, estén, referidos a una determinada área.

En otro sentido y desde una orientación centrada en el acto pedagógico con un carácter de diagnóstico, de prevención y ecológico, en donde el proceso de orientación se enfoque hacia el desarrollo del sujeto y en función de las características socioculturales y demográficas, surge una visión de orientación, desde el punto de vista científico.

Repetto et al. (1994), señala que: *“la orientación es la ciencia de la acción que estudia desde la perspectiva educativa y por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de los intercambios dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto”*.

Álvarez & Bisquerra (1996), nos dicen que la Orientación es, como *“un enfoque vital que ayuda a todas las personas a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos”*.

Martínez de Codes (1998), nos dice que, al estar la orientación integrada al acto educativo, ella está *ligada al desarrollo integral del alumno*; su objetivo es lograr que este adquiriera una mejor comprensión de su carácter al tomar conciencia de sus valores morales y desarrollar su dimensión hacia lo profesional.

Álvarez, et al (1998) ,desde el constructivismo nos plantea que la Orientación *constituye la suma total de experiencias dirigidas al máximo desarrollo del sujeto en las áreas personal, escolar, vocacional y/o profesional*, las cuales se funden en una concepción de conjunto u holística de la personalidad.

Martínez de Codes. M. (1998), nos plantea que el concepto de Orientación, tanto sus funciones y forma, fueron imprecisos problemáticos y no menos contradictorios, por ello las dificultades para definir las y delinear sus objetivos. Son muchos los enfoques dados, estos, en donde la Orientación se consideraría como: *un proceso* que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y o sociales; *un sistema o modelo* de intervención que brinda asistencia al sujeto y *un eje transversal* del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar

El mismo Martínez de Codes (2001), nos agrega que, desde una *concepción integradora*, la Orientación es un “*proceso de ayuda continua y sistemática dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis en la prevención y desarrollo personal, social y de primera carrera que se realiza a lo largo de toda la vida, donde se deben involucrar los diferentes agentes educativos y sociales*”.

A continuación se muestra en el cuadro N° 7, definiciones de representación integradora, las coinciden en que la orientación como proceso tiene como elementos comunes, entre otros, la prevención, desarrollo y atención a la diversidad.

Definición	Objetivos	Funciones
Proceso dirigido a la atención del alumno como una unidad estableciendo varios campos: la orientación personal, social, escolar, vocacional y /o profesional (Valcárcel,1990)	Desarrollo personal, social, vocacional y/o profesional	Desarrollo de habilidades personales y profesionales
Proceso dirigido a la ayuda del individuo en las diferentes áreas de desarrollo (Millán,1990)	Ayudar al desarrollo de las diferentes áreas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo integral

Proceso centrado en el acto pedagógico con carácter de diagnóstico y ecológico cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto. (Repetto,1994)	Promover el desarrollo del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Desarrollo
Proceso integrado al currículo con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad en las áreas afectiva, emocional escolar y vocacional.(M.E. Diseño Curricular, (1997)	Facilitar la Prevención y el desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención • Desarrollo • Diversidad
Proceso íntimamente relacionado con el acto educativo, tiene carácter procesal y ordenado al desarrollo integral del individuo. (Martínez , 1998)	Guiar el desarrollo integral del individuo	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención • Desarrollo
Suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto (Álvarez et al.,1998)	Promover el desarrollo del individuo	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención • Desarrollo
Proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida en todos sus aspectos (Álvarez & Bisquerra 1996)	Atención a las áreas de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • • Atención • Desarrollo
Conjunto de conocimientos metodológicos y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica (Vélaz de M.,1998)	Prevención y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención • Prevención • Desarrollo
Proceso de intervención psicopedagógica (Bisquerra& Álvarez , 1998)	Intervención psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención • Desarrollo

Proceso preventivo y de desarrollo del individuo (Boronat,1999)	Orientar el desarrollo del individuo	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención • Desarrollo
Proceso de prevención, desarrollo y atención a la diversidad del alumno con la intervención de los agentes educativos (Molina, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención y desarrollo • Conducir la intervención de los agentes educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención • Desarrollo

Cuadro N° 6. Resumen. Enfoque de la Orientación con énfasis desde una visión integradora.

Fuente: Molina, D. (2002 / 2004)

La dimensión orientadora de los educadores se sostiene en el hecho de que el aprendizaje de los educandos es altamente complejo e intervienen en él, no solamente la dimensión intelectual o cognitiva, sino la totalidad de la persona; aprende desde sus experiencias, sus motivaciones, sus expectativas, valoraciones, sentimientos.

Consecuencia de lo anterior, el hecho de centrar la acción educativa en el aprendizaje personal supone la atención a un triple grupo de objetivos: los cognoscitivos, los afectivos y los psicomotrices. De ahí la conveniencia de reflexionar sobre la importancia que tiene la orientación y su consubstancialidad con la práctica de una auténtica educación integral. Es indudable que lo que se precisa es la integración del aprendizaje en la persona humana. No aprende sólo el intelecto o la voluntad por los estímulos o los condicionamientos que se le presentan, sino que aprende la persona.

Resumen Capítulo II.

Los soportes contextuales de la Orientación están configurados por los elementos situacionales que interactúan en un momento determinado del conocimiento humano. El contexto está constituido por un todo estructurado de elementos o atributos de un acontecimiento dado, que son aptos para la construcción, desarrollo y funciones de una práctica social definida. Es así como nos encontramos que respecto de la evolución del concepto de orientación educativa, este se ha visto relacionado a aspectos con énfasis: en la toma de decisiones vocacionales, en aspectos personales–sociales, en aspectos escolares y en una visión integrada de la Orientación.

Respecto de la conceptualización de la Orientación Educativa es Bisquerra & Álvarez (1998), quienes plantean que los niveles de concreción de ésta son seis, a decir: histórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

Cuando reconocemos el hecho de que el protagonista del proceso educativo, es el educando, desde la asunción de su proceso enseñanza – aprendizaje, reconocemos también la presencia e importancia de otros elementos significativos al momento de declarar que la orientación es un proceso que acompaña al propio proceso educativo. Estos elementos están en directa relación a:

Un primer elemento significativo a considerar, es desde los planteamientos que nos hace Lev Vigotsky (1979) respecto de la relación entre aprendizaje y desarrollo, con su concepto de la *zona de desarrollo potencial (ZDP)*, “*la cual es la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial. Determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía un adulto o en colaboración con un compañero más capaz*”, citado por Román & Díez (2000), *un segundo elemento significativo a considerar*, es lo que nos plantea David Ausubel (1983), desde su *Teoría del Aprendizaje Significativo*, *el cual surgiría cuando el educando que es considerado el protagonista; (en este caso el constructor) de su propio conocimiento relaciona los conceptos*

por aprender (conceptos nuevos) y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee (conceptos previos), citado por Román & Díez,2000); un tercer elemento significativo a considerar, es el aporte de Jerome Bruner(1966) con su Teoría del Andamiaje; que plantea que “el ajuste y la función de la ayuda en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), del educando se comparan frecuentemente con la posición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio” En donde este andamiaje debe ser :ajustable, temporal, audible y visible; y un cuarto elemento significativo a considerar, es el de Robert Siegler, (1982),con la Teoría del Próximo Paso , la cual nos dice que . “un proceso de entrenamiento para que sea efectivo debe focalizarse en el próximo paso y no ir más allá de las posibilidades reales de un sujeto. Cada concepto que se aprende se debe apoyar en otro concepto ya adquirido, como un pie en el otro. De esta manera se puede caminar conceptualmente.”

Desde el aporte de estas teorías y el convencimiento que el proceso educativo está íntimamente relacionado con el proceso de orientación educativa, nos convence aún más, que no sólo el orientador es el que colabora con el desarrollo integral del niño, sino que ello es una labor de todos los educadores de aula y además de todos integrantes de la comunidad educativa ,en la medida que estos se encuentren en sintonía, pensando en que el educando debe ser y sentirse el protagonista de su desarrollo tanto personal como social.

Ante la necesidad sobre la creación de un lenguaje común, de una concepción compartida, sobre la Orientación, la respuesta se evidencia en su imposibilidad, pues alrededor y en su interior está construida una verdadera "Torre de Babel": tantos enunciados como enfoques personales de quienes la ejercen, tantos lenguajes como fundamentos contextuales, tantos posicionamientos filosóficos, políticos, pedagógicos o psicosociales, hacen que dicho concepto sea visto desde muchas perspectivas. En consecuencia son muchos los enfoques se encuentran al momento de querer establecer un concepto de Orientación.

Estos enfoques, señalados por distintos autores, se encuentran relacionados a distintos aspectos, que resumimos en el siguiente cuadro:

Tipo de enfoque	Autores
aspectos de decisiones vocacionales.	Jones (1964), Jacobson & Reavis, citado por Vital (1976), Johnston (1977), Martínez Beltrán (1980), Álvarez (1995), Ayala (1998), Molina (2001).
aspectos personales sociales	Authiery et al. (1977), Tyler (1978), Rodríguez (1991), Bisquerra & Álvarez (1998), Molina (1998)
aspectos escolares	Nerici (1990), Ayala (1998), Mora de Morroy (2000), Molina (2001)
visión integradora	Millán (1990), Repetto et al. (1994), Álvarez & Bisquerra (1996), Martínez de Codes (1998), Álvarez, et al (1998), Martínez de Codes. M. (1998 y 2001),

Cuadro N°7. Resumen de enfoques se encuentran al momento de querer establecer un concepto de Orientación.

Elaboración propia. Sobre la base del pensamiento de los autores señalados.

Sin embargo, creemos que aquel enfoque respecto de una Orientación Integradora, es aquella que se encuentra en la línea de una educación problematizadora, pensando en el desarrollo integral de los educandos.

Pensamos que de esta forma, estaríamos respondiendo a las inquietudes que nos plantea Santa Cruz (1990), cuando nos hace ver que un concepto de orientación debe contener los siguientes significados: *la naturaleza de la orientación* (¿qué es?), *la justificación del proceso* (¿por qué?), *el propósito* (¿para qué se orienta?), *el método* (¿cómo?), *el momento del proceso* (¿cuándo se orienta?).

Dicha consideración surge del convencimiento, que nuestra práctica educativa cambiará en la medida que se produzca una superación de uno mismo, como consecuencia de ello, debemos

tratar de esforzarnos para modificar aquellas actitudes que restarían coherencia en nuestras intervenciones. Ello permitiría que nuestra acción mediadora en el trabajo de Orientación con nuestros educandos se hiciera práctica, desde una ética en nuestro quehacer pedagógico, desde nuestra acción diaria, de nuestro testimonio. Es también, el establecer con todos los miembros de la comunidad y especialmente con nuestros educandos relaciones de tipo horizontal, sustentadas a partir del respeto mutuo, el diálogo abierto y franco y la autonomía en la toma de decisiones. Asimismo, intentar, en lo cotidiano, generar espacios de participación, para el intercambio de experiencias, en un marco de relaciones solidarias, como forma de construir saberes a partir de estos espacios en las instituciones y en especial al interior de las aulas.

CAPÍTULO III
LA ORIENTACIÓN COMO UN PROCESO QUE
CULTIVA EL DESARROLLO DE LA
INTELIGENCIA

1. Introducción

Hoy en día muchos programas de educación, están incorporando objetivos que se relacionan con el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y dotado de una sensibilidad ética. P. Freire (1998), nos dirá que la práctica docente crítica, que se encuentra implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

Paralelo al significado que tiene este desarrollo del pensar críticamente, debemos tener presente que el aprendizaje, desde una noción actual, concibe al educando como un ser activo que construye sus propios conocimientos en forma inteligente, es decir, utilizando todas aquellas habilidades que posee. Mientras que en la concepción tradicional el profesor se limitaba a transmitir contenidos, ahora su cometido principal es ayudar a aprender. Y como aprender es construir conocimientos, es decir, manejar, organizar, estructurar y comprender la información, lo cual supone, relacionar las habilidades del pensamiento con los datos informativos, en donde el aprender consistiría en relacionar cada vez mejor las habilidades intelectuales a los contenidos del aprendizaje. Así, desde esta concepción el *aprender es pensar*; y *enseñar* es considerado como *un proceso de ayudar al educando a pensar*, mejorando diariamente las estrategias o habilidades de ese pensamiento.

El enseñar a pensar no responde a ningún modelo preciso, único y concreto, menos aún puede relacionarse con un autor o grupo de autores determinado. Hoy en día, existe un amplio movimiento de educadores en donde están surgiendo, experiencias y planteamientos bastante divergentes entre sí, pero que coinciden la idea en común de que la educación que requiere la sociedad actual, debe basarse en el estímulo de los procesos y todas las capacidades que integran a la persona, con el fin de crear un sistema de aprendizaje autorregulado que permita a las educandos adaptarse sin problema a una sociedad que continuamente se desarrolla, y a la vez modifica sus saberes en todas las áreas. Giroux (1990), nos señala que la posibilidad de enseñar a

pensar se centra en el papel mediador y facilitador que tiene el profesorado en el proceso de aprendizaje del alumnado y se centra también en la dimensión del profesorado como agente cultural, crítico y activo en el entorno social en que se desarrolla su profesión.

El enseñar a pensar es un movimiento educativo nacido tanto de la pujante investigación sobre la inteligencia y los procesos cognitivos y también ante la falta de soluciones a muchos de los problemas de aprendizaje que se dan en la escuela. Su principal objetivo es transmitir a los educandos no sólo el conocimiento académico, sino también el de las destrezas necesarias para adaptarse a las circunstancias de su entorno y aprender a solucionar los nuevos problemas que pudiesen presentársele en el transcurso de su vida.

¿Por qué planteamos que la Orientación es un proceso que cultiva el desarrollo de la inteligencia?

La evolución de la orientación atraviesa por el desarrollo de las personas y por ello las instituciones educativas deben pensarse de tal manera que permitan favorecer y desarrollar las relaciones de igualdad sustentadas en el respeto a los derechos humanos y a las responsabilidades que esos derechos conllevan en las relaciones de los sujetos que forman parte de ellas. Dado este desafío, no basta con un trabajo sólo respecto al desarrollo de actitudes y roles únicamente técnicos; se hace necesario que el trabajo en Orientación acceda a una vía científica, con rigurosidad metodológica, que conciba a la orientación en el proceso educativo, como una instancia de aprendizaje, de construcción de saberes centrados en la praxis y en las auténticas problematizaciones advertidas por todos los agentes educativos, lo cual conlleve en el desarrollo de educandos con conciencias críticas, autorreflexivas, centradas en la acción cotidiana, de esta forma , ello permitiría situar a la Orientación Educativa como un proceso al servicio del enseñar a pensar.

Parafraseando a P. Freire, diríamos que Orientar exige una reflexión crítica sobre la práctica, un movimiento dinámico, con una actitud dialógica entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme del estado de curiosidad ingenua al de una curiosidad epistemológica. Orientar, exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural, ello implica, favorecer las condiciones para que los educandos puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicador, transformador, realizador de sueños.

2. Dos situaciones de análisis desde “el pensar”.

Antes de señalar algunas consideraciones que nos acerquen a un enfoque de la Orientación en función del pensar en pos del desarrollo de la Autonomía, nos parece interesante tener presente el análisis de dos situaciones previas, a modo de ejemplo, que nos permita investigar en el ámbito de la Orientación, pensando en el aporte que ésta puede llevar a cabo en las escuelas y que pueda incidir en la formación de educandos, considerando no sólo los saberes con los que éstos llegan, construidos desde su experiencia cotidiana y comunitaria, sino también lograr el discutir con ellos la razón de ser de esos saberes, con los contenidos a los cuales están accediendo al aula.

2.1. Cuento 1 . . .

Javier señala a su amigo Tomás al chico que considera más tonto de su clase. A Javier, que se cree el más listo, le gusta gastar bromas a Manuel.

Tomás, ¿quieres saber el significado de la palabra “tonto”?

Observa esto:

- Oye, Manuel. Aquí tengo dos monedas. Coge la que quieras. Es para ti.

Manuel observa las dos monedas, una de cincuenta pesos y otra de cien pesos. Las contempla durante un rato y a continuación, escoge la moneda de menor tamaño y valor, la de cincuenta pesos.

- Adelante, Manuel, cógela, es tuya - dice Javier riéndose.

Manuel coge la moneda y se marcha. Un adulto, que ha estado observando a distancia la transacción, se acerca a Manuel y le indica con amabilidad que la moneda de cien pesos vale más que la de cincuenta, a pesar de que es más pequeña, así que Manuel sólo ha conseguido cincuenta pesos.

Ya lo sé - responde Manuel - pero si cojo la de cien, Javier no me volvería a pedir otra vez que escogiera entre las dos monedas, pero, de este modo, me volverá a pedir una y otra vez. Ya he conseguido así de él más de quinientos pesos, y todo lo que tengo que hacer es seguir cogiendo la moneda de cincuenta.

Adaptado de Sternberg / Apear, 1996

2.2. Cuento 2...

Dos chicos van caminando por un bosque. Son muy diferentes, los profesores consideran inteligente al primer chico, sus padres piensan que es inteligente, y como resultado de todo ello, él piensa que es inteligente. Saca buenas notas en los exámenes, buenas calificaciones, así como otras buenas credenciales que le permitirán llegar muy lejos en su vida escolar.

Pocos consideran inteligente al segundo chico. Sus notas en los exámenes no son nada del otro mundo, sus calificaciones no son tan buenas y el resto de sus credenciales son, en líneas generales, secundarias. En el mejor de los casos, la gente lo consideraría perspicaz o con la inteligencia propia de la calle.

Mientras los chicos pasean por el bosque se encuentran ante un problema, a saber: un oso pardo gigantesco y con aspecto hambriento arremete directamente contra ellos. Al primero de los chicos, tras calcular que el oso pardo les alcanzará en 17,3 segundos, le entra el pánico, mira entonces al segundo chico, que se está quitando tranquilamente sus botas de montaña para ponerse sus zapatillas de deporte.

- El primer chico le dice: - Estás loco. ¡Nadie puede correr más rápido que un oso pardo! El segundo chico responde: - Eso es cierto, pero lo único que tengo que hacer es correr más que tú.

-

Adaptado de Sternberg / Apear, 1996

Si ambos cuentos fuesen analizados separadamente, o en conjunto en una hora de Orientación de curso, ellos nos servirían como una herramienta para ser utilizada en diversos temas del quehacer escolar, así como en distintas áreas del saber. En consecuencia, dada la dinámica, producto del análisis de estas situaciones, permitiría a los educandos ser protagonistas de su propio proceso educativo, en donde surgiría la trilogía del ver, juzgar y actuar para transformar.

Los niños, de modo natural, en los primeros años de su vida, están siempre preguntándose por el porqué de las cosas. Es algo natural que les conduce a pretender conocer cómo funciona el mundo que les rodea, esa curiosidad que les lleva a saber hasta el último detalle de un determinado acontecer o expresión que no entienden. Si lo pensamos bien, esta actitud no está tan lejos de la de los filósofos tanto antiguos como contemporáneos, que fundamentan sus reflexiones en la búsqueda de respuestas a determinadas preguntas. ¿Qué hacer frente a esta conducta de nuestros niños? Sólo hay que saber aprovecharla. Pueden convertirse en espacios en que los niños se abran al debate, se planteen dudas y quizás conflictos, en donde surja la posibilidad de resolverlos después de una reflexión individual o grupal y el reflexionar ante estas dudas y conflictos, permitan transformarse en un saber o acontecimiento transversal, que posteriormente sea utilizada en diferentes áreas del conocimiento.

Así, el enseñar a pensar se consideraría mucho más que un procedimiento para lograr éxitos escolares. Consistiría en movilizar y estimular procesos cognitivos fundamentales que conduciría a los educandos a entender y razonar la información y los conocimientos de forma reflexiva y no automática, especialmente aquellos temas y situaciones escolares, personales y sociales que implican acuerdos y entendimiento desde, el cómo elaborar un trabajo dado, el repartir las tareas, roles y responsabilidades. Cuestionar siempre lo que se da por hecho favorece el pensamiento crítico y es el camino para llegar a otras formas de ver el mundo.

Esta forma distinta de Orientación (desde el enseñar a pensar), contrasta con la escuela tradicional (hoy dominante) que desplaza lo básico por lo preparatorio para etapas posteriores de

estudio: relega los aprendizajes funcionales por los aprendizajes memorísticos; la cultura del medio por la cultura académicamente consagrada; el tratamiento global de la realidad, por el compartimentado; y las capacidades que favorecen la autonomía personal por un tratamiento rígido y planificado de lo que se ha de aprender. Por ello, estamos convencidos que el indiscutible protagonismo de la escuela no puede ser otro que el de enseñar a aprender y ayudar en el desarrollo de la capacidad de pensar de sus educandos, así fomentará en ellos su potencial para el aprendizaje permanente. Surge entonces, una tarea distinta de la acción docente, esta se encuentra en la necesidad de reflexionar para mejorar su práctica y lograr así estimular a sus educandos en el desarrollo de aquellas capacidades que permitan aprender a aprehender en cualquier área del conocimiento y transferir este al quehacer diario o su aplicación a nuevas experiencias que les toque vivir.

Veamos del cómo pueden estos cuentos, permitir el análisis que nos interesa. Por ejemplo:

En el primer cuento, podríamos plantearnos la pregunta por la inteligencia: ¿Qué significa ser inteligente? ¿Cómo aplico mi inteligencia, en el diario vivir? ¿Inteligente será aquel que pasa por la vida, pensando en burlarse de otros? ¿Inteligente es aquel que aplica el sentido común ante una experiencia determinada? Estas interrogantes podrían ser nuestra problemática de discusión de las situaciones dadas.

“¿Cómo es posible que alguien tan listo pueda ser tan tonto?, esta interrogante nos recuerda que alguien puede razonar con más o menos acierto, con independencia de cómo le vaya en el ámbito escolar. ¿Podría ser esta nuestra hipótesis?

En el segundo cuento, existiría la posibilidad de plantearnos las mismas preguntas anteriormente hechas, sólo que en este caso, agregaríamos una tercera, ¿ambos niños son inteligentes, a la hora de tomar una decisión?

Señalar a priori, que niños, en las situaciones descritas es (son) inteligente(s), es una posibilidad, pero de una forma distinta, la diferencia podría radicar en la forma de utilizar el ingenio en una determinada situación. ¿Posibles respuestas a nuestra problemática planteada?

Una de las tantas carencias de nuestro sistema de enseñanza es que, en general, concede importancia únicamente a uno sola de las maneras presentadas y que nos permitirían resolver un problema. Desde nuestra experiencia laboral, al menos dos de los niños protagonistas, serían atendidos con “evaluación diferencial” para “facilitarles” su proceso de enseñanza aprendizaje. Es claro que, ninguno de las formas existentes, para resolver un problema es la ideal, si estas son consideradas por separado, ninguna es mejor que la otra, además, el tipo de inteligencia que, de manera más habitual, tienen en cuenta los colegios, puede que sea el menos útil de todos para resolver un problema que se nos presente en el diario vivir.

Surgen otras preguntas claves:

¿Cuál será el aporte de la Orientación, en los centros educativos al encontrarnos con niños con estas características? ¿Vamos a enfatizar el trabajo con uno u otro, según sus características? ¿Vamos a preocuparnos, por darle oportunidades al que sobresale y creemos inteligente o vamos a focalizar nuestro trabajo en aquel que consideramos menos inteligente?

Robert J. Sternberg, catedrático e investigador de la Universidad de Yale, publicó en 1985 una teoría a la que llamó Teoría Triádica de la Inteligencia Humana. Su modelo de inteligencia se fundamentó en las operaciones mentales que realiza el individuo. La inteligencia para él, es aquella conducta que tiene como objeto la adaptación consciente, la selección, y la configuración del medio ambiente en función de los intereses y necesidades de la persona y agrega que: la inteligencia es modificable; está, al menos, parcialmente definida por el contexto dentro del cual

la persona debe actuar y según Sternberg, las personas inteligentes, saben aprovechar al máximo sus cualidades y compensar sus limitaciones.

Dicha teoría describe la relación de la inteligencia con tres dimensiones de la persona, áreas a las que Sternberg, denomina *subteorías*. Según esta teoría, la inteligencia consta de tres aspectos globales:

1. *La subteoría componencial*, está referida al mundo interno del individuo, en donde los procesos mentales, están referidos a la habilidad de aprender, adquirir nuevos conocimientos, resolver problemas y realizar tareas con eficacia. Inteligencia lógico - analítica. Las personas con estas características, resultan particularmente adecuadas a la hora de aplicar esta destreza a los problemas de tipo familiar y, a menudo académico. Analizar , juzgar evaluar, comparar y contrastar, y examinar, son acciones verbales asociadas a dicho tipo de inteligencia
2. *La subteoría experiencial*, está referida a explicar la relación del individuo con el mundo externo. La conducta inteligente experiencial: implica afrontar tareas novedosas y la capacidad de llegar a ser eficiente y autónomo en el pensamiento y la solución de problemas. Crear, descubrir, producir, imaginar y suponer, son acciones verbales asociadas a dicho tipo de inteligencia.
3. *La subteoría contextual*, está referida a la forma en que el individuo se mueve en su entorno. Las personas con dicha inteligencia, se manifiestan particularmente diestras en los problemas relativos a la vida cotidiana.El pensamiento inteligente, en este caso, está guiado por una o más de las siguientes estrategias conductuales orientadas a metas tales como: *adaptación*al medio ambiente, implica adecuarse al propio medio; *selección* del medio ambiente, conlleva a renunciar a un entorno a favor de otro y la *transformación* del medio ambiente o moldeamiento, alude al, intento de acondicionar el ambiente de tal

forma que se adapte a nuestra estructura. Utilizar, aplicar y realizar, son acciones verbales asociadas a dicho tipo de inteligencia.

Es muy factible que nuestros padres y abuelos no tuvieran la oportunidad de estudiar en un aula en la que se aplicara el pensamiento crítico; por el contrario, es casi seguro que aprendieron en un ambiente en el que prevalecía (y prevalece) la educación memorística. Con la sola finalidad de aprobar los exámenes y cursos, probablemente retenían mucha información sin procesarla ni convertirla en aprendizajes significativos que lograran posteriormente aplicar en la vida cotidiana.

Desde el enseñar a pensar, en toda persona existe alguna combinación de inteligencia analítica, inteligencia creativa y una inteligencia práctica. Necesitamos *fomentar* todos los aspectos que son *parte* de la inteligencia y no favorecer un aspecto *parcial* de esta y además, el *reconocer* que las personas que son verdaderamente inteligentes son personas que saben para lo que son buenos, para lo que no son buenos y lo que pueden hacer para aprovechar al máximo sus fuerzas, mediando o compensando sus debilidades.

Recordemos que la Orientación es un proceso sistemático que se reconstruye y perfecciona, sobre todo durante el aprendizaje colaborativo, en donde se producen *múltiples intercambios e interacciones* entre los sujetos que participan en dicho proceso, en donde la razón y construcción de la Orientación depende del desarrollo de la personalidad del educando, que se expresa, en su cultura, su lenguaje y pensamiento; sus aprendizajes anteriores y muy unido a ellos, sus representaciones, experiencias, vivencias, intereses, emociones, valores, motivos y necesidades; su fantasía, intuición, imaginación y creatividad; su identidad profesional, estilo cognitivo, hábitos y *modos de pensar y actuar*; y además de las condiciones externas que estén presente.

Si nos planteamos la idea de un desarrollo de la Orientación que colabore *en el pensar de los educandos*, entonces es necesario plantearse un enfoque, de existir, más adecuado, que nos

permita ver a la Orientación como un proceso inherente a un proceso educativo que apunte al desarrollo hacia la autonomía, en donde *el desarrollo del pensar*, tenga una significancia importante. Es Savater (2004), quien nos permite reforzar el significado del desarrollo del pensar:

“La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido. En una palabra, de actividad permanente del alumno y nunca de aceptación pasiva de los conocimientos ya deglutidos por el maestro que éste deposita en la cabeza obsecuente. De modo que, como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es enseñar a aprender”

Será interesante y significativo que los educandos sean capaces de percibir las diferencias de comprensión de los hechos, las posiciones a veces antagónicas entre educadores en la apreciación de los problemas y en la formulación de las soluciones. En donde, de un u otra manera estaremos permitiendo el desarrollo del respeto y la lealtad con que un educador analiza y critica las posturas de los otros, con ello aprenderemos a respetar el pensar distinto del otro.

El cuadro N°6, nos muestra cómo las personas pueden ser inteligentes, considerando la teoría de Sternberg. Aunque debemos reconocer que una de las carencias de nuestro sistema de enseñanza es que, en general, es no conceder importancia a estos tres tipos de inteligencia, en su conjunto, más bien se tiende a destacar según el tipo de escuela, a uno de ellos sobre los otros.

Para Sternberg, la inteligencia implica un equilibrio en el tratamiento de la información analítica, creativa y práctica. (Sternberg & Spear, 1996)

Analítico	Creativo	Práctico
Calificaciones altas	Calificaciones discretas o bajas	Calificaciones discretas o bajas
Notas altas en los exámenes	Notas discretas en los exámenes	Notas discretas o bajas en los exámenes
Le gusta el colegio	Se siente limitado por el colegio	El colegio le aburre
Gusta a sus profesores	Los profesores le ven a menudo como un problema	Los profesores lo ven desconectado con frecuencia
“Encaja” en el centro	No “encaja” bien en el centro	No “encaja” bien en el centro
Sigue bien las instrucciones	No le gusta seguir instrucciones	Le gusta saber que utilidad tienen los trabajos y las indicaciones
Ve los defectos de las ideas “crítica” lo natural	Le gusta proponer sus propias ideas. Persona de “ideas” naturales.	Le gusta aplicar ideas de una forma pragmática. Sentido común natural
Generalmente prefiere que se le den indicaciones	Le gusta dirigirse a sí mismo	Le gusta encontrarse en situaciones prácticas
Las acciones verbales que están detrás de este tipo de educando son: analizar, juzgar, evaluar, comparar, contrastar, examinar, entre otros.	Las acciones verbales que están detrás de este tipo de educando son: crear, suponer descubrir, producir, imaginar, entre otros	Las acciones verbales que están detrás de este tipo de educando son: practicar, utilizar, aplicar, realizar, entre otros

Cuadro N° 8. Características de los educandos que dan preferencia al razonamiento analítico, creativo y práctico.

(Sternberg / Apear, 1996)

Dada las características que nos muestra el cuadro N°6, es de imaginarnos, qué tipo de acción orientadora llevaría a cabo la escuela y de ser así, qué sucedería con aquellos niños que no se “encasillaran” desde ese trabajo en orientación. La experiencia nos dice que para el centro educativo, surgirían los “*niños problemas*”. “Los países que viven permanentemente en conflictos bélicos están detenidos, paralizados, incapaces de abocarse a solucionar los grandes problemas sociales como superar la pobreza, mejorar la calidad de la educación, de la vivienda, etc. Sus recursos son consumidos por los insumos de la guerra y sus dolorosas consecuencias: destrucción, muerte, invalidez. Sólo cuando llega la ansiada paz, los pueblos pueden dedicar sus energías a construir, crecer, alcanzar sus metas de desarrollo e incluso superarlas. Del mismo modo, los niños atrapados en la oscura celda de las emociones negativas - miedo, rabia, pena, dolor psíquico – y sentimientos negativos – desesperanza, frustración, desencanto, pesimismo – se encuentran detenidos, paralizados, incapaces de crecer emocional y cognitivamente, y muy vulnerables a las enfermedades. Sus recursos intelectuales y emocionales, de por sí precarios, son invertidos en alimentar la hoguera de la rabia y la desesperanza. Es preciso, al igual que en los países en conflictos, que llegue la ansiada paz, y dicha paz se denomina armonía emocional. Es el más preciado legado de crecimiento integral que nos deja un proceso vincular exitoso.”(Céspedes, 2008)

Si la orientación educativa la entendemos como un proceso que debe acompañar ya antes hemos declarado que es inherente a él, debe desarrollar un trabajo de apoyo al **proceso de enseñanza-aprendizaje**, proponiendo herramientas para que el educador tenga la posibilidad de coordinar con mayor eficiencia su actividad docente y así aportar en el desarrollo de los educandos de una forma integral.

En este sentido, el proceso compromete **posibles adaptaciones curriculares**, que son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en aquellos educandos que presentan necesidades educativas específicas y diversas. Es aquí, en donde creo que la Orientación de tipo preventiva, puede facilitar esta tarea a nivel curricular. De esa forma estas

adaptaciones lograrían brindar una respuesta a la diversidad presente en el aula y que muchas veces ignoramos o no atendemos en forma adecuada, más allá de cual sea el origen de esas diferencias, como por ejemplo: ritmo de aprendizaje, motivación del educando, su historial tanto familiar como educativo.

Si la tarea de la Orientación, se llevara delante de esta forma, ya no estaríamos tan preocupados sólo del tipo de inteligencia que nuestros educandos pudiesen presentar. Al contrario, si la orientación educativa nos ayuda a que los educandos se conozcan a sí mismos, se relacionen con los integrantes de su comunidad educativa y logren descubrir cuál es su labor tanto dentro de ella como fuera de esta, así estaremos permitiendo que, organicen su actitud ante el estudio y el aprendizaje en sí y de esa forma aprendan a resolver los problemas y conflictos que se les planteen.

Esta visión distinta de la Orientación y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesariamente requiere que los educadores presenten una disposición de reconocer la existencia de esta diversidad, dada no únicamente por el encuentro y el cruce de diferentes educandos con sus propias características, sino por múltiples factores entre los que se encuentran además los niños con capacidades especiales y además de considerar la concurrencia y presencia de culturas diferentes, que ya están en nuestras aulas. Creo que es necesario, que los modelos que prevalecen en el trabajo escolar, a pesar de la gran cantidad de propuestas innovadoras, siguen fundamentados en procesos lineales, secuenciales, memorísticos, de transmisión de información, carentes de significado, descontextualizados para nuestros educandos. “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”. (UNESCO, 1994)

De allí el requerimiento de adaptar los planes curriculares, por consecuencia el trabajo en orientación, en este sentido no solo habrá que actualizar los contenidos programáticos, ello permitiría que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se viera enriquecido en la formación del educando, en donde surgieran contenidos cognitivos, procedimentales y especialmente actitudinales, que promuevan elementos potenciadores de acción y reflexión.

“Actualmente existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar las diferencias en los procesos educativos, sin embargo los sistemas educativos se siguen caracterizando por ofrecer respuestas homogéneas a personas con necesidades muy diversas, lo cual supone una barrera importante para lograr el pleno aprendizaje y participación de todos los alumnos en la escuela. Este carácter homogeneizador ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo “supuestamente normal o frecuente” son considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados. La falta de consideración de las diferencias explica, en parte, que muchos alumnos y alumnas no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se consideran los múltiples talentos y capacidades de las personas. De hecho, un buen porcentaje de alumnos con talento puede ver limitado el desarrollo de sus potencialidades, o bien presentar dificultades de aprendizaje y de participación, al no considerar sus necesidades educativas específicas. Por ello, es fundamental transitar desde un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en el que las diferencias se valoren y se vean como una oportunidad para optimizar el desarrollo de las personas y de las sociedades.”
(Benavides & otros, 2004)

Ya antes lo hemos mencionado, en estos modelos el educador sigue siendo el sujeto del proceso educativo, en tanto que el educando es objeto; el educador lo sabe todo y el educando lo ignora

todo; el educador muestra los productos del conocimiento y el educando los consume; el educador ordena, establece la disciplina, mantiene el control y ejerce el poder. Comprender la diversidad debería implicar, para el educador, buscar alternativas para abordarla, que se respalden en lo teórico pero que le otorguen con estrategias acordes con las necesidades detectadas en sus educandos. Una herramienta para lograr este propósito, se encuentra en el ejercicio de una docencia reflexiva, en consecuencia en una orientación que también sea reflexiva. De allí la necesidad de ajustar los programas y planes curriculares, pues ello permitiría que reorientar las prácticas docentes, pensando que ello permita el desarrollo de todas las potencialidades que nuestros educandos poseen.

Desde este punto de vista la educación debe estar fundamentada en procesos que permitan el protagonismo del educando, no sólo pensando en la construcción y producción del conocimiento, sino que en el desarrollar su capacidad de crítica reflexiva, que le permita constituirse en un sujeto social, de allí que se hace necesario promover en el aula el desarrollo de habilidades comunicativas, de pensamientos autónomos estructurados reflexivamente con disposición a la crítica y al diálogo

3. Visión de Síntesis respecto del concepto de Orientación.

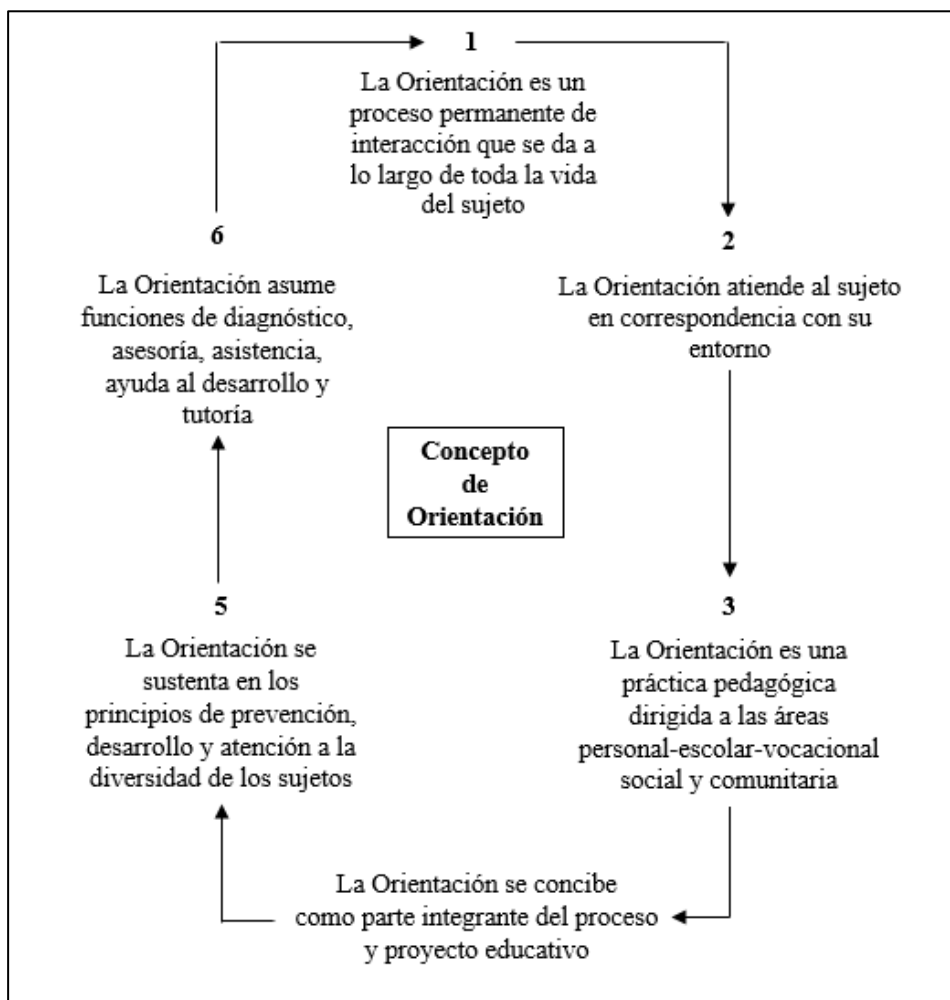
Desde el análisis anterior, se puede desprender la evolución que la Orientación en cuanto a su objetivo de estudio, se ha presentado desde su aparición, como una disciplina relacionada con la educación al día de hoy.

Se ha planteado, desde una visión clínica a una visión más integral del ser humano, aunque todavía, en muchos colegios sigue siendo asistencial, remedial o terapéutica, sigue siendo identificada con la palabra ayuda. Aún se identifica al Orientador, como el principal responsable, de este proceso de “ayuda”. No sólo “ayuda. Las necesidades educativas de un alumno pueden llegar a suponer también la presencia de necesidades personales, como por ejemplo la autonomía

física, la afectiva y la social; y laborales que van más allá de la limitada acción del centro educativo. A veces, nos encontramos con alumnos que precisan apoyos familiares, tanto en lo personal como social., para lograr su integración plena en su entorno y no sólo mejoras en su competencia educativa.

En el siguiente esquema, podemos ver ésta evolución a la cual nos referimos, en donde de manera cíclica, se denota, el paso hacia una atención integral de la persona.

3.1. Elementos presentes en la conceptualización de la Orientación.



Esquema N°6. Elementos presentes en la conceptualización de la Orientación.

Adaptado de Fuente: Molina, D. (2002)

La Orientación educativa permite guiar las acciones en función de la formación integral y armónica de la personalidad del estudiante, en función del encargo social que asume la educación y en correspondencia con las necesidades e intereses de nuestros tiempos. Lo que hace imprescindible tener en cuenta las consideraciones que se manejan en torno al complejo proceso de la subjetividad en las condiciones del mundo actual.

¿Qué se puede desprender del esquema anterior, a luz de los elementos enunciados que nos señala cada paso del esquema?

1. La Orientación es un proceso permanente de interacción, que se da a lo largo de toda la vida del sujeto.

Nacemos hijos y no padres, nacemos alumnos y no profesores, un hijo, nunca deja de aprender, un profesor nunca de estudiar. . . ., es la precariedad humana. Ello implica que la formación de la persona es continua y a lo largo de toda su vida. Siempre estamos aprendiendo, siempre algo nos inquieta y ello se debe a que estamos vivos y mientras vivamos, existirá la idea del por qué esto o aquello, la idea del sentido de nuestra vida.

La educación, es algo que está en relación a lo humano, sólo el hombre es sujeto educable, ser precario es susceptible de perfeccionamiento y el esfuerzo es necesario para adquirir el ser más, de aquello a lo cual ha sido llamado.

2. La orientación atiende al sujeto en correspondencia con su entorno.

La educación, es una realidad vital, condicionada por unas circunstancias concretas y llamadas a superarlas desde la situación misma en que el sujeto de educación se encuentra. De allí que las conductas de relación del individuo con su entorno están fuertemente marcadas por satisfacciones que el propio medio puede proporcionarle. Aquí surgirá una tarea de la

Orientación, del cómo mediamos los educadores, en la relación del educando y su entorno, para que este se sienta integrado y participe de él.

3. La Orientación es una práctica pedagógica dirigida a las áreas personal, escolar, escolar, vocacional, social y comunitaria.

Nos proponemos un concepto de educación, como aquel proceso de permite extraer de nuestros alumnos aquello que está dormido en su interior para lograr un desarrollo integral. Esto supone, que al hablar de desarrollo, significará apuntar a las habilidades, las actitudes, los valores la autonomía de pensamiento, ello implica a un alumno activo y no pasivo.

Cuando hablamos de proceso de extraer, ello significa, sacar afuera. En ese instante, el proceso educativo, se transforma en un procesoliberador. . ., lo que implicará para el educando: autodeterminarse, desarrollarse, descubrirse, conocerse.

Significa. . ., formar integralmente a la persona, humanizar a cada individuo y a la vez humanizarnos. El educando. . ., tendrá otra actitud frente a su proceso educativo: le permite una toma de conciencia de su ser, percibirá su realidad social, se sentirá protagonista de su propia historia y de su propio hacer para ser. Será, el mismo, quien logre descubrirse, para encontrarse, para asumirse y para ejercerse

4. “La Orientación se concibe como parte integrante del proceso y proyecto educativo.”

Como la vocación es lo que el hombre tiene que ser, el proyecto de vida que desea llevar a cabo, entonces, su tarea más urgente, será descubrir las líneas centrales de ese proyecto, desde el llamado al cual ha sido invitado. Frente a este llamado hay que poner oído a las voces interiores y también a las voces exteriores, esas voces son las de la comunidad a la cual se pertenece.

Por eso, la vocación, llama también desde fuera del hombre, desde su hogar, desde su escuela, desde su grupo, desde su zona, desde su país.

La vocación se encuentra en la conciliación entre las necesidades individuales y las necesidades de la sociedad, entre un destino que viene de la intimidad y un destino que viene de la realidad histórica.

El descubrimiento de la vocación trae consigo la fidelidad, la lealtad a esa vital toma de conciencia. “Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi - destino - no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar” (Freire, 1998)

5. La Orientación se sustenta en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad de los sujetos.

Respecto de esta sentencia he querido a través de dos lecturas, explicar este elemento constitutivo de la Orientación.

Lectura A. . . “Instrucciones para subir una escalera”

“Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en un escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria). La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación, cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.

Llegado de esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, el que no se moverá hasta el momento del descenso”. (Cortázar, 1962)

Pensemos por un rato, qué harían en esta situación los tres niños que según Sternberg & Spear-Swerling (1996), podemos encontrar al interior de nuestras aulas, el analítico, el práctico y el creativo. Seguramente el primero, seguiría bien las instrucciones; el segundo no le gustaría seguir las instrucciones y el tercero lo más seguro, le gustaría saber que utilidad tienen las indicaciones dadas. ¿Sería posible determinar qué niño es el más inteligente?

El desarrollo humano, considerado a lo largo de la historia, consiste en un proceso educativo gradual, fruto de enseñanzas, aprendizajes y experiencias, vivido en el contexto de circunstancias concretas y de valores asumidos, propios de cada época y de cada cultura. Es un desarrollo en función de un entorno familiar, social, cultural y medioambiental. Por lo tanto, que cada uno de ellos, frente a la situación dada, lo más probable es que enfrenten la situación desde las características que le son propias y ello no nos permitiría determinar cuál es el más inteligente, pero si podríamos imaginarnos su actuar ante dicha experiencia.

Lectura B. . . “Capacidades para la escuela del siglo XXI”

1. Buscarás la información de manera crítica
2. Leerás siempre tratando de comprender
3. Escribirás de manera argumentada para convencer
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa
6. Escucharás con atención, tratando de comprender
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor
8. Crearás empatía con los demás
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Monereo / Pozo, 2001

Después de la lectura de este decálogo, invitaría a realizar el mismo ejercicio, hecho en la lectura anterior parte A. Pensemos por un rato, qué harían en esta situación los mismos tres niños: el considerado analítico, el práctico y el creativo.

Seguramente el primero, leería atentamente las diez capacidades, y ver de qué manera aplicar en otras situaciones de su diario vivir cada una de estas instrucciones para sacarle el mejor provecho; el segundo pensaría en leerlas, y evaluar cuál (es) de ella(s) les serían útil, en algún momento de su quehacer diario el tercero, creemos que vería cuál/es de ellas podrían ser aplicadas en determinadas situaciones de acuerdo de su utilidad que ello le podría aportar. ¿Sería posible determinar qué niño es el más inteligente, en esta situación?

Nuevamente, podríamos recurrir a la misma hipótesis del caso anterior, la inteligencia acertadamente aplicada estará en estricta relación del cómo estos chicos son capaces de resolver problemáticas ante situaciones nuevas que la vida la presenta.

Otro aspecto decisivo para contribuir al desarrollo humano, es el logro que los educandos tienen aquello que los centros educativos le aportan los centros educativos, el desarrollo de actitudes, que llevan a favorecer el desarrollo de la responsabilidad, la autoestima, el respeto hacia los demás, la curiosidad, la inclinación al trabajo en equipo y el liderazgo. Actitudes, decisivas para un cambio de mentalidad y para una inclinación favorable hacia el desarrollo, pero teniendo presente aquellos conocimientos previos que nuestros educandos traen al centro educativo y aquellas cualidades que le son propias, dado su desarrollo y el contexto en el cual estas se han desarrollado.

Por otro lado, no debemos dejar de pensar en que en cada práctica social de enseñanza o de educación formal o asistemática subyacen interrogantes y respuestas implícitas a esta problemática que nos interesa reflexionar, el desarrollo de la autonomía de nuestros educandos, considerando su proceso de educación al cual acceden y el cómo la orientación colabora en esta tarea.

Surgen dos interrogantes que nos permiten ampliar el campo de nuestra reflexión:

1. ¿Qué hombre, y por lo tanto qué niño queremos ayudar a crecer y ser? ¿Un sujeto autónomo, libre, con confianza en sí mismo y en su entorno, en sus propias competencias para pensar y elaborar estrategias a su nivel para la resolución de obstáculos, problemas y conflictos, un ser abierto y sensible, comunicado y solidario? ¿O bien un ser obediente, dependiente de la “autoridad” y sometido al reconocimiento permanente del otro, temeroso al castigo y anhelante del premio, un ser competitivo, exitista, rivalizando para ser “el primero”? ¿Un ser que piensa que al identificarse con otro es confundirse con otro?
2. Entonces conscientes de nuestra elección ¿cuál es el rol del adulto, de la sociedad, de los profesionales de la educación para amparar el respeto por la persona desde la niñez más

temprana y su derecho a ser reconocida como quien es, tal como es, más allá de la diferencia o de la singularidad?

Son interrogantes, que nos podemos plantear al momento de preguntarnos por la labor Orientadora de la Comunidad Educativa. Esta es una tarea y un desafío para nuestra labor como educadores.

“Aunque no sea realista, y ni siquiera razonable, creer que la igualdad de oportunidades perfecta sea realizable, y aunque tal vez sea peligroso que así se lo piense, no sería deseable ni posible abandonar esa idea. Esta es una ficción necesaria, una figura de justicia que, lejos de ser una herencia del pasado, conserva una impronta crítica real en la escuela y en la sociedad misma” (Dubet, 2004)

4. El educador que enseña aprendiendo del educando.

Ya es común leer o escuchar que los programas de educación - independientemente de la asignatura o sector de aprendizaje – nos están señalando que entre los objetivos que estos deben tener presente son el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y con presencia de una sensibilidad ética. En el modelo paradigmático de la enseñanza para el aprendizaje visualizamos que su objetivo es el favorecer a que el educando desarrolle la capacidad de cristalizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Cuando nos encontramos frente a estos tipos de educandos, ya sea analítico, práctico y creativo, que están presentes en nuestras aulas, definitivamente ya no será posible el sólo transmitir conocimientos, sino que, el educador , aunque sepa mucho de su práctica y su disciplina, su papel lo llevará a mediar entre los objetos de estudio y el aprendizaje, compartir y propiciar experiencias y conocimientos, y construir con sus educandos, desde una participación es estos en forma activa, nuevos significados.

Conseguir aquello implicará el convertirse en un profesional reflexivo, en el educador que: deberá pensar críticamente su campo de conocimiento, se deberá preocupar de la comprensión de premisas, núcleos conceptuales, categorías analíticas, métodos y procedimientos, y las formas posibles de aprovecharlos en la enseñanza que pondrá al servicio de sus educandos. Tomar conciencia y analizar críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la persona del educando a su cargo, revisar su rol como educador, la enseñanza y el aprendizaje que imparte y fundamentalmente responderse, si está dispuesto al cambio que esto le significa y significará.

La identificación, problematización y conflictos que pueden surgir a la hora de enseñar pone de manifiesto la posibilidad del educador de percibir, pensar y promover cambios a partir de sus acciones, en donde el sujeto de la orientación es un educando que se encuentra en una determinada etapa de su formación escolar. En que a través de ellas, aprenderá a ejercer su libertad, tomar diversas decisiones y, en donde se ve enfrentado de golpe ante la necesidad de elegir, pero al mismo tiempo tiene una serie de limitaciones que dificultan el análisis para ver con claridad el «quién ser» y el «qué hacer».

Nos hemos habituado a “*mirar por arriba*” en lugar de detenernos a observar, a interrogar (nos), reflexionar y bosquejar nuestras propias respuestas ante las interrogantes que se nos plantean en el diario vivir. Quizás también ésta sea una de las causas de la dificultad de enseñar a pensar a nuestros educandos, porque parece que nuestros códigos como educadores, no son los mismos: les pedimos lecturas profundas y críticas, y ellos hacen de la inmediatez una firma de vida; les pedimos diálogo, en un mundo regido por el individualismo egoísta y por la privación comunicativa; les pedimos, en fin, que sepan discernir, en un mundo impregnado de relativismo axiológico. Si queremos formar ciudadanos activo y participativos, es importante tener un noción profunda del medio en el cual se vive, y establecer una relación consciente y participativa con el entorno; de no ser así, se cae en el riesgo de la enajenación, la marginación y la masificación, lo cual nos lleva a alejarnos de la aplicación de la capacidad del pensar crítico.

¿Qué podemos esperar? ¿Qué debemos hacer?

Es bueno que nos preguntemos, pensando desde lo que nos sucede a diario en nuestras aulas. ¿Cómo podríamos reconocer la existencia de educandos muy capaces para el análisis, la interpretación y la lectura, pero muy inexpertos en la vida cotidiana o el manejo de las relaciones socio – afectivas? ¿Cómo podríamos reconocer a un educando muy brillante a nivel cognitivo, pero con serias limitaciones en su vida afectiva, social y emocional? ¿Y cómo reconocer lo cognitivo de un educando que es altamente inquieto, alegre y que sólo le interesa el aspecto lúdico de una clase?

Dada esta caracterización y la presencia de estos tipos de educandos, desde su pensar, cualquier propuesta de cambio en educación debería abordar las tres dimensiones respecto de la teoría que plantea Sternberg, respecto de la inteligencia humana. De lo contrario sería una propuesta incompleta o sesgada en forma excesiva hacia uno de los componentes de las dimensiones humanas. Desde este derrotero, ¿qué perfil se quiere para el estudiante actual?, la sociedad y el mundo necesitan un educando pensante, crítico, dispuestos a buscar el comprender, ojalá, todos los fenómenos que acontecen en esa realidad de la cual él, es parte de forma innegable. De acuerdo con lo anterior, pensar críticamente le permite al hombre encauzar su “mundo”, y no solamente existir en él; de la misma forma que le permitirá ser consciente de la importancia de su papel en la mejora de la sociedad.

Es un desafío, si consideramos aquello que nos dice González & otros (2001), que:

“las escuelas reproducen determinadas formas de relaciones sociales pero tienen posibilidades de producir nuevos patrones de relación. En la elección, planificación y desarrollo de un currículum están presentes cuestiones filosóficas, éticas y políticas. Algunas están formalizadas, reconocidas por la institución escolar, otras no la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar incluye no sólo el

currículum manifiesto con contenidos y metodologías didáctica sino todo aquello que influye el proceso de enseñanza aprendizaje y está oculto.”

Generalmente la capacidad para aprender se encuentra asociada con el aprendizaje de estrategias generales del pensamiento que nos permiten conocer, y buscar la información que necesitamos, en un determinado momento, y que nos permita resolver una tarea o solucionar un problema dado. Esto implica que tan importante es saber cuál es la información que uno tiene como saber la que le falta, en ese momento, para alcanzar la solución de la tarea o el problema. Cabe preguntarse, desde esta perspectiva: ¿estamos los educadores desarrollando estrategias que permitan a los educandos, buscar la información adecuada, hacer uso de esta en función de desarrollar capacidades que les permita resolver los problemas o situaciones a los cuáles se ven enfrentados?

Pensar la educación y la orientación como procesos consubstanciales como una experiencia reflexiva, supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y asumir que estos procesos no se agotan en su mera realización técnica, sino que se tratan de una experiencia que compromete a los educandos en permitir en los educandos el desarrollar habilidades de la conversación y del juicio, de la coherencia lógica del pensamiento, del análisis y la crítica reflexiva.

Lo que se necesita es una educación y una orientación inspirada en un método de investigación comunitaria, que ayude a desarrollar la capacidad de los educandos tanto su mundo interno como el mundo externo de su experiencia mientras, y al mismo tiempo, invitar a estos a descubrir la naturaleza del mundo en el que se encuentran y cómo pueden relacionarse con él de manera significativa y con sentido. “La presencia constante de la *actualidad* en la escuela, es condición esencial para fortalecer social de los niños. Hablamos de una actualidad, que incorpora información, que promueve interés, que despierta la sensibilidad u que llama a la participación. Una actualidad que, convertida en tema de debate, deviene en reflexión, pregunta y

cuestionamiento. Una actualidad que interroga y nos recuerda cuáles son los valores y principios democráticos. Una actualidad que no se limita al ayer o al hoy: una actualidad que va más allá del tiempo .La guerra en Bosnia lleva a una reflexión sobre la guerra. La pobreza en Ruanda abre el debate (nunca cerrado) sobre la dignidad. Los Juegos Panamericanos instalan una discusión sobre el deporte en la sociedad. El caso del enfermo del sida despedido de su trabajo nos habla de la discriminación y la tolerancia social. En fin, la actualidad nos presenta un hecho reciente, de ayer, de hoy, pero las interrogantes que despierta son atemporales, porque nos recuerdan temas, valores y actitudes de siempre. Ésta es la actualidad y ésta es la clase debate que queremos incorporar a la escuela, para fortalecer la formación social de los alumnos.”(Morduchowicz, 1995)

Si permitimos y logramos que nuestros educandos sean capaces de preguntar, de respetar las opiniones divergentes, estaremos permitiendo que estos se interesen en el porqué y el cómo de situaciones a las cuales se ven enfrentados. Si somos capaces de dar crédito al pensar diferente del otro, en donde el prejuicio, no obstaculice la experiencia del otro, estaremos desarrollando la capacidad de opinión distinta a la mía ante un hecho determinado. Si somos capaces de presentar una actitud de escucha por parte de los educadores, estaremos creando un ambiente que permita desarrollar capacidades de creatividad en el educando. Estaremos posicionando *la actualidad* en la escuela, a través de una actitud dialógica y reflexiva.

Por ello, creo que es interesante plantearnos: ¿No es el diálogo, sino esa relación del pensamiento con lo otro? Dialogar es abrir la re-creación del pensamiento hacia lo diferente, a través de la realidad, del mundo, a través de un libro, desde el pensamiento de un filósofo, desde un discurso que nos provoque significancia y nos lleve a considerar diversas perspectivas que nos lleven a mediar en la construcción de la autonomía de nuestros educandos. El ser humano es único y creativo en la medida de su singularidad, en donde, la condición esencial para el desarrollo de la capacidad creadora es el uso de estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento de los educandos como personas con capacidades, conocimientos y emociones

propias de donde provienen formas y ritmos de aprendizaje, maneras de ser, etapas de desarrollo intelectual, social..., entre otros. Es legitimar el ser del educando en un reconocimiento como sujeto único e irrepetible, y con la oportunidad de transformación constante en una relación dialógica:

“¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?”

“Eso depende de a dónde quieras llegar”, contestó el Gato.

“A mí no me importa demasiado a dónde. . .”, empezó a explicar Alicia.

“En ese caso, da igual hacia dónde vayas”, interrumpió el Gato.

“... siempre que llegue a alguna parte”, terminó Alicia a modo de explicación.

“¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte”, dijo el Gato, “si caminas lo bastante”.

Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*

Resumen Capítulo III.

Pensar implica una tarea que consiste en ir multiplicando la acción crítica y reflexiva, en vistas a generar espacios que posibiliten la producción creativa de saberes.

Si nuestros educandos, desde el pensar, sean analíticos, creativos o prácticos, son personas que se manejan con un registro más amplio de razonabilidad, que además de la dimensión lógica, involucra las dimensiones práctica y expresiva, dando lugar a experiencias tales como el asombro, la duda, la admiración, la crítica, entre otros, no bastará por parte de los educadores el dictar cátedra, respecto de determinados conocimientos, además, tendremos que prepararnos ante este nuevo desafío.

El enseñar a pensar tiene como principal objetivo transmitir a los educandos, además del conocimiento académico, también el permitir la capacidad de desarrollar las destrezas necesarias para adaptarse a las circunstancias de su entorno y aprender a solucionar los nuevos problemas que pudiesen presentársele.

Las personas pueden ser inteligentes, según R. Sternberg, al menos de tres formas distintas: resolviendo un problema en forma analítica, en forma creativa o de una forma práctica. Dada esta caracterización y la presencia de estos tipos de educandos, desde su pensar, cualquier propuesta de cambio en educación y en orientación, debería abordar las tres dimensiones humanas. Desde esta perspectiva, orientar consistirá, en colaborar en reforzar la mejora de aquella área del pensamiento, que se encuentre menos desarrollada.

Pensar la educación y la orientación como procesos consubstanciales como una experiencia reflexiva, supone un replanteamiento profundo de la racionalidad pedagógica dominante y encaminarnos hacia una educación y orientación que permita a nuestros educandos ser ellos los protagonistas en estos procesos.

Pensar la educación y la orientación es establecer una pedagogía de la pregunta más que una pedagogía de la respuesta, en donde los educandos sean capaces de preguntar, de respetar las opiniones divergentes, lo cual les lleve a que sus propias opiniones sean respetadas.

CAPÍTULO IV
LA ORIENTACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE
LA TRANSVERSALIDAD

1. Introducción.

La Transversalidad es un concepto que abarca la idea de diversidad, en donde se produzca una representación en varios ámbitos de inserción en contenidos o disciplinas, es proyectar el enfoque de lo plural y la connotación de multipresencialidad e interdisciplinariedad. Según el diccionario de la lengua castellana: vocablo transversal adjetivo que indica aquello que se halla o extiende atravesado de un lado a otro. Si es transversal no es longitudinal; lo cual significa en lenguaje curricular, que se difiere de una visión disciplinar. Estas conceptualizaciones, nos llevan a pensar que si la transversalidad es un proceso inherente a la educación, nos lleva a la reflexión que un desarrollo integral de nuestros educandos no puede estar pensado como un proceso producto de aprendizajes aislados y de una escuela dividida en compartimentos, con quehacer educativo en donde los saberes se ven como islas independientes, aislados, a pesar que muchos declaran lo contrario. Cuando afirmamos que educación y orientación son procesos esenciales en el desarrollo integral de nuestros educandos, este quehacer de la transversalidad es una tarea significativa a considerar.

“Transversal es aquel contenido, tema, objetivo o competencia que “atraviesa” todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La imagen que suele darse para aclarar este significado es la de contenidos, temas, objetivos que “cruzan” o “impregnan” todo este proceso. La Transversalidad, entonces, hace referencia a las conexiones o puntos de encuentro entre lo disciplinario y lo formativo, de manera de lograr “el todo integral” del aprendizaje. La Transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de éstos. Por ello es que ésta impacta no sólo el currículum oficial, descrito en el Marco Curricular y en los Programas de Estudio, sino que también interpela la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.”(Mineduc Chile, 2003)

No debemos olvidar que la educación, es una realidad vital, condicionada por unas circunstancias concretas y llamada a superarlas desde la situación misma en que el sujeto de educación se encuentra. La pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para las personas en todo su sentido y lo que ello representa. Por ello que la transversalidad del currículum es ante todo una actitud, como respuesta a esa intencionalidad transformadora del currículum, que nos debería llevar a procesos creativos, generadores de nuevos valores culturales, por lo tanto a una transformación de la sociedad.

El concepto de transversalidad se sitúa en las coordenadas de un currículum prescrito; inevitablemente aparece como una intencionalidad centralizada tanto en valores y cuya representación atraviesa la dirección temática de los contenidos curriculares presentes en los planes y programas, permeando los aprendizajes, con un enfoque holístico y que permite descubrir en todas y cada una de las prácticas curriculares los valores con los que el ser humano, hoy en día, desea y quiere humanizarse y humanizar a quienes le rodean, sin dejar de considerar el entorno en el cual se desenvuelven.

Dicha transversalidad, está referida al sector que se intenta ocupen dentro de los planes y programas de estudio, determinados contenidos considerados relevantes al momento de contribuir significativamente en: el proceso de *crecimiento y autoafirmación* personal; en orientar la forma en que la persona se *relaciona* con otros seres humanos y con el mundo; en fortalecer y afianzar la formación *ética – valorativa*; en el desarrollo del *pensamiento* creativo y crítico. Dichos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma vertical y horizontal al currículum, de tal manera que en torno a ellos se articulan los contenidos correspondientes a los diferentes sectores de aprendizaje.

A decir de R. Yus (1998), los temas transversales, “son un conjunto de contenidos educativos, además de ser ejes conductores de la actividad escolar que, a pesar de no encontrarse en forma específica ligados a una determinada asignatura (sector), se puede considerar que formar parte de

ellas de una u otra manera en términos comunes, la solución no consiste en crear nuevas disciplinas, sino que es aconsejable que su tratamiento sea transversal en el currículum global del centro educativo”.

2. El Significado de la Transversalidad

Pareciera ser que existen diversas visiones o sensibilidades sobre la transversalidad. Para algunos, está suficientemente garantizada en los planes y programas de estudio y en cierta forma es un dilema resuelto; para otros, este dilema no está en el currículum prescrito en los programas, sino en la praxis y en la cultura de la escuela (colegio). De allí que muchos piensan que la transversalidad no se juega sólo en “la clase”(aula) o en los contenidos que se trabajan en ella, sino que, ésta también permea e interpela a la cultura institucional de la escuela y a la sociedad en su conjunto.

“Extrañamente la transversalidad, surge en las reformas educativas como el todo o nada, como un desideratum que aparece y se oculta al momento de querer aprehenderlo. Paralelamente, el tema de la transversalidad educativa implica, sin lugar a dudas, un desafío mayor para el éxito de la reforma educacional. Esta dificultad se ubica tanto en el orden práctico como en el orden teórico. Supone, en los hechos, definir nuevas formas de acción pedagógica, metodologías y principios didácticos adecuados, cambios organizacionales tendientes a redimensionar el rol sociopedagógico de la escuela y, lo que parece más complicado, modificar la actitud formativa de los profesores chilenos. Por otro lado, el éxito de la transversalidad propuesta por la reforma chilena implica caminos paralelos y crecientes de comprensión de la naturaleza epistemológica y social inherente a la transversalidad”.

(Ruz, J., & Bazán, D., 2011)

Para comprender el proceso de transversalidad, debemos tener presente aquello que hemos denominado Educación Integral, en donde a partir de ella se plantea que debemos entender a los educandos no sólo como simples receptores pasivos de una información y conocimiento determinado, sino que hacer énfasis, que son los protagonistas de su quehacer pedagógico, por lo tanto educandos activos, en donde la formación de estos, considere elementos que van más allá de los sectores de aprendizaje que los planes y programas oficiales nos están planteando.

La noción del término “transversal” ha presentado diversos significados, hasta llegar a lo que representa en la actualidad; en una primera idea se le ha asociado a determinados contenidos académicos que debían observarse en las diversas disciplinas escolares, posteriormente le fueron incorporadas las dimensiones ética y actitudinal, orientadas en su conjunto, al desarrollo de habilidades de convivencia.

Esta transversalidad se enmarca en la nueva concepción curricular que, ante la crisis de la función normativa de la escuela, que pretendía alcanzar conductas neutras y susceptibles de ser generalizadas, ahora quiere promover, un modelo en el que las problemáticas socialmente relevantes se constituyan en el eje articulador de propósitos y actividades educativas, que debiesen interpretar de una u otra forma , todos los programas que forman parte y constituyen el currículo de la escuela, en donde no sólo se consideren los saberes conceptuales, sino además los procedimentales y actitudinales que puedan ser desarrollados en forma interdisciplinaria a través de los distintos sectores de aprendizajes que forman dicho currículo.

Esta tríada de saberes, ha hecho que los temas transversales sean considerados una representación nueva, que demanda un replanteamiento de las actuales prácticas educativas, y que responden a una necesidad de elevar la calidad de la atención que se brinda en nuestras escuelas, en consecuencia estas, debiesen responder a las siguientes características:

- *manifestar* una preocupación por los problemas no sólo académicos, sino también los sociales, en la medida en que consideran las problemáticas que se presentan actualmente en nuestra sociedad y que estén vinculadas con las inquietudes, vivencias y aspiraciones de los educandos como parte y protagonistas de esa sociedad;
- *relacionar* la escuela con la realidad cotidiana. La educación escolar debe promover el encuentro entre la cultura pública y la vida cotidiana de los educandos. Es por ello, que la escuela, debe ser el espacio, en donde el educando tenga la posibilidad de un desarrollo integral de sus capacidades intelectuales, afectivas, sociales y éticas;
- *distinguir* que la educación en valores, desde la transversalidad, es uno de los pilares fundamentales de la educación integral y
- *permitir* adoptar una perspectiva social crítica frente a los currículos tradicionales que dificultan las visiones globales e interrelacionadas de los problemas de la sociedad.

La experiencia nos indica que ante toda innovación, entendiendo por ella, una actividad, por la cual se conduce un proceso, para la incorporación de algo nuevo en una institución, en nuestro caso, la institución escolar, pensando que esa “actividad innovadora”, se implementará con la intención de mejorar aquello que se está llevando a cabo en ella, de acuerdo a la revisión de los objetivos que se han planteado ,generalmente es resistido por los actores que se ven involucrados en ella, creo que detrás de esta resistencia se encuentra un temor de revisar las prácticas educativas que estamos desarrollando por ende, ello dificulta este proceso de innovación .

Pero por otra parte, si dicha actividad innovadora, tiene un horizonte, un sentido, un camino, un significado que permita situarse a los actores involucrados, considerando sus capacidades, potencialidades y sobre todo en el contexto real de los actores, ese proceso de innovación puede llegar a concretarse.

Como ya lo hemos indicado, los temas transversales son un conjunto de contenidos que aparentemente no están ligados a ningún conocimiento en particular, podríamos señalar, sin temor a equivocarnos que, “estos de una u otra forma están presentes en cada una de las disciplinas que se imparten en el aula y porque no decirlo fuera de ella. Ante el alto porcentaje de contenidos actitudinales que observamos en los temas transversales conjuntamente con el hecho del carácter prescriptivo de las actitudes y valores, como elementos de los objetivos de etapas y contenidos de las áreas curriculares, dichos temas transversales serán esenciales en la estructura curricular y su praxis”(Yus, 1998)

3. Objetivo de la Transversalidad.

La transversalidad pretende ser un instrumento para aproximar el currículum a la vida, en la medida en que son diseñados en función de las inquietudes sociales más actuales y urgentes, pueden ofrecer, sin alteraciones significativas, un medio de adaptación y ajuste de los contenidos de las distintos sectores de aprendizaje. Los contenidos que pueden ser establecidos para su trato transversal, dependerán de cada contexto socio - cultural y de los requerimientos propios de cada comunidad educativa.

Esta transversalidad en el curriculum tiene como intención el de establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista. En donde el reconocimiento de incorporar demandas y problemas de la sociedad supone en la práctica la asunción por parte del sistema educativo de una función ético-moral de la educación que complementará a la científica.

“Los Contenidos Transversales, como su nombre indica, son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad, de ahí su carácter transversal”. (Fernández Batanero, 1998)

Siempre en el presente de los procesos educativos, hay preguntas claves que nos estamos haciendo algunas de ellas son:

¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar?

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

¿Qué soluciones damos a la diversidad presente entre los educandos?

Ya antes mencionábamos que la Circular N° 600 de 1991 del Ministerio de Educación, define la Orientación Escolar como el “proceso consubstancial a la Educación, mediante el cual el educando toma conciencia de su vocación humana y la asume; hace uso de sus recursos y potencialidades en la elaboración de sus planes y proyectos de vida; se integra responsable y creativamente en la vida de relación con los demás contribuyendo al desarrollo de la sociedad.” (Mineduc Chile, 1991).

Entonces, ¿es posible plantearnos las mismas preguntas que se hacen los procesos educativos, desde una perspectiva de la Orientación y pensando que la Transversalidad puede ser un medio de respuesta al proceso de Orientación, si dicho proceso es considerado consubstancial al proceso educativo?

Si pudiéramos establecer un cuadro entre las interrogantes que se hacen los procesos educativos, también ellas las podríamos diseñar, de una forma paralela, desde la Orientación, aunque las tres últimas interrogantes son válidas para ambos procesos.

Proceso Educativo	Proceso Orientativo
¿Qué enseñar?	¿Qué orientar?
¿Cuándo enseñar?	¿Cuándo orientar?
¿Cómo enseñar?	¿Cómo orientar?
¿Qué, cuándo y cómo evaluar el proceso?	¿Qué, cuándo y cómo evaluar el proceso?
¿Qué soluciones damos a la diversidad presente entre los educandos?	¿Qué soluciones damos a la diversidad presente entre los educandos?
¿Qué de la incidencia de los temas transversales en estos procesos?	

Cuadro N° 9. Cuadro comparativo entre los procesos de Educación y Orientación. Elaboración propia.

La formación para la vida de hoy, demanda la integración y equilibrio entre estos dos ámbitos del aprender. Ello implicará formar sujetos flexibles, creativos, con capacidades, entre otras, toma de decisiones, juicio crítico, dominio de conocimientos y moralmente sólidos, que les permitan dar respuestas a las exigencias de la sociedad que les toca vivir. La transversalidad también puede ser hacer suya estas interrogantes, pues pretende ser un instrumento para aproximar el currículum a la vida, en la medida en que son diseñados en función de las inquietudes sociales más actuales y urgentes. Puede ser, sin alteraciones significativas, un medio de adaptación y ajuste de los contenidos de los distintos sectores de aprendizaje.

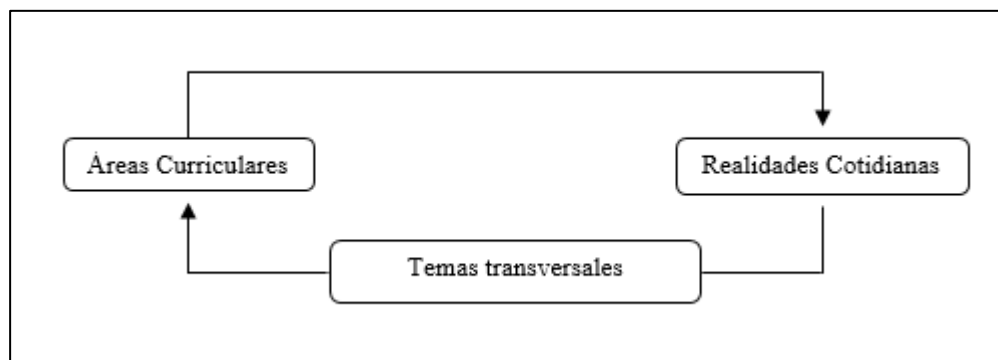
Es en este sentido, que los contenidos de los distintos sectores de aprendizaje, obtienen el valor de herramientas necesarias para el logro de los objetivos que se pretenden establecer en la comunidad educativa a partir de, su plan curricular. De allí que debiesen considerarse en la planificación escolar los siguientes criterios:

- a. aproximación de la escuela no sólo a procesos culturales sino también, a los procesos sociales, económicos y políticos, considerando el contexto cotidiano y característico de la comunidad educativa
- b. una concepción constructivista del aprendizaje
- c. el aprendizaje cooperativo
- d. el rol del educador como mediador del proceso educativo del educando
- e. el paso de una actitud pasiva del educando a una actitud activa de este en su proceso de formación y el compromiso que este debe asumir en cuanto al compromiso que debe asumir ante los problemas de su comunidad.
- f. el significado y la importancia de los contenidos actitudinales en el saber humano
- g. la relevancia que adquiere la construcción de unidades didácticas integradas e integradoras válidos para llevar a la praxis la transversalidad
- h. la necesidad de un cambio en la concepción y criterios de la evaluación del proceso educativo del educando
- i. el diálogo considerado una instancia de reflexión, de intercambio de experiencias, creencias y opiniones en el proceso educativo. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Aquello es dialogar.

“Si la sociedad tomara la conciencia ya indicada, la Escuela Básica no sería ya más una instancia social de aceptación de algunos y de exclusión de otros, de más educación para los que habían sido ya educados y de nueva negación de la educación a quienes, ya antes, la educación les había sido negada. Sería, ahora, una instancia social universalista, un ámbito de interacción que aceptaría por igual a los que habían tenido ya la suerte de una buena educación y a los que no habían contado con esa misma fortuna; o mejor, a los que habían podido hacer uso de su derecho a la educación y a los que no habían podido hacer uso todavía de ese derecho. Su misión sería ahora la más relevante de las tareas sociales: la de asegurarle a la sociedad que todos sus niños, todos, sin faltar ninguno, y cada cual en el nivel más alto que a él le fuese posible, se harían poseedores de un nivel primario pero, al mismo tiempo, fundamental, de educación”. (Castillo. 2004)

¿Será esta la tarea esencial de los educadores, respecto de sus educandos, considerando que la Orientación es un proceso consubstancial a la Educación, donde el trabajo de los Objetivos Fundamentales Transversales, se encuentra orientados a la formación integral del educando?

Consideramos que la temática de la Transversalidad, son contenidos que deben llevarse a cabo dentro de todas las áreas curriculares, y no como un anexo a un tema curricular determinado, sino que, como parte consustancial a los planteamientos y al proceso de enseñanza y de aprendizaje que de ellas se desprenden.



Esquema N° 7. La Transversalidad un puente entre las áreas curriculares y las realidades cotidianas.

¿Estamos, hoy los educadores dispuestos respecto del trabajo con nuestros educandos, a sincronizar nuestros contenidos, a interrelacionarlos, a llevar un trabajo cooperativo y no seguir atados a nuestras parcelas disciplinarias?

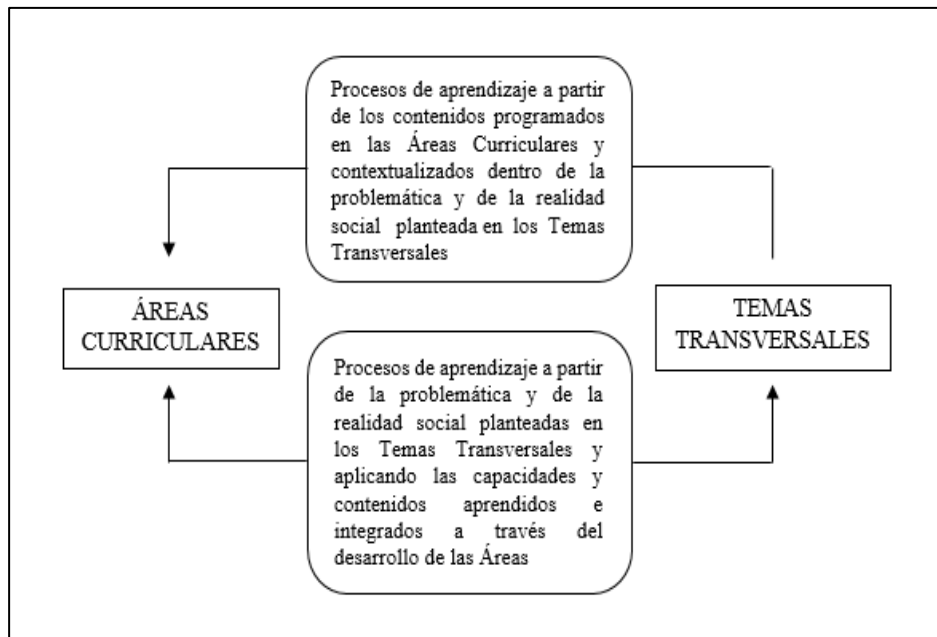
El marco de la programación escolar, implica un compromiso de los educadores y de toda la comunidad educativa, para transformar la enseñanza y el aprendizaje en un proceso interdisciplinario, sistemático y profundamente humanizador; es decir, un proceso que favorezca el suscitar la formación de un educando, cada vez más libre, consciente, sensitivo, crítico, creativo e innovador. El punto de partida pasa por la necesidad de integrar los valores básicos para la vida y la convivencia, considerando un currículo interdisciplinario sin desmerecer lo disciplinario, pero con la necesidad de integrar y desarrollar los contenidos desde la perspectiva de exteriorización de las actitudes y, educación moral, en coherencia con los valores a educar; favoreciendo el aprender a conocer y a hacer, la inteligencia analítica, el aprender a convivir y ser, la inteligencia emocional, utilizando para ello como puente las diferentes áreas académicas permeadas por el eje de la transversalidad. Un trabajo llevado a cabo de esta forma, permitiría el mirar críticamente la realidad y facilitar las herramientas esenciales para el desarrollo de capacidades y actitudes. Esta es una concepción que obliga a una profunda transformación de la cultura institucional tradicional que se manifiesta como un espacio de instrucción y transmisión de conocimientos. La escuela se debe abrir a la construcción de saberes necesarios para enfrentar la vida y como una instancia formadora de las actitudes y capacidades imprescindibles para el desarrollo pleno de la persona.

4. Marcos de actuación en transversalidad.

El que se haga explícito un punto de vista transversal no significa que en la comunidad educativa no estén presentes las cuestiones claves de las propuestas que nos plantea la transversalidad. Es cierto que debemos incorporar “nuevos temas”, sin embargo, esta siempre ha estado presente en el currículo escolar: el conocimiento académico, las prácticas educativas, el currículum oculto,

las formas de organización, la distribución de poder en el seno de la institución escolar, las propuestas didácticas, los materiales, y la evaluación, han permitido que se constituyan determinadas visiones culturales e ideológicas en el seno de dichas instituciones educativas.

Aun así , este debate no es nuevo y ya se ha instalado en los centros educativos, desde el momento en que se está insistiendo en que la escuela, no puede dejar de lado o ignorar contenidos tales como: la educación ambiental, la educación afectivo-sexual, la educación en valores, la educación para la democracia, la educación para la participación social, la educación ética y cívica, el tema de género, la educación en los derechos humanos, la educación para el consumo, la educación para la salud, la educación para la paz, entre otros.



Esquema N° 8. La Transversalidad un puente entre las áreas curriculares y las realidades cotidianas y su relación con el aprendizaje. Adaptado de Fernando González Lucini (1995)

4.1. El marco sociocultural

Pese a que cada punto de vista transversal parte de una inquietud definida, el conjunto de las miradas inciden en los aspectos que ponen en crisis el modelo de civilización dominante en la cual estamos inmersos. Los temas transversales son de alguna forma, elementos críticos que enfatizan las contradicciones de un sistema hegemónico que se objeta por ser globalmente insatisfactorio, injusto, desigual y, marginador de amplias mayorías.

Desde esta óptica, el sistema educativo y en donde la Orientación tiene algo que aportar, debe promover aprendizajes relevantes para los educandos en lo individual y lo social, en donde se logre proveerlos de instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan instalarse en la sociedad, producto del desarrollo de capacidades de actuar e influir en ella de forma consciente y crítica.

A decir de P. Freire (1998),- el buen educador es el que consigue, mientras habla, traer al educando hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa forma su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus educandos se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres.

Walter Bateman (2000), me permite reforzar lo que antes he planteado, cuando respecto de su clase de Física, dada por el profesor Bill Walton nos relata lo que en ella se producía: “estaba siempre preparando experimentos, en sus clases solían medir círculos para obtener el diámetro y la circunferencia, y luego lo dividían para establecer el valor pi; cuando un alumno decía que había –memorizado- pi en diecisiete posibilidades, Bill hacía una mueca, le daba un plato de hojalata y le decía: “Muéstrame”. Bill comenzaba con los datos; hacía que los alumnos midieran, observaran y luego consideraran. Primero los hechos”

En el documento “ Oportunidades para la Educación Sexual en el Nuevo Currículum según Planes y Programa del Ministerio de Educación para Tercer y Cuarto Año de Educación Media”, sección III, que corresponde a Los Objetivos Fundamentales Transversales en el Currículum Escolar, en referencia a que el sistema escolar deberá responder a una serie de desafíos e interrogantes a través de una oferta curricular, en ella leemos que esta debe asumir muchos aspectos, como por ejemplo, *preparación para la vida*, cuyos resultados deben esperarse al término del ciclo escolar de nuestros educandos y las *competencias esenciales* en torno a las cuales debiese organizarse el currículum escolar. Respecto de la *preparación para la vida*, se nos dice que, la educación no tiene una misión estrictamente intelectual, dirigida a la acumulación de conocimientos; su objetivo es preparar a las personas para actuar en situaciones de la vida real. Se forma para llegar a ser competente en el desempeño de las prácticas normales de una comunidad de personas que ya son competentes, de manera de poder interactuar y coordinarse con ellas, de adquirir predisposiciones y los valores que le permiten integrarse en un orden compartido, y así participar en la cultura como un sujeto plenamente responsable de su libertad. (Mineduc Chile, 1993)

4.2. El marco epistemológico

Los enfoques transversales plantean una crítica substancial al ámbito curricular científico-positivista que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y despojado de dispositivos de valor. El conocimiento científico no puede desligarse de los contextos de producción, ni de los intereses que guían la investigación científica, ni de los fundamentos ideológicos que la propician. Por otra parte, la estructuración del currículum en sectores de aprendizaje, hace que la fragmentación del conocimiento, sea identificado en parcelas que no se comunican.

Cada una de ellas, cree concentrar el “saber”. En este caso, pareciera ser que un saber se justifica por el recurso a la autoridad. Es este planteamiento, una de las múltiples limitaciones con que se

enfrentan el desarrollo de las temáticas transversales. Algunos le llaman la “libertad de cátedra”. Sin embargo, conforme con los postulados teóricos que la propia transversalidad sostiene, llámense: razón crítica, gestión/control del currículum, globalización– es posible pensar que los responsables del proceso educativo al interior de la comunidad educativa, se comprometan en un proceso de deconstrucción/reconstrucción epistemológica de las disciplinas que forman parte de los sectores de aprendizaje.

Conocer qué presupuestos sostienen su estructura, a qué orientaciones teóricas responde, qué propuesta cultural –y por lo tanto ideológica– se desprende de ellas, y si ello se orienta a una educación integral y en donde, la transversalidad debe ser considerada como un puente de integración. Y, a partir de este proceso de reflexión/discusión, podremos construir, e instalar un conocimiento crítico, relevante y útil para una perspectiva transformadora de la sociedad, desde la escuela.

En el mismo documento, antes mencionado, “Oportunidades para la Educación Sexual en el Nuevo Currículum según Planes y Programa del Ministerio de Educación para Tercer y Cuarto Año de Educación Media”, sección III, que corresponde a Los Objetivos Fundamentales Transversales en el Currículum Escolar, en referencia a que el sistema escolar deberá responder a una serie de desafíos e interrogantes a través de una oferta curricular, en referencia al desafío en relación las *Competencias Esenciales*, leemos:

“el currículum debe organizarse, entonces, en torno a la adquisición de las competencias esenciales tales como disposiciones personales y de interacción social: desarrollo personal, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y responsabilidad individual, autonomía de acción guiada por valores y principios éticos, logro de la identidad personal y social, madurez emocional y afectiva, adquisición de hábitos y métodos de trabajo, actitudes básicas de convivencia de grupo, tolerancia, respeto, habilidad de colaborar, recabar ayuda, hacer promesas y

asumir sus compromisos. Deberá incluir un fuerte componente de educación cívica, de modo de familiarizarlo con las operaciones cotidianas de funcionamiento de la sociedad y dotarlos de la capacidad y decisión de cumplir sus deberes y exigir sus derechos de miembro de la comunidad”. (Mineduc Chile, 1993)

Desde la consideración de estos marcos de actuación respecto de la Transversalidad, podemos señalar que esta, puede considerarse como estrategia metodológica, ya que a través de ella se logrará la incorporación de los pilares integradores de los conocimientos. Estos pilares permitirán que los educandos logren reconocer las formas de construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias para la búsqueda de soluciones innovadoras y a la vez les permita acceder a la formación de valores personales, humanos y sociales.

5. Los Objetivos Transversales en el Currículum chileno.

Antes de reflexionar respecto del significado y las implicancias curriculares que atañen a los OFT, es apropiado indicar algunos elementos y supuestos que son recurrentes en el decir de los actores educativos y que no siempre son apropiados al sentido y propósito del Marco Curricular, respecto de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

- a. la transversalidad trasciende la sola declaración de principios, e incumbe a todos los actores de la comunidad escolar

Dado que los OFT están programados como objetivos de aprendizaje que deben atravesar todas las experiencias de aprendizaje de los educandos en su existencia escolar, es significativo hacer un análisis apropiado y de lo que esto implica evitando supuestos o conclusiones que lleven a pensar que: “¡aquello que es responsabilidad de todos, no es responsabilidad de nadie!”. En otras palabras, todos y cada uno de los educadores deben desempeñar su labor específica y a la vez deben responsabilizarse, además, de los aprendizajes que implican los OFT. Desde el desarrollo

de *su disciplina* en el aula, en que puedan asegurar y favorecer que sus educandos logren las fines y objetivos de aprendizaje planteados, y desde la *totalidad* en la medida en que forma parte de un conjunto que se organiza y constituye en una comunidad educativa que demanda una misión y visión común, encaminada a la formación de sus estudiantes, a través de diferentes acciones, espacios de la vida y la cultura escolar.

Es necesario tener una visión clara, respecto de que todos y cada uno de los educadores deben hacerse responsable desde su disciplina y del conjunto de los aprendizajes que implican los OFT. Ello se logrará, a través de los aprendizajes propuestos, pero para que esto se haga realidad, debe ser considerado desde o en la medida en que se lleve a cabo un trabajo colaborativo, que se representa y constituye en cuanto a comunidad educativa.

b. la transversalidad forma parte del “currículum para la vida”

En variadas oportunidades, esta aseveración es entendida como si lo transversal estuviera relacionado con la preparación para la vida, y lo disciplinar concerniera al currículum en sí y por ello mucho más relevante. Es sabido que la totalidad del currículum tiene como objetivo educar a los educandos para la vida, y para ello les proporciona una suma de saberes, destrezas y actitudes, que permiten relacionar lo conceptual o cognitivo, con lo formativo. Esta educación para la vida de hoy, implica una integración y equilibrio entre estas dos esferas del aprender. Las nuevas exigencias que la sociedad y el país le demandan a la educación, es que debe velar por la formación de sujetos flexibles, creativos, capaces de innovar, con conciencia crítica, capaces de tomar decisiones, que les permita dar respuestas a las nuevas demandas y desafíos que se le planteen.

c. la transversalidad no es sinónimo de educar en valores

Respecto de esto, es lo más común que se piensa en relación a la transversalidad. Sin embargo, debemos indicar que la transversalidad está edificada por un enfoque valórico y axiológico, el cual coincide con los propósitos de la educación definida en el Marco Curricular, objetivos que invocan el perfeccionamiento de los educandos en lo: personal, social, moral y también del pensamiento. En este ámbito los OFT, permitirán el desarrollo de la identidad y de la personalidad, en donde el conocimiento y la dignidad de sí mismo sean traspasados, también al conocimiento y la dignidad de los otros. Esta tarea humanizadora nos compromete y debe convertirse en una de las razones básicas de nuestra reflexión como educadores al momento de plantearnos la transformación de la escuela.

d. la transversalidad curricular no es sinónimo de interdisciplinariedad

La propuesta de la transversalidad aparece como algo inédito dentro del conjunto de lineamientos educativos. Su singularidad está en que no se trata simplemente de una propuesta de interdisciplinariedad, a la que se había acudido en numerosas ocasiones. Esta nueva forma de organización curricular, a pesar de que rescata el esfuerzo de coordinación interdisciplinario, se diferencia en que, la interdisciplinariedad propone un patrón de relación entre los distintos sectores de aprendizajes(asignaturas/sectores) de tipo horizontal, por ejemplo: la resolución de problemas desde distintas perspectivas involucradas en un año o nivel escolar. En tanto, como lo dijimos los temas transversales recorren el currículo en forma cronológica y simultánea, involucrando a diferentes áreas, y a distintos niveles dentro de una misma área, además, la interdisciplinariedad solo sería totalmente factible entre áreas que compartan el mismo objeto de estudio, dedicándose, cada una, a estudiarlo desde aspectos divergentes, mientras que la transversalidad implicaría incluso a áreas escasamente relacionadas entre sí. En este sentido, debería considerarse a la transversalidad con un enfoque o paradigma transdisciplinar. Por ello la transversalidad va más allá. Consiste en conjugar o sincronizar lo cognitivo con lo formativo, ello permitiría a los educandos explorar el conocimiento desde una visión crítica, en donde

descubran la relación de su desarrollo personal y su entorno tanto social como cultural. No bastará con trabajo inter-subsectores.

Un Proyecto Educativo que hace suyo el trabajo de la Transversalidad supone necesariamente un real énfasis en la organización del quehacer educativo. Antes ya señalábamos que esta, atraviesa, permea e interpela a la cultura institucional de la escuela y a la sociedad en su conjunto en lo cotidiano de la escuela y en todas las manifestaciones de la vida escolar, las dimensiones como por ejemplo: la libertad, la autonomía, la generosidad, la solidaridad, el respeto y la búsqueda la verdad debiesen ser vividos intensamente por los actores educativos. Por ello que estas dimensiones o espacios, cobran tanta importancia.

Esto permitiría crear instancias para que todos puedan expresar y comunicar ideas, sentimientos y convicciones propias. Debe existir un convencimiento que este tipo de trabajo es posible, teniendo en primer lugar un proyecto claro y preciso, en su sentido último. Perfil del educando, perfil del educador, normas disciplinarias y otros elementos, no tendrán ningún valor, si ellas no se hacen praxis desde los actores mismos.

5.1 Ámbitos de los Objetivos Fundamentales Transversales en el Marco Curricular.

El Marco Curricular chileno establece los Objetivos Fundamentales Transversales en distintos ámbitos. Éstos dan cuenta de las dimensiones formativas de los educandos, las cuales deben ser tratadas a lo largo de todo el aprendizaje escolar de estos. A continuación indicamos cuales son esos ámbitos en los distintos niveles de educación en nuestro país.

5.1.1 Ciclo Preescolar

Formación personal y social: se encuentra relacionada con el proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones. Estas comprenden aspectos tales

como: el desarrollo y la valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica. (Mineduc Chile,2005)

Comunicación: constituye el proceso central mediante el cual los niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la realidad. (Mineduc Chile,2005)

Relación con el medio natural y cultural: el medio es un todo integrado, en el que los elementos naturales y culturales se relacionan y se influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio. Es importante que la niña y el niño, además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural (Mineduc Chile, 2005)

Cada uno de estos ámbitos, incluye *núcleos de aprendizaje*. El ámbito de experiencias para el aprendizaje - *formación personal y social* - comprende: autonomía; identidad y convivencia .El ámbito de experiencia para el aprendizaje – *comunicación* - comprende: lenguaje verbal y lenguajes artísticos. El ámbito de experiencias para el aprendizaje – *relación con el medio natural y cultural* - comprende: seres vivos y su entorno, grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes y relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.(Mineduc Chile,2005)

5.1.2. Ciclo Enseñanza Básica.

Crecimiento y autoafirmación personal: tiene por objetivo, estimular a los educandos a conformar y afirmar su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de

diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la habilidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente. (Mineduc,Chile,2009)

Formación ética: se busca que alumnos y alumnas desarrollen y afiancen la voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro. (Mineduc,Chile,2009)

La persona y su entorno: sus objetivos están en referencia al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática. (Mineduc,Chile,2009)

5.1.3. Ciclo Enseñanza Media.

Crecimiento y autoafirmación personal: su objetivo, es el mismo que hemos señalado respecto de la Enseñanza Básica.

Desarrollo del pensamiento: se busca que alumnos y alumnas desarrollen y profundicen las habilidades relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; que desarrollen las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas, y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo. (Mineduc,Chile,2009)

Formación ética: su objetivo, es el mismo que hemos señalado respecto de la Enseñanza Básica, pero considerando el estado crecimiento y desarrollo de los niños(as) que conforman estos niveles.

La persona y su entorno: sus objetivos están en referencia al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática. (Mineduc,Chile,2009)

Área de la Informática: su objetivo es ampliar las posibilidades de los estudiantes de tener acceso a la información, de participación en redes y de uso de software con fines específicos, pues las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son de amplia difusión en nuestro país y su uso ha penetrado diversos ámbitos de la vida personal, laboral y social, al punto que se hace imprescindible su manejo. Tanto niños, niñas y jóvenes en forma cada vez más masiva, utilizan cotidianamente las TIC con diferentes propósitos, y el sistema escolar puede hacer un gran aporte conduciéndolos a un uso más eficiente y responsable de estas tecnologías, que potencie su aprendizaje y desarrollo personal. (Mineduc,Chile,2009)

Desde la escuela, el mensaje parece claro – aunque más allá de la alfabetización básica (leer, escribir, sumar, etc.) no se sabe muy bien qué conocimientos hay que impartir o si se deben seguir impartiendo los mismos que hasta ahora –, por ello es necesario que esta se renueve, pensando en que debe proporcionar las herramientas analíticas que permitan a las personas salir de la etapa obligatoria escolar con la capacidad de aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos preocupados, padres comprometidos en el quehacer educativo de sus hijos, que lleve a la formación de trabajadores innovadores y responsables.

En definitiva, personas que se reinventan, a lo largo de toda su vida. Desde esta perspectiva, lo transversal adquiere una importancia tal, que por ello es necesario que estén presentes en la suma

de la experiencia educativa de los educandos, es decir, tanto en las actividades que se desarrollan en los diferentes sectores de aprendizaje como en la cultura escolar.

En esta perspectiva se espera que el desarrollo de los OFT se oriente por los siguientes principios:

Integración: “los OFT están integrados en los contenidos y aprendizajes esperados definidos en los subsectores de aprendizaje. Por ello el educador no debe desarrollarlos “aparte” del contenido o la actividad programática, sino que tratarlos integradamente en el transcurso de sus clases, enfatizándolos cuando sea oportuno y pertinente. En relación a los Objetivos Transversales, al citar los objetivos generales de la enseñanza, se plantea que estos no pueden ser reducidos a una determinada asignatura, sino que, atraviesan todo los espacios curriculares y la toda vida del centro educativo”. (Mineduc, Chile, 2003)

Recurrencia: “el logro de los aprendizajes asociados a los OFT no se obtiene en un nivel o en un solo sector de aprendizaje. En la medida que sean desarrollados una y otra vez, en los distintos contextos y situaciones de aprendizaje a las que se ve enfrentado el educando, estos se incorporarán al acervo afectivo, intelectual, social y valórico de estos, de manera tal que pasen a ser parte integral de su vida. Así veremos que el aprendizaje, por ejemplo respecto a: el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto a la diversidad, la tolerancia o el respeto por el medio ambiente, serán el resultado de la suma de diversos aprendizajes y oportunidades a las cuales el educando debiese acceder a través de un currículum que ofrezca distintas oportunidades en los sectores, en los distintos niveles de enseñanza, y de una manera reiterativa y ojalá cada vez más motivantes, para que estos sean incorporados en sus vidas, las internalicen gradualmente y las hagan suyas”. (Mineduc Chile, 2003)

Gradualidad: “ella se refiere a cierto ordenamiento que permite que las reiteradas y diversas situaciones de aprendizaje vinculadas a los OFT vayan creciendo en complejidad; es decir, desde lo más simple a lo más complejo. Por ello, éstos necesitan ser desglosados en una jerarquía

creciente de niveles de logro (como en espiral). En otras palabras, no se puede pretender que estos objetivos se desarrollen de una sola vez, ni que tras uno o dos intentos los y las estudiantes den prueba cabal de haber incorporado aprendizajes en esa línea, sino que hay que ir adquiriéndolos gradual y paulatinamente, de manera sistémica considerando los saberes previos, las distintas edades e intereses de los y las estudiantes. y del contexto en que viven”. (Mineduc, Chile, 2003)

Coherencia: “el logro de los OFT se ve reforzado en la medida que sea un ambiente propicio para su desarrollo La coherencia entre lo que se dice y se hace es parte importante de este ambiente. Esta coherencia se da tanto al interior de cada actividad como de las diversas actividades entre sí. Es preciso –aunque no siempre resulta fácil- que tanto la metodología que empleamos como nuestra propia actitud den cuenta de los OFT que deseamos trabajar en una clase. Por otra parte, es necesario también que demos coherencia a las diversas actividades que emprendemos, que como docentes vayamos avanzando paulatinamente hacia formas de enseñanza que atiendan a los OFT y que crucen toda nuestra práctica docente, que se conviertan en un sello de nuestro estilo. Es fundamental entonces, que la metodología de enseñanza y de aprendizaje sea concordante con nuestros discursos y que ambas dimensiones -metodología y discursos- se incorporen genuinamente a nuestra práctica docente, dándole coherencia global”. (Mineduc, Chile, 2003)

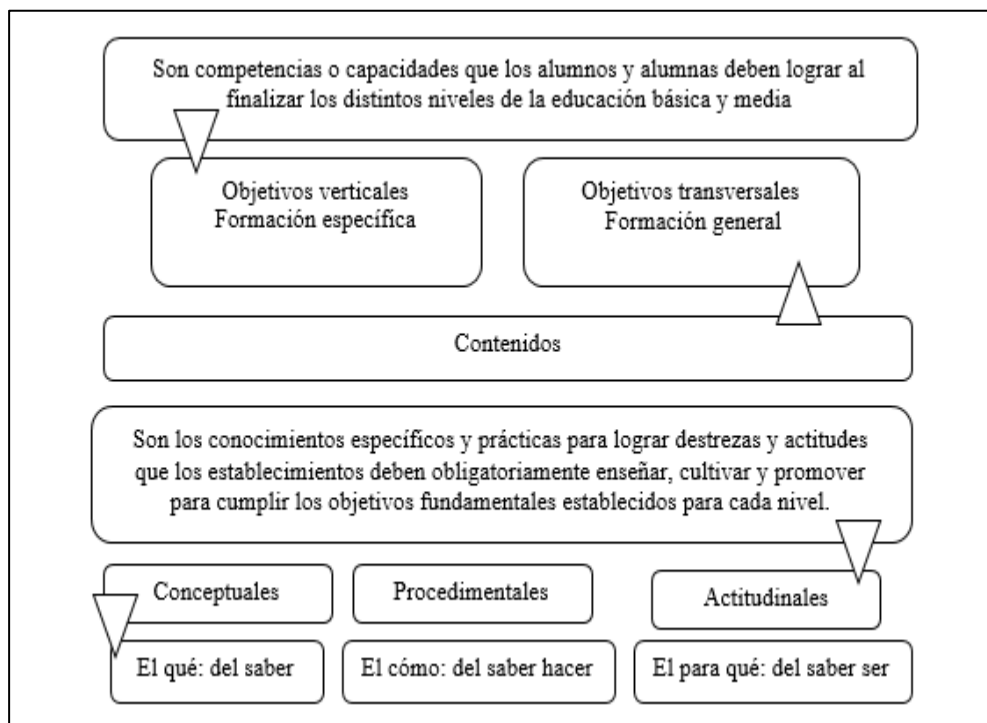
Problematización: “Muchos conceptos y temas vinculados a los OFT, por su misma complejidad y porque involucran diversas dimensiones del desarrollo humano, nos enfrentarán a dilemas morales, conflictos valóricos o, al menos, a reconocer la diversidad de posturas en el grupo. A ese respecto, es importante que los y las estudiantes planteen y discutan las tensiones que se presenten al trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales, sea que éstos estén comprometidos en los contenidos y aprendizajes esperados, sea que se muestren en situaciones propias de la cultura escolar o en el entorno social del barrio, del país o del mundo, o que crucen varios de estos espacios.” (Mineduc, Chile, 2003)

Apropiación: “Este criterio apunta a la forma en que los OFT instalan una serie de aprendizajes donde los y las estudiantes se apropian y recrean, de modo que se convierten en un criterio orientador para las diversas actuaciones de su vida. Así, se espera que los OFT sean vivenciados por los y las estudiantes, quien los reelabora y los traduce en un discurso propio, del que toma conciencia construyendo nuevos aprendizajes significativos a partir de la realidad concreta, orientando el crecimiento de ellos con una direccionalidad que les permitirá resolver situaciones nuevas”. (Mineduc, Chile, 2003)

Los requerimientos de nuestro tiempo, en torno a la escuela, hacen inevitable otra forma de enseñanza y, por lo tanto, es necesaria una reconceptualización de la cultura escolar que se lleva a cabo en nuestras aulas en el día de hoy.

Por un lado, se debe considerar la distinta naturaleza del conocimiento disciplinar y el conocimiento previo que traen nuestros educandos a nuestros centros educativos y en segundo lugar, desde nuestra perspectiva, el hecho de considerar que la Orientación sea un proceso consubstancial a la educación y con el objeto de favorecer la incorporación del conocimiento científico de forma significativa, se hace necesario encontrar un vínculo entre la cultura académica, dada por la escuela y aquella cultura que surge desde el entorno del educando.

De ahí, como afirma Yus (1998), la importancia de los temas transversales en la creación de una nueva escuela, más centrada en la educación para la vida, recuperando el valor de la educación para la escuela, y desde la perspectiva que nos interesa, re-crear una escuela, que permita el desarrollo de individuos autónomos, críticos y solidarios.



Esquema N° 9. Relación entre la Educación, Orientación y Transversalidad Elaboración propia desde los conceptos expresados por Yus

¿Orientación como un proceso científico? Creemos necesario dar un paso hacia un enfoque distinto de Orientación, hacia una vía científica, con alto rigor metodológico, que visualice la Orientación en el proceso educativo como una instancia de aprendizaje, de construcción de saberes centrados en la praxis y en las auténticas problematizaciones percibidas por los agentes activos de la acción pedagógica; generando conciencias críticas, autorreflexivas, centradas en la acción cotidiana, sólo así, podremos poner la Orientación Educativa al servicio del cambio y de la innovación de las estructuras y en los saberes.

¿Debe la Orientación ser considerada un proceso integrado? Cuando nos planteamos que la Orientación era un proceso consubstancial al proceso educativo, esto queda refrendado por el tipo de respuestas que los educandos nos entregaron, el poder asumirse, el poder decidir, el desarrollo personal, el poder razonar, las relaciones interpersonales, las relaciones sociales y el

poder disfrutar, con ello los educandos nos están diciendo que uno es una problemática específica, la cual debe atender la Orientación, nos están diciendo que ella debe abarcar a la persona en forma integral. Ese es su discurso.

“Lo que debemos procurarnos es un auditorio que importe. En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a, sino hablar con. Eso ya es instintivo en los buenos maestros, y debería serlo en cualquier escritor o intelectual” (Chomsky, 2009).

Resumen Capítulo IV.

La Transversalidad es un concepto que se asocia al concepto de diversidad, de inserción en contenidos o disciplinas, de proyección tanto en el enfoque de lo plural y la connotación de multipresencialidad e interdisciplinariedad, en donde el enfoque transversal del currículum es ante todo una actitud, como respuesta a esa intencionalidad transformadora de este.

Dicha transversalidad, está referida al sector que se intenta ocupen dentro de los planes y programas de estudio, en donde algunos contenidos son considerados relevantes al momento de contribuir significativamente en: el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; en orientar las relaciones interpersonales y a la vez con su entorno; fortalecer y afianzar la formación ética – valorativa; permitir el desarrollo del pensamiento creativo y crítico, de tal manera que en torno a ellos se puedan articular los contenidos correspondientes a los diferentes sectores de aprendizaje.

Respecto del significado que existe sobre la transversalidad es diversa, para algunos, está garantizada en los planes y programas de estudio y para otros, este dilema no está en el currículum prescrito en los programas, sino en la praxis y en la cultura de la escuela. De allí que para muchos la transversalidad se juega la clase - en los contenidos que se trabajan en ella – y también permea e interpela a la cultura institucional de la escuela y a la sociedad en su conjunto. Por ello se señala que la transversalidad pretende ser un instrumento para aproximar el currículum a la vida.

Las interrogantes que se hacen los procesos educativos, también pueden ser planteadas de una forma paralela, a los procesos orientativos. Consecuencia de ese paralelismo y consubstancialidad entre ambos procesos es que, la formación para la vida de hoy, demanda la integración y equilibrio entre estos dos ámbitos del aprender.

Desde el marco de la actuación transversal, esta nos invita a integrar determinados temas, que hoy la escuela ya no puede soslayar, como por ejemplo: educación ambiental, la educación afectivo-sexual, la educación en valores, la educación para la democracia, la educación para la participación social, la educación ética y cívica, el tema de género, la educación en los derechos humanos, la educación para el consumo, la educación para la salud, la educación para la paz, entre otros.

Desde el marco sociocultural, los temas transversales son de alguna forma, elementos críticos que enfatizan las contradicciones de un sistema hegemónico que se objeta por ser globalmente insatisfactorio, injusto, desigual y, marginador de amplias mayorías, de allí que la Orientación tiene algo que aportar, es el hecho de promover aprendizajes relevantes para los educandos tanto en lo individual como en lo social, en donde se logre proveerlos de instrumentos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Desde el marco epistemológico, los enfoques transversales plantean una crítica substancial al ámbito curricular científico-positivista que fragmenta el conocimiento y lo presenta como neutral, no ideologizado y despojado de dispositivos de valor. Consecuencia de ello, es posible pensar que los responsables del proceso educativo al interior de la comunidad educativa, se comprometan en un proceso de deconstrucción/reconstrucción epistemológica de las disciplinas que forman parte de los sectores de aprendizaje. Y, a partir de este proceso de reflexión/discusión, podremos construir, e instalar un conocimiento crítico, relevante y útil para una perspectiva transformadora de la sociedad, desde la escuela.

Existen algunos supuestos que son recurrentes en el decir de los actores educativos y que no siempre son apropiados al sentido y propósito del Marco Curricular, respecto de los OFT, estos son: la transversalidad trasciende la sola declaración de principios, e incumbe a todos los actores de la comunidad escolar; la transversalidad forma parte del “currículum para la vida”; la

transversalidad no es sinónimo de educar en valores y la transversalidad curricular no es sinónimo de interdisciplinariedad.

El Marco Curricular chileno establece los Objetivos Fundamentales Transversales en distintos ámbitos. Éstos dan cuenta de las dimensiones formativas de los educandos, las cuales deben ser tratadas a lo largo de todo el aprendizaje escolar de estos. Estos ámbitos en los distintos ciclos son:

Ciclo	Ámbitos
Educación Parvularia (Ciclo Preescolar)	<ul style="list-style-type: none"> - Formación personal. - Comunicación. - Relación con el medio natural y cultural.
Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y autoafirmación personal - Formación ética - La persona y su entorno
Educación Media	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y autoafirmación personal - Desarrollo del pensamiento - Formación ética - La persona y su entorno - Área de la informática

Cuadro N° 10. Relación entre los niveles de Educación y los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en ellos.

Se distinguen dos tipos de Objetivos Fundamentales: los Objetivos Fundamentales Verticales, relacionados con la formación específica y los Objetivos Fundamentales Transversales, relacionados a la formación general de los educandos. Se espera que el desarrollo de estos últimos, se orienten por seis principios básicos: Integración, Recurrencia, Gradualidad, Coherencia, Problematicación y Apropriación.

Para alcanzar los Objetivos Fundamentales, deben desarrollarse una serie de contenidos, denominados: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los cuales se encuentran asociados

a tres interrogantes: el qué del saber, asociada a los contenidos conceptuales; el cómo del saber hacer, asociada a los contenidos procedimentales y el para qué del saber ser, asociada a los contenidos actitudinales.

Ante esta relación que surge, desde la transversalidad entre interrogantes claves inherente al proceso enseñanza – aprendizaje, es de entender que la Orientación debe ser considerada un proceso integral y que esté a disposición de los saberes educativos con el fin de permitir las relaciones transdisciplinarias que es factible llevar adelante en la formación de nuestros educandos en función del desarrollo de su autonomía.

Desde esta perspectiva, este educador, ya no podrá considerarse un mero transmisor de conocimientos, desde aquel sector específico, que es su especialidad. Su labor como educador, tendrá otra dimensión. En donde el enseñar, exige seguridad, competencia profesional y generosidad, lo cual implica que, aquel educador (orientador) que no haga de su formación un proceso serio, que no estudie, que no se esfuerce en pos de su tarea, en donde la Orientación se visualice como una instancia de aprendizaje en relación a la construcción de saberes, problematizaciones que surjan en el proceso educativo de los educandos y así mediar en que estos logren reflexionar ante ellas y de esa forma generar que estos desarrollen conciencias críticas, autorreflexivas.

Nota: para efectos de una complementación a este capítulo, VER ANEXO N° 1.

CAPÍTULO V
LA ORIENTACIÓN EN EL MARCO DEL
PROCESO DE REFORMA EDUCACIONAL
CHILENA

1. Introducción.

Es probable que una de las primeras lecciones que aprendemos durante nuestra formación como educadores, sea aquella referida a la esencia del proceso de Orientación con la Educación. En esta relación no sólo encontramos la aspiración de desarrollo vocacional y profesional, sino que además, ello significa un desafío de iniciar un viaje hacia los misterios más profundos de la persona humana, en este caso, de los jóvenes en particular, en donde la frase: la vocación es el otro, se hará realidad en todo sentido.

A decir de Santana V. (2007), “una acción que no educa o una educación que no orienta tiene un alcance limitado y no cumplirá con su función fundamental, que, es la de orientar y la de educar. Ambas están vinculadas al proyecto de vida personal de cada uno de nosotros. Añade que estos procesos, deben considerar las dimensiones constitutivas del ser humano, a decir: conativa, cognitiva, afectiva, social y psicomotriz”.

Navegar por los torrentes de la voluntad, las emociones, los afectos, la inteligencia, la comunicación, y los proyectos de vida de aquellos que están en busca de ser acompañados en su desarrollo, debe ser considerada una misión muy significativa y gratificante. La educación no es mera instrucción escolar. La incluye, pero va más allá. Sabemos que en la escuela se establecen relaciones pedagógicas y sociales específicas, que van dejando huellas en las personas que de ellas participan.

La educación tradicional que aún persiste, se ha enfrascado substancialmente en transmitir normas y valores, y trata de suministrar a los educandos modelos de conducta a imitar y conocimientos para almacenar muy lejos de establecer ambientes que permitan desarrollar capacidades de autonomía en nuestros educandos.

Si fuésemos capaces de construir un currículo para la vida y el respeto por ella, a partir de la realidad del educando y de su contexto comunitario, y en este tiempo y espacio, podríamos hacer germinar la tolerancia y la aceptación del otro, sin que necesariamente piense igual, seríamos capaces así de permitir el desarrollarnos como sujetos solidarios y conscientes de que somos más que un número en una cifra de indicador económico. Nuestros educandos son personas y como tales tenemos el imperativo moral de compartir, no como quien impone o regala algo, sino como quien edifica con el otro, las herramientas para que opten y actúen libremente en este cambio de época.

En consecuencia, es imprescindible conocer bien desde qué antropología nos permite dar coherencia a los objetivos, medios a emplear y resultados que se esperan lograr, desde el enfoque que pretendemos sea instalado.

Nuestra sociedad debe ir en busca de una educación que sea en la praxis en sí, un derecho universal y que la calidad educativa sea un objetivo cada vez más consensuado que concentre esfuerzos de toda la comunidad social involucrada en ella.

La educación en la cual creemos es aquella que coloca el acento en el educando, en donde este sea el protagonista de su propia formación integral, no tanto para moldearlo al estilo del ideal de persona que la educación tradicional, sino aquella que permita desarrollar plenamente todas sus potencialidades. Una educación, en donde los educandos, sean orientadores de procesos, propiciadores y generadores de condiciones problematizantes que estimulen el desarrollo intelectual, emocional, social y físico de los educandos. Para ello, es necesaria la presencia de educadores instalados en la realidad psicosocial y socio-económica en que vivimos, plagada de contradicciones sociales, de inequidades e injusticias, pero también de posibilidades para el desarrollo personal y social. Educadores que se reconozcan a sí mismos como sujetos de transformación.

Al respecto, es interesante considerar, lo que se señala de la educación en el documento *Discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (2007), en él se lee:

“la pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social”

En la actualidad, aún en la pedagogía bancaria en la cual nos encontramos inmersos, es posible el cambio, es posible que a través de pequeñas acciones, pero significativas, en donde la suma de estas, se transformen en una opción mayor. Debemos romper con ese diagnóstico de los educandos que son buenos y aquellos que no lo son tanto y otros que simplemente no están, pero conviven con nosotros. La educación es un proceso permanente de interacción personal que dura toda la vida y en el que todos educan a todos. Cuando se educa, no se introduce nada significativo en la otra persona, por el contrario, se extrae algo valioso de ella. Es decir, se permite que esa persona exprese y manifieste algo propio que se encuentra en su interior como una potencialidad.

Al señalar que la educación debe estar centrada en la persona, es porque en su interior hay capacidades que esperan condiciones favorables para hacerse realidad y además, talentos escondidos que presionan por salir a la superficie, manifestarse y empezar a desarrollarse como

inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta. Así, entonces, la tarea educativa consistirá en crear situaciones favorables para el desarrollo personal del ser humano, en un ambiente positivo que estimule ese desarrollo.

El conocimiento, la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y valórica comprometida con el ser personal y social y una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de su creatividad, autonomía pedagógica, la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación y capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías, a través de un trabajo en equipo, es la tarea primordial de la escuela hoy en día.

2. Reforma Educacional, Orientación Educativa y Transversalidad. Algunos alcances.

2.1. Sobre la Reforma Educacional.

Si accedemos a una lectura seleccionada, del Decreto Supremo de Educación N° 220, del Ministerio de Educación de Chile, correspondiente al Departamento Jurídico, año 1998. Este establecía Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación, leemos:

2.1.1. Respecto de las consideraciones de dicha Reforma.

- “Que, la ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, fijó los objetivos generales y los requisitos mínimos de egreso tanto de la enseñanza básica como de la enseñanza media.”

- “. . . cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone al Ministerio de Educación sus propios planes y programas de estudios, o si aplica aquellos que este Ministerio debe elaborar según lo señalado por la ley. . .”
- “Que, en el contexto de las exigencias que emanan del ejercicio de la libertad de enseñanza y para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, deben ser consistentes con la doble función que la ley N° 18.962 asigna a este nivel educativo: habilitar al alumno tanto para continuar estudios en la Enseñanza Superior, como para su incorporación a la vida del trabajo”

2.1.2. Respetto del Decreto de dicha Reforma.

La norma nos dice:

Artículo 2°:Para los efectos de este Decreto entiéndase por Formación General: “Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral.”

Artículo 7°:“En casos debidamente calificados de establecimientos que imparten Enseñanza Media de Especial singularidad, la División de Educación General del Ministerio de Educación podrá autorizar mediante resoluciones dictadas “Por Orden del Presidente de la República” la aplicación de planes y programas de estudio con una organización temporal y secuencial de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios diferente de la establecida en el presente decreto. A esta autorización de excepción podrán acceder solamente establecimientos que cumplan con los estándares de alta calidad y/o equidad establecidos por el Ministerio de

Educación y que serán evaluados según los procedimientos objetivos previamente fijados por esta Secretaría de Estado”.

“En todo caso, esta autorización de readecuación, deberá exigir el tratamiento completo de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios dentro de la Enseñanza Media.” (Mineduc Chile, 2005)

El “decreto” dice que, a todos ellos, se les ha de entregar los mismos contenidos, con la misma expresión, en el mismo momento y en la misma cantidad. Y aun, ahondamos más esta posible “igualdad”. Por “decreto”, estamos dando las posibilidades para que cada colegio, establezca sus propios programas y demases.

Aquí ya se establece una primera e importante desigualdad, pues, no es el mismo entorno que rodea a todos los niños de este país, sobre todo el más próximo: el entorno familiar. No son iguales y existe consciencia que, de una manera espontánea quien gobierna ese entorno, atiende de una forma selectiva las necesidades de cada uno de ellos. No da a todos lo mismo ni en la misma cantidad.

Además, otro elemento importante es la infraestructura que presenta cada escuela, también no es la misma. En este último caso se olvidan los matices y se considera “justo” que todos reciban “por igual” aquello que el Estado da, en el caso que nos ocupa, la enseñanza. Pareciera ser lo mismo que uno viva en un medio rico en información o carente de la misma; y también, pareciera ser lo mismo que uno esté rodeado o tenga al lado interlocutores cualificados o no.

2.1.3. Respeto de los Requerimientos de dicha Reforma.

La norma nos plantea:

“ . . . Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país”. (Mineduc ,2005)

Aquí surge otra dicotomía: “actualizar, reorientar, enriquecer”. Se anticipa la idea inicial, es que todos tienen la misma base y requerimientos mínimos para ser parte del proceso.

Quisiéramos pensar en reconocer que el aporte esencial de los sistemas educativos a la sociedad, es la distribución amplia de los saberes y competencias socialmente válidas para participar en ella, incluyendo en la idea de competencia no sólo su dimensión cognitiva sino también procedimental y actitudinal.

Supone una demanda general o básica referida a que el sistema educativo debe distribuir los conocimientos y los valores y actitudes adecuadas para sostener una sociedad determinada, y las competencias individuales para que cada individuo pueda encontrar un lugar propio dentro del contexto social. ¿Es así la realidad de hoy en nuestro país, es así el aporte a todos por igual? La respuesta pareciera ser por ahora negativa.

Partiendo de que a la escuela confluyen personas de todo tipo y que todos y todas los que convivimos en ella somos diferentes, la diversidad de tipo personal es lo natural, lo uniforme no existe. Esta diversidad se traduce en diferentes intereses y expectativas, de afectividad, de autonomía personal, de características intelectuales, de diferentes ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, ¿a qué actualización, reorientación y enriquecimiento nos estamos refiriendo? ¿A quiénes favorece el sistema y a quiénes desfavorece?

El aprendizaje y la formación, se dan no sólo por las características personales que lo hacen posible, sino también por el resultado de la interacción social y los estímulos afectivos y culturales del entorno educativo que rodean o en el cual se encuentra inserto el educando. Con lo anterior, ya se constaría y se daría un quiebre, en los procesos de Orientación y sus objetivos, en desmedro de un desarrollo adecuado de los niños(as) de nuestro país.

2.1.4. Respeto de los pilares de dicha Reforma.

La construcción de una respuesta curricular adecuada a la creciente y compleja necesidad de ofrecer a todos los jóvenes del país las mejores y más completas oportunidades formativas ha tenido como pilares:

- a. El diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación, a través de estudios explícitamente encomendados a comienzos de la década de 1990.
- b. El diagnóstico crítico sobre el currículum de este nivel y la propuesta de reformar y diversificar la Educación Media, efectuada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en 1994.
- c. La evidencia internacional disponible sobre marcos curriculares nacionales para la Educación Media de reciente formulación.
- d. El conjunto de criterios y de sugerencias derivadas del proceso de Consulta Nacional sobre el currículum para la Educación Media, organizado por el Ministerio de Educación entre los meses de Mayo y Agosto de 1997. (Mineduc, 2005).

Respeto de los Principios valóricos de dicha Reforma.(de algunos de ellos)

- a. “El marco curricular se basa en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- b. Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable
- c. La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), concordó un conjunto de principios de carácter ético, que deben enmarcar la experiencia escolar. Ello supone la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos; contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal.
- d. El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una Educación Media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo.

- e. Los principios anteriores, que son asumidos por nuestra sociedad, no agotan la dimensión ética de la educación. Corresponde también al proyecto educativo de cada establecimiento el identificar y precisar la calidad de la formación que la comunidad escolar respectiva procura desarrollar, de acuerdo con su concepción de vida y las finalidades que le asigne a la enseñanza y al aprendizaje. (Mineduc, 2005).

“La educación, es un factor decisivo para la socialización de los jóvenes, para la transmisión de los valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la solidaridad y la tolerancia. Constituye también un elemento vital para facilitar la participación activa de todos los ciudadanos en la sociedad y para la integración de todos”. (V Conferencia Iberoamericana de Educación. Buenos Aires. Argentina, 1995.)

Caben, aquí dos interrogantes claves, a decir: ¿Pero qué sucede con aquellos que por diversos factores se sienten excluidos de los beneficios del desarrollo? ¿Sentirán ellos, que la educación conduce a la creatividad individual y mejora la participación en la vida social, económica, cultural y política de la sociedad?

Un país que desee ser verdaderamente independiente, debe garantizar a todos sus ciudadanos la oportunidad de adquirir conocimientos y permitir su desarrollo personal y social. Entonces: ¿Existe equidad? ¿Existe igualdad de oportunidades? Interrogantes que requieren una respuesta transparente y esperanzadora.

La exclusión de una gran parte de la población viene propiciada por sus dificultades para acceder a los signos de la modernidad, es decir, al conjunto de conocimientos y destrezas necesarios no sólo para su integración en la sociedad productiva, sino también para participar en la vida pública. Estos conocimientos y destrezas abarcan también el espíritu crítico, la capacidad para descifrar los mensajes de los medios de comunicación y para trabajar en equipo; para lograrlo, la

educación debe transmitir esos códigos culturales básicos de la modernidad a todos sus educandos.

Otro aspecto decisivo para contribuir al desarrollo humano es el logro por los sistemas educativos de actitudes favorables como la responsabilidad, la autoestima, el respeto hacia los demás, la curiosidad, la inclinación al trabajo en equipo y el liderazgo, actitudes decisivas para un cambio de mentalidad y para una inclinación favorable hacia el desarrollo.

Agregar, la exigencia de que hombres y mujeres reciban un tratamiento igual en educación o la existencia de políticas compensatorias destinadas a promover mayores niveles de educación para todos. Ello no sólo constituye un mecanismo de justicia social sino también supone beneficios generales para el desarrollo de la sociedad de la cual estos son parte. Por último, habría que señalar que la educación, además de su valor económico, constituye un derecho social, por lo que no se deben olvidar las dificultades y los logros que han supuesto su universalización y consagración como tal derecho.

En la actualidad, la educación, debe responder a nuevas exigencias y a retos renovados, ya que no basta con asegurar un cierto nivel de educación a todos los ciudadanos, ni su consideración como un proceso que termina a cierta edad. Hoy los poderes públicos deben potenciar una educación que dure toda la vida, ya que ninguna nación puede aspirar a la competitividad sin aprovechar el potencial del recurso más valioso: su capital humano.

2.1.5. Respeto de las Orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje.

La selección curricular del marco curricular de los OF-CMO de la Educación Media obedece a los siguientes criterios y orientaciones respecto al conocimiento y el aprendizaje:

- a. Actualización del currículum, de acuerdo a los avances observados en las disciplinas de conocimiento y en los cambios ocurridos en la vida social; como es el caso de Tecnología e Informática.
- b. Carácter polimodal que debe tener una proporción importante de la experiencia formativa que provee la Educación Media: ésta debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales

Junto a las orientaciones precedentes sobre selección y orientación curricular, los OF- CMO de la Educación Media se sustentan en el principio de que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas.

Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, adecuada, ampliada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente.

“A través de estos procedimientos didácticos se busca lograr el aprendizaje de competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio”. (Mineduc Chile, 2005)

2.1.6. Respeto del Marco curricular común y libertad para la definición de planes y programas de estudio de dicha reforma...

La norma nos dice:

- a. El cambio regulatorio en materias curriculares ordenado por la LOCE, consiste en el paso de una definición estatal de planes y programas de estudio obligatorios y uniformes para todo el país, a un marco de objetivos y contenidos comunes, dentro de los cuales y por sobre los cuales, los establecimientos educacionales tienen la libertad de definir sus propios planes y programas.
- b. Este procedimiento es consistente con las políticas educacionales en desarrollo, que se orientan a resolver los problemas de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades, con la participación creadora de los propios agentes educativos.

Cuando hablamos de actualizar el currículo; formación de la persona con una proyección de estudios superiores y laborales; nuevas formas de trabajo pedagógico; que el centro sea el educando como protagonista, tomando en cuenta el contexto, en el cual se desenvuelve; libertad de definir; resolver problemas; igualdad de oportunidades y participación con ello.

Nos estamos refiriendo a los elementos que se desprenden, de las Orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje; marco curricular y libertad de planes y programas de estudio. Pero, ¿qué está sucediendo realmente?

Veamos algunos elementos:

1. la igualdad, referida al individuo y a la sociedad, no es sinónimo de identidad ni de uniformidad. La “igualdad” hace referencia a la posibilidad de optar, de decidir, y de disfrutar de iguales derechos y posibilidades

2. es necesario redefinir conceptos como, integración, adaptación, que parten del supuesto de que lo diverso y distinto debe desaparecer dentro de un único modelo admitido como “normal”.
3. la diversidad, por sí misma, no genera la desigualdad: ésta será siempre el resultado de las condiciones sociales, culturales y económicas que imponga el sistema real.
4. la diversidad es consustancial a la historia de la humanidad y por tanto un valor positivo y en donde las diferencias personales y culturales enriquecen nuestra propia existencia.
5. la demanda de mayor flexibilidad que reproduce y aumenta las desigualdades argumenta a partir del concepto manipulado de la libertad. Libertad de elección de centro, libertad de contenidos, libertad en la formulación de los principios y los objetivos de cada centro. Estas son algunas de las reivindicaciones que pudiendo ser válidas en sí mismas, pueden conllevar, implícita y subterráneas, políticas educativas que contribuyan a la exclusión y a mayores desigualdades.
6. la flexibilidad requerida para atender la diversidad es mucho más difícil y compleja. Sin renunciar ni un ápice a la universalización ni a la igualdad de oportunidades del sistema educativo, esta flexibilidad nos ha de permitir tratar adecuadamente lo que es diverso; y además actuar, a través de una diferenciación positiva, para dar más a quien más necesita.
7. la educación se ha visto falta de los elementos orientadores y clarificadores que nuestros educandos requieren. Un niño no es un adulto en pequeño. Un adolescente tampoco es un adulto perfecto. Ambos requieren de soportes, de personas y acciones que les ayuden a descubrir y descubrirse, a entender y a entenderse.

2.1.7. Respetto del Conocimiento, habilidades y valores (algunos de ellos)

La norma nos dice:

“Conocimientos, habilidades y actitudes son tres dimensiones de lo que la experiencia escolar busca entregar a sus alumnos en forma integrada. Esta integración está presente en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. . .” (Mineduc Chile, 2005).

De las definiciones que señala el Ministerio de Educación, respecto de estos conceptos:

Los conocimientos incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones. Adicionalmente, tanto en objetivos como en contenidos se distingue entre: el conocimiento como información, es decir como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos; y el conocimiento como entendimiento, es decir la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, y dando base para discernimiento y juicios.

Las habilidades se refieren a capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje: éstos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basados en rutinas o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación.

Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acción. Por ejemplo, el marco de objetivos y contenidos curriculares plantea actitudes a inculcar en alumnas y alumnos respecto a: desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo

en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural, entre otras dimensiones. (Mineduc Chile, 2005).

2.1.8. Respeto de Conceptos y definiciones de la nueva organización Curricular de la Educación Media.

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios: “Objetivos Fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza -aprendizaje.

a. El marco curricular distingue entre dos clases de Objetivos Fundamentales:

1. Objetivos Fundamentales Verticales: aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demandan aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media.
2. Objetivos Fundamentales Transversales: aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad.” (Mineduc Chile,2005)

b. Además, destaca los Contenidos Mínimos Obligatorios. Respecto de estos se señala:

“Contenidos Mínimos Obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales establecidos para cada nivel. Corresponden

al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los Objetivos Fundamentales.

El aprendizaje se ha transformado en uno de los mayores desafíos de nuestra sociedad. El individuo se mueve en un mundo cada vez más complejo y cambiante, por lo tanto no puede conformarse con adquirir destrezas mínimas; ni un conjunto predeterminado y finito de saberes adquiridos en un escenario escolarizado, que le permita dar un sentido a su vida. Es necesario que el aprender se produzca, a lo largo de toda su vida, en diversos espacios. Además, debe aprender a obtener provecho de su experiencia, de sus éxitos y sus fracasos y transferirlos a nuevos contextos para resolver los retos que le son planteados. “El aprendizaje es un proceso personal, nadie aprende por otro; es una construcción propia que se va integrando e incorporando a la vida del sujeto en un proceso cíclico y dinámico, que –a su vez– involucra un cambio relativamente permanente en la capacidad de las personas, su disposición o su conducta”.(Crispín,2011)

Por otro lado, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar condiciones que posibiliten a los individuos adquirir aprendizajes relevantes para lograr su inserción social y productiva así como la construcción de una identidad personal, dentro de un contexto sociocultural determinado. Ello significa, la obligación de incorporar alternativas innovadoras que impulsen la apropiación del conocimiento, transformando su organización interna en concordancia con la comunidad en la cual se encuentra inserta, estableciendo y creando redes académicas con otras instituciones, que conlleven al bien común.

El currículo tiene que modificar su diseño tradicional para enfocarse más directamente en el aprendizaje, incorporando los ejes o pilares de la educación que surgen de la propuesta que nos hace J. Delors (1997), estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a con vivir juntos, aprender a vivir con los demás, aprender a ser.

¿Qué significado tiene cada uno de estos aprendizajes que nos plantea J. Delors?

El *aprender a conocer*, es considerado como medio y fin, como el aprendizaje de comprender lo que nos rodea y como una forma de hacerlo en forma optimista, motivadora y que esté vinculada a los intereses de la persona con la comprensión y el conocimiento de lo que percibe y tiene a su alrededor. Este conocimiento tiene dos vertientes: una que podríamos definirla como amplia, acceder a una cultura general de la sociedad y su evolución y otra más especializada, que estaría dirigida a la proyección de cada uno de nosotros según nuestras motivaciones.

En consecuencia, desde la mirada de la Orientación, los educadores deben convertirse en mediadores de los procesos de aprendizaje y deben estar capacitados y dispuestos para enseñar a aprender, que se constituye como eje de la metodología del educador. Es a partir de este proceso que las relaciones educación - orientación y educador - educando tendrán una tarea relevante. La función de orientación, como actividad inherente de la acción educativa, cobra verdadero sentido y se integra al proceso formativo de los educandos.

El *aprender a hacer*, significará desde la perspectiva de este aprendizaje, el surgimiento de algunos planteamientos claves, uno de ellos es: ¿Cómo enseñar a instalar en práctica lo aprendido? El concepto hacer, de una u otra forma se asocia a la idea de oficio, materia procedimiento, lo cual nos lleva a pensar en qué medida, este hacer, va más allá de tener un conocimiento determinado y el cómo lo llevamos a la práctica. Sin embargo, no podemos soslayar el hecho que nuestra práctica pedagógica no siempre asegura la suficiente gestión para desarrollar en los educandos la autonomía, ello producto, aun, del hecho de apearnos a formas tradicionalistas, y creer que aprender a aprender no requiere de una orientación y una preparación pedagógica eficiente por parte de los educadores. Este *aprender a hacer*, está vinculado a la influencia que se puede ejercer respecto del entorno en el cual educando se encuentra inmerso, está vinculado a la adquisición de habilidades y competencias que preparen a

este para aplicar nuevas situaciones en contextos culturales y sociales determinado aquello adquirido.

Por ello, creemos y estimamos de insuficiente la atención a las formas de orientación y control de la actividad de aprendizaje, que propicien y tiendan a no llevar a instancias de reflexión a los educandos, el ejecutar acciones orientativas sin que medien suficientemente los procesos de análisis y razonamiento requeridos, sobre lo que tiene que aprender y sobre su propio aprendizaje.

Aprender a vivir juntos. Si este aprendizaje lo analizamos desde el objetivo más profundo que tiene la educación personalizada, este aprendizaje debiese convertirse en un elemento de formación personal a través de la aceptación de responsabilidades por parte del educando como ser original y creativo, con capacidad para autogobernarse, establecer relaciones y buscar sentido a su vida, pero a la vez la responsabilidad de descubrir gradualmente al otro desde la diversidad, las semejanzas y la interdependencia y desde la capacidad de empatía, y desde esta interrelación desarrollar la capacidad para participar en proyectos comunes que se caractericen por tener puntos de convergencia e interés común en su relación con el otro. Dicho de otra forma *aprender a vivir juntos*, implica, desarrollar capacidades de respeto por y hacia los otros; desarrollar la capacidad del ser solidario; desarrollar la capacidad del ser tolerante y de esa forma llegar a acuerdos y soluciones que resuelvan los conflictos de manera no violenta. Ser singular es diferente a ser individualista.

Aprender a Ser. Respecto de este aprendizaje, creemos que una forma de entenderlo en todo su significado es transcribir literalmente lo que se lee en el trabajo de J. Delors, respecto de este pilar: “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su

juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por si mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.”

La máxima manifestación de la autonomía es la práctica de la libertad en forma responsable. Esto es, entender la autonomía como la capacidad para regirse así mismo, saber utilizar las posibilidades y oportunidades de actuar libremente. De igual manera, la máxima expresión de la libertad tiene su significado en la capacidad de desarrollar el actuar en forma independiente, en la capacidad de autodeterminación, y en elegir en cada momento de manera consciente y reflexiva el mejor modo de actuar entre las diferentes opciones.

Siendo la autonomía, un aspecto fundamental en la formación del ser humano, se requiere de educadores con mentalidades abiertas para asimilar los cambios y modalidades educativas que pueden presentarse, con una actitud de querer innovar en sus metodologías, y así por consecuencia, innovar en los procesos de aprendizaje para lograr el desarrollo armónico y permanente de nuestros educandos. Así, estaremos mediando en el desarrollo de capacidades de reflexión, interpretación, argumentación y proposición, como competencias fundamentales en el proceso de resolución de problemas, conflictos y toma de decisiones de nuestros educandos.

Un sistema educativo conducente hacia las necesidades del siglo XXI debe concebir al proceso educativo de nuestros educandos, a través del aprendizaje, como el resultado de la construcción activa de estos sobre el objeto de aprendizaje. Supone a un educando activo, que desarrolla hipótesis propias acerca de cómo funciona la sociedad, que suponemos están puestas a prueba permanentemente. Ello debiese generar operaciones mentales y procedimientos prácticos que permitan seguir aprendiendo a este educando en forma más independiente, durante el tiempo de vida que está dentro del sistema educativo y además, una vez que haya egresado del sistema educativo formal.

Sin embargo, hay otros inconvenientes a considerar, respecto de lo anterior, la existencia de diversos factores que limitan en el educando las posibilidades de ser autónomo a la hora de aprender, entre estos factores, creemos que se encuentran los siguientes:

1. La conformidad al aceptar ideas provenientes de nuestro entorno, sin hacer críticas, reflexiones o dar puntos de vista propios. Aquí se nota la transmisión verticalista del educador. Son pocos los “educandos” que comentan las ideas dadas. Son muy receptivos y poco participativos.
2. La adquisición de conocimientos que están establecidos en determinados libros diseñados con referencias no aptas para el contexto nacional,, sin ir más allá de ellos, y sin tratar de obtener conocimientos por cuenta propia. Como por ejemplo, el conocimiento medido por un determinado número de páginas a estudiar, para luego “evaluar”.
3. La inconstancia con la que se puede dar el aprendizaje en el educando. Su constancia respecto del estudio, vemos que no es más rigurosa de lo que debiera ser. Más que el aprender, el interés por lo general, está puesto sólo en un resultado final de aprobación.
4. La falta de estrategias que deben aplicarse al momento de la acceder al conocimiento. Como por ejemplo, la capacidad de observación conocimientos como es la observación, la capacidad de iniciativa, la capacidad de participación entre otros.
5. La falta de capacidad que tiene el educando de relacionar sus experiencias vividas en el aula con su vida diaria tanto personal como social.

6. La falta de sentido de realidad que les impide tomar conciencia de su compromiso como sujetos de su propia formación educativa.

Para que el aprendizaje se lleve a cabo en forma adecuada y en sintonía hacia el desarrollo de la autonomía del educando, será importante buscar alternativas que permitan cambiar este paradigma, que impide que nuestros educandos sean más responsables, e independientes. El surgimiento de programas de mediación, respecto de lo ante señalado, es otra tarea de la Orientación en nuestras escuelas. La realización de programaciones de aula afines con los planteamientos antes mencionados nos llevaría a evitar la improvisación, la continua pérdida de tiempo, y por consecuencia ser capaces de ir mejorando los programas en forma adecuada ,permitiendo así sistematizar su desarrollo, para conseguir una mejor coordinación con todo los agentes educativos responsables del proceso educativo al interior del centro. Es indudable, que desde esta perspectiva todas las áreas de la comunidad educativa no pueden quedar ajenas a este desafío, por lo tanto el trabajo en Orientación debe encaminarse a sumarse a esta forma distinta de ver la escuela.

3. Currículum y Orientación. Algunos alcances a considerar desde la Reforma Educativa.

“La escuela para Aprender no es la escuela que se organiza para que el niño tome conocimiento de lo que tiene que ser, sino la que se organiza para que el niño aprenda a ser lo que tiene que ser” (Castillo I. ,2004 – 2005)

Si pensamos que el Currículum es una construcción social de selección cultural e intencionado, ya que indica los aspectos que se desean enseñar en la escuela, es decir los valores, contenidos y formas de hacer que utiliza una sociedad y que la escuela es creada en las sociedades organizadas para intervenir en la educación formal de las personas en forma intencionada, de acuerdo a un determinado tipo de persona y sociedad, es decir, para lograr personas que se

incorporen en el desempeño de los distintos papeles sociales que requiere dicha sociedad, entonces, es indudable que podemos establecer una relación entre currículo y orientación.

A menudo, a los educadores nos resulta difícil, reconocer las dificultades de aprendizaje que va encontrando el educando durante su vida escolar para adquirir nuevos conocimientos. No estamos innovando o no queremos innovar, más aún, no queremos reconocer el no estar perfeccionándonos de acuerdo a la dinámica que nos presenta el proceso educativo. El no reconocer nuestras limitaciones, que bien se pueden superar, como por ejemplo, a través de un trabajo en equipo, haciendo hincapié desde una contribución, a partir del nosotros y no desde el yo. Es reconocer el aporte del otro y al mismo tiempo, el reconocer nuestras propias limitaciones.

Para conseguir la formación de educandos autónomos que construyan su sistema personal de aprender, debemos tener en cuenta algo más que los contenidos escolares y el desarrollo de determinadas habilidades intelectuales. Estamos hablando de un Aprendizaje Integrador, en donde la idea, es que en las actividades de aprendizaje, la relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo es indisociable del ámbito motriz. Para ejercer, este trabajo debemos estar preparados y ello requiere de un trabajo colaborativo por parte de los educadores. No debemos olvidar que la inteligencia está conectada con los afectos y los sentimientos y no se puede desdeñar la estructuración de éstos mediante actividades como el fomento del trabajo cooperativo en comparación con el poco lugar disponible que alcanzamos ante una clase magistral, no podemos ignorar el hecho, que las personas no aprendemos solas, las personas producen conocimiento, desde sus relaciones interpersonales, desde un dialogar constante.

Ante expresado anteriormente, entonces el desafío que la Orientación, si ella se considera como un proceso primordial al proceso educativo, debería ser:

1. colaborar para convertir el aprendizaje, en un conocimiento útil y significativo, esto permitirá, que el aprendizaje pueda relacionarse con el quehacer diario.
2. colaborar, para que el aula se convierta, en un espacio de búsqueda, discusión y debate, ello conllevará a que esta, se prolongue hacia los espacios exteriores.
3. colaborar para que la selección de los contenidos sean relevantes y significativos, ello llevará a que estos nos hablen, para que los niños actúen.

“El niño y el adulto, en una educación impartida desde la diversidad, acompañarán el paso del tiempo; ello implica que adquirirán una conciencia de la finitud, de lo que termina como ciclo vital, en la capacidad de soportar la angustia por ello y, también, en la posibilidad de hacer proyecciones de construcción progresiva a sus autonomías. Sabrán que esto requiere la creación de nuevas vivencias y sentidos, claros y contundentes, para el logro de un lugar donde crecer y vivir.” (Belgich, 2008)

Es el educador, al interior del aula, quien en última instancia toma las decisiones más importantes: ¿Qué aprenderán? , ¿Cómo aprenderán? y ¿Para qué aprenderán?

Interrogantes que llevan consigo, una visión de hombre, poseen una pre-imagen de un «debe ser», lo que le da forma y contenidos a todas y cada una de las actividades que se realicen con los educandos. Por la importancia que reviste toda decisión tomada por el educador, se hace necesario que tenga presente y considere en el momento de tomar decisiones sobre los objetivos, las distintas concepciones curriculares o posibles enfoques del proceso educativo. Un currículo coherente nos permitirá, que los procesos de Orientación por añadidura logren también ser coherentes, pues ello nos permitirá saber hacia dónde nos estamos encaminando desde quehacer educativo con nuestros educandos. En la práctica, una concepción y enfoque curricular, es una tendencia que conlleva una visión filosófica y psicológica específica; le otorga una función determinada tanto al educando como al educador y a la escuela en su totalidad.

¿Cómo lograr que la Orientación contribuya a que los educandos desarrollen nuevas habilidades con base a saberes para promover un pensamiento propio, que les permita continuar hacia estudios superiores y a la vez, desarrollar habilidades funcionales para resolver problemas de la vida cotidiana?

Si bien la Orientación Educativa se ha mantenido fundamentalmente situada en el contexto escolar, debería tenerse en cuenta que no sólo se debe dedicar a asuntos pertenecientes a este ámbito, sino que debiese atender realidades de distinta naturaleza, atingentes a otras áreas relacionadas con el desarrollo del educando, como por ejemplo el saber enfrentarse y resolver problemas de la vida cotidiana. Por ello que esta, merecería cuestionarse acerca de qué tipo de contextos de aprendizaje serían los más favorables para que el educando haga operativos sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores tanto en lo personal como en lo social.

La Orientación Educativa tiene mucho que aportar a partir de su perspectiva multidisciplinaria, para generar un marco de colaboración con los educadores que permita la realización de un análisis y reflexión compartidas de sus prácticas cotidianas, con el fin de favorecer la significatividad de los aprendizajes de los educandos, propiciando de esta forma, la disminución de las distancias existentes entre el conocimiento en el aula y su aplicación fuera de ésta. A su vez generaría un fortalecimiento de la propia autonomía profesional del educador (orientador), en referencia a la atención de las posibles dificultades de sus educandos, en otros ámbitos que no sólo fuera el escolar.

El refuerzo de dicha autonomía haría posible que la Orientación Educativa, desde esta concepción integral, destine mayores esfuerzos y tiempo a actividades preventivas que involucren a la comunidad escolar, pero también a otros sistemas e instancias como por ejemplo: la familia, la salud, la cultura, el deporte, etc., que articulados entre sí aporten una amplia y sólida red de apoyo al educando.

Frente a la complejidad de las problemáticas implicadas, la Orientación Educativa tiene la posibilidad desde esta perspectiva, ser un aporte importante en la formación integral de educandos. Para lograrlo, debería operar en un amplio campo de acción que abarcara tanto el nivel individual, como grupal y comunitario, ya sea en las dimensiones de lo escolar, psicosocial y personal, así como vocacional y profesional, favoreciendo con ello la calidad de la educación. De allí que la Orientación Educativa, a decir de Santana V. (2007), se debe entender “como un cruce de prácticas diversas, considerando para ello determinados referentes teóricos, intencionales, sistemáticos y continuados, que permitan ayudar/apoyar a la comunidad educativa en el proceso enseñanza - aprendizaje, enraizado en determinadas coordenadas socioculturales, políticas, institucionales, familiares y comunitarias”.

Esta adecuación debe hacerse de acuerdo con las exigencias de la realidad sociocultural en la que se inserta el centro educativo en el cual se llevó adelante esta investigación, en donde al mismo tiempo se garantice la seriedad de la acción educativa a las opciones fundamentales que se explicitan en los Proyectos Educativos de las organizaciones escolares y la implementación de las mismas a través de la práctica pedagógica.

Para entender y contextualizar lo curricular del centro en el cual llevamos a cabo nuestra investigación, es necesario tener presente las Líneas Educativas de la Congregación a la cual pertenece éste y además el Ideario Institucional y la Misión de la Institución.

4. La Opción Curricular del Centro Educativo.

Anteriormente señalábamos que entendíamos por Proyecto Curricular al conjunto de decisiones articuladas que permiten convertir los elementos del Currículum tanto prescrito por el Ministerio de Educación como por el diseñado en el Centro Educativo en propuestas de intervención didácticas adecuadas a su realidad. Cuando se plantea la idea de elaboración del Proyecto

Curricular de Centro (PCC), Antúnez & Garín (1994), señalan que ello va más allá de un trabajo administrativo y burocrático, resultado de exigencias externas a los intereses propios de los centros educativos. Señalan que además, es una oportunidad para que todos los agentes educativos integrantes del centro analicen, evalúen y coloquen en común sus planteamientos organizativos, instructivos, y formativos. Construir e impulsar el PCC no sólo es consecuencia y necesidad de establecer un modelo de escuela, sino que va más allá, es también impulsar y permitir el surgimiento de un trabajo en equipo de todos los integrantes del centro educativo, lo cual permitiría potenciar y posibilitar una acción más profesionalizada. Estaríamos así permitiendo llevar adelante un intento de pasar de una mentalidad individualista a otra mentalidad de centro (todos sus componentes dispuestos a participar en la construcción del PCC.)

El curriculum es una construcción sociocultural que no tiene existencia fuera de la experiencia humana y que se formula en determinadas circunstancias espacio temporales de modo contextualizado. Al decir de algunos teóricos (Grundy, 1994) las prácticas educativas –y el curriculum entre ellas no existen separada de las acciones sobre las personas y sobre las formas en que interactúan; por tanto, estas prácticas deben materializarse en el mundo o desde las instituciones escolares. Así se concibe que las acciones curriculares tienen un trasfondo de creencias y de valores –o fundamentos- que explican sus características. A distintas creencias y valores corresponderán, en consecuencia, praxis (relación de teoría-práctica) diferentes, ya que -también- se configuran según paradigmas diferentes.

4.1. De las Concepciones Curriculares y la Aplicación de ellas en el colegio a lo largo de su quehacer pedagógico

Al tratar de acercarnos al concepto de currículum, siempre han surgido interrogantes como por ejemplo: ¿Qué papel juega el currículum en las actividades escolares?, ¿Qué elementos incluye?, ¿Es el currículum una proyección anticipada de intenciones?

Desde estas interrogantes, a la vez, no podemos olvidar que el currículum es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo, ello también se ha producido en las comunidades escolares, que según los tiempos y las circunstancias, como todas las construcciones sociales, se ha visto reformulado, de acorde al cambio en el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general.

Veamos algunos elementos sido considerados, a través de la historia de nuestra comunidad escolar.

4.1.1. Concepción Curricular Humanista.

La educación del Colegio para ser consecuente con la misión y su ideario institucional, prioriza el Currículo Humanista, el cual se centra en el educando como persona, buscando la autonomía personal de este, su crecimiento y singularidad.

Aplicación de esta Concepción.

- a. Priorizar el Currículo Humanista desde la perspectiva de los fines institucionales, supone que: el educando se motiva a descubrir las cosas por sí mismo e internaliza los valores auténticamente humanos y las actitudes humanas propuestas en el Evangelio.
- b. El educador se erige en el artífice que encauza al sujeto a convertirse en agente de su propio aprendizaje. Tiene un rol protagónico en la conducción del proceso educativo, es motivador de la curiosidad innata del educando, reconoce el trabajo de éste y el desarrollo de su creatividad sustentada en valores.

- c. La enseñanza provee los medios para la liberación y el desarrollo persona constituyendo las actividades experiencias integradoras y enriquecedoras para el que aprende.

4.1.2. Concepción Curricular de Compromiso Social.

La educación del Colegio con el fin de formar al hombre y conformar su sociedad según la Palabra de Dios, en sus dos vertientes: de promoción humana y de evangelización explícita, enfatiza el Currículo de Compromiso Social, el cual a través de la Transversalidad tiene un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los educandos.

Aplicación de esta Concepción.

Enfatizar el Currículo de Compromiso Social, implica alcanzar con la fuerza del Evangelio los criterios de juicio, los valores determinantes, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de nuestra sociedad, en orden a instaurar un mundo verdaderamente humano, lo que supone:

- a. cultivar la ética estudiantil y su proyección profesional, afianzada en ideales y valores propios de la antropología cristiana. Esperando que se constituya en agente de cambio.
- b. el educador vive y fomenta la solidaridad. Está siempre atento a las necesidades del otro, buscando ponerse en su lugar para comprenderlo mejor y ofrecerle su ayuda.

La enseñanza acentúa la dimensión social con un sentido de corresponsabilidad, solidaridad, implicancia y compromiso con los demás en todos los ámbitos. El aprendizaje internaliza la

Doctrina Social de la Iglesia en el educando para que la viva y aplique en su vida escolar, familiar, profesional y social.

4.1.3. Concepción Curricular Cognitivo.

La educación del Colegio para satisfacer las orientaciones del nuevo marco curricular, prioriza el Currículo Cognitivo, el cual enfatiza el desarrollo de las operaciones intelectuales del que aprende y su rol activo.

Aplicación de esta Concepción.

Priorizar el Currículo Cognitivo significa dar énfasis al cómo enseñar más que el qué enseñar, lo cual supone:

- a. el educando desarrolla las capacidades internas para: captar., procesar, almacenar y recuperar información, conocimientos y destrezas. Asume un rol activo de participación permanente, lo que le permite construir sus propios esquemas de aprendizaje y de conocimiento.
- b. el educador es facilitador de aprendizaje, es maestro, encauza al educando hacia la verdad respectiva.; desarrolla estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo y reorienta el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los educandos, tanto individual como colaborativamente.

La enseñanza se diseña sobre la base de aprendizajes significativos, hace aprender y enseña contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, apunta hacia las necesidades individuales los educandos, para conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades, conforme a sus potencialidades y estadios de desarrollo.

El aprendizaje promueve en el sujeto el desarrollo de las operaciones intelectuales y privilegia de manera sistemática y evolutiva el desarrollar al máximo las capacidades y a adquisición de aprendizajes significativos mediante vivencias experienciales organizadas.

4.1.4. Concepción Curricular Racionalista.

La educación del Colegio para procurar una visión holística de la cultura humana a través de todas sus manifestaciones y proporcionar un conocimiento integrado e integrador de saber humano, a través de los sectores y subsectores de aprendizaje, enfatiza el Currículum Racionalista Académico, el cual le comunica el gusto y la inquietud por aprender más y con más profundidad, respondiendo a las exigencias y desafíos del mundo moderno y al amor por la cultura y el saber.

Aplicación de esta Concepción.

Enfatizar el Currículum Racionalista Académico desde la perspectiva de los fines institucionales, supone que:

- a. el educando recepciona selectivamente la cultura cristiano - occidental, hispano americana chilena, sin dejar de considerar también los aportes de otras culturas. Tiene un rol pasivo, sin embargo, es responsable de su aprendizaje.

- b. el educador decide lo que es importante aprender a fin de lograr el rendimiento al máximo de las capacidades de cada uno de los educandos.

La enseñanza es tradicional, no se preocupa por las diferencias individuales, el educador se relaciona con los educandos a través de una comunicación unidireccional desde el que sabe hacia el que es lego y se realiza mediante una exposición mayoritariamente verbal con soporte escrito. El aprendizaje es receptivo de conocimientos que provienen de los sectores y subsectores de aprendizaje, es enciclopedista, de responsabilidad exclusiva del educando, cultiva la inteligencia y el desarrollo memorístico.

4.1.5. Concepción Curricular Tecnológica.

La educación del Colegio para satisfacer el enfoque sistémico al campo pedagógico y los principios de planificación y desarrollo, incorpora el Currículum Tecnológico y para facilitar la transferencia de conocimientos

Aplicación de esta Concepción.

Incorporar el Currículo Tecnológico perspectiva de los fines institucionales, implica del punto de vista de las innovaciones que:

- a. los contenidos de aprendizaje están centrados en la obtención de producto observables, medibles y cuantificables, son el vehículo que facilita la transferencia de conocimientos hacia el logro de los objetivos
- b. el educador planifica y programa procesos y medios facilitadores del aprendizaje, y determina en forma clara y precisa los objetivos, los que deben expresarse como conductas observables en el educando.

El tipo de enseñanza aprendizaje, coloca el acento en el logro del producto final y presta atención a cosas que son visibles y medibles previamente planificadas, el aprendizaje se centra en el logro de objetivos claramente especificados dejando de lado ciertos tipos de conductas muy importantes, como las valores y afectivas y el educando aprende haciendo cosas. El educando es responsable de dar respuestas activas que, reforzadas por el éxito de su acción, fijan el aprendizaje.

En la teoría se podría hablar de un Proyecto Curricular de Centro, cuando este, está bien encaminado, en la medida que como centro educativo total, es capaz de ir dando respuestas progresivas a las siguientes preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿ qué, cuándo y cómo evaluar?, ¿qué soluciones damos a la diversidad presente entre los educandos? y desde el objetivo de nuestro estudio, preguntarnos ¿cómo tratamos el tema de la Orientación, más aún, si la consideramos consubstancial a la educación?.

Vemos que en el colegio, a lo largo de su historial en el trabajo educativo, se han aplicado, según las circunstancias varios elementos de distintos paradigmas. De ellos se han tomado, aquellos que más utilidad han tenido para la institución en cuanto a sus fines educativos en un momento dado.

La institución, ha hecho suyo el Currículo Humanista, para ser consecuente con la misión y su ideario institucional, el cual se centra en el educando como persona, buscando la autonomía personal de este, su crecimiento y singularidad ; para los efectos de formar al hombre y conformar su sociedad según la palabra de Dios, en sus dos vertientes: de promoción humana y de evangelización explícita; ha enfatizado el Currículo de Compromiso Social; para satisfacer las orientaciones del marco curricular; ha priorizado el Currículo Cognitivo, el cual enfatiza el desarrollo de las operaciones intelectuales del que aprende y su rol activo; para procurar una visión holística de la cultura humana a través de todas sus manifestaciones y proporcionar un

conocimiento integrado e integrador de saber humano; ha priorizado el Currículum Racionalista Académico a través de los sectores subsectores de aprendizaje, y finalmente con el fin de satisfacer el enfoque sistémico al campo pedagógico y los principios de planificación y desarrollo, ha incorporado el Currículum Tecnológico para facilitar la transferencia de conocimientos.

Con toda propiedad, los docentes podemos compartir algunos de estos planteamientos, según nuestra visión de educación, pero creo que es necesario e importante que el centro educativo tenga una línea bien definida. La actividad educativa ha de estar caracterizada por un determinado grado de intencionalidad claro y preciso. No basta, a mi juicio, el tener un Ideario Institucional Líneas Educativas.

La palabra “proyecto” es la clave, a la hora de definir el trabajo educativo. No se trata de documentos que se hacen una sola vez y basta. No se les llamaría de esa manera si ello significara la idea de “estables”; más bien al contrario, son anotaciones en continua revisión, como la propia escuela, como la propia educación, en definitiva, como la propia sociedad. Desde este punto de vista, surge aquí otro obstáculo para el trabajo de Orientación: la no definición de un Proyecto Curricular de Centro claro y preciso, en lo referido a su praxis, ello afecta al momento de querer, establecer programas y planes respecto a la Orientación, que debiese asumir el centro con respecto del trabajo para con los educandos.

La idea de integración -familia-colegio-comunidad-, implica todas las dimensiones de la Orientación: personal-social, académica, profesional y vocacional. Ello demanda un trabajo serio, que lleve al desarrollo de la autonomía en forma real y desde una praxis genuina, aunque sea un proceso lento. Para que esto se lleve a cabo, es necesario que existan espacios e instancias para la reflexión, el debate, el intercambio de propuestas y experiencias, las cuales debiesen ir acompañados de planes concretos del establecimiento, de la presencia de indicadores para la adopción de criterios compartidos, de procesos de evaluación para ir ajustando las nuevas

respuestas y de la institucionalización de las medidas que se van constatando, aprobando y ejecutando.

Resumen Capítulo V.

La educación tiene el propósito de contribuir a desarrollar en los educandos aquellas competencias que se consideran oportunas para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en el mundo en que viven. Competencias que tienen que estar relacionadas no sólo con los conocimientos que aportan los diversos contenidos curriculares o disciplinas, sino también con ciertos temas de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales las sociedades reclaman una atención prioritaria.

El Decreto Supremo de Educación N° 220, del Ministerio de Educación de Chile, correspondiente al Departamento Jurídico, año 1998, establece establecía Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación, respecto de algunas consideraciones generales tales como:

1. objetivos generales y los requisitos mínimos de egreso tanto de la enseñanza básica como de la enseñanza media; conceptos claves, tales como Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios respecto de la Enseñanza a impartir.
2. las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad.
3. la construcción de una respuesta curricular adecuada a la creciente y compleja necesidad de ofrecer a todos los jóvenes del país las mejores y más completas oportunidades formativas; los principios valóricos que sustentan dicha reforma.
4. las Orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje.
5. el Marco Curricular Común y libertad para la definición de planes y programas de estudio de dicha reforma.

6. conocimientos, habilidades y actitudes, son las tres dimensiones de lo que la experiencia escolar busca entregar a sus educandos en forma integrada.

Al referirnos al concepto de Currículum, estamos haciendo alusión a una construcción social de selección cultural e intencionada, ya que indica los aspectos que se desean enseñar en la escuela, es decir los valores, contenidos y formas de hacer que utiliza una sociedad y que la escuela es creada en las sociedades organizadas para intervenir en la educación formal de las personas en forma intencionada, de acuerdo a un determinado tipo de persona y sociedad, es decir, para lograr personas que se incorporen en el desempeño de los distintos papeles sociales que requiere dicha sociedad.

Es muy importante considerar lo que nos plantea J. Delors (1997), el currículo tiene que modificar su diseño tradicional para enfocarse más directamente al aprendizaje, incorporando los ejes que surgen de la propuesta que nos hace Jacques Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos, aprender a vivir con los demás, aprender a ser.

Existe una relación relevante entre la labor de la Orientación al interior del currículum y la significancia que puede otorgársele a la Transversalidad como un medio que nos permita a que nuestros educandos alcancen un desarrollo en su autonomía como personas capaces de alcanzar capacidades de decidir frente a situaciones del diario vivir. Transversalidad que viene a introducir en el desarrollo del currículo, la invitación de volver a reivindicar la función moral y social de la escuela y resolver la tesis entre enseñar conocimientos y educar para la vida.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar, la existencia de diversos factores que limitan en el educando las posibilidades de ser autónomo a la hora de aprender, entre estos principales factores se encuentran los siguientes: a conformidad al aceptar ideas provenientes de nuestro entorno, la adquisición de conocimientos que están establecidos en determinados libros diseñados con referencias no aptas para el contexto nacional; la inconstancia con la que se puede

dar el aprendizaje en el educando; la falta de estrategias que deben aplicarse para apoderarse de conocimientos; la falta de capacidad que tiene el educando de relacionar sus experiencias en clase con su vida diaria; la falta de sentido de realidad que este posee.

Para evitar que el aprendizaje se lleve a cabo en una forma más adecuada y que y permita el avance en pro de la autonomía del educando, es importante proponerse como comunidad educativa, el tratar de eliminar estos obstáculos que impiden que el educando empiece a ser más responsable, e independiente. Un currículo coherente nos permitirá, que los procesos de Orientación por consecuencia sean también coherentes, pues sabremos hacia dónde nos estamos encaminando en el quehacer con nuestros educandos.

A lo largo de su historial en el trabajo educativo, en el colegio se han aplicado, según las circunstancias distintos paradigmas: el Curricular Humanista; el Curricular de Compromiso Social; el Curricular Cognitivo; el Curricular Racionalista y el Curricular Tecnológico. De todos ellos, este ha tomado elementos que de una u otra forma le ha permitido llevar adelante su labor como un centro de educación, tal como lo pretende las Líneas Educativas de la Congregación a la cual pertenece el centro educativo en cuestión.

CAPÍTULO VI
LA ORIENTACIÓN Y SU VINCULACIÓN
CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

1. Introducción.

En nuestro país, la Ley número 20.370/2009, establece respecto de la Educación, párrafo 1º, en relación a Principios y Fines de la Educación, en el Artículo 9º señala:

“La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley. La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales”.

La escuela juega una tarea importante como la estructura social, por cuanto se considera a ésta, un modelo válido para lograr las transformaciones que encaminen al equilibrio que exige la ciudadanía, a través de un proceso formativo profundo, riguroso y reflexivo, que permita el desarrollo de una pedagogía participativa y democratizadora que incentive a los educandos a comprometerse en los problemas que afecten su entorno. El sistema educativo debe optar por una decisión de cambio y cuya dirección este encaminada en atender las necesidades y los requerimientos tanto de la escuela como de la comunidad que la rodean.

El proceso de educación supone la influencia consciente y dirigida hacia un objetivo: fomentar y desarrollar en los ciudadanos un comportamiento social activo como resultado de un sistema de influencias formativas que contenga las exigencias necesarias de la sociedad y las propias

circunstancias de la comunidad. Es por ello que debe ser analizada como un proceso continuo y gradual donde un sujeto de manera guiada puede ir asimilando y cimentando todas aquellas herramientas que en un momento dado de su desarrollo, le permitan actuar en correspondencia con los afanes de la situación a enfrentar. Si la Orientación es un proceso inseparable al sistema educativo, entonces, ella se constituye al interior de la comunidad educativa, en un proceso que colabora en el desarrollo del educando. Entendida así, la Orientación debe ser, ante todo, considerada como un marco de apoyo entre los orientadores y los otros agentes educativos que forman parte de la comunidad educativa, en que lo esperado sea, que cada uno de los agentes comprometidos, aporte su conocimiento experto a una tarea común.

2. Consideraciones Generales.

2.1. De la Misión Educativa y su significado.

La Congregación a la cual pertenece el colegio donde llevamos adelante la investigación, *define* a la *Educación* como *una Misión de Diálogo*. Esta declaración establece que la *Misión Educativa*, cualquiera sea el lugar donde se realice, debe compartir la orientación y la espiritualidad misionera de la congregación. Agrega que, la *Orientación Misionera de la Educación*, presenta cuatro aspectos a destacar:

- a. “Una educación de servicio. . . el espíritu de servicio implica, ante todo, salir de sí mismo, fijar la atención en las otras personas, abrirse a ellas y preocuparse de todo lo que les concierne. Lleva a una persona a descubrir que hay otra que la necesita, se declara dispuesta a ayudarla y se pone al servicio de su desarrollo personal. No la considera como un objeto a su disposición, sino que respeta su modo de ser, pensar y sentir, y , sobre todo, su libertad personal”
- b. “Una educación centrada en las personas. . . ha sido tradicional concebir la educación como una acción que va del profesor al alumno, del adulto al joven o niño, del que sabe y

tiene experiencia al que no sabe y tiene que aprender. Esto se debía a que la educación estaba centrada en los contenidos, las metodologías y las estrategias, todos asuntos dominados por los profesionales de la educación. Hoy se piensa de un modo distinto, la educación es un proceso de interacción personal que dura toda la vida y en el que todos educan a todos. Etimológicamente, educar viene del latín y significa extraer, sacar. Cuando se educa, no se introduce nada significativo en la otra persona, por el contrario, se extrae algo valioso de ella. Es decir, se permite que esa persona exprese y manifieste algo propio que se encuentra en su interior como una potencialidad”

- c. “Una educación convergente y orientada hacia valores formativos. . .De una educación centrada en las personas, se desprende naturalmente una educación convergente y orientada hacia valores formativos, pues es su consecuencia lógica. Es evidente que todas las disciplinas que forman parte del currículum escolar pueden aportar valores específicos para el desarrollo integral de la persona .En la práctica docente se presenta un doble desafío: es necesario dirigir conscientemente todos los esfuerzos educativos de cada una de las asignaturas hacia el objetivo principal del desarrollo personal y luego, preocuparse de que exista una convergencia e integración de todos esos esfuerzos hacia una unidad que facilite la formación integral del educando.”

- d. “Una educación en búsqueda de sentido. . . Habitualmente se da mucha importancia al trabajo, al rendimiento y al éxito, porque se exige excelencia académica y buen desempeño profesional. Esto está bien, pero no lo es todo. Mucho más importante es la excelencia personal, que está relacionada con la identidad propia como persona y con el núcleo personal más íntimo de cada uno. Una cosa es lo que una persona hace, que la lleva asumir una determinada función; o lo que ella tiene, que la transforma en propietaria. Otra cosa muy distinta es lo que ella es, que le permite llegar a ser una auténtica persona. En el campo de la educación esto es fundamental. Hay que preocuparse en forma especial de esta dimensión, porque, en el ambiente cultural actual,

el ser no es valorado suficientemente. Lo que está en juego es la calidad de vida. Se puede vivir de muchas maneras, pero sólo una vida que se preocupa del ser más personal puede considerarse como digna de ser vivida y de acuerdo a la condición de seres humanos . . .”

2.2. De la Orientación y su significado.

“La Orientación es un proceso consubstancial a la Educación, mediante el cual, el educando toma conciencia de su vocación humana y la asume; hace uso de sus recursos y potencialidades en la elaboración de sus planes y proyectos de vida; se integra, responsable y creativamente en la vida de relación con los demás contribuyendo al desarrollo de la sociedad”. (Circular N° 600.Mineduc, Chile,)

El colegio, hace suya esta definición, entonces, ¿dónde radica la problemática en este ámbito? Algo que llamó la atención respecto de ella, son las palabras que me expresó uno de los psicólogos que trabaja en el colegio, e interesado en buscar un cambio en el trabajo de Orientación, él, en la línea de pensamiento de Lefevre, plantea:

“El fomentar el logro de la autonomía no se limita sólo a ciertas personas (docentes), el trabajo de Orientación, es responsabilidad de todos, pues nuestros jóvenes están insertos en diversos ambientes, incluso dentro del colegio, los jóvenes viven esta realidad (clases, recreos, actividades extra - programáticas, centros de alumnos, directivas y consejos de curso, scout, misiones tanto en lo pastoral como lo social etc.” y continúa diciendo, *el trabajo de la autonomía no es restrictivo sólo a algunos, por lo tanto, la debieran trabajar todas las personas que están en contacto con los jóvenes, fundamentalmente la familia y los profesores por su rol formador. Lo importante es que estas personas sean conscientes de que su actividad y compromiso, permiten este desarrollo y que por ende tienen una responsabilidad especial. El hacer consciente y*

reflexionar en torno a estos aspectos haciendo que el trabajo sea más sistemático y así permitir llevar adelante ciertos objetivos y estrategias de trabajo”. (Lefevre M.2007).

De sus palabras, se desprende en primer lugar, que el trabajo de Orientación al interior del centro no le compete a un sector determinado de la comunidad, sino que considera que es un trabajo en el cual todos deben estar comprometidos. En segundo lugar, que dicho trabajo debe estar presente en todas las actividades que se llevan a cabo dentro de ella. Finalmente, en tercer lugar, nos habla de la toma de conciencia respecto del trabajo en este ámbito y su sistematización para llevar adelante las estrategias pertinentes y lograr los objetivos propuestos. Rescato en su totalidad su apreciación respecto de lo concerniente al rol que la Orientación debe llevar adelante. Entonces, ¿cuál es la dificultad(es) que no nos permite estar de acuerdo con el trabajo que se realiza? ¿De qué forma el trabajo de la Orientación debe vincularse con la comunidad educativa?

2.3. Algunos principios a considerar.

- a. En la Orientación, entendida como parte del proceso educativo, el educando constituye el sujeto y el objeto de su propia orientación. Por ello, necesita de la más amplia cooperación de toda la Comunidad Educativa.
- b. El Programa de Orientación, atiende a todos los alumnos y no sólo a aquellos considerados como “alumnos problemas.”
- c. El Programa de Orientación tiende a llevar a la práctica el “proceso educativo” del colegio proponiendo al alumno, según su edad y escolaridad, pasos sucesivos de crecimiento personal, social y espiritual. Existe una secuencia gradual y progresiva de 1° Enseñanza Básica a 4° de Enseñanza Media.

Respecto del *primer principio*, veamos algunos alcances: desde muy joven, siempre tuve claro respecto de mi profesión que, como educador debía preocuparme en gran medida el tener presente el desarrollar mi capacidad de afectividad con mis educandos. Preocuparme de su desarrollo personal, declaración que hasta el día de hoy he mantenido. Afectividad que permite crecer en humanidad, y por consecuencia nos permiten observar del cómo los conocimientos llegan, permean al niño, los procedimientos se hacen más fáciles de ejecutar y las actitudes surgen espontáneas pero asimiladas; aunque también tengo claro, que el acceso a los conocimientos, será producto de una rigurosidad responsable tanto del educador como de los educandos. En consecuencia, al trabajo fácil, no a las oportunidades mal entendidas y aún más, desaprovechadas. Esto permitiría al educando darse cuenta de su rol respecto de su propia formación.

Respecto del *segundo principio*: lo primero que debiésemos preguntarnos, es ¿qué entenderemos por niño problema? Una pregunta clave al llevar adelante el trabajo en Orientación. En el colegio, no son “problemas” aquellos niños que sus calificaciones son excelentes; aquí ya hay una asincronía, pues puede darse y de hecho es, el caso de niños con excelentes resultados en lo académico, pero que están solos, y a veces, también aislados de sus compañeros por ser “mateos”; en lo social pocas veces considerados o ellos mismos se aíslan. ¿Cómo ignorar lo que sucede en el día a día con nuestros chiquillos? , ¿Cómo ignorar el relato de aquel muchacho que siente la falta de afecto de su padre y que otras cosas le interesan más que sus hijos y que por lo último es considerado “un hombre de bien”? Cabe preguntarse, ¿qué hacer? , ¿Mirar para el lado?, ¿Pasar de largo? o ¿Hacerse parte de ello, de tal forma que aquello se diluya o vaya desapareciendo?

Situaciones de “injusticias” ante las cuales un educador no puede quedarse quieto, no puede sino ser violentado, no puede sino sentir rabia y asumirla, hacerla suya desde los educandos, sin violentarlos en su intimidad, sin traspasarle la rabia que nos provocan esas situaciones. Debemos darnos y, hacernos parte de sus problemas, para que sean capaces de descubrir y construir las

respuestas que les permitan solucionar aquello que tienen al frente, en otras palabras ayudarles y dejar atrás la idea que son “alumnos problemas”.

Codificar, a decodificar crítica y creativamente, es otra tarea de la Orientación en el colegio. Ello permitirá que los niños se sientan capaces de asumirse como sujetos de su propia autonomía. Paraphraseando – ahora – al Principito: “doméstícame “, allí ese domesticar no era otra cosa que crear lazos de amistad, crear vínculos para encontrarse, para ir en busca del otro. Para dar paso del yo al tú y al nosotros Desde mi experiencia en el aula y en el colegio en el cual he trabajado por tantos años, la pregunta recurrente era, ¿cómo ayudar a aquellos que de una u otra forma también son excluidos, violentados, marginados, etc.?

Con respecto al *tercer principio* declarado, se está reconociendo que el proceso de Orientación debe ser sistemático y continuo. Aquí, también se nos presenta otra dificultad, pareciera ser que por la forma en que llevamos a cabo nuestra labor dentro del colegio, existiesen cuatro colegios en uno: Pre-escolar, Básico1; Básico 2 y Enseñanza Media. Esto valida la idea de concretizar un proyecto curricular sistemático continuo en el colegio. Es imposible atender a los niños, sino somos capaces de entender que el centro educativo, debe ser integral en todo su quehacer. Otra tarea de la Orientación, es lograr que los actores educativos, sean capaces de trabajar en equipos en forma cooperativa y en una forma transversal.

“La escuela no puede ser cómplice de esta derrota social. Ni participando en el proceso de expulsión ni regalando calificaciones altas cuando no reflejan la realidad de los hechos: la escuela no tiene que expulsar a nadie. Porque no puede. Y si alguien dice que estamos locos porque perdemos nuestro tiempo con estudiantes que no tienen ganas, capacidades, inteligencia, tenemos que sonreír y seguir adelante, contestando con las palabras de los muchachos de Don Milani: mejor locos que instrumentos de discriminación”. (Pagliai, 1999)

3. Objetivos Generales de la Orientación en el Centro educativo.

Ya antes indicamos que el colegio es catalogado como un establecimiento de *especial singularidad*, recordemos que ello significa, desde los *planes y programas ministeriales*, cumplir con el programa que emana del Ministerio de Educación y la posibilidad, además, de implementar *objetivos propios*, que se denominan “*complementarios*”, estos, en este centro educativo son:

- a. Favorecer el desarrollo de actividades encaminadas a lograr en el educando un conocimiento y aceptación de sí mismo que le permita: superar limitaciones; afianzar cualidades; cultivar valores personales, sociales, éticos y morales, que le lleven a la búsqueda de su vocación humana y trascendente.
- b. Contribuir a crear condiciones que permitan que todos los educandos, sin excepción alguna, obtengan éxito en sus experiencias de aprendizaje.
- c. Fomentar diversas instancias que apoyen a los educandos en la definición de su proyecto de vida.
- d. Estimular una progresiva madurez de la personalidad de los educandos, que les permita enfrentar sus problemas de manera positiva, de acuerdo a su edad y etapa de desarrollo.
- e. Contribuir a crear las condiciones que permitan a todos los educandos incorporarse a la Educación Superior o al mundo del trabajo.
- f. Propender a que los educandos reconozcan a Cristo como modelo de vida.

3.1. Interrogantes necesarios que debemos plantearnos frente a estos Objetivos:

- a. ¿Cuáles debiesen ser esas actividades, que permitirían al educando conocerse y aceptarse? ¿Cuáles, para superar limitaciones y afianzar cualidades? ¿cuáles, para cultivar valores? ¿Cuáles, para descubrir su vocación y trascender?
- b. ¿Qué entenderemos por éxito en sus experiencias de aprendizaje?
- c. ¿Un proyecto de vida se define o se construye?
- d. ¿Qué significa enfrentar los problemas positivamente?
- e. ¿Sólo existen la Educación Superior o el mundo del trabajo, para un educando que egresa de un colegio como el nuestro?

3.1.1. Algunas reflexiones frente a estos interrogantes.

En 1980, un sacerdote italiano, era el Vicario para la Educación en Chile, su nombre, Víctor Gambino C. con muchas publicaciones y una entrega total a su trabajo en Educación. De entre sus numerosas publicaciones, nos llamó la atención el libro titulado: “La Escuela Católica hoy” El escribía en ese entonces, respecto de las escuelas de la Iglesia frente a los problemas de la institución escolar, lo siguiente:

La Escuela Católica vive los grandes problemas que acechan aquí en Chile a la escuela de hoy, conoce las tesis:

- a. de quienes piensan que la escuela vincula al hombre a los fines utilitarios de la sociedad técnica y de consumos;
- b. de quienes piensan que la escuela, a pesar de sus buenas intenciones, es tributaria de un sistema de selección social en que el diploma o el título es el criterio supremo de la acción educativa y es la expresión concreta del éxito;
- c. de quienes sostienen que es tarea de la educación trasladar conocimientos del maestro al alumno, de una generación a otra;
- d. de quienes consideran que la cultura es completa y hermética en sí misma sin ulteriores proyecciones de trascendencia.
- e. de quienes piensan exageradamente sólo en la instrucción, la formación patriótica, la disciplina y la competencia con otros colegios “

El padre V. Gambino (1980), agregaba:

“La novedad de esas tesis y las angustias provocadas por algunas de sus consecuencias nos llevan con urgencia a buscar la manera realista de “evangelizar” este proceso de cambios radicales. Es característica de la educación católica – integrarse al proceso latinoamericano impregnado por una cultura radicalmente cristiana en la cual, sin embargo, coexisten valores y antivalores, luces y sombras y, por lo tanto, necesita ser constantemente revangelizada”

Entonces, podemos agregar que, desde ese “re-evangelizar”, la esperanza debe estar radicada en la mirada que se tiene respecto de los actores en el proceso educativo, este debe iniciarse con los niños de educación inicial, los cambios deben ser entendidos desde los más pequeños y estos a los niveles que le siguen, desde su avance, ellos irán siendo los precursores del cambio educativo en nuestra sociedad y desde esta mirada, deberíamos entender que el trabajo docente, pastoral y social, se realiza en comunidad, pues no somos islas, el trabajo en equipo, la comunión de ideas, el actuar oportuna y efectivamente. ¡Ese es el desafío! .Ello nos permitiría hacer nuestras las palabras de este sacerdote, que ya las señalaba, en el año 1980.

La esperanza debe estar radicada en la mirada que se tiene respecto de los actores en el proceso educativo, este debe iniciarse con los niños de educación inicial, los cambios deben ser entendidos desde los más pequeños y estos a los niveles que le siguen, desde su avance, ellos irán siendo los precursores del cambio educativo en nuestra sociedad.

Si hay algo que no merece discusión alguna son los profundos cambios que está experimentando nuestra sociedad, estos están en la línea de restablecer la conciencia de la dignidad personal del ser humano y la necesidad de actuar con criterios que respeten esta dignidad, con el fin de que se creen condiciones de libertad y de justicia que hagan factible el que todos podamos alcanzar nuestra plenitud humana.

La escuela no puede estar ajena a este momento, si quiere ser un medio que permita que estos cambios, que nos lleven a transformar la sociedad que nos ha tocado vivir. Se habla más cada día, que en las escuelas debemos formar para la ciudadanía .Ello pasa por el sentir, pensar y actuar, El desarrollo del compromiso de la persona se debe trasladar a su compromiso con el otro, y entonces por añadidura surgirá el compromiso social.

La verdadera educación dura toda la vida, es tan amplia como la vida misma e incluye la capacidad de tomar decisiones, crear valores, resolver problemas y colaborar con otros. De esto

debe estar consciente la escuela y quiénes son los responsables del proceso educativo. La educación debe concienciar al individuo de su responsabilidad en el desarrollo de la sociedad y a la vez ser capaz de brindarle las habilidades para influirla, en otras palabras para transformarla.

De una educación pluralista, multidisciplinaria, avanzada, en contacto con la realidad de los educandos y que los dote de las habilidades necesarias para mejorar sus condiciones de vida y de su entorno, dependerá de la potenciación de estos y de su posibilidad de comprender el sentido del desarrollo de su vida. Si el colegio, hace suya la idea que la Orientación es consubstancial a la educación, entonces toma mucha relevancia su trabajo, a la luz de los elementos antes señalados.

4. La realidad de nuestra práctica docente.

¿Qué nos dicen al respecto educadores que colaboran en esta institución, en relación a este trabajo transversal, desde la orientación y su incidencia en los subsectores de aprendizaje y el cómo podríamos lograr un desarrollo de capacidades que conduzcan a procesos de autonomía en nuestros educandos?

4.1. Reflexión 1.

Se dice con frecuencia:- el alumno universitario egresado de nuestro colegio se nota. - .Ciertamente son los frutos de muchos esfuerzos. Todos educamos, todos orientamos. Nuestros alumnos también nos educan. Cada profesor jefe es el que conduce el proceso, con el aporte de los docentes de los subsectores de aprendizaje que convergentemente le presentan al alumno conocimientos, procedimientos y actitudes.

Cabe preguntarse, ¿qué marca la diferencia?, ¿qué debe mantenerse en lo que se venido desarrollando planificadamente?, ¿qué es rescatable en lo de facto, es decir, en ese currículum que no se visibiliza, pero, sí ocurre?, ¿en qué debemos innovar? . . .

Hoy en educación se le da énfasis a lo que se gestiona en el aula, en donde la interacción entre los actores es clave. Una adecuada interacción educativa se produce a través de la creación de ambientes que apoyen a los estudiantes en su procesos de aprendizaje y las vivencias de experiencias educativas que podemos ofrecerles, se enriquecen cuando les permitimos ejercer su derecho a participar, aportar y sentirse involucrados en procesos que les competen. Esto además fomenta en ellos actitudes empáticas, proactivas y de autonomía, indispensables para la vida.

La certeza de que somos útiles y valiosos implica un desarrollo de la capacidad de ponerse metas a corto, mediano y largo plazo. Si tenemos conciencia de ser capaces de lograrlas, naturalmente surge la motivación y la voluntad de hacer el esfuerzo. Los niños llegan a la escuela por primera vez con expectativas muy positivas acerca de sus educadores y de lo que pueden lograr, pero a veces ocurre que el tipo de relaciones que se da en la sala de clases puede provocar un deterioro de la autoestima en los alumnos, al no sentirse valorados por el docente o sus pares. Un niño y un joven no aprenden, si no se siente aceptado y querido, puesto que la afectividad juega un rol esencial en su desarrollo.

4.2. Reflexión 2.

Si la transversalidad trasciende la sola declaración de principios, e incumbe a todos los actores de la comunidad escolar, debemos entonces transparentar las reglas, las actitudes y los comportamientos que son definidos por los valores de la cultura institucional y nacional.

Criterios que indican lo deseable y lo que no lo es. El mayor desafío a mi entender es la democratización del aula y la autonomía del aprendiz. A mi entender la democratización tendría

que entenderse como la superación de la disociación entre los conceptos de autoridad, orden y participación para resolver problemas concretos.

La transversalidad debe entenderse desde el análisis crítico de los problemas concretos de enseñanza y orientación, superando la culpabilización del educador o del educando, se instala entonces una pedagogía que debería relacionar la realidad escolar con la realidad social y las relaciones entre profesor y alumno como diferentes opciones de aprendizaje y desarrollo de la identidad personal y de ciudadanía.

Entonces quisiera entender la transversalidad en el proyecto curricular como una integración entre saber, poder, ciudadanía e identidad.

La propuesta de transversalidad se basa en la consideración de prácticas docentes autónomas y comprometidas, no tiene cabida y es el principal desafío a superar el pensamiento conservador y autoritario que se admite por ser una tradición y en último término porque es lo que se hace siempre y resulta. Entonces favorecerían la transversalidad como ejercicio de activación del pensamiento crítico:

- Partir de la realidad que queremos cambiar y ver sin prejuicios y con autocrítica lo que estamos haciendo.
- Relacionar nuestras prácticas con nuestras teorías implícitas o explícitas.
- Formular los problemas en términos educativos y ver la relación de los actores en términos de saber y poder, entre educación formal e informal. entre currículo y objetivos institucionales
- Leer la realidad para transformarla desde la experiencia, relacionando las prácticas las teorías. ideas o creencias.

4.3. Reflexión 3.

Para mí, el desarrollo personal y el psicosocial van unidos al currículum escolar, entendido, este último, en ese contexto, es decir, lo que enseñamos y evaluamos con algún sentido. . .

Insisto, ideas claves para transformar la educación o mejor dicho, el acto educativo, pero no se pueden incorporar en el currículum de la escuela, si esta no asume un proceso de transformación por una parte y por otra, si no se han llevado a efecto las necesarias articulaciones entre: el ideario pedagógico que inspira los principios del PEC que orientan y el PCC que los implementa.

¿Cómo educamos para la libertad en nuestro centro educativo cuando se le da tanto énfasis a la disciplina formal por un lado y por otro nuestras acciones como educadores suelen basarse en la desconfianza hacia nuestros alumnos?

La transversalidad está instalada en el marco curricular, el tema es cómo transita a la práctica. .
.Todos los educadores y educadoras de nuestro centro educativo, tenemos claro cuál es el contexto en el cual desarrollamos nuestra tarea educativa”

4.4. Reflexión 4.

“Creo que la gran dificultad que tenemos como docentes en nuestro colegio, es el temor de revisar nuestras prácticas educativas con la excusa de que nos hacemos vulnerables ante nuestros propios compañeros de disciplina e institución y no vemos este proceso como una instancia de enriquecimiento personal y profesional de nosotros mismos. No lo vemos como una real oportunidad de compartir prácticas que ayuden a mejorar nuestra propia práctica y que ello, se

convierta también, en ayuda para con los otros y así poder hacer de esta profesión una herramienta que dignifique la labor docente y que ello se transfiera hacia nuestros alumnos.

Estamos como país viviendo un tiempo de interrogantes y también de demandas por mejoras en varios ámbitos de la sociedad. Enseñar a jóvenes a favor de la diferencia, la democracia y la responsabilidad ética sin duda que no significa crear ciudadanos pacíficos, dormidos o indiferentes a la realidad país, pero, ¿está nuestra realidad colegio, preparada para asumir a estos alumnos? ¿Somos capaces como profesores de crear ambientes de debate y discusión dentro de la sala de clase u optamos por una clase estructurada sin mayores inconvenientes o quizás nos hemos convertido en meros sirvientes de contenidos, ya que tenemos que inscribir una nota en un determinado día del calendario? ¿Somos capaces de escuchar a aquellos niños discordantes e irreverentes que nos plantea Giroux? Creo que los cambios más profundos deben de emanar de nosotros como personas y luego plantearse la labor educativa como un proceso que dignifica el diálogo y la diversidad.”

Con estos elementos a la vista, que surgen de la práctica misma de algunos colegas, es factible preguntarse: ¿es posible plantearse verdaderamente, otra forma de trabajar en Orientación, en donde todos los actores educativos se sientan responsables del desarrollo integral de los educandos?

Como educadores la primera tarea que deberíamos plantearnos en este contexto, sería la de auscultar, sondear la realidad y a partir de ahí, establecer relaciones y normas con los educandos, no fundadas en las imposiciones, sino en el convencimiento de que estas van en beneficio de la convivencia y el respeto que se debe a toda persona.

Lo primero es convenir en la dignidad que tiene todo ser humano y a partir de esto producir el diálogo, el respeto, la aceptación del otro.; y desde esta perspectiva, ya comenzar a construir, juntos educadores y educandos, las relaciones de confianza que nos permitan interpretar el

mundo. Producir este cambio, es una labor que debe llevarnos a que revisemos aquello que realizamos en la sala de clase, es allí donde ponemos en juego nuestro discurso, ya que nos mostramos tal cual somos, sin máscaras, en donde nuestros educandos aprenden a conocernos, sin que esto sea explícito, se da en el convivir diario, en nuestro actuar y obrar.

Es en la praxis, fundada en el diálogo, donde se humaniza el currículo, donde los contenidos son un medio para tomar conciencia de nuestra realidad, donde se pueden despertar conciencias críticas e integrarlas al contexto de país y su cultura.

Lo anterior exige educadores competentes en los contenidos, pero también el cómo aprende el educando a través de las relaciones sociales y mediatizadas por el mundo. En un curso no hay un educador y un educando, es un grupo de sujetos que viven conscientes de su situación en un espacio temporal dado en un contexto de aprendizaje.

La formación de habilidades para la reflexión crítica y la potenciación de la creatividad en torno a valores sustentados en criterios multilaterales consistentes y pertinentes a un marco general de acción constructiva en comunidades autogestionadoras y autocríticas. Ello permitiría construir las bases de la formación de este nuevo tipo de persona y de relaciones sociales para posibles proyectos de vida en un orden social reflexivo, creativo y solidario, que exprese una cultura democrática.

Creo que vale la pena que nos detengamos a pensar, en el modo o en la forma de llevar a cabo un trabajo en Orientación, diría en una Didáctica de la Orientación. Hay herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales que nos pueden ayudar y permitir, si somos capaces de descubrirlas, conocerlas y aplicarlas. Ese es el desafío. Tenti F(2007), nos recuerda :“la mejor pedagogía de la democracia es una escuela efectivamente democrática, donde los niños no sólo aprenden conceptos, sino que viven experiencias, es decir, toman decisiones en conjunto, se hacen responsables de las consecuencias de las decisiones que toman, argumentan, debaten , evalúan, controlan” .Si bien es cierto, que esta forma de trabajo en Orientación, implica otra

manera de abordar lo didáctico en este subsector, a la vez, no es menos cierto, que ello permitirá tener una visión teórica y práctica distinta del trabajo orientativo, de innovar, esto irá en beneficio de todos los actores educativos involucrados en dicho proceso.

Al construir un currículo para la vida y el respeto por ella, germina la tolerancia y la aceptación del otro, aunque no se piense igual, nos desarrollamos como sujetos solidarios y conscientes de que somos más que un número, o una cifra de indicador económico. Nuestros educandos son personas y como tales tenemos el imperativo moral de compartir, aquellas herramientas, no como quien regala algo, sino como quien construye con el otro, para que opten y actúen libremente. “Ese profesor que vivió permanentemente en el aula acompañado de la verdad única, creyó que actuaba en el interior de un proceso social controlado de cambio y mejora. Se suponía que su trabajo capitalizaba culturalmente a la población y contribuía al desarrollo social. Sin embargo, como nos recuerda Gil Villa, una de las características de la complejidad actual, es la naturaleza contradictoria, paradójica, de los procesos que afectan al cambio social y cultural” (Cardelli, J. & otros. 2007)

El concepto de integridad de la persona es central para este enfoque de desarrollo ético y creador de los proyectos de vida. Ello supone, de un lado, la articulación de los planos de elaboración intelectual, afectiva y valorativa con la práctica, y el comportamiento, en el contexto real de su vida, en interrelación con su comunidad. “La pedagogía crítica y la pedagogía en derechos humanos, están centradas en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo. La pedagogía crítica está sobre todo interesada en examinar cómo la estructura educativa y el currículo interactúan y dan forma al conocimiento. La educación en derechos humanos se preocupa esencialmente por cómo la estructura educativa y el currículo tienen efecto en moldear al “sujeto de derechos”. (Magendzo, 2006)

Respecto del análisis sobre las ideas educacionales, el Padre Alberto Hurtado (2006), nos señala la importancia que debe otorgársele a la vinculación de la escuela con la vida. Él nos plantea que,

es “la desvinculación con la realidad puede explicar el abandono del conocimiento de la realidad social y sus problemas. De allí que sea importante que a través de un trabajo pedagógico flexible, el protagonista sea el educando, así para aquel que se educa en los colegios católicos , adquiera de hecho un sentido social cristiano, que tome conciencia de su responsabilidad social, se interese y haga suya la preocupación verdadera de actuar en su vida post-escolar en forma socialmente útil. Y agrega, la gran escuela del sentido social, de la justicia, de la caridad, es la práctica y ninguna práctica es más provechosa que el trato social de cada día. Más que toneladas de consejos sobre la necesidad del espíritu social, vale una hora de acción social”

5. Hacia una Orientación diferente.

Ya antes señalábamos, que una *acción* que no educa o una educación que no orienta tienen un alcance limitado y no cumplirá con su función fundamental, que, es lograr el desarrollo integral de toda persona.

Quisiéramos agregar otro presupuesto que a nuestro entender es muy significativo: sin Comunidad Educativa no hay Proyecto Educativo. Todo educador vive inmerso en una Comunidad Educativa, y lo que distingue a esta de otras estructuras sociales es que en ella, todas las personas cuentan y tienen valor en sí mismas, pero este valor se valida en la medida que hacemos praxis, desde la invitación que nos hace el Proyecto Educativo y el cómo ello lo vivenciamos en la comunidad educativa.

La existencia de una Comunidad Educativa no es mera casualidad ni un añadido para que el proceso educativo se lleve a cabo. Es una necesidad implicada en el mismo concepto de educación y un intento de hacer que toda persona sea cada vez más persona, desarrolle su identidad y se realice plenamente con y para los demás. En definitiva, quien educa, por tanto, quien orienta, es la Comunidad Educativa.

Educación y Orientación hoy, necesita del diálogo y colaboración; porque educar y orientar, serán las herramientas que se opondrán a la influencia negativa de la sociedad, que hoy en día, es más fuerte que nunca; porque si hoy los educandos tienen la vivencia de estar integrados en una comunidad, llámese sociedad, mañana, producto de lo anterior, tendrán la experiencia, la capacidad y el deseo de re-crearla y transformarla en beneficio del bien común. Es el ámbito socializador y personalizado por excelencia.

Deberíamos aunar esfuerzos para poder afirmar que, en la Escuela de Hoy, las personas se sienten atraídas y unidas por un sistema de creencias y por unos objetivos compartidos, a decir:

- a. Discernir las necesidades de los educandos para darles una solución que requiere cada situación a la que ellos estén enfrentados, producto de estas necesidades.
- b. Seleccionar metas que conduzcan al logro de objetivos que permitan una educación integral de calidad y que esta, a su vez, permita el que los educandos puedan desenvolverse posteriormente en la sociedad que les tocará vivir.
- c. Crear estructuras destinadas a la consecución de los objetivos planteados.
- d. Llevar a cabo una serie de actividades en el plano de la decisión, ejecución, y evaluación del Proyecto Educativo.
- e. Asegurar la formación permanente de los educadores, la implicación de padres y educandos en la elaboración del Proyecto Educativo, lo cual permitirá que todos los integrantes de la Comunidad educativa se sentirán corresponsables de dicho proyecto.

Romper paradigmas educativos es una tarea difícil para los educadores, que se han formado dentro de un *paradigma tradicional* y “*una educación bancaria*”, en donde el educador transmite verdades inmutables, verdades establecidas dentro de unas relaciones verticales que se

acercan al autoritarismo, donde lo que importa es repetir conceptos y memorizar para evaluar sobre esos contenidos.

Ante este tipo de educación, contraponemos la de educar y orientar desde el paradigma de una pedagogía problematizadora, que nos permite el desarrollo de otro tipo de educando, en donde su desarrollo integral, se inicia a partir de situaciones concretas, en donde se le invita a dar importancia a las diferencias culturales ,a resaltar el valor de la escuela como agencia de resistencia y de transformación de la sociedad, se le invita a un trabajo por proyectos, se le invita a desarrollar la auto-reflexión, la autocrítica y la interacción comunicativa.

Y en esta fortaleza está la dedicación a conocer a los educandos, para poderse acercar más rigurosamente a ellos. Las disposiciones pedagógicas resultan siempre retribuidas por los efectos positivos en el trabajo de cada día. Es de sumo interés el conocer, apoyar, animar y seguir a los educandos, tanto a los que son buenos escolares como a quienes se hallan con especiales dificultades de convivencia, comportamiento o de aprendizaje. Es un conocimiento pedagógico que resulta más provechoso cuanto más delicado, discreto y transformador de las personas, en donde él educador debe promocionar la cultura para conseguir personas más libres, comprometidas con el bien común.

Resumen Capítulo VI

La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común se centra en contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, intentando asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico: En donde, la escuela juega una tarea importante como la estructura social, por cuanto se considera a ésta, un modelo válido para lograr las transformaciones que encaminen al equilibrio que exige la ciudadanía.

Desde esta perspectiva el rol significativo de la Orientación, cuando se le considera un proceso inseparable al sistema educativo, se constituye hacia el interior de la comunidad educativa, en un proceso que acompaña en el desarrollo del educando. Dicho acompañamiento es una tarea que les compete a todos los agentes educativos que forman parte de la comunidad educativa.

La Congregación a la cual pertenece el colegio donde llevamos adelante la investigación, *define* a la *Educación* como *una Misión de Diálogo*. Consecuencia de esto, declara que la *Orientación Misionera de la Educación*, presenta cuatro aspectos a destacar, pensando que la educación en el Colegio es explícitamente intencionada, porque apunta a la formación de conductas, hábitos y maneras de ser, que se basan en la visión cristiana del hombre. Esta Educación con clara *Orientación Misionera*, presenta cuatro aspectos a destacar: *una educación de servicio, una educación centrada en las personas, una educación convergente y orientada hacia valores formativos y finalmente una educación en búsqueda de sentido*. Al manifestar que la Orientación Misionera de la Educación presenta cuatro aspectos fundamentales que la refrendaban, uno de ellos, nos decía que: “una educación convergente y orientada hacia valores formativos. De una educación centrada en las personas, se desprende naturalmente una educación convergente y orientada hacia valores formativos, pues es su consecuencia lógica. Es evidente que todas las

disciplinas que forman parte del currículum escolar pueden aportar valores específicos para el desarrollo integral de la persona de los educandos.

De allí la necesidad de tener presente, que la educación tiene la intención de contribuir a desarrollar en los educandos aquellas capacidades que se conciben necesarias para desarrollarse como sujetos en la sociedad en la que viven. Capacidades que se encuentran relacionadas a lo cognitivo, que aportan las diversas materias curriculares o disciplinas, relacionadas con lo procedimental y principalmente con lo actitudinal que conforman la trama del saber humano.

El colegio, hace suya la definición que plantea que la Orientación es un proceso consubstancial al proceso educativo, en donde ésta, considera al educando sujeto y el objeto de su propia orientación, considerando para ello que su trabajo sea dirigido a todos los educandos sin ninguna distinción, teniendo presente en dicho trabajo edad y escolaridad de los niños, en función de su crecimiento personal, social, cultural y espiritual

Los Objetivos Generales de la Orientación en el Centro educativo, espacio de nuestra investigación hace suyo *los objetivos* de la Orientación desde lo ministerial, pero además han implementado sus propios objetivos, los cuales se han denominado *objetivos complementarios*. Estos son: *favorecer* el desarrollo de actividades encaminadas a lograr en el educando un conocimiento y aceptación de sí mismo; *contribuir* a crear condiciones que permitan que todos los educandos, sin excepción alguna, obtengan éxito en sus experiencias de aprendizaje; *fomentar* diversas instancias que apoyen a los educandos en la definición de su proyecto de vida; *estimular* una progresiva madurez de la personalidad de los educandos, que les permita enfrentar sus problemas de manera positiva, de acuerdo a su edad y etapa de desarrollo; *contribuir* a crear las condiciones que permitan a todos los educandos incorporarse a la Educación Superior o al mundo del trabajo y *propender* a que los educandos reconozcan a Cristo como modelo de vida.

Nuestra sociedad está sufriendo profundos cambios, en la línea de restablecer la conciencia de la dignidad personal del ser humano y la necesidad de actuar con criterios que respeten esta

dignidad en todo sentido. La escuela no puede estar ajena a este momento, si quiere ser un medio que permita que estos cambios, que nos lleven a transformar la sociedad que nos ha tocado vivir, por ello que se debe transformar en una institución que colabore que los educandos desarrollen la capacidad de tomar decisiones, crear valores, resolver problemas y colaborar con otros . Si el colegio, hace suya la idea que la Orientación es consubstancial a la educación, entonces toma mucha relevancia su trabajo, a la luz de los elementos antes señalados.

Desde algunas reflexiones de educadores que forman parte del centro educativo en el cual realizamos nuestra investigación al referirse a la realidad de nuestra práctica docente, nos señalan algunos aspectos importantes a considerar: los educandos que egresan de nuestro centro tienen un sello producto de nuestro quehacer educativo; aun así ,nuestro mayor desafío es democratizar el aula y la autonomía del aprendiz, en dónde .dicha democratización se entienda como la superación de la disociación entre los conceptos de autoridad, orden y participación para resolver problemas concretos. Es a partir de estos elementos que la transversalidad, adquiere una significancia, en donde esta sea entendida desde el análisis crítico de los problemas concretos de enseñanza y orientación, superando la culpabilización del educador o del educando, con el fin de instalar una pedagogía que debería relacionar la realidad escolar con la realidad social y las relaciones entre profesor y alumno como diferentes opciones de aprendizaje y desarrollo de la identidad personal y de ciudadanía. Transversalidad que debe estar está instalada en el marco curricular. ¿Está nuestra realidad colegio, preparada para asumir a estos alumnos? ¿Somos capaces como profesores de crear ambientes de debate y discusión dentro de la sala de clase u optamos por una clase estructurada sin mayores inconvenientes o quizás nos hemos convertido en meros sirvientes de contenidos, ya que tenemos que inscribir una nota en un determinado día del calendario? ¿Somos capaces de escuchar a aquellos niños discordantes e irreverentes que nos plantea Giroux? Creo que los cambios más profundos deben de emanar de nosotros como personas y luego plantearse la labor educativa como un proceso que dignifica el diálogo y la diversidad.”

Todo educador vive inmerso en una Comunidad Educativa, y lo que distingue a esta de otras estructuras sociales es que en ella, todas las personas cuentan y tienen valor en sí mismas, pero este valor se valida en la medida que hacemos praxis, desde la invitación que nos hace el Proyecto Educativo y el cómo ello lo vivenciamos en la comunidad educativa.

Aunar esfuerzos en la Escuela de Hoy, supone: discernir las necesidades de los educandos; seleccionar metas que conduzcan al logro de objetivos; crear estructuras destinadas a la consecución de estos objetivos; llevar adelante una serie de actividades en el plano de la decisión, ejecución, y evaluación del Proyecto Educativo y asegurar la formación permanente de todos los agentes educativos que formen parte del centro educativo.

Romper paradigmas educativos es una tarea difícil para los educadores, que se han formado dentro de un *paradigma tradicional* y “*una educación bancaria*”, ante este tipo de educación, contraponemos la de educar y orientar desde el paradigma de una pedagogía problematizadora, que nos permite el desarrollo de otro tipo de educando, en donde su desarrollo integral, se inicia a partir de situaciones concretas, en donde se le invita a dar importancia a las diferencias culturales ,a resaltar el valor de la escuela como agencia de resistencia y de transformación de la sociedad, se le invita a un trabajo por proyectos, se le invita a desarrollar la auto-reflexión, la autocrítica y la interacción comunicativa.

Nota: para efectos de una complementación a este capítulo, VER ANEXO N° 2.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VII
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción.

Este capítulo pretende describir el “corpus” metodológico llevado a cabo en la investigación, así como las técnicas y recursos metodológicos utilizados. Los textos que se incluyen en este capítulo corresponde a registros y notas que fueron sistematizados en el trabajo de campo, a través de la indagación con los actores, en la mayoría de los casos, en la etapa post investigativa. Durante su desarrollo, hubo momentos de duda metodológica en los cuales debimos asumir opciones investigativas y obligarnos a activar diversas estrategias de trabajo. A continuación se incluyen una serie de textos organizados y ordenados siguiendo el protocolo o formato sugerido por el equipo tutorial pero que no recoge ni refleja, de manera fidedigna, la sinuosidad o las dificultades de las trayectorias que hemos debido enfrentar en tiempo real de investigación. Subrayamos esta idea, porque si nuevos investigadores buscan conocer esta experiencia puedan apreciar que detrás de la presentación formal se encuentran aprendizajes esenciales de nuestra formación a la investigación, que quedan en la parte no visible del trabajo de la Tesis. Se incluye, específicamente, la delimitación del problema de investigación, las ideas centrales de su operacionalización y el dispositivo de investigación resultante; junto a lo anterior nos referimos a la metodología de análisis y tratamiento de la información y de los datos y la presentación de resultados.

2. El Enfoque de Investigación.

En las últimas décadas, en América Latina, ha crecido y desarrollado un enfoque de investigación cuyo objeto de trabajo busca analizar y comprender nuestra realidad educativa en conexión con el entorno socio-histórico. No es sólo el interés de producir conocimiento situado, pertinente a nuestra realidad, sino también, el forjar las armas de un estilo de investigación capaz de dar cuenta de aspectos propios de la cultura educacional instalada en nuestras instituciones. Es lo que se resume en un principio orientador de la producción de conocimientos, que señala la necesidad de asumir y desarrollar enfoques que nos permitan aprender a mirar nuestra realidad

con nuestros propios ojos. Ello no significa que no haya un respeto por las tradiciones académicas universales de la investigación, porque a fin de cuentas somos parte de una misma comunidad, pero la investigación en nuestras instituciones debe hacerse responsable de asumir matices y texturas que son propias de nuestra identidad. Al menos, en mi caso, esa ha sido la intención que hemos buscado mantener y proyectar.

En ese marco, nuestra intención investigativa surge de nuestra propia mirada de la práctica profesional docente a través de los años. Una de estas convicciones, respaldadas por el conocimiento de otras experiencias similares, es que la forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción, que serían, ni más ni menos, las condiciones que consideramos claves y necesarias para la transformación duradera de la práctica docente. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación –libremente asumida, en este caso de los educadores, quienes al reconocer al educando como sujeto protagónico, puede iniciar un proceso de cooperación con él o ella, en donde se re - vitalice y potencie el aula como espacio para la reflexión, la contestación y la proposición que trascienda al hecho educativo, aun cuando, ello no se encuentre declarado explícitamente.

Este enfoque surge como acción problematizadora y contestataria ante la vigencia de prácticas pedagógicas ganadas para la sumisión y la reproducción de constructos e ideologías, ajenas a las actuales y positivas tendencias antiautoritarias que reclaman el protagonismo del educando como vía de transformación individual y social.

Desde un punto de vista metodológico, nuestra propuesta trabaja sobre un vector indagativo que se denomina “espiral empírico – hipotético – deductiva”, es decir, debe comprenderse como un enfoque investigativo cuyo punto de partida metodológico está en definir un problema de investigación desde la propia práctica. En consecuencia, permite el desarrollo de las capacidades

para problematizar las situaciones problemas que cohabitan con el investigador, socio históricamente situadas, a partir de lo cual se establece un diseño operacional que busca producir lecturas comprensivas que se vincularán a las problemáticas generales o universales. Se trata, entonces de un enfoque de investigación que parte de un problema delimitado desde la práctica, que lo problematiza, y que aporta conocimientos nuevos a la comunidad. El punto de partida es la interlocución crítica con un objeto de investigación enraizado con la práctica socio profesional docente que deberá permitir transformar nuestra realidad de trabajo en objeto de estudio y delimitar un objeto de conocimiento o proyecto de investigación. En nuestro caso, la formación a la autonomía como un componente esencial de la formación integral y permanente. Nuestro rol y función como Educador-Orientador se encuentra tensionado por modelos completamente opuestos que existen y compiten por el control de las propuestas y acciones educativas. Estas lógicas de trabajo educativo no son independientes de las lógicas económico-sociales que impregnan el carácter y naturaleza del proyecto educativo.

Es nuestra intención reconocer el aula como espacio de relación y de reflexión del educador y, en consecuencia, como espacio posible de investigación. Subrayar su quehacer en función del protagonismo que los educandos deben alcanzar, echar una mirada a ese espacio como el conjunto de preguntas, de inquietudes, de asombros que el educador puede querer resolver, reflexionar y apropiarse conceptualmente con sus educandos. Un espacio de reflexión acerca del sentido de su propia práctica en los escenarios del aula y de la institución educativa. Es querer apropiarnos de una educación esencial que tenga como objetivo la formación integral del ser humano.

El elemento teórico que subyace a este enfoque reposa en la pedagogía crítica, la cual ofrece al menos dos beneficios a este trabajo, el primero sustentado en su cualidad crítica como elemento reflexivo de la práctica docente y, el segundo, por su contenido propositivo, en el plano teórico-práctico del hecho educativo/orientativo. Mi apuesta es por una educación para que el educando haga suyo los espacios o escenarios educativos, que sean generadores de conciencia crítica,

propulsores de protagonismo, ávidos de contestación y pronunciamientos de transformación y en donde el educador sea un mediador de este protagonismo a desarrollar en pos del desarrollo de su autonomía.

3. El problema de Investigación.

El problema de investigación lo hemos delimitado a partir de los componentes que surgen del análisis crítico de las prácticas de la Orientación educativa en ámbitos tan específicos como la situación educativa en nuestro propio Colegio.

Si el proceso orientador se ve sólo desde la mirada profesional podemos constatar series de iniciativas e intervenciones sustentadas en el planeamiento curricular; si por el contrario, el proceso orientador se pudiera ver desde la mirada de los estudiantes se podría constatar que éste les acompaña a lo largo de toda su vida escolar, como un proceso en el cual, por diversas razones, intervienen, directa o indirectamente, todos los agentes educativos. De ese modo, la Orientación educativa no sólo es procesal sino que en su carácter de recurso pedagógico está plenamente integrado al proceso educativo. Acostumbro a subrayar esta faceta inclusiva y comprometiente de la participación de todos los educadores que conforman la unidad educativa en este proceso formativo pues cuando acontece es posible esperar que la personalidad del educando sea fruto de una formación integral y armónica en valores, en función del encargo social que asume la Educación y en correspondencia con las necesidades e intereses de nuestro tiempo.

De este modo, nuestro proyecto de Investigación doctoral se sustenta en sus cimientos en la intención de proponer una reformulación de un concepto del tipo de Orientación educativa que para estos efectos llamaré de tipo tradicional pre formateada por el currículo para sustentar en su reemplazo un concepto de Orientación que surge de la práctica docente capaz de recoger las especificidades de cada comunidad educativa.

Cuando me propuse emprender la realización de este estudio, a partir de mis vivencias como educador, mi idea de Orientar hacia la autonomía se nos presenta, empíricamente, como un proceso efectivo que favorece la intervención colaborativa de todos los agentes educativos de la escuela o comunidad, desde los docentes a los padres, desde los paradocentes a los administrativos, desde los gestores de la escuela al conjunto del entorno educacional y cultural. En consecuencia, una Orientación hacia la autonomía reclama la disposición de todos los actores de la escuela para que sean parte de esta conciencia educativa emergente que transforma los modelos parentales y autoritarios presentes en las relaciones interpersonales e inter pedagógicas en oportunidades de hacer crecer y formar a nuestros estudiantes en los valores y actitudes que hacen de ellos sujetos con posibilidades de co-protagonizar su propia formación.

En ese mismo sentido, la acción y propuestas de la Orientación no podrán sino asumir niveles de responsabilidad crecientes por aquellos educandos con una serie de talentos, sin límite al desarrollo de sus potenciales cualidades que también les hacen ser distintos unos a otros. En el campo de ciertas prácticas educativas en el Chile actual predominan, a contracorriente, las tendencias que se nutren de factores surgidos del modelo económico de la competencia, transmitido a la escuela a través de diversos agentes educativos, quienes, como es el caso del Colegio que es objeto de nuestro estudio, valora el rendimiento y los ranking escolares, o los niveles de un prestigio acorde a los niveles socioeconómico de los segmentos comunitarios que lo conforman.

Por ello, es que esta visión y práctica de la Orientación, es la que creemos permite que los sujetos en formación desarrollen progresivamente sus capacidades para tomar decisiones, incentivos a la participación y la auto motivación en la aplicación de los inventarios de recursos y estrategias puestos a disposición por los dispositivos pedagógicos en las unidades educativas desde las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar y en relación con sus diferentes entornos familiares, sociales y culturales.

Podemos describir algunas de las evidencias empíricas de ello, por ejemplo, la existencia de formas de “Orientación en Uso Educativo”, fundada en enfoques prescriptivos, o a veces enfoques donde predomina la dimensión terapéutica o clínica lo que llamábamos la del “alumno problema”. Ese efecto reduccionista tiende, a la larga, o a sustituir las propias opciones de los educandos o a facilitar su exclusión. A partir de esas tensiones que operan a nivel de la práctica de la Orientación Educativa nuestra hipótesis es que si ella hace suya la reflexión crítica en su tarea diaria con los educandos, estará permitiendo desencadenar procesos conducentes hacia la formación a la Autonomía. Con este nuevo tipo de trabajo en Orientación, podríamos recuperar el equilibrio entre esa antinomia que consiste en considerar como contrapuestos los métodos pedagógicos que, por una parte, se basan en los intereses de los beneficiarios individuales (educandos) y aquellos que parten de los intereses del sistema (colegio). De ahí el objeto de nuestra investigación, pues los métodos pedagógicos, deben permitir que se logre un compromiso entre ambos intereses, pero siempre teniendo presente el sentido de una verdadera educación, que apunte a una formación ciudadana responsable, creativa y crítica.

Todo ello, conforma el marco a nuestro problema de investigación.

Inicialmente, en alguna fase de nuestro estudio, lo expresamos como intención o deseo de mejora de las condiciones integrales de formación y aprendizaje de niños y jóvenes objeto de las prácticas de la Orientación hacia la autonomía. Luego, a partir de un enfoque operacional el objeto de nuestra investigación tenía que constituirse en torno a interrogar a los actores educativos (gestores, docentes, especialistas) para conocer y evidenciar las concepciones pedagógicas presentes en nuestra comunidad con el fin de comprender si ellas serían eventuales factores contribuyentes u obstaculizantes al proyecto de formación a la autonomía.

En ese marco, definimos el *objetivo central de la investigación, delimitándolo a la comprensión de las prácticas pedagógicas, sustentadas en las aportaciones de las “Invariantes Pedagógicas” diseñadas por Celestín Freinet, contextualizadas y aplicadas en un centro educativo privado*

concreto, intentando descubrir si los Docentes y otros actores de la comunidad educativa perciben la formación en su propia “Autonomía” como un objetivo central en su trabajo, a través de las propuestas curriculares, los objetivos de aprendizaje y/o en relación a sus propias convicciones e ideas sobre la progresión que los propios estudiantes pueden hacer en la gestión de sus proyectos de vida y aprendizaje, y sobre sus concepciones de niño y joven.

4. Dispositivo de Investigación.

Para el diseño del dispositivo de investigación hemos rescatado tres elementos de carácter epistemológico, metodológico y teórico, de los cuales hemos hecho referencia anteriormente. En primer lugar, la toma de distancia de nuestra propia realidad cotidiana de trabajo a través de la reflexión crítica de ésta, que favorece su problematización y la perspectiva metodológica de transformarla en objeto de estudio y de conocimiento. En segundo lugar, la espiral empírico - hipotético-deductiva, que nos facilita la sugerencia y operacionalización de un problema de investigación de la práctica educativa, situado socio históricamente, que nos permite estudiar y comprender las racionalidades educativas y pedagógica que los docentes activan o sustentan en su desempeño profesional. Finalmente, las aportaciones que nos proporciona un modelo de lectura de las prácticas pedagógico-docentes de Celestín Freinet denominadas “Invariantes Pedagógicas”.

De este modo, el colegio objeto de investigación, representa el lugar, el espacio que domicilian la realización de la investigación. En años anteriores hemos desarrollado una serie de estudios y trabajos siempre dirigidos a indagar percepciones de actores educativos en relación a la formación a la autonomía. De modo que en esta oportunidad sentimos que esta investigación doctoral cierra una perspectiva de trabajo, interrogando directamente a los diversos estamentos directivo docente en relación a una serie de invariantes que se relacionan con enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Desde el punto de vista metodológico, las propias tensiones pedagógicas y formativas que genera la confrontación de modelos de orientación, uno centrado en los efectos de los planes de enseñanza y otro en la formación integral, permite disponer de una contradicción que releva la intimidad de un ejercicio profesional en un objeto de estudio que asumirá su condición casuística, sin pretensiones a la universalidad, pero que esperamos aporte a una línea metodológica situacional transformativa, situacional por lo específico e irrepetible de su condición metodológica, transformativa por la pertinencia de sus resultados y las posibilidades de cambio que ofrece.

La finalidad de robustecer el análisis nos ha llevado a considerar las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, relacionadas a tres ámbitos directamente vinculados con el proceso de Orientación, entendido como consubstancial al proceso educativo, estos tópicos considerados por Freinet son:

- naturaleza del niño,
- reacciones del niño, y
- técnicas de estudios.

Consideramos que los componentes principales de este enfoque metodológico de lectura de las prácticas pedagógicas se relacionan de manera pertinente a los factores que la Orientación a la autonomía considera como fundamentales en su aplicación y desarrollo, a saber:

- *Una Pedagogía centrada en el niño*; considera a la escuela por la vida y para la vida, se centra en el niño y su verdadera educación, en donde a decir de Freinet, “toda pedagogía que no parte del educando, es un fracaso, para él y para sus necesidades y aspiraciones más internos”.

- *La autonomía.*, se trata de que el individuo llegue a ser autónomo, protagonista de su propia educación, no más una educación domesticadora ni autoritaria y consentidora.
- *Aprendizaje en situación total*, en donde el aprendizaje es significativo cuando los saberes se estructuran en torno a la totalidad de la vida de la persona.
- *Una pedagogía del trabajo*, esto es consecuencia de la experiencia personal de Freinet, quien tuvo su infancia en un medio rural, donde vivió estimulado por experiencias laborales, otorgó al trabajo una gran importancia.
- *Metodología flexible y adaptable.* Las técnicas Freinet pueden ser utilizadas total o parcialmente en distintos contextos escolares y de tiempo. *El tanteo Experimental.* Freinet parte de la praxis, la acción – reflexión – acción, para el aprendizaje significativo del niño.

Estos principios tienen una simetría muy cercana a los contenidos de la propuesta que desarrollamos en el ámbito de la Orientación a la Autonomía. De allí que las Invariantes resulten ser categorías validadas por el enfoque pedagógico y, en consecuencia, pertinentes a nuestros objetivos de investigación

5. Tipo de Estudio.

El paradigma de este proyecto de investigación, se sitúa en un enfoque mixto que combina aspectos de la investigación cuantitativa y cualitativa. En relación a la primera, se trabaja con instrumentos propios de este tipo de estudios como: la aplicación de cuestionarios y el análisis cuantitativo de datos, a través de métodos estadísticos. En relación a la segunda, nos amparamos en el análisis de contenido por medio de los discursos de los propios docentes sobre sus

prácticas. La interpretación que se ha realizado de estas declaraciones intenta esclarecer y, hasta cierto punto, objetivar la coherencia entre lo expresado y lo realizado.

Recorrido el camino exploratorio, damos un paso más atendiendo los objetivos del estudio, llegando a una investigación explicativa pues el conocimiento de las prácticas es uno de los fines de nuestra investigación unido, en nuestro caso, a la explicitación de ellas de conformidad a la información brindada por los sujetos de investigación en aquellos aspectos que favorecen el desarrollo de la autonomía en los educandos.

La interpretación de las propias prácticas docentes se produce en el marco de la realidad laboral en la que se encuentra el profesorado que participa en el estudio. Es decir, considera las características organizativas del establecimiento en el cual se desempeñan, los planteamientos institucionales declarados y las particularidades que presenta al situarse en el ámbito de la educación particular pagada en el concierto de la educación chilena. De esta forma, la interpretación discursiva encuentra su consistencia en la información recopilada procedente de personas en situación, es decir, desde el análisis de las prácticas docentes materializadas por ellos mismos en el aula respecto del trabajo en Orientación.

Para guiar de mejor manera el estudio que realizamos, se ha pensado en considerar al *Programa de Orientación* existente en el establecimiento educacional atendido desde la perspectiva vertical y horizontal, es decir desde la secuencialidad de cursos y de la transversalidad curricular de las asignaturas o materias, como una variable independiente. En tanto que al grupo de encuestados, en nuestra investigación, los académicos del colegio, de distintas funciones, en relación a la Orientación, a decir: Directivos Docentes, Coordinaciones Pedagógicas, Comisión de Transversalidad, Jefes de Departamento, Profesores Jefes de los Ciclos Inicial, Básico I, Básico II y Enseñanza Media como una variable independiente. Y, como variables extrañas o contaminadoras, a aquellas que pueden actuar conjuntamente con la variable independiente pudiendo afectar de alguna manera a la variable dependiente. De esta forma, ha sido preciso

revisar la formación docente de los profesores, sus niveles de cercanía con el quehacer de la Orientación, sus expectativas docentes, sus motivaciones, etc.

6. Objetivos de la investigación.

Nuestra investigación se orienta a *Conocer y describir las prácticas docentes* de los sujetos de investigación considerando para ello las aportaciones que nos señalan las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet. En consecuencia, nos proponemos interrogar la práctica profesional docente en aquellos aspectos pedagógicos que puedan considerarse pertinentes para apreciar los modos como los docentes y gestores curriculares del establecimiento se sitúan en función de los factores que favorecen el desarrollo de la autonomía. En este sentido nuestra investigación implica indagar en profundidad las representaciones que ellos elaboran sobre el proceso que pasamos a denominar “**Orientar para la Autonomía**”.

6.1. Objetivo General de Investigación:

Estudiar las percepciones de los sujetos docentes y directivos participantes en la investigación sobre las distintas dimensiones de su práctica profesional docente según la matriz que nos aporta el instrumento de las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet.

6.2. Objetivos Específicos.

- a) Contrastar las percepciones de su práctica pedagógica en Orientación que los docentes desarrollan en el aula con las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet respecto de la naturaleza del niño, reacciones del niño y técnicas de estudio.
- b) Identificar los factores presentes en las opciones de la matriz y en los discursos de los sujetos de la investigación que favorecen que el niño sea protagonista de su propio

desarrollo, según Celestin Freinet, para así propiciarlos en su práctica orientadora en el aula.

- c) Categorizar los discursos que los docentes elaboran en relación de lo que se proponen hacer, de lo que hacen y de lo que dicen, en su práctica pedagógico - docente en Orientación educativa considerando las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet.

7. El Instrumento de Investigación.

La elección de este instrumento de investigación se justifica en la proximidad de la naturaleza de la pedagogía Freinet y los componentes que resalta el enfoque de la Orientación hacia la Autonomía. Las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, son las concepciones sobre el aprendizaje y sobre la finalidad de la enseñanza que dan sentido y sintetizan su pensamiento pedagógico, constituyendo los principios si invariantes para la acción educativa.

7.1. Estructura del Instrumento.

Freinet define el concepto de “Invariante” como el factor pedagógico que “no varía ni puede variar, cualquiera sea la latitud y las personas consideradas”. En su modelo identifica 31 Invariantes las que organiza y estructura en tres categorías:

a) CATEGORÍA UNO: Naturaleza del niño:

Rúbrica	Invariantes consideradas
Naturaleza del niño	1 – 2 – 3

Cuadro N° 11 Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, en relación a la naturaleza del niño.

Estas Invariantes están referidas a un carácter inmanente para la condición infantil. Así través de estas tres invariantes, se desea considerar la inquietud pedagógica de la naturaleza intrínseca del educando, en el cual se consideren los ritmos de aprendizaje que presenta y que son diferentes al adulto, además de su constitución como tal y que lo caracteriza y diferencia además de sus pares. No debemos dejar de lado, que por excelente que sea una motivación y por muy buenas que sean las metas que propone el proyecto educativo, respecto del trabajo con los niños, si no se encuentra elaborado considerando las necesidades elementales de su plenitud física y biológica de éstos, los resultados no serán los aquellos que esperamos.

El niño llega al mundo perfectamente programado para la felicidad. Cada uno, incluso quien por algún azar nace con determinada minusvalía, trae consigo una espléndida dotación biológica diseñada para conquistar dicha felicidad y vivir en armonía. Pero será la impronta ambiental, en especial durante los primeros años, la que en definitiva selle el destino de ese niño, esculpiendo en aquel flamante de la felicidad un guion de fortaleza o de vulnerabilidad para erguirse ante la vida y sus desafíos. (Céspedes, 2008)

b) CATEGORÍA DOS: Reacciones del niño.

Rúbricas	Invariantes consideradas
Las reacciones del niño	4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12

Cuadro N° 12 Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet en relación a las reacciones del niño.

Estas Invariantes están referidas al comportamiento, (desde ese contexto) del niño, reducido a conductas, el niño no era lo que significaba, sino lo que hacía. Recordemos que de una u otra forma, las reacciones de los niños estarán condicionadas por los estímulos a los cuales estos se vean enfrentados, desde el mundo de los adultos (educadores, en este caso), pero pensando en

sus necesidades e intereses, en donde el niño pueda escoger su trabajo dándole la autonomía adecuada.

La existencia de una organización en el que se supriman normas externas superfluas y se potencie un clima de trabajo y cooperación que posibilite la libertad, creatividad y el respeto mutuo potencia la auténtica motivación del niño. Isabel Solé (1998), nos plantea que cuando un educador entra en el aula, ya sea en un primer año básico o en el último curso de enseñanza media, trae consigo una visión de sus educandos que indudablemente influye en lo que les va a proponer, en cómo va a proponérselo y en cómo va a valorarlo; esta situación es recíproca, de tal manera que la percepción que los educandos tengan de su educador les permitirá interpretar de una forma u otra las propuestas que se le han planteado.

c) CATEGORÍA TRES: Técnicas educativas:

Rúbrica	Invariantes consideradas.
Las técnicas educativas	13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31.

Cuadro N° 13 Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, en relación a las técnicas educativas.

Estas Invariantes están referidas a teorías, enfoques y prácticas pedagógicas, condición de la intervención en las reacciones del niño y en la naturaleza del niño. Desde el pensar, R. Sternberg (1996), nos plantea que en el aula pueden existir o estar presentes tres tipos de educandos: analíticos, creativos y prácticos. Respecto de ellas, cabe destacar que se han diseñado pensando en la experiencia que se desarrolla con una inteligencia teórica, capaz de llegar a las más profundas consideraciones especulativas, una inteligencia práctica, capaz de enfrentarse con

seguridad a los problemas de cada día y una inteligencia técnica, capaz de aunar en armonía las dos primeras formas.

7.2. Aplicación del Instrumento.

C. Freinet organiza los postulados o invariantes para que se apliquen de manera excluyente, en torno a una matriz de tres categorías, que delimitan apreciaciones de alta conformidad, mediana conformidad o baja conformidad.

- **LUZ VERDE**, para las prácticas que concuerden con estas invariantes, dentro de las cuales puedes actuar sin aprensión, puesto que estarás seguro de alcanzar un éxito reconfortante. Es aquella alternativa que más se adecua a la Invariante pedagógica propuesta por C. Freinet.

- **LUZ AMARILLA**, para las prácticas que, en ciertas circunstancias, puedan ser beneficiosas, pero que corren el riesgo de ser peligrosas, y hacia las cuales no debemos avanzar si no es con prudencia en la esperanza de superarlas pronto. Es aquella alternativa que se adecua poco a la Invariante Pedagógica propuesta por C. Freinet

- **LUZ ROJA**, para las prácticas que no se ajusten a estas invariantes y que, por tanto, será necesario proscribir lo antes posible. Es aquella alternativa que más se aleja a la Invariante Pedagógica propuesta por C. Freinet.

El sentido de los colores – a modo de semáforo – tiene por objetivo una significación de adecuación en menor grado (rojo) o en mayor grado (verde), además de la presencia de un grado intermedio (amarillo). La presencia de dichos grados será la pauta, que les permita evaluar su propia práctica educativa con el objetivo de mejorarla.

A continuación incluiremos, a modo de ejemplo, la presentación y uso de tres Invariantes Pedagógicas de este instrumento que conforman el test aplicado en nuestra investigación y del cómo esta se encuentra estructurada de acuerdo a los apartados configurados por C. Freinet.

A. RESPECTO DE LA NATURALEZA DEL NIÑO:

INVARIANTE N°1.

EL NIÑO ES DE LA MISMA NATURALEZA QUE EL ADULTO.

Entre niño y adulto no hay diferencia de naturaleza, sino solamente una diferencia de grado. Por lo tanto, antes de juzgarlo debo preguntarme: Si yo estuviera en su lugar ¿cómo reaccionaría? o ¿cómo actuaba cuando era como él?

Me esfuerzo en impregnarme de esta norma.	LUZ VERDE
Reconozco esta norma, aun dudando en someterme a ella	LUZ AMARILLA
Con mi comportamiento expreso todavía que el niño es de naturaleza distinta a la mía.	LUZ ROJA

Cuadro N° 14. De la Invariante N°1, respecto de las alternativas a considerar como respuesta.

B. RESPECTO DE LAS REACCIONES DEL NIÑO:

INVARIANTE N°8.

A NADIE LE GUSTA TRABAJAR SIN OBJETIVO, ACTUAR COMO UN ROBOT; ES DECIR, ACTUAR, PLEGARSE A PENSAMIENTOS INSCRITOS EN RUTINAS EN LAS QUE NO PARTICIPA.

El proceso de adquisición de conocimientos no se da por la razón; sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio. A esta acción que denomina trabajo es la finalidad que debe lograr la escuela o sea la educación por el trabajo.

Es valdeera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio	LUZ VERDE
Actividades que dan, en ocasiones, una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser sucedáneo.	LUZ AMARILLA
Deberes escolásticos impuestos.	LUZ ROJA

Cuadro N° 15. De la Invariante N°8, respecto de las alternativas a considerar como respuesta.

C. RESPECTO DE LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO.

INVARIANTE N° 22.

HABLEN LO MENOS POSIBLE.

La vieja pedagogía nos ha marcado de tal modo que siempre tenemos tendencia a hablar. La formación de los niños no se consigue con explicaciones y demostraciones, sino por la acción y el tanteo experimental.

Me he organizado para trabajar; he suprimido las lecciones; cada vez hablo menos	LUZ VERDE
Me esfuerzo por hablar menos, pero todavía no he realizado la evolución pedagógica necesaria.	LUZ AMARILLA
Me quedo con las virtudes del lenguaje explicativo	LUZ ROJA

Cuadro N° 16. De la Invariante N°22, respecto de las alternativas a considerar como respuesta.

8. Descripción de la muestra.

La encuesta de las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet se aplicó a 71 educadores correspondiente al 27.5% de un total de 258 educadores, de un colegio particular pagado, perteneciente a una congregación religiosa, católico, con 2400 educandos, masculino, ubicado en la zona oriente de Santiago de Chile, considerando su rol específico al interior del centro educativo y a su relación con el trabajo respecto del proceso de Orientación para con los educandos.

Si bien es cierto el porcentaje de encuestados es sólo de un 27.5%, son ellos desde el organigrama del establecimiento, los responsables desde sus distintas funciones el llevar adelante las directrices que emanan del Proyecto Educativo de este, sobre todo en el caso de los Profesores Jefes, ser los mediadores con los profesores de asignaturas, permitiendo de esa forma, llevar adelante el trabajo de orientación que emana de dicho proyecto, y por otra no menos importante, que esto demuestra una estructura jerárquica piramidal propia de centros educativos religiosos, pues al momento de acceder a uno de estos cargos, de inmediato surge la aseveración que son cargos de confianza de la comunidad religiosa.

Las características de la muestra, son las siguientes:

Directivos Docentes, quienes entre otras funciones, tienen las siguientes: velar por el cumplimiento de las metas propuestas en el Proyecto Educativo del colegio e integrar las dimensiones académica, formativa y religiosa en la gestión educacional; promover la integración de los cuatro ciclos del Colegio, para que haya continuidad en el proceso educativo; programar las actividades escolares en planes anuales y semestrales respectivamente, evaluando periódicamente dicha planificación; proporcionar orientaciones generales para enfrentar las distintas situaciones escolares que se pueden presentar y comprometer a todos los estamentos del Colegio en la búsqueda de las respuestas adecuadas; promover un clima positivo de relaciones humanas entre todos los integrantes de la comunidad educativa.(O.E.,2010)

Coordinaciones Pedagógicas, sus funciones consisten en: promover la creación de las mejores condiciones para que el proceso educativo se dé en contexto planificado, supervisado y evaluado, reforzando los nexos entre las áreas pedagógica, escolar y pastoral ;colaborar en la mantención de una visión de colegio total, en todo lo que se planifique, ejecute, evalúe y proyecte; velar para que la atención a la diversidad en los alumnos sea una tarea prioritaria en el trabajo docente; participar en la creación de un ambiente de trabajo profesional en el que la responsabilidad, la disciplina personal,la perseverancia y el diálogo sean aspectos que lo caracterizan; promover entre los integrantes de la Comunidad Educativa un clima de respeto a la persona, de confianza en los demás y de mutuo reconocimiento y velar para que las orientaciones del colegio se apliquen en los procesos de admisión al colegio, tanto de alumnos como profesores. (O.E., 2010)

- *Comisión de Transversalidad*, cuyo principal objetivo se centra en formar a los educandos para la vida, otorgándoles un conjunto de saberes, habilidades, valores y experiencias que hacen dialogar lo conceptual, con lo formativo. La formación para la vida de hoy, demanda la integración y equilibrio entre estos dos ámbitos del aprender. Ello implicará formar sujetos flexibles, creativos, con

capacidades, entre otras, toma de decisiones, juicio crítico, dominio de conocimientos y moralmente sólidos, que les permitan dar respuestas a las exigencias de la sociedad que les toca vivir, en donde sean agentes transformadores, en beneficio y de un bienestar en que el otro sea importante. Dicha Comisión se constituye como un trabajo que depende de la Coordinación Escolar y Pedagógica.(C.de T.,2010)

- *Jefes de Departamento*, quienes deben velar por el cumplimiento de las metas y objetivos atingentes al departamento respectivo desde los subsectores que lo integran, además de promover un ambiente armónico y respetuoso en las relaciones interpersonales y promueve una visión educativa coherente y articulada desde el nivel Pre Kínder a 4º Medio de su subsector(O.E.,2010)
- *Profesores Jefes de los Ciclos*: Preescolar, Básico I, Básico II y Enseñanza Media (CVD.2013), que son los primeros orientadores más cercanos a los educandos, siendo el primer agente de la formación integral, es testigo de valores y fe, y además ser el nexo con los padres de familia de sus educandos, debe entusiasmar y encantar a los educandos y padres con el Proyecto Educativo y el estilo de hacer Educación (O.E.,2010)

9. Análisis estadístico realizado.

El análisis estadístico fue realizado a respuestas otorgadas por los Directivos Docentes, Coordinaciones Pedagógicas, Comisión de Transversalidad, Jefes de Departamento y Profesores Jefes de los Ciclos, correspondiente a 71 educadores, como ya hemos señalado que conformaron el grupo de encuestados del Centro Educativo en el cual llevamos a cabo nuestra investigación. Recordemos que la consideración de esta muestra, se encuentra en

relación a las prácticas docentes que estos llevan a cabo con los educandos respecto del trabajo de Orientación.

Inicialmente, organizamos y tabulamos el análisis porcentual respecto de las respuestas ante las Invariantes presentadas por el total de la muestra, ello corresponde a un total de 71 docentes encuestados.

Luego ejecutamos el mismo procedimiento anterior, con los datos obtenidos del análisis también porcentual, correspondiente a cada uno de los grupos que conformaban la muestra, es decir : Directivos Docentes, Coordinaciones Pedagógicas, Comisión de Transversalidad, Jefes de Departamento:14 docentes; Profesores Jefes del Ciclo Pre-Escolar o Inicial:17 docentes; Profesores Jefes del Ciclo Básico I: 14 docentes; Profesores Jefes del Ciclo Básico II: 15 docentes y Profesores Jefes del Ciclo Enseñanza Media:11docentes.Cabe consignar que la plantilla de Profesores Jefes del Colegio corresponde a: Pre-Escolar:10 docentes; Ciclo Básico I:16 docentes; Ciclo Básico II: 16 docentes y Ciclo de Enseñanza Media:18 docentes. La diferencia respecto de los docentes encuestados en las distintas muestras, se debe a que varios de los Profesores Jefes de los distintos Ciclos, cumplen funciones Docentes Directivas, Coordinadores Pedagógicos, Integrantes Comisión de Transversalidad y Jefes de Departamento, todos estos fueron incluidos en esa muestra.

Finalmente, con el propósito de evaluar diferencias en las respuestas entre grupos-muestra, se realizó un análisis estadístico que corresponde a un procedimiento denominado **Tablas Personalizadas**. En este caso la Prueba de Comparación (Z).

En uso estadístico, dichas pruebas, se emplean para registrar y analizar la relación entre dos o más variables, habitualmente de naturaleza cualitativa (nominales u ordinales). A través de esta prueba se determina si existe una diferencia, estadísticamente significativa, entre los porcentajes obtenidos por cada una de las categorías de la variable ubicada en las columnas de acuerdo al

cruce con cada una de las categorías de la variable ubicada en las filas; es decir, compara todos los porcentajes obtenidos para las categorías de la variable de columna con la primera, segunda, etc. Los resultados obtenidos se representan a través de tablas de frecuencias y gráficos de barras.

CAPÍTULO N° VIII
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

1. El método estadístico de procesamiento de datos.

En este capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación, que consistió en la aplicación del instrumento de las “Invariantes Pedagógicas” de Celestin Freinet a los diferentes grupos de actores del centro educativo en el que hemos contextualizado la investigación, a través de las tareas transversales que aporta la Orientación. Este instrumento, constituido por 31 invariantes permitió recolectar informaciones y datos en relación a diversas dimensiones y categorías de las prácticas docentes de los sujetos de investigación. Como fue descrito, este cuestionario permite explorar en aquellos aspectos que favorecen el desarrollo de una formación a la autonomía en los educandos, a saber: autorreflexión, diálogo, toma de decisiones, trabajo con los pares, gestión autónoma de los deberes escolares, espíritu de socialización solidaria; asimismo, profundizar el auto conocimiento de los docentes sobre su práctica definida como aquello que los docentes hacen, lo que dicen sobre lo que hacen y lo que elaboran en su imaginario pedagógico. Del mismo modo buscamos indagar las percepciones y representaciones que los docentes elaboran sobre la Orientación a partir de distintos factores de la autonomía educativa y finalmente, de su práctica docente en Orientación Educativa

Como anteriormente señalamos, para el análisis estadístico de las respuestas de nuestros sujetos de la investigación, los datos se procesaron utilizando las herramientas: Microsoft Excel 2000 y el software estadístico SPSS para Windows, versión 18.0, el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 18.0.

Excel fue usado principalmente en la etapa inicial de creación de la base de datos obtenidos a partir del test Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, que se encuentra estructurado por 31 Invariantes. (Ver Anexo N° 3)

El programa SPSS, como es sabido, constituye un programa modular que implementa gran variedad de temas estadísticos orientados al ámbito de las Ciencias Sociales desde hace más de 30 años. Actualmente, cubre casi todas las necesidades del cálculo estadístico de los investigadores y profesionales, no sólo del campo de las Ciencias Sociales, sino también de las humanas y de las biomédicas que requieren estadísticas y, en general, de cualquier campo de actividad en el que se precise el tratamiento cálculo estadístico de la información.

Inicialmente, se efectuó un análisis específico por estamentos mencionados (Docentes, Directivos, Coordinadores...) además de un análisis a la muestra total. Este análisis, incluyó cálculos estadísticos descriptivos de frecuencia absoluta simple y porcentajes por cada respuesta posible a las distintas invariantes.

A través de la prueba antes mencionada, nuestro objetivo era determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes obtenidos por cada una de las categorías del factor y/o variable según corresponda ubicada en las columnas, según el cruce con cada una de las categorías de la variable ubicada en las filas; es decir, comparar todos los porcentajes obtenidos para las categorías de la variable de columna con la primera, segunda, etc., categoría de la variable de fila. En el caso de nuestra investigación, las Tablas personalizadas a comparar corresponden a: *Directivos Docentes, Coordinaciones Pedagógicas, Comisión de Transversalidad, Jefes de Departamentos, Profesores Jefes de los Ciclos: Preescolar, Básico I, Básico II y Enseñanza Media.*

A continuación se presentan los resultados obtenidos, derivado de los análisis estadísticos aplicados a los datos proporcionados por la muestra, respecto del test Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, aplicado al grupo de educadores (ver anexo 3). En su diseño, Freinet acompaña cada proposición de una posibilidad de tres alternativas o ítems que juegan el rol de facilitar o moderar la aproximación de los educadores con la proposición que se supone más se aproxima a lo que ellos consideran mejor representa su idea de práctica en ese cuestionario.

Entonces los *educadores identifican su práctica* con una de las tres frases que les otorga un color (verde, amarillo y rojo) Cada color indicaría el grado de proximidad y/o de identificación y de evolución de la propia percepción educativa del encuestado en relación con las Invariantes sugeridas por C. Freinet.

Dichos resultados se ilustran a través de la construcción de tablas de frecuencias y gráficos de barras. La construcción de tablas y gráficos se ha hecho considerando la clasificación de las Invariantes Pedagógicas de Freinet, desde categorías que están referidas a Dimensión (son tres) y Categoría o invariantes que son 31. Cada invariante tiene tres posibilidades según color elegido (3 dimensiones, 31 invariantes, 93 colores posibles)

Dimensión a considerar . . .	Categorías y/o Invariantes números . . .
Naturaleza del niño	1/ 2/ 3 (9 luces)
Reacciones del niño	4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 12 (27 luces)
Técnicas educativas	13 / 14 / 15 / 16 / 17 / 18 / 19 / 20 / 21 / 22 / 23 / 24 / 25 / 26 / 27 / 28 / 29 / 30 / 31 (57 luces)

Cuadro N° 17. Las Invariantes Pedagógicas de Celestin Freinet.

2. Presentación de resultados totales por dimensión.

A continuación se muestran los resultados de *distribución de frecuencias*, correspondiente al total de los encuestados, que correspondió a 71 educadores. Distribuidos en: Directivos Docentes, Comisión de Transversalidad, Jefes de Departamento y Profesores Jefes de los Ciclos: Educación Inicial/ Preescolar (correspondiente a Pre kínder y Kínder), Básico I (correspondiente a I básico a IV básico), Básico II (correspondiente a V básico a VIII básico) y de Enseñanza Media (correspondiente a I medio a IV medio), todos ellos pertenecientes al colegio en el cual se realizó la investigación.

2.1. Resultados Integrados relativos a la primera Dimensión Naturaleza del Niño.

Según Freinet, el principio es que el niño o los niños son de la misma naturaleza que el adulto. Según él, no se educa en base a un control constante de los niños y en la autoridad absoluta del adulto. Señala que es una función educadora de nuevo tipo, amparada y justificada por la colaboración y la ayuda y por el principio de la libertad: “Hay que dejar de ser el magister para convertirse en el colaborador atento y entregado y considerar que el “cómo” de su comportamiento escolar depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional”. (Crespo Álvarez)

Las invariantes correspondientes a esta categoría son:

1. El niño es de la misma naturaleza que el adulto
2. Ser mayor no significa, necesariamente. estar por encima de los demás
3. El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.

El resultado general obtenido de las tres invariantes integradas relativas a criterios acerca de la *Naturaleza del Niño se ilustra integradas, en la Tabla y Gráfico N°1* respectivamente.

Invariantes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Invariante 1	Luz V	51	72,86	72,86
	Luz A	18	25,71	25,71
	Luz R	1	1,43	1,43
Invariante 2	Luz V	48	68,57	68,57
	Luz A	20	28,57	28,57
	Luz R	2	2,86	2,86
Invariante 3	Luz V	50	71,43	71,43
	Luz A	20	28,57	28,57
	Luz R	1	1,43	1,43
Total		71	100	100

Tabla N° 1. Invariantes 1 - 2 y 3, Relativas a la Naturaleza del Niño.

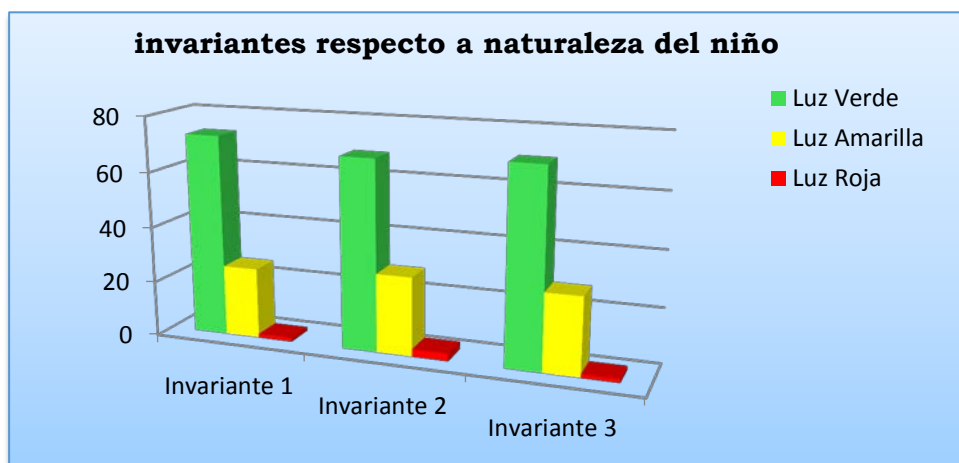


Gráfico N° 1. Porcentaje obtenido para las Invariantes 1 - 2 y 3, relativas a la Naturaleza del niño.

2.1.1. Análisis descriptivo:

El resultado de las respuestas dadas por nuestros encuestados, en referencia a las tres invariantes relacionadas con la *Naturaleza del Niño nos indican que:*

INVARIANTE N° 1, expresa que “*el niño es de la misma naturaleza que el adulto*”, el 72,86 está de acuerdo con la afirmación expresada por dicha invariante, mientras que un 25,71 % opta por otra alternativa que pone en duda que ello acontezca en la relación entre el niño y el adulto. Surge un 1,43% opta por la respuesta que el niño es de una naturaleza distinta a la del adulto.

INVARIANTE N° 2: señala “*Ser mayor no significa, necesariamente, estar por encima de los demás*”; un 68,57% nos dice estar de acuerdo con esa expresión; un 28,57% expresa que en ciertas circunstancias se colocan a la altura de los educandos, mientras que y un 2,86% opta por la afirmación que se siente superior a sus educandos.

INVARIANTE N° 3: se refiere a que “*el comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional*”. Un 71,43 reconoce que el comportamiento de los niños se encuentra asociado a su estado fisiológico, orgánico y constitucional; un 28,57% cree que el comportamiento de los niños, en ciertas circunstancias, está asociado a dichos componentes; un 1,43% que opta por compartir la afirmación que el comportamiento de los niños no se encuentra asociado a dichos elementos.

Si consideramos los resultados de estas tres invariantes, pensando desde la “*naturaleza del niño*”, en su sumatoria, nos encontramos con un porcentaje de 5,72% que de una u otra forma no reconoce el hecho que el niño sea de la misma naturaleza del adulto. Al realizar el ejercicio de promediar la instancia denominada luz amarilla, un 27,6% declara, dudar respecto de que el niño sea de la misma naturaleza del adulto, dudar que el ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás y dudar que el comportamiento escolar del niño dependa de su estado

fisiológico, orgánico y constitutivo. Preocupante que un porcentaje significativo, se encuentre de una u otra forma en una línea, respecto de *la naturaleza del Niño*, en donde se plantea que se hace un “esfuerzo o simplemente está ausente” el reconocimiento del significado de dicha invariante y además el hecho de no interiorizarse del aspecto integral, respecto de aquellos educandos con los cuales se está trabajando.

Esta distribución puede ser un primer indicador de concepciones referentes al niño, que favorece la puesta en práctica docente de relaciones marcadas por el desconocimiento de capacidades y derechos del niño. Si hay en estas respuestas de nuestros encuestados un atisbo de autoridad (¿paternal?), entonces quiere decir que seguimos pensando que somos el instructor, el preceptor, el entrenador y no como aquel adulto – educador - , que acompaña, que mediará y facilitará el trabajo del niño, en donde éste sea quien gobierne por sí mismo su propio desarrollo. *“Poneos al nivel de vuestros alumnos, nos señala C. Freinet (1973) y agrega, así penetraréis de lleno en la pedagogía moderna. Empezaréis vosotros mismos a reflexionar y reconsiderar vuestras actitudes y vuestro comportamiento pedagógico”*

La relación de porcentajes que aparece a la luz de los primeros datos, nos hace interrogarnos ¿seríamos capaces de suprimir la tarima como un ejemplo de autoridad y de colocarnos al mismo nivel de los niños, como por ejemplo, reconociendo su naturaleza y capacidades que le son propias? Como indican estos primeros datos aún persiste en el docente la idea de que el adulto por su condición se encuentra superior al niño. Hace pensar en la cultura educativa y en la condición pedagógica del docente. El hecho que muchos de nuestros educadores consideren ubicarse bajo la enseña que sólo en contadas ocasiones son capaces de colocarse a la altura del niño, nos hace pensar que en nuestras aulas, podría seguir vigente en una idea de “superioridad” del adulto.

2.1.2. Análisis interpretativo:

Contrario a esta experiencia, en el sentido que, la diferencia entre el adulto y el niño es sólo de grado, nos tendría que llevar al hecho de procurar la tarea de conocer a nuestros educandos, y con ello, darnos cuenta de nuestros juicios o valoraciones que exteriorizamos respecto de sus reacciones o conductas durante su quehacer educativo.

Al conocer y re – conocer a nuestros educandos, estaremos dando paso a una docencia más humana, saber qué pasa con ellos en determinadas situaciones tanto en la escuela como en el medio en el cual se desenvuelven y que de una u otra manera estarán incidiendo en su quehacer escolar. “Me llevaban al psicólogo y no sabía el por qué”, recordaba un adolescente de tercer año medio al pedirle que rememorara algo que le hubiese impactado más, durante su periodo parvulario, vivido en el colegio.

2.2. Resultados integrados relativos a la segunda dimensión Reacciones del Niño.

Respecto de estas invariantes cuyos datos se presentan también de manera conjunta o integrada, podemos adelantar que estas afirmaciones se encuentran encadenadas de tal forma que cada una deriva de las precedentes y condiciona las posteriores. Estas formulaciones de Freinet, expresan el rechazo tanto el autoritarismo como a la pretensión de alinear al educando; asimismo, defienden su derecho a elegir un trabajo motivador, huyendo de rutinas y fracasos inhibidores. Fruto de esta libertad promovida y aceptada por el maestro es el establecimiento de un “clima de expresión libre y permanente”, en el cual el niño pueda dar rienda suelta a todas sus necesidades sociales, intelectuales y afectivas. (Gervilliers, d. Et al 1977).

Las invariantes correspondientes a esta categoría son:

- **Invariante 04:** “A nadie le gusta que lo manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto”.
- **Invariante 05:** “A nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”.
- **Invariante 06:** “A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo. Incluso en el caso de que este trabajo en sí no le desagrade particularmente. Es la compulsión lo que paraliza”.
- **Invariante 07:** “A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor”.
- **Invariante 08:** “A nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot; es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa”.
- **Invariante 09:** “Es preciso que motivemos el trabajo”.
- **Invariante 10:** “Basta de escolástica”.
- **Invariante 11:** “Todo individuo quiere salir airoso, el fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y del entusiasmo”.
- **Invariante 12:** “No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo”.

A continuación, el resultado general obtenido, desde nuestros encuestados, respecto de las tres invariantes que se encuentran referidas a las *reacciones del niño*. Dicho resultado se muestra a través de una tabla, la N° 2 y el gráfico N°2.

Invariantes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Invariante 4	Luz V	13	18.3	18.6
	Luz A	53	74.6	75.7
	Luz R	4	5.6	5.7
Invariante 5	Luz V	25	35.2	35.7
	Luz A	43	60.6	61.4
	Luz R	2	2.8	2.9
Invariante 6	Luz V	19	26.8	27.1
	Luz A	45	63.4	64.3
	Luz R	6	8.5	8.6
Invariante 7	Luz V	21	29.6	30.0
	Luz A	2	59.2	60.0
	Luz R	7	9.9	10.0
Invariante 8	Luz V	42	59.2	60.0
	Luz A	26	36.6	37.1
	Luz R	2	2.8	2.9
Invariante 9	Luz V	43	60.6	60.6
	Luz A	26	36.6	36.6
	Luz R	2	2.8	2.8
Invariante 10	Luz V	15	21.1	21.7
	Luz A	53	74.6	76.8
	Luz R	1	1.4	1.4
Invariante 11	Luz V	28	39.4	39.4
	Luz A	43	60.6	60.6
	Luz R	0	0	0.0
Invariante 12	Luz V	49	69.0	74.2
	Luz A	13	18.3	19.7
	Luz R	4	5.6	6.1

Tabla N° 2. Invariantes 4 – 5 – 6 – 7 – 8 - 9 – 10 – 11 – 12 relacionadas con las reacciones del niño.

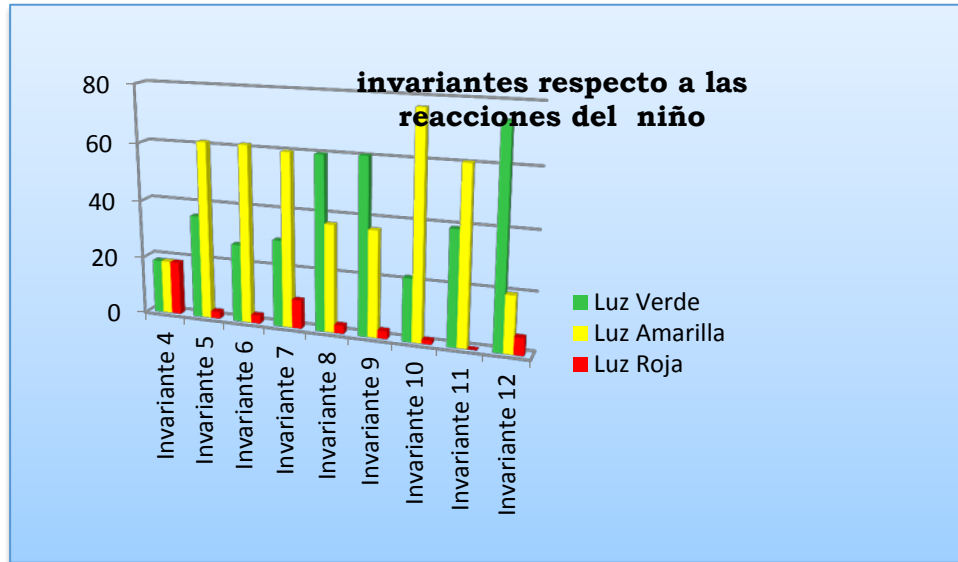


Gráfico N° 2. Porcentajes obtenido para las Invariantes: 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 relacionadas con las reacciones del niño.

2.2.1. Análisis descriptivo:

El gráfico N°2 nos muestra los resultados de las opciones escogidas a nuestros encuestados en referencia a las invariantes relacionadas con las *reacciones del niño*.

Respecto de la Invariante N° 4 , que nos señala :“ *a nadie le gusta que lo manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del adulto*”, el 18,6% está de acuerdo con lo expresado por dicha invariante, mientras que un significativo 75,7% , nos señala que respecto de esta invariante buscan una solución intermedia entre el ejercicio de una autoridad y un intento de libertad en los niños y se nos presenta un 7,1 % , los que creen en el ejercicio de una autoridad que emana del adulto.

Respecto de la Invariante N° 5, que nos señala: “*a nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo*”, un 35,7% nos dice estar de acuerdo con aquello que expresa la invariante, un 61,4% se inclina por la disciplina, pero que tenga una expresión mínima de mandos exteriores y un 2.9% está en la línea de seguir bajo la norma de órdenes autoritarias.

Respecto de la Invariante N° 6, que nos señala: “*a nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo. Incluso en el caso de que este trabajo en sí no le desagrade particularmente. Es la compulsión lo que paraliza*”, un 27,1% manifiesta estar de acuerdo con la expresado por la invariante, mientras que un 64,3% se inclinan por creer que están en una acción de reducir en forma progresiva actitudes de mandatos y alineaciones ante los niños, aunque surge un 8,6% que nos dice continuar con la rutina de disciplina y órdenes sobre los niños.

Respecto de la Invariante N° 7, que nos señala: “*a cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor*”, 30,0% está de acuerdo con la invariante en su decir, mientras que un 60.0%, expresa cree que el permitir un trabajo libre por parte de los niños, debe darse en contadas ocasiones (cálculo y lenguaje por ejemplo), surge un 10,0% que el trabajo que se lleva adelante con los niños, debe estar planificado por el adulto.

Respecto de la Invariante N° 8, que nos señala: “*a nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot; es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa*”, un 60% nos expresa estar en sintonía con lo que la invariante declara, un 37.1% expresa que ciertas actividades en que el niño tiene injerencias en ellas, son sólo una ilusión esporádica sin mayor significancia y un 2.9% está por la vía de seguir aplicando deberes escolásticos (La escolástica, para Freinet, será lo contrario de la vida y se identifica con las concepciones tradicionales y caducas, con las posturas autoritarias y dogmáticas, y con el verbalismo. Galindo R, 1989).

Respecto de la Invariante N° 9, que nos señala: “*es preciso que motivemos el trabajo*”, un 60,6% expresan motivar el trabajo a realizar con los niños, un 36,6% creen que dicha motivación es una instancia mitigadora y un 2,8% cree llevar acabo aún un trabajo rutinario.

Respecto de la invariante N° 10, que nos señala: “*basta de escolástica*”, un 21,7% nos dice estar de acuerdo con dejar de lado la escolástica, un 76,8% respecto de ella nos dicen que la escolástica aún está vigente en nuestras escuelas a pesar de los esfuerzos por un cambio, mientras que un 1,4% manifiesta que está presente hoy, en una educación que es considerada tradicional.

Respecto de la Invariante N° 11, que nos señala: “*todo individuo quiere salir airoso, el fracaso es inhibitor, destructor del ánimo y del entusiasmo*”, un 39,4% dicen reconocer el trabajo del niño en el aula, más un 60,6% está por señalar que en contadas ocasiones son capaces de reconocer el trabajo de los niños. Ante esta invariante no hay expresión en cuanto a que no se debe reconocer el trabajo del niño en el aula.

Respecto de la Invariante N° 12, que nos señala: “*no es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo*”, un 74,2% señala llevar adelante un trabajo serio con los niños, un 19,7% expresa que ante esta invariante, su trabajo es una mezcla de un trabajo y deberes, impuestos y sin objetivo, mientras que un 6,1% nos dice que el trabajo de los niños es sólo un trabajo.

2.2.2. Análisis interpretativo.

Ante la gráfica que observamos anteriormente (Gráfico N°2), vemos que las respuestas a las invariantes relacionadas con *las reacciones del niño*, tienden hacia una idea que se repite en todas ellas, aquella en que está presente una mirada intermedia, que hace pensar que los docentes no tienen o no consideran las *reacciones de los niños*, ante la consideraciones de: autoritarismo del adulto, el alinear a los niños, al trabajo obligado, al considerar a los niños en

este quehacer, a la motivación de este, al trabajo rutinario, al fracaso. Ante estas respuestas, si optáramos por trabajar en forma totalmente contraria a lo expresado, creo que en muchos de nuestros encuestados surgiría el pensar en la idea, que de actuar así, estaríamos dando paso a la pérdida de autoridad al interior del aula. Sería un gran error, al contrario, ello nos llevaría a entender que el trabajo educativo es producto de una instancia dialógica entre educador y educando.

El hecho que nuestros encuestados nos indican buscar una forma intermedia entre el uso de la autoridad y el dar más libertad al educando, en donde estos educadores, pareciera ser que no tienen una mirada clara de su trabajo pedagógico, nos lleva a pensar que el sentimiento de lo rígido, (no confundir con rigurosidad) ya sea de una u otra forma, en la praxis, sigue presente en nuestras aulas.

Cuando un porcentaje significativo de educadores, nos está diciendo que en ciertas ocasiones y en ciertas disciplinas experimenta acciones de libertad, cabe preguntarnos: ¿en qué ocasiones y en qué disciplinas ello se produce y en cuáles no? ¿Y cuál sería la causa? Ante esta disyuntiva, será entonces muy importante realizar una evaluación de todo aquello que está limitando, desde el trabajo de los educadores, el que los educandos puedan desarrollar: la toma de decisiones tanto individuales como grupales, la autogestión al interior del aula, el ser capaz de aprender a resolver diversos problemas de la vida escolar y comunitaria que se le presenten.

Es preocupante que nuestros encuestados no tengan claro el significado de un trabajo relevante para con sus educandos y aún más, cuando muchos de ellos, nos están señalando que los deberes escolares deben realizarse a través de una escolástica tradicional.

Si antes hemos planteado la importancia y el significado respecto de la disciplina en la escuela, el considerar tanto la formación de los hábitos en el trabajo y las buenas disposiciones de los educandos ante ello, es de relevancia que los educadores sean capaces de evaluar sus prácticas

docentes y que ello les permita, descubrir qué está impidiendo el desarrollar su labor docente de otra forma que no sea la escolástica.

Lejos de aquello, creemos que motivar el trabajo escolar no se restringe a la aplicación de una técnica o método de enseñanza en particular, por el contrario, ésta comprende una compleja interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico que se encuentran involucrados y que de una u otra forma tienen que ver con las actuaciones de los educandos como la de los educadores, esta apreciación nos permite reforzar nuestra idea, que estamos por un trabajo en donde nuestros educandos, sean los verdaderos constructores de su desarrollo y no meros receptores de conocimientos o recetas de un buen actuar.

Si deseamos establecer instancias que permitan el desarrollo de la autonomía en los educandos, debiésemos desterrar, aquella declaración de un grupo de educadores que nos plantea, mantener la idea de atenerse a continuar con “actividades rutinarias”. ¿Estaremos los educadores dispuestos a cambiar y que este cambio nos lleve por la senda de convertirnos en mediadores del trabajo de nuestros educandos, los verdaderos protagonistas del proceso educativo? Si ello aconteciera en nuestras aulas, nos encontraríamos con una práctica docente de tipo escolástica en retirada, lo cual nos permitiría pensar que podríamos llevar a nuestros educandos a encaminarse a procesos de real autonomía.

Educaríamos para la vida. Educaríamos para que nuestros educandos se preparasen para enfrentar a un mundo que a veces, y tal vez más de lo normal, la escuela no les muestra, al contrario les protege de tal manera, que una parte de su vida muchos, la pasan inmersos en una “torre de cristal”.

Por esto la pedagogía actual tiende a rechazar la praxis de una escuela memorística o bancaria como lo menciona Freire, la cual nos llevaría a reproducir en la sociedad, aquello “aprendido” en el aula y que la sociedad desea que se “reproduzca”. Si nuestra experiencia fuese así, nos alejaría del permitir el desarrollo de la autonomía en nuestros educandos.

La escuela tiene que ir más allá de la tarea de alfabetizar (leer, escribir, sumar, restar entre otras), ella sabe que debe ser así, incluso de aquello que hoy en día pretende impartir. Hoy, esta escuela, debe ser capaz de procurar el suministro de herramientas analíticas que permitan a nuestros educandos desarrollar una capacidad de un aprender permanente. Por ello que debe cambiar su quehacer desde la perspectiva que todo gira alrededor de: “el éxito o el fracaso de sus educandos”.

Parafraseando a C. Rogers (1996), nuestra propuesta es - *centrarse en el educando* -, al cual se le debe proponer: cercanía, presencia auténtica, un servicio de autenticidad, un crecimiento desde el otro, para el otro y con el otro. Con ello estaríamos permitiendo que ellos, al menos, sean capaces de descubrir el sentido de su “hacer para ser”.

2.3. Presentación integrada de las Invariantes relativas a la tercera Dimensión Técnicas Educativas.

Debemos recordar que se encuentran relacionadas con las condiciones básicas para el desarrollo de técnicas educativas. Freinet subordina la memoria y la inteligencia (especialmente la de tipo abstracto, tan cultivada en el medio escolar), a la experiencia y al tanteo experimental (no la observación, explicación y demostración tradicionales en la escuela); es decir, un tanteo experimental que surge de los aprendizajes que se realizan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto (de un ambiente) en el que los educandos puedan formular y expresar sus experiencias, todo ello considerado como la vía natural para la adquisición del conocimiento.

Respecto de estas invariantes, González (1988), nos hace ver que la educación que propone Freinet, es una educación para el trabajo. Para ello, la escuela debería adoptar la forma de un

taller. En sus obras, Freinet plantea dos tipos de talleres: los primeros estarían dedicados al trabajo manual de base, al cual se dirige el niño de manera espontánea, es decir, trabajo agrícola y cría de animales, herrería y carpintería, hilados, tejidos, costura, cocina y quehaceres domésticos, construcción, mecánica y comercio; mientras que los segundos, se encontrarían relacionados con la actividad evolucionada, socializada e intelectualizada, es decir, conocimientos y documentación, experimentación de todo tipo, creación, expresión y comunicación escritas, y creación y comunicación artísticas.

Las invariantes correspondientes a esta categoría son:

13. La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
14. La memoria, por la que se preocupa tanto la escuela, es válida y preciosa sólo cuando se integra en el tanteo experimental, cuando está verdaderamente al servicio de la vida.
15. Las adquisiciones no se obtienen por el estudio de reglas y leyes, como algunas veces se cree, pero sí por la experiencia.
16. La inteligencia no es una facultad específica que funciona como circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo, como enseña la escolástica.
17. La escuela no cultiva sólo una forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva, mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.
18. Al niño no le gusta recibir lecciones ex cathedra.
19. El niño no se cansa de un trabajo, que esté dentro de la línea de su vida, es decir, que es funcional para él, por decirlo así.
20. Al niño y al adulto no les gusta ser controlados y recibir sanciones. Esto constituye una ofensa a la dignidad humana, sobre todo si se ejerce públicamente.
21. Las notas y calificaciones siempre constituyen un error.

22. Hable lo menos posible.
23. Al niño no le gusta estar sujeto a un trabajo en rebaño. Prefiere el trabajo individual o de equipo en una comunidad cooperativa.
24. El orden y la disciplina son necesarios en el aula.
25. Los castigos siempre son un error. Son humillantes, no conducen al fin deseado y no pasan de ser un paliativo.
26. La nueva vida de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y del trabajo escolar por la que practican, incluyendo al educador.
27. La sobrecarga de las clases siempre constituyen un error pedagógico.
28. La concepción actual de los grandes conjuntos escolares conduce a profesores y alumnos al anonimato, lo que siempre es un error y crea serias barreras.
29. La democracia del mañana se prepara por la democracia de la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas.
30. Solamente puede educarse dentro de la dignidad, respetar a los niños. Debiendo estos respetar a sus maestros. Es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela.
31. La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es una variable con la cual tendremos desgraciadamente que contar, sin que esté en nosotros totalmente posibilidad de evitarla o modificarla.

A continuación señalaremos el resultado general obtenido, desde nuestros encuestados, respecto de las tres invariantes que se encuentran referidas a las *técnicas educativas*. Dicho resultado se muestra a través de la Tabla y Gráfico N°3:

Invariantes		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
Invariante 13	Luz V	19	26.8	27.9
	Luz A	48	67.6	70,6

	Luz R	1	1.4	100.0
Invariante 14	Luz V	58	81.7	82.9
	Luz A	10	14.1	14.3
	Luz R	2	2.8	2.9
Invariante 15	Luz V	27	38.0	39.1
	Luz A	41	57.7	59.4
	Luz R	1	1.4	100.0
Invariante 16	Luz V	45	63.4	65.2
	Luz A	21	29.6	30.4
	Luz R	3	4.2	100.0
Invariante 17	Luz V	44	62.0	64.7
	Luz A	20	28.2	29.4
	Luz R	4	5.6	100.0
Invariante 18	Luz V	35	49.3	49.3
	Luz A	34	47.9	47.9
	Luz R	2	2.8	2.8
Invariante 19	Luz V	14	19.7	20.0
	Luz A	49	69.0	70.0
	Luz R	7	9.9	100.0
Invariante 20	Luz V	33	46.5	49.3
	Luz A	32	45.1	47.8
	Luz R	2	2.8	100.0
Invariante 21	Luz V	18	25.4	27.3
	Luz A	36	50.7	54.5
	Luz R	12	16.9	100.0
Invariante 22	Luz V	18	25.4	25.4
	Luz A	49	69.0	69.9

	Luz R	4	5.6	5,6
Invariante 23	Luz V	21	29.6	30.0
	Luz A	47	66.2	67.1
	Luz R	2	2.8	100.0
Invariante 24	Luz V	32	45.1	45.1
	Luz A	27	38.0	38.0
	Luz R	12	16.9	16,9
Invariante 25	Luz V	24	33.8	33.8
	Luz A	35	49.3	49.3
	Luz R	12	16.9	100.0
Invariante 26	Luz V	13	18.3	18.6
	Luz A	55	77.5	78.6
	Luz R	2	2.8	2,8
Invariante 27	Luz V	14	19.7	20.3
	Luz A	52	73.2	75.4
	Luz R	3	4.2	100.0
Invariante 28	Luz V	14	19.7	21.5
	Luz A	48	67.6	73.8
	Luz R	3	4.2	100.0
Invariante 29	Luz V	45	63.4	64.3
	Luz A	25	35.2	35.7
	Luz R	0	0.0	0.0
Invariante 30	Luz V	42	59.2	59.2
	Luz A	27	38.0	38.0
	Luz R	2	2.8	2.8
Invariante 31	Luz V	7	9.9	10.6
	Luz A	57	80.3	84.6
	Luz R	2	2.8	100.0

Tabla N° 3. Invariantes de la 13 a la 31 relacionadas con las Técnicas Educativas

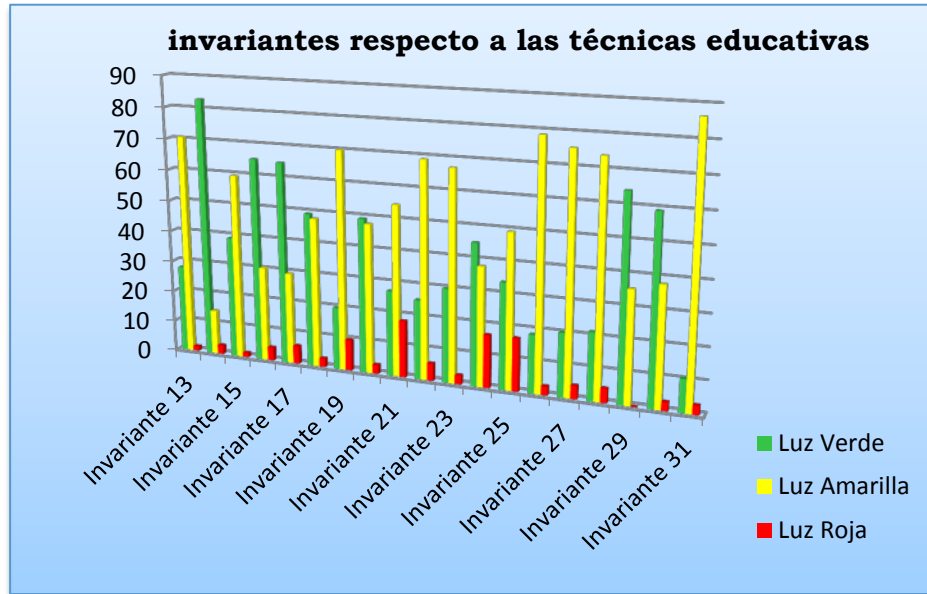


Gráfico N°3. Invariantes de la 13 a la Invariante 31, relacionadas con las Técnicas Educativas.

2.3.1. Análisis descriptivo.

El gráfico N° 3 nos muestra el resultado en referencia a las invariantes relacionadas con las Técnicas Educativas

Respecto de la invariante N° 13 , que nos señala : *“a vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal”*, el 27,9 % nos señala que están en la línea de practicar el tanteo experimental, mientras que un 70.6% que nos dice que el tanteo experimental es válido para llevarse a cabo en algunas disciplinas y un 1.4% hace ver que mantiene la práctica habitual de la escolástica.

Respecto de la invariante N° 14 , que nos señala: *“La memoria, por la que se preocupa tanto la escuela, es válida y preciosa sólo cuando se integra en el tanteo experimental, cuando está verdaderamente al servicio de la vida”* , el 82.9% se inclina por indicar que la memoria juega un

papel de ayuda técnica, más un 14.3%, cree que la memoria aún es un factor importante en el aprendizaje, surge un 2.9% declarar que la memoria y la motivación son parte esencial de su trabajo docente.

Respecto de la invariante N° 15, que nos señala: *“Las adquisiciones no se obtienen por el estudio de reglas y leyes, como algunas veces se cree, pero sí por la experiencia”*, que nos señala: un 39.1% dice llevar adelante un trabajo experimental en su trabajo en el aula, más un 59.4% comparte la idea que lo experimental debe ir acompañado de ciertas reglas y un 1.4% está por mantener una enseñanza clásica a base de reglas y principios aprendidos de memoria.

Respecto de la invariante N° 16 , que nos señala: *“la inteligencia no es una facultad específica que funciona como circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo, como enseña la escolástica”*, un 65.2% nos dice que practican una pedagogía que permite de manera intensiva el proceso de tanteo experimental, un 30.4% declara llevar adelante un tanteo experimental a pesar de la existencia de una vieja pedagogía (escolástica) y 4.2% nos dice seguir la práctica de una concepción clásica de la inteligencia, mediante prácticas escolares escolásticas.

Respecto de la invariante N° 17, que nos señala: *“la escuela no cultiva sólo una forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva, mediante palabras e ideas fijadas en la memoria”*, un 64.7% dice cultivar al máximo, mediante técnicas adecuadas, todo el potencial de inteligencia de los individuos, un 29.4% señala que el cultivo de técnicas adecuadas lo realizan accidentalmente en su trabajo docente, más un 5.6% se contentan con el cultivo de la inteligencia escolar.

Respecto de la invariante N° 18, que nos señala: *“al niño no le gusta recibir lecciones ex cathedra”*, un 49.3% señala que el trabajo en el aula se inicia por la experiencia y la información, un 47,9% nos dicen el tratar de hacer la lección interesante, aunque no deja de ser

lección y un 2.8% declara seguir llevando adelante las lecciones “ex – cátedra”. (Es la idea que el profesor dicta la lección con autoridad arrogante)

Respecto de la invariante N° 19 , que nos señala: *“el niño no se cansa de un trabajo, que esté dentro de la línea de su vida, es decir, que es funcional para él, por decirlo así”*, un 20.0% nos dicen estar convencidos que el niño puede trabajar varias horas sin fatigarse, un 70% declaran que el niño se fatiga algunas veces, necesitando moderar la tensión y un reposo, mientras que un 9,9% que la práctica de los recreos cada cuarenta minutos es un imperativo.

Respecto de la invariante N° 20, que nos señala: *“al niño y al adulto no les gusta ser controlados y recibir sanciones. Esto constituye una ofensa a la dignidad humana, sobre todo si se ejerce públicamente”*, un 49.3% dicen haber suprimido las correcciones con tinta roja y han adoptado una actitud de ayuda, un 47.8% que a pesar de esforzarse por acceder a una actitud de ayuda, no han desterrado aun las correcciones con rojo.

Respecto de la invariante N° 21, que nos señala: *“ las notas y calificaciones siempre constituyen un error”*, un 27.3% señala que han suprimido las notas reemplazándolas por nuevas formas de evaluación en las que el niño también participa”, un 54.5% han reemplazado las notas por otras formas de calificación, pero en el fondo permanece el mismo concepto y surge un 16.9% que aún permanece fiel a la antigua tradición de calificar.

Respecto de la invariante N° 22, que nos señala: *“Hable lo menos posible”*, un 25.4% que nos dice organizar su trabajo, que han suprimido las lecciones y que cada vez hablan menos, mientras que un 69.9% manifiestan que hacen un esfuerzo por hablar menos, pero todavía no han realizado la evolución pedagógica necesaria y aparece un 5.6% declarando que aún hacen suyas las virtudes del lenguaje explicativo.

Respecto de la invariante N° 23, que nos señala:” *al niño no le gusta estar sujeto a un trabajo en rebaño. Prefiere el trabajo individual o de equipo en una comunidad cooperativa*”, un 30.0% nos dice que saben organizar el trabajo individual en el seno de un equipo o de una comunidad, mientras que 67.1% señalan haber introducido, en algunos momentos, trabajos en equipo y un 2.8% declaran persistir en la organización tradicional del trabajo escolar.

Respecto de la invariante N° 24, que nos señala:” *el orden y la disciplina son necesarios en el aula*”, un 45.1% dicen que buscan, mediante técnicas complejas de trabajo, un orden vivo, ante un 38.8% que creen que en su clase, el trabajo no está todavía suficientemente organizado, para que pueda bastarse en esta búsqueda del orden necesario, en esta invariante nadie declara el hecho que en su clase, los niños necesitan aun el orden impuesto desde afuera.

Respecto de la invariante N° 25, que nos señala:” *los castigos siempre son un error. Son humillantes, no conducen al fin deseado y no pasan de ser un paliativo*”, un 33.8% acotan que en su trabajo han suprimido totalmente los castigos bajo la forma de sanción automática, en donde además un 49.3% dicen tratar de suprimir los castigos, pero notan todavía, recaídas sintomáticas. No aparece ningún encuestado que crea que los castigos son necesarios y por lo tanto, aceptables.

Respecto de la invariante N° 26, que nos señala:” *la nueva vida de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y del trabajo escolar por la que practican, incluyendo al educador*”, un 18.6% declaran practicar en su escuela la cooperación total, más un 78.6% dicen tener una cooperativa sobrepuesta a la clase, pero sin estar investida todavía de todas sus responsabilidades y aparece un 2.8% que prefieren conservar ellos todo el poder.

Respecto de la invariante N° 27, que nos señala:” *la sobrecarga de las clases siempre constituyen un error pedagógico*”, un 20.3% haber conseguido cursos de no más de veinticinco alumnos. Y si han tenido más, han sabido emplear técnicas grupales que les han permitido un

verdadero trabajo de equipo, surge un 75.4% tener cursos numerosos y que en alguna oportunidad han logrado realizar un trabajo grupal que les ha permitido un diálogo más personal y se presenta un 4.2% que no les preocupa mayormente que los cursos sean numerosos o no, sino que aquello que significa el surgimiento de un mayor trabajo y la corrección de pruebas que ello trae por consecuencia.

Respecto de la invariante N° 28, que nos señala: *“la concepción actual de los grandes conjuntos escolares conduce a profesores y alumnos al anonimato, lo que siempre es un error y crea serias barreras”*, un 21.5% manifiestan que tienen la experiencia de haberse encontrado en un grupo humano más reducido, en donde han alcanzado el éxito con mayor facilidad, más un 73.8% expresan que ante la presencia de condiciones especiales es posible llevar adelante un trabajo escolar aceptable, considerando por ejemplo: espacio, cursos separados, acceso a perfeccionamiento y también hay un grupo de encuestados correspondiente a un 4.2% considerarse estar ante un grupo numeroso de alumnos, en donde se sienten en el anonimato.

Respecto de la invariante N° 29, que nos señala: *“la democracia del mañana se prepara por la democracia de la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas”*, un 64.3% expresan que se esfuerzan por organizar ambientes democráticos en la escuela, un 35.7% nos plantea que tímidamente han hecho algunos ensayos que no inciden en este aspecto en la enseñanza. No surgen encuestados que declaren seguir todavía con una escuela autoritaria.

Respecto de la invariante N° 30, que nos señala: *“solamente puede educarse dentro de la dignidad, respetar a los niños. Debiendo estos respetar a sus maestros. Es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela”*, un 59.3% creen haber conseguido que esta regla indicada por la invariante, se hace realidad en su clase, mientras que un 38.0% expresan que se han esforzado por hacer suya esta invariante, pero sin lograrlo en forma íntegra. No surgen encuestados que hagan suya la idea de que en la escuela no esté presente la humanización.

Respecto de la invariante N° 31, que nos señala:” *La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es una variable con la cual tendremos desgraciadamente que contar, sin que esté en nosotros totalmente posibilidad de evitarla o modificarla*”, un 10.6% declaran haber conseguido la oposición que esta invariante nos señala, más un 84.6% plantean que se encuentran enfrentados a esta oposición aunque con grandes esperanzas y se presenta un 2.8% que no se atreven hacer suya dicha invariante.

2.3.2. Análisis interpretativo.

Tanteo experimental, memoria, reglas y leyes, inteligencia, enseñanza tradicional, lecciones dadas con un ceño de autoridad impuesta, el trabajo no cansa, control y sanción, calificaciones y clasificaciones, hablar menos, trabajar como rebaño, orden y disciplina, castigos humillantes, cooperación escolar, sobrecarga de trabajo, anonimato de los educadores, reacción política y social. Todas estas características se encuentran en síntesis en lo que Freinet ha relacionado con aquello que llama técnicas educativas.

Desde esta perspectiva, es válido que nos preguntemos, por ejemplo, ¿qué sentido tendría el leer en clase un determinado texto o un libro? Si el objetivo en esta ocasión, será que el educando esté al tanto de aquello que luego el educador comentará para enseguida aplicar una prueba que permita “medir” aquello “adquirido”, el objetivo se cumplirá. Por lo tanto, si el educando alcanza una calificación adecuada, se aprobará lo adquirido y será considerado satisfactorio. Ahora bien con este método estaremos lejos de alcanzar que la práctica de lectura realizada con nuestros alumnos, permita el desarrollo de una capacidad de reflexión y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Veamos otro ejemplo, no es difícil encontrar al interior de nuestras aulas, la entrega general o resumen en la pizarra, respecto de un determinado tema para luego escuchar con voz grave al

educador decir: estudiar dicha materia desde las páginas tanto a tanto. Ellas serán consideradas en la prueba que llevaremos a cabo, la próxima semana. Cabe preguntarse, ¿basta con copiar dicho resumen para entender aquello que encontremos en las páginas dadas para lograr entender lo que estas nos digan respecto al tema resumido?

Podríamos señalar otros tantos ejemplos acaecidos en el aula que nos permitiesen asociarlos a la temática que esta invariante nos plantea y con toda seguridad no nos asombrarían que estas de una u otra forma nos llevasen a pensar seriamente respecto de nuestras prácticas docentes.

Si esta práctica docente, continuara así, debemos tener cuidado, pues nuestros educandos hoy en día, ya no se sienten persuadidos por el educador o el mensaje que emana de éste, sino más bien por sus propias respuestas ante lo que el educador y la forma en que el mensaje está siendo recibido, desde su perspectiva, ya no como un mero receptor pasivo, sino que como un receptor con capacidad de responder en forma activa (y crítica) ante ese mensaje.

La experiencia nos ha enseñado que cada uno de nuestros alumnos, pueden hacer cosas interesantes y sorprendentes, en los momentos que menos esperamos y recién ahí somos capaces de darnos cuenta que muchos de ellos tienen capacidades que pueden permitirles avanzar en sus aprendizajes.

¿Estaremos dispuestos a esperar el potenciar en los educandos un aprendizaje más reflexivo, alejado de la memorización mecánica, de una lista específica y llena de conocimientos o debemos inclinarnos por potenciar la elaboración personal de los contenidos y el descubrimiento activo por parte de los educandos?

No más educadores escolásticos. Si a educadores, que estén dispuestos a buscar nuevas alternativas relacionadas a su formación permanente, haciéndola más dialógica, más participativa, más ligada a proyectos de innovación, y por lo tanto menos individualista ,menos

magistral, menos estandarizada y funcionalista, por el contrario, más fundada en el diálogo, producto de la interacción entre los actores educativos , considerando además a todos los que tienen algo que decir y que aportar al proceso que permita que las personas aprendan. Educar es responder a una pregunta que el otro nos hace en una situación concreta, pero al mismo tiempo dicha pregunta nos permitirá aprender desde esa situación concreta.

Debiésemos ser capaces de entender, prepararnos y hacernos responsables de otra forma de educar. Cuando afirmamos que hemos de educar a los niños y niñas de nuestro tiempo, estamos afirmando, a la vez, que la tarea de educar se debe realizar considerando siempre las coordenadas espacio-temporales, dentro de las cuales todo individuo se expresa, piensa y vive.

Para ello es relevante que el trabajo participativo sea consecuencia de la construcción de un marco que surge de una relación social en la que los sujetos, en este caso, educador/educando – educando/educador, interactúan y se relacionan en situación de igualdad y horizontalidad si se reconocen mutuamente como actores y sujetos del proceso educativo.

Innovar significa atreverse, atreverse significa cambiar lo establecido, cambiar lo establecido, significa hacer aquello distinto, a lo que “el común” está llevando a cabo. Si una educación no está basada en el diálogo, disminuye la capacidad creadora no sólo de aquél que se educa sino también del educador.

La mirada será distinta a aquel inspector que al pasar por fuera de la clase y observando ésta por los grandes ventanales, si veía a los niños quietos, su opinión era que allí se trabajaba, por el contrario, si veía a los niños en grupo, caminando y moviéndose en la sala, consideraba que ello era un alboroto y allí se estaba “perdiendo el tiempo”. Esa era su mirada, una mirada escolástica de ese inspector del trabajo en el aula. Esa mirada debiese estar en retirada, si nuestro trabajo se lleva a cabo pensando, no desde nuestro propio interés como educador para cumplir ciertos

objetivos dados, sino que desde el interés de los niños para que estos sean capaces de alcanzar logros de desarrollo.

Sabemos de la complejidad del proceso de aprendizaje en las distintas disciplinas y contenidos que estas pretenden impartir, pero no menos cierto es que no sólo debemos entregar contenidos e información, también nos debemos a una educación en la que debemos desarrollar habilidades, competencias, formas de vivir, formas de ver el mundo, formas de aprehendernos de una cultura, por ello que es necesario que desarrollemos una pedagogía que nos permita tanto a educadores como educandos el entendimiento de una serie de signos, significaciones, en donde logremos desarrollarnos desde una perspectiva para entender no sólo aquello que sabemos, sino también entender aquello que somos capaces de hacer.

Unificar criterios, crear sentido, unir esfuerzos, compartir objetivos, sala de profesores convertida en un hervidero de comentarios, de propuestas y opiniones, todos implicados en conocer con claridad lo que se propone y que tales propuestas sean productos de la reflexión y trabajo en equipo, presencia de una capacidad para aprender nuevas formas de relación y colaboración, son situaciones que nos permitirán, desarrollar la convicción que el contrato de aprendizaje no es otra cuestión que dar respuesta a las necesidades de cada niño y niña, según sus potencialidades para que estos logren alcanzar un desarrollo integral, que les permita integrarse de una forma armónica al mundo que les tocará vivir.

El sentirnos que estamos preparados para resolver problemas que cotidianamente se nos están presentando, nos debe llevar a pensar que es posible otra forma de educar y por lo tanto pensar en otra forma de orientar, aunque ello signifique la presencia de resistencias y obstáculos. Es por esto que, debemos ser capaces de considerar que nuestra respuesta a este innovar y transformar, sólo será posible de llevar adelante, en cuanto este educador, posea una formación íntegra, seria, responsable, crítica, asumida y ética, entre otras características. P. Freire (1998) nos recuerda que “saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas

virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante. No sirve de nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro”

3. DESDE EL ANÁLISIS INTERCATEGORIAL

En este epígrafe, desarrollaremos un análisis comparativo entre los distintos grupos de encuestados: Directivos Docentes, Comisión de Transversalidad y Jefes de Departamento y Profesores Jefes de los Ciclos: Ciclo de Educación Inicial (Preescolar.), Ciclo Básico I, Ciclo Básico II y de Enseñanza Media. Todos ellos son hombres y pertenecen a un centro educativo de una congregación religiosa católica, que la conforma un total de 2400 educandos. El centro se encuentra ubicado en la zona este de la ciudad de Santiago de Chile.

Dicho análisis se llevó adelante, con el propósito de evaluar diferencias en las respuestas entre grupos-muestra de nuestros encuestados antes mencionados.

El análisis estadístico correspondió a un procedimiento denominado *Tablas Personalizadas*, en este caso Prueba de Comparación (Z). En estadística dichas pruebas se emplean para registrar y analizar la relación entre dos o más variables, habitualmente de naturaleza cualitativa (nominales u ordinales). A través de esta prueba se determina si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los porcentajes obtenidos por cada una de las categorías de la variable ubicada en las columnas de acuerdo al cruce con cada una de las categorías de la variable ubicada en las filas; es decir, compara todos los porcentajes obtenidos para las categorías de la variable de columna con la primera, segunda, etc. Los resultados obtenidos se representan a través de tablas de frecuencias y gráficos de barras.

En nuestra investigación dicha *prueba*, se utilizó para analizar las respuestas dadas por nuestros encuestados al test Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, compuestas como ya anteriormente lo hemos señalado por 31 Invariantes, categorizadas en tres dimensiones:

- 1-3, relacionadas con la *naturaleza del niño*;
- 4 -12, relacionadas con las *reacciones del niño* y
- 13 - 31, relacionadas con las *técnicas educativas*

De estas 31 Invariantes, resultaron significativas desde sus resultados, cuatro de ellas, a decir:

- La invariante N° 2 que nos señala “*ser mayor no significa, necesariamente estar por encima de los demás*”.
- La invariante N° 5, que nos señala “*a nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo*”
- La invariante N° 8, que nos señala “*a nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot; es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa*”
- La invariante N° 21, que nos señala “*las notas y calificaciones siempre constituyen un error*”.

Estos cuatro casos que son consecuencia de las respuestas de nuestros encuestados y desde el objetivo de la prueba Z aplicada, que nos permite determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los porcentajes obtenidos por cada una de las categorías(dimensiones) analizadas y consideradas significativas en sus resultados y por lo tanto factibles de analizar

En el siguiente cuadro se muestra cómo surge la relación entre las distintas categorías, es decir: Directivos Docentes, Ciclo Inicial, Ciclo Básico I, Ciclo Básico II y Ciclo de Enseñanza

Media. Como una forma de graficar las posibles columnas comparativas, se han destacado con un color celeste.

		GRUPO				
		Directivos	C. Inicial	C. Básico1	C. Básico2	E. Media
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Invariante 2	Luz					
	Luz A			B		^a
	Luz R			^a	^a	^a
Invariante 5	Luz V					B C
	Luz A			E		
	Luz R	^a		^a	^a	^a
Invariante 8	Luz V	C				C
	Luz A			A E		
	Luz R	^a		^a	^a	
Invariante 21	Luz V					A C
	Luz A					
	Luz R		^a			

Cuadro N° 18. De las Invariantes Pedagógicas de Celestin Freinet, significativamente comparables.

De este cuadro se desprende que las categorías que resultaron ser significativas de comparar fueron:

- a. Respecto de la Invariante N° 2, que nos señala: “*ser mayor no significa, necesariamente estar por encima de los demás*”. Dado los resultados, es posible establecer una relación comparativa, entre las muestras correspondientes a los Profesores Jefes de Ciclo Inicial (columna B) con los Profesores Jefes de Enseñanza Básica I (columna C).

- b. Respecto de la Invariante N° 5, que nos señala “*a nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo*”. Dados los resultados es posible establecer una relación comparativa, entre las muestras correspondientes a los Profesores Jefes de Ciclo Inicial (columna B) con los Profesores Jefes de Enseñanza Básica I (columna C) y los Profesores del Ciclo Enseñanza Media (columna E).

- c. Respecto de la Invariante N° 8, que nos señala: “*a nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot; es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa*” Es posible establecer una relación comparativa, entre Directivos Docentes (columna A) con los Profesores Jefes de Ciclo Inicial (columna B) con los Profesores Jefes de Enseñanza Básica I (columna C) y los Profesores del Ciclo Enseñanza Media (columna E).

- d. Respecto de la Invariante N° 21, que nos señala “*las notas y calificaciones siempre constituyen un error*”. Es posible establecer una relación comparativa, entre los Profesores Jefes de Ciclo Inicial (columna B) y con los Profesores del Ciclo Enseñanza Media (columna E).

Es interesante constatar que las respuestas más significativas de los encuestados, nos han entregado datos en los cuales se observa la presencia, de las tres categorías de Invariantes pedagógicas a las cuales hace referencia Celestín Freinet. Ver cuadro siguiente:

NATURALEZA DEL NIÑO.	REACCIONES DEL NIÑO
Invariante N° 2 :	Invariante N° 5:
<i>“ser mayor no significa, necesariamente estar por encima de los demás”.</i>	<i>“a nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”.</i>
REACCIONES DEL NIÑO	TÉCNICAS EDUCATIVAS.
Invariante N° 8:	Invariante N° 21:
<i>“a nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot; es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa”</i>	<i>” las notas y calificaciones siempre constituyen un error</i>

Cuadro N°19. Relación entre Categoría de clasificación e Invariantes Pedagógicas de C. Freinet.

Análisis del resultado de dichas Invariantes.

El **primer caso** que presentamos es el resultado comparativo obtenido de la contrastación de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial con sus pares del Ciclo Básico I, respecto a la Invariante N° 2 que nos dice: *“ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.”*

3.1. Invariante N° 2

3.1.1. Análisis descriptivo

Esta presentación, la hemos estructurado, indicando en primer lugar, la tabla comparativa entre el Ciclo Inicial (columna B) y el Ciclo Básico I (columna C) con sus respectivos gráficos (diagramas de barra), para luego señalar la tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo Inicial, enseguida mostramos, tabla y gráfico

correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo Básico I, para finalizar con el respectivo análisis que ello nos merece.

	Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido		Porcentaje acumulado	
	C.I. C.B.	C.B.I C.C	C.I. C.B	C.B.I. C.C.	C.I. C.B	C.B.I. C.C	C.I. C.B	C.B. C.C
Válidos								
Luz Verde	13	5	76.5	35.7	35.7	81.3	100.0	100.0
Luz Amarilla	2	9	11.8	64.3	64.3	12.5	18.8	64.3
Luz Roja	1	14	5.9			6.3	6.3	
Total	16		94.1	100.0	100.0	100.0		
Perdidos Sistema	1		5.9					
Total	17		100.0					

Tabla N° 4. Tabla Comparativa entre Columna B (Ciclo Inicial) y Columna C (Ciclo Básico I).

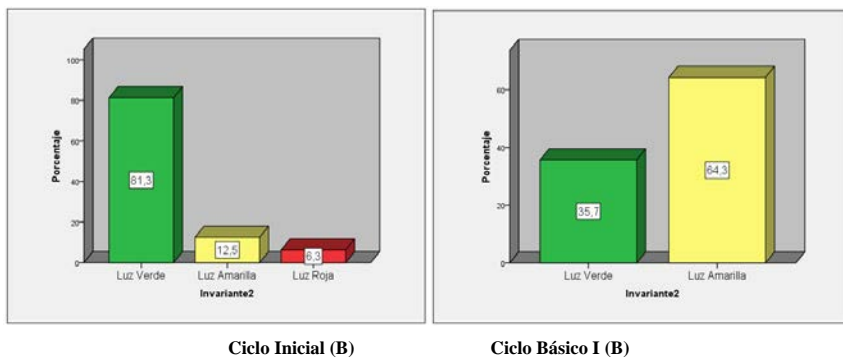


Gráfico N°4 Correspondiente a la comparación entre Ciclo Inicial (B) y Ciclo Básico I (B)

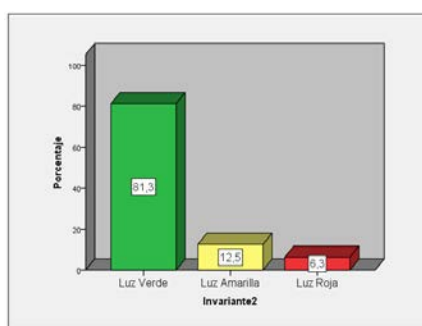
Invariante 2: “Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás”

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	13	76,5	81,3	100,0
	Luz Amarilla	2	11,8	12,5	18,8
	Luz Roja	1	5,9	6,3	6,3
	Total	16	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,9		
	Total	17	100,0		

Tabla N° 5 Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.

En la tabla N°5, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 13 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de 81.3%, señalan ser capaces de retirar la tarima en su quehacer educativo en el aula; mientras que, un 12.5% que agrupa a un número de 2 encuestados, nos dicen que son capaces de colocarse a la altura de los educandos, sólo en contadas ocasiones, más 1 encuestado, correspondiente a un 6.3% expresa que la tarima es parte de la tradición del quehacer escolar en el aula.



Ciclo Inicial

Gráficos N°5Correspondiente a Resultados Ciclo Inicial

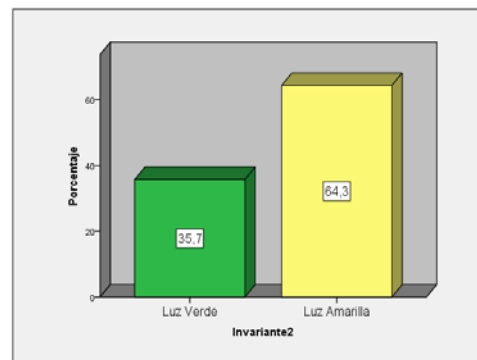
Invariante 2: “Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás”

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Luz Verde	5	35,7	35,7	100,0
Luz Amarilla	9	64,3	64,3	64,3
Total	14	100,0	100,0	

Tabla N°6. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.

En la tabla N°6, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 9 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de 64.3%, nos dicen ser capaces de colocarse a la altura de los educandos, y en contadas ocasiones, dicen ser capaces de retirar la tarima en su quehacer educativo en el aula; mientras que un 35.7% que agrupa a un número de 5 encuestados, nos dicen que son capaces de colocarse a la altura de los educandos.

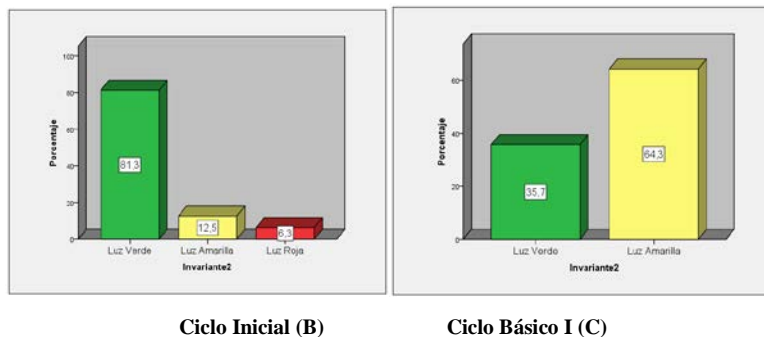


Ciclo Básico I(C)

Gráficos N°6 Correspondiente a Resultados Ciclo Básico I

Invariante 2: “Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás”

Del caso 1. De los gráficos a comparar: Ciclo Inicial y Ciclo Básico I y su respectivo análisis.



Gráficos N° 7:

Invariante 2: “Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás”

3.1.2. Análisis Interpretativo.

La mayoría de nuestros encuestados nos dicen que la naturaleza entre el niño y el adulto es la misma, aunque algunos dudan de tal aseveración. Surge la interrogante: ¿Qué elementos pueden hacer dudar sobre esta norma a algunos educadores para que afirmen que debe prevalecer el esfuerzo?

Recordemos que las características del párvulo, entre otras, son: no posee conceptos abstractos, su conocer está basado desde una experiencia real a otra real, camina de una experiencia a otra experiencia, que puede ser un tanto más compleja, los adultos (padres y educadores) son personas altas, que saben mucho, que los quieren, que les resuelven sus problemas, que responden a todas sus preguntas y que les ayudan cuando lo requieren, además de descubrir las cosas por imitación desde la observación, que generalmente son acompañados por refuerzos positivos.

Cuando nos planteamos la idea de educar, con ello queremos significar el hecho, que se desea el presentar a las personas (niños/niñas) en situaciones estimulantes, que les permitan abrirse, salir de sí mismas, permitiéndoles así generar situaciones donde puedan expresar sus potencialidades

personales. Esto requiere fundamentalmente que todo lo anterior se instale en los menores, en situaciones de hogar (familia) y que estas se vean recreadas y reforzadas por la escuela.

Creemos que todavía en nuestros educadores está inserta la idea de este adulto-educador que debe estar de una u otra manera sobre el niño-educando, como si aquello, le otorgara al primero un status de autoridad por el sólo hecho de ser adulto. Vemos que nuestros encuestados, reconoce la norma que la invariante señala, pero aun dudando en someterme a ella.

Desde la realidad en este nivel, la tarima puede estar presente físicamente, pero en el hacer diario, vemos que ella pasa desapercibida por los niños. Si mentalmente, aún la tarima sigue instalada en el educador no nos cabe duda que su práctica educativa, aún tendrá tintes de autoritarismo. En consecuencia estaremos muy lejos, ya en esa etapa del niño, de crear los cimientos para un desarrollo de la autonomía del educando.

Entonces, ¿qué hace o qué sucede cuando nuestros educandos van accediendo a niveles de mayor grado de exigencia? Podemos pensar que la mirada que los educadores tenemos de nuestros educandos cambia, sería lo más lógico, pero ese cambio no es precisamente el querer que nuestros educandos puedan expresarse en forma natural como de una u otra forma lo llevan a cabo en cursos inferiores, si a éstos los vemos comportarse en forma natural en cursos superiores, nuestro pensar es que ello es una forma de rebeldía ante sus educadores (adultos).

¿Será que la tarima en los niveles superiores, es un signo que nos da autoridad? Es sabido que cuando nos colocamos en una posición autoritaria, lo más probable es que siempre surja una oposición automática a dicha forma de presentarse el adulto frente al niño. Siempre aparecerá en quien sufre esa autoridad, gestos y perturbaciones que de una u otra forma afectarán el desarrollo de su pensar y sentir.

En nuestro quehacer diario en el aula, muchas veces nos hemos encontrado con situaciones como esta: a muchos niños(as) les estamos exigiendo conductas y respuestas para las que todavía no están preparados. Pedirle a un niño de este ciclo que estudie porque ello está en relación con su futuro, probablemente el mensaje dado por el educador(“el adulto”) servirá más para que rechace el trabajo escolar, o que simplemente no lo entienda. La “importancia” de ese mensaje, no será codificado aún, pues sus inquietudes como niño(a) tienen un enfoque distinto.

Esta diferencia porcentual respecto de la invariante en cuestión “*ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás*”, de alguna u otra forma nos está indicando que nuestras prácticas docentes entre uno y otro ciclo distan mucho de expresar una continuidad de criterios, respecto de cómo abordar nuestro trabajo ante nuestros educandos.

Que los educadores al día de hoy, sigan pensando que la diferencia entre el niño y el adulto es mucho más allá de grado, significa que seguimos insertos en esa escuela tradicional, que parte de un programa que intenta imponer a los educandos, es decir, que intenta acomodar a estos a los programas, mientras que la puesta en práctica de métodos nuevos, nos permitirían postular que sea el programa el que se acomode a los educandos.

La Escuela Activa postulada por Piaget nos invita a esforzarnos en presentar a los educandos una enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo, lo cual es también válido en el momento de la presentación de los contenidos procedimentales para provocar el desarrollo de las actitudes propias de su edad y no pensando el desarrollo de estas, desde la mirada del adulto.

Desde esa mirada del adulto, el actuar se contradice en forma categórica con aquella idea de educar para el desarrollo de la autonomía en nuestros educandos. Este proceder, estaría en relación a lo que quisiéramos que se nos respondiese, desde nuestra posición de adulto (“del que

sabe”, “del que domina la situación”), en donde la respuesta del niño, pasaría a un segundo plano. Nos gustaría que nos respondiesen lo que queremos que se nos responda.

Es indudable que no podremos llevar a cabo nuestra vocación de ser más si no lo hacemos con los otros y para los otros. Freire nos reitera la práctica de la combinación de libertad y respeto, señalándonos, a modo de exigencia, no usar nuestro poder como educadores en el sometimiento de la voz disidente del otro o de los otros, aun cuando la tradición escolar nos conceda el poder para hacerlo. Invita a los educadores, a mantener una relación verdaderamente democrática, respetuosa del otro, incluso cuando ello pudiera estar en desacuerdo con nuestra visión y forma de pensar e incluso que ponga en “jaque” nuestro poder que creemos ejercer por el hecho de ser “adulto”.

3.2. Invariante N° 5

3.2.1 Análisis Descriptivo

El **segundo caso** que presentamos es el resultado comparativo obtenido de la contrastación de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial con sus pares del Ciclo Básico I y del Ciclo de la Enseñanza Media, respecto a la Invariante N° 5 que nos dice: *“A nadie le gusta alinearse porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”*

Esta presentación, la hemos estructurado, indicando en primer lugar, la tabla comparativa entre el Ciclo Inicial (columna B) , el Ciclo Básico I (columna C) y el Ciclo de Enseñanza Media (columna E) con sus respectivos gráficos (diagramas de barra), para luego señalar la tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo Inicial, enseguida mostramos, tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo Básico I y tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo de Enseñanza Media, para finalizar con el respectivo análisis que ello nos merece

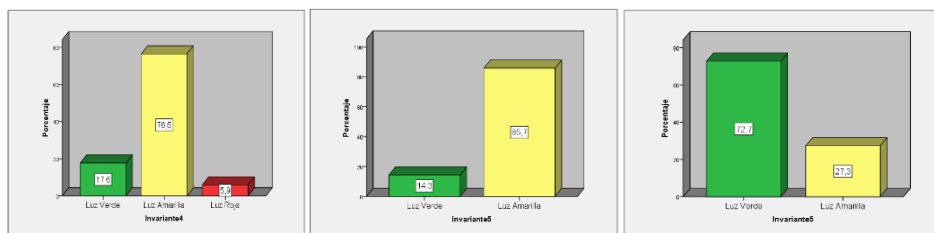
	Frecuencia			Porcentaje			Porcentaje Válido		
	C.I/CB	CBI/CC	CEM/CE	CI/CB	CBI/CC	CEM/CE	CI/CB	CBI/CC	CEN/CE
Luz V.	3	2	8	17.6	14.3	72.7	17.6	14.3	72.7
Luz A	12	12	3	70.6	85.7	27.3	70.6	85.7	27.3
Luz R	2			11.8			11.8		
Total Perdidos Sistema									
Total									

Tabla N° 7. Ciclo Inicial (columna B) el Ciclo Básico I (columna C) y el Ciclo de Enseñanza Media (columna E)

Gráfico N°8

Correspondiente a la comparación entre Ciclo Inicial (B), Ciclo Básico I (C) y Ciclo de Enseñanza Media (E).

Invariante N°5: “a nadie le gusta alinearse porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”



Ciclo Inicial (B).

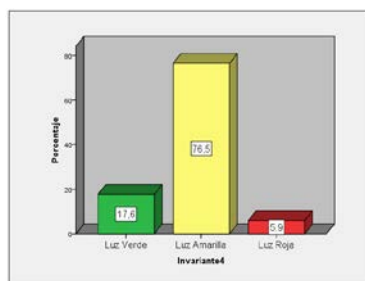
Ciclo Básico I. (C) Ciclo E. Media (E)

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Luz Verde	3	17,6	17,6	100,0
Luz Amarilla	12	70,6	70,6	82,4
Luz Roja	2	11,8	11,8	11,8
Total	17	100,0	100,0	

Tabla N° 8. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.

En la tabla N°8, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 12 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de 70.6%, nos señalan realizar ensayos de organización de la disciplina con un mínimo de mandos exteriores; un 17.6% correspondiente a un grupo de 3 encuestados, decimos que han suprimido la autoridad que provoca todas las alineaciones superfluas, actitudes rígidas y brazos cruzados que se reemplazarán por la disciplina cooperativa de trabajo; sin embargo, surgen 2 encuestados que representan al 11.8% del total de los encuestados nos dicen, seguir con las órdenes autoritarias, las alineaciones y brazos cruzados.



Ciclo Inicial (B)

Gráficos N°9

Correspondiente a Resultados Ciclo Inicial

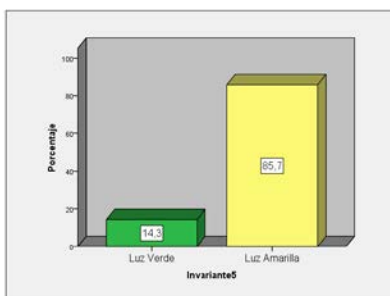
Invariante 5: “A nadie le gusta alinearse porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	2	14,3	14,3	100,0
	Luz Amarilla	12	85,7	85,7	85,7
	Total	14	100,0	100,0	

Tabla N° 9. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.

En la tabla N°9, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 12 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de 85.7%, nos señalan realizar ensayos de organización de la disciplina con un mínimo de mandos exteriores; un 14.3% nos dicen que han suprimido de la autoridad que provoca todas las alineaciones superfluas, actitudes rígidas y brazos cruzados que se reemplazarán por la disciplina cooperativa de trabajo.



Ciclo Básico I. (C)

Gráfico N°10

Correspondiente a Resultados Ciclo Básico I

Invariante 5: “A nadie le gusta alinearse porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”

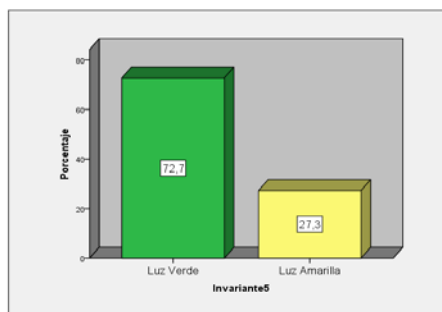
De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	8	72,7	72,7	100,0
	Luz Amarilla	3	27,3	27,3	27,3
	Total	11	100,0	100,0	

Tabla N°10. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Básico I.

En la tabla N°10, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 8 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de un 72.7%, nos dicen que han suprimido de la autoridad que provoca todas las alineaciones superfluas, actitudes rígidas y brazos cruzados que se reemplazarán por la disciplina cooperativa de trabajo y un segundo grupo conformado por 3 encuestados, correspondiente al 27.3% que nos dice realizar ensayos de organización de la disciplina con un mínimo de mandos exteriores.

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo de Enseñanza Media.

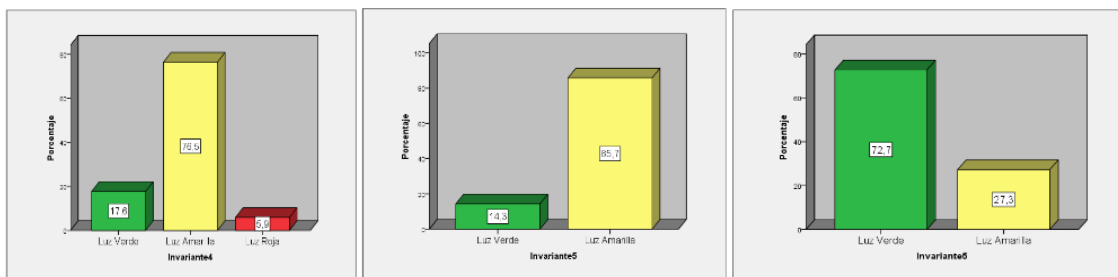


Ciclo E. Media (E)

Gráfico N° 11

Correspondiente a Resultados Ciclo de Enseñanza Media

Invariante 5: “A nadie le gusta alinearse porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”



Ciclo Inicial (B). Ciclo Básico I. (C) Ciclo E. Media(E)

Gráfico N°12

Correspondiente a la comparación entre Ciclo Inicial (B), Ciclo Básico I (C) y Ciclo de Enseñanza Media (E).

Invariante N°5: “a nadie le gusta alinearse porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”

3.2.2. Análisis Interpretativo.

Es curiosa la mirada, que rescatamos desde los porcentajes obtenidos como respuesta a esta invariante: respecto de la luz amarilla 70.6 % en Ciclo Inicial, 85.7% en Ciclo Básico I y en el Ciclo de Enseñanza Media 27.3%. Estos porcentajes nos están diciendo que la organización de lo disciplinario, en los ciclos menores está regida por mandos que provienen del exterior, no así en los niveles superiores. Pero nos encontramos una dicotomía al ver los resultados que nos entrega el porcentaje respecto de la luz verde: 17.6% en Ciclo Inicial, 14.3% en Ciclo Básico I y en Ciclo Enseñanza Media un 72.7%.

Sabemos que en el entorno del aula se toman decisiones sobre distintas normas, una de ellas está referida a la convivencia, pero asociada al concepto de disciplina, y de inmediato surge la preocupación que ello lleva asociado a la idea de alinearse y que, a su vez, nos trae al consciente la idea de obediencia. En consecuencia, el hecho de establecer normas que se deben cumplir, tendría por objetivo el buen desarrollo de la actividad escolar al interior del aula.

Nuevamente surge la idea que la continuidad de criterios por parte de los educadores no está en consonancia del seguir una línea secuencial respecto de lo disciplinario. Si somos capaces de consensuar objetivos, si establecemos cauces de comunicación entre la familia y la escuela de forma coordinada, si convocamos a las familias para comunicar en lo disciplinario, aspectos relacionados con el quehacer del educando al interior del centro educativo, debemos ser capaces de señalar no sólo los aspectos negativos que puedan estar presentes, sino además, también los positivos que muestre en determinadas instancias el educando. Si a ello agregamos, el tener una información que la familia nos aporte constantemente sobre el devenir del educando y que se considera importante, haremos que el niño, sienta que su proceso de desarrollo integral, es la consecuencia de una interrelación familia-escuela, en donde él es el centro de atención en términos de mediar en su crecimiento personal y no un mero capricho de alineación que surge por parte de los educandos (adultos). Estos elementos debemos tenerlos muy presentes a la hora de situar a nuestros niños frente a un orden externo.

Si somos capaces tanto la familia, como la escuela, de asumir estas responsabilidades, no nos cabe ninguna duda, que ello estaría contribuyendo a tener una visión y ejercicio de la disciplina distinta al que poseemos generalmente. Si tenemos presente que a esta edad los niños(as) tienen experiencias vitales, tales como encuentro con los hermanos, el surgimiento de sus primeros “amigos”, debemos ser conscientes de que van a ser estos espacios donde nuestros educandos van a llevar a cabo, desde su experiencia personal, sus primeras formas de “alinearse” y en donde la autoridad debe mediar para que estas situaciones se encausen o encaminen al surgimiento de la práctica de la amistad en términos de aprender a vivir junto al otro (convivencia = vivir con . . .), para sí dar paso al “nosotros”.

Prescribir las alineaciones cuya necesidad no sea sentida por los niños, supliéndolas por la cooperación organizada es una de las tareas que debemos llevar adelante. No a un autoritarismo que se ve manifestado, en muchas situaciones, en la sociedad que nos encontramos inmersos, en donde la “educación” está al servicio de ésta, con el fin de “educar “para así crear personas

dependientes, autoritarias y competitivas. En la medida que la disciplina sea un proceso que se encuentre asumido por todos los integrantes de la comunidad, en el sentido que nos oriente hacia el crecimiento de las personas, ello será constructivo en todo sentido para la comunidad escolar y en consecuencia para el beneficio de todos sus integrantes.

3.3 Invariante N° 8

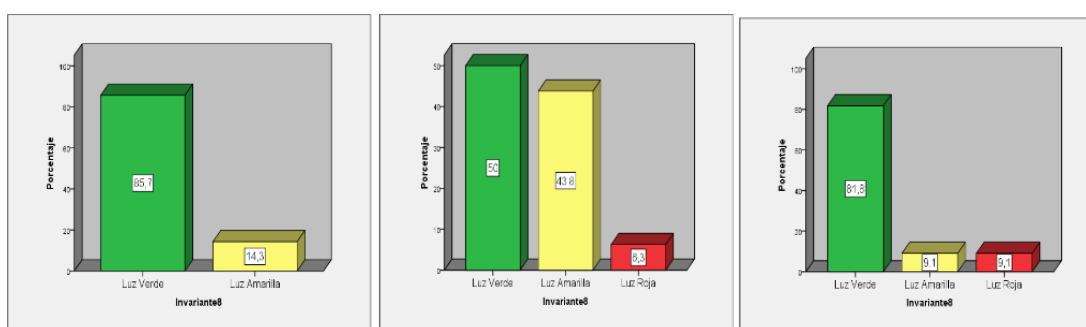
3.3.1. Análisis Descriptivo

El **tercer caso** que presentamos es el resultado comparativo obtenido de la contrastación de las respuestas dadas por los Directivos Docentes, Profesores Jefes del Ciclo Inicial y Profesores Jefes del Ciclo de la Enseñanza Media, respecto a la Invariante N° 8 que nos dice: *“a nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot, es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.*

Esta presentación, la hemos estructurado, indicando en primer lugar, la tabla comparativa entre los Directivos Docentes (columna A), el Ciclo Inicial (columna B) , el Ciclo de Enseñanza Media (columna E) Básico I (columna C) y el Ciclo de Enseñanza Media (columna E) con sus respectivos gráficos (diagramas de barra), para luego señalar la tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes, enseguida mostramos, tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo Inicial tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo de Enseñanza Media, para finalizar con el respectivo análisis que ello nos merece.

	Frecuencia			Porcentaje			Porcentaje válido			Porcentaje acumulado		
	D/CA	CI/CB	CEM/CE	D/CA	CI/CB	CEM/CE	D/CA	CI/CB	CEM/CE	D/CA	CI/CB	CEM/CE
Válidos												
Luz V	12	8	9	85.7	47.1	81.8	85.7	50.0	81.8	100.0	100.0	100.0
Luz A	2	7	1	14.3	41.2	9.1	14.3	43.8	9.1	14.3	50.0	18.2
Luz R		1	1		5.9	9.1		6.3	9.1		6.3	9.1
Total	14	16	11	100.0	94.1	100.0	100.0	100.0	100.0			
Perdidos Sistema		1										
TOTAL		17			100.0							

Tabla N°11. Tabla comparativa entre los Directivos Docentes (columna A), el Ciclo Inicial (columna B), el Ciclo de Enseñanza Media (columna E) Básico I (columna C) y el Ciclo de Enseñanza Media (columna E)



Directivos Docentes(A) Ciclo Inicial (B) Ciclo Enseñanza Media (E)

Gráfico N°13

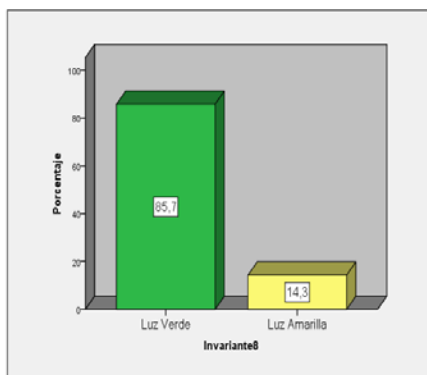
Correspondiente a la comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E).

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	12	85,7	85,7	100,0
	Luz Amarilla	2	14,3	14,3	14,3
	Total	14	100,0	100,0	

Tabla N° 12. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes.

En la tabla N°12, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 12 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de un 85.7% nos declara que es valedera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio, un 14.3% nos dicen que las actividades que se producen, en ocasiones, es una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser similar a lo que se hace.



Gráficos N° 14

Correspondiente a Resultados de los Directivos Docentes.

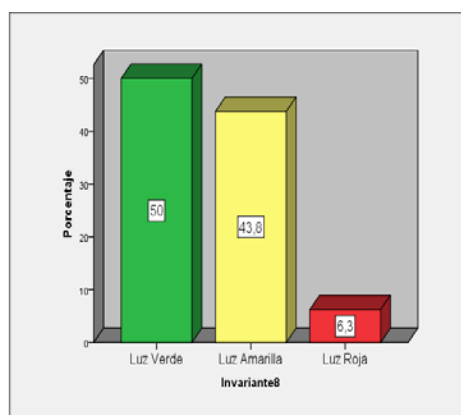
Invariante 8: “A nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot, es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.”

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	8	47,1	50,0	100,0
	Luz Amarilla	7	41,2	43,8	50,0
	Luz Roja	1	5,9	6,3	6,3
	Total	16	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,9		
Total		17	100,0		

Tabla 13. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo Inicial.

En la tabla N°13, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 8 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de un 50.0% nos declara que es validera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio, un 43.8% nos dicen que las actividades que se producen, en ocasiones, es una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser similar a lo que se hace y aún más, 1 encuestado, correspondiente al 6.3% nos señala que están por mantener los deberes escolásticos impuestos.



Ciclo Inicial (B)

Gráficos N°15

Correspondiente a Resultados de Ciclo Inicial.

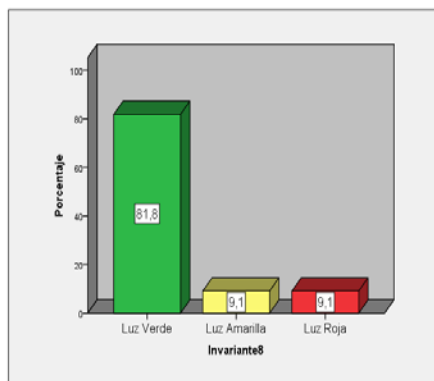
Invariante 8: "A nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot, es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa."

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes del Ciclo de Enseñanza Media.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Luz Verde	9	81,8	81,8	100,0
Luz Amarilla	1	9,1	9,1	18,2
Luz Roja	1	9,1	9,1	9,1
Total	11	100,0	100,0	

Tabla N°14. Resultados obtenidos de los Profesores Jefes del Ciclo de Enseñanza Media.

En la tabla N°14, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 9 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de un 81.8%, nos dicen que es valedera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio y 1 encuestado que corresponde al 9.1% que declaran que las actividades que se dan, en ocasiones, son una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser sucedáneo y otro 9.1%, correspondiente a 1 encuestado, que declara realizar deberes escolásticos impuestos.



Ciclo Enseñanza Media (E)

Gráficos N°16

Correspondiente a Resultados de Ciclo de Enseñanza Media.

Invariante 8: “A nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot, es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.”

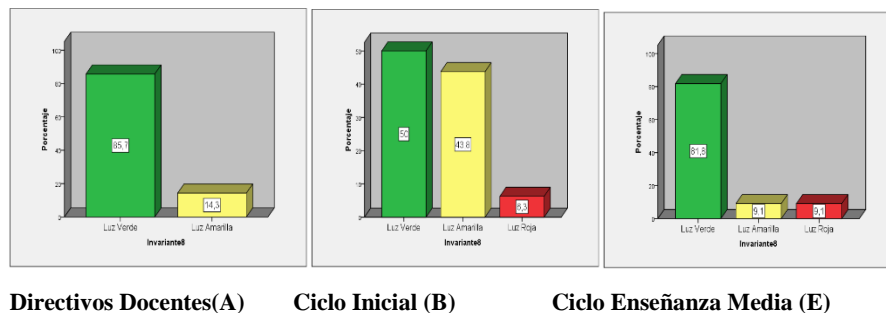


Gráfico N°17

Correspondiente a la comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E).

3.3.2. Análisis Interpretativo.

La mirada de los gestores, de aquellos que nos están dando las directrices del cómo llevar a cabo nuestro trabajo en el aula, se quiebra ya en Ciclo Inicial, pues surge una alta presencia de una respuesta intermedia, en la que se nos dice que las actividades que se dan, en ocasiones, es una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser un sucedáneo, aunque es retomada por los educadores a nivel de Enseñanza Media. Por ello es válido preguntarnos: ¿surge un problema de gestión? ¿Sólo respondemos a la mirada del educador?

¿Motivación? ¿Motivados? No cabe duda que un trabajo que despierte el interés de nuestros educandos al interior del aula, debe estar precedido por el interés que el educador coloca en la escena educativa respecto de su trabajo.

Si antes hemos planteado la importancia y el significado respecto de la disciplina en la escuela, no menos importante será el considerar tanto la formación de los hábitos en el trabajo y las buenas disposiciones de los educandos ante éste. Si esto tiene un punto de partida desde la iniciativa del educando, ¿es factible que nuestras propuestas curriculares, en este nivel, consideren la posibilidad de favorecer el construir el conocimiento desde la perspectiva del educando y no solo del educador, en el contexto de su trabajo en el aula?

Si nos planteamos que las actividades al interior el aula, se establecerán desde las necesidades concretas y cotidianas de los educandos, el juego o la actividad lúdica tendrán su sentido de ser. Ello permitiría, desde una situación de autonomía, que sus acciones partieran desde su intuición, sus conocimientos y experiencias previas, su imaginación y creatividad para permitirle encontrar las respuestas a las actividades que se le han planteado.

Pero, si todavía perdura y se aconseja un contexto de rutinas estables, previsibles y un tanto rígidas para los educandos, lo debemos considerar un contrasentido, si realmente, queremos desarrollar en los educandos instancias de autonomía. Despertar el interés del educando por aprender, será el primer paso que debiésemos dar. Esto se podrá producir en la medida que aquellos conocimientos propuestos en el aula tengan significancia.

Si en los niveles básicos el trabajo-juego se relacionó, entre otros aspectos, con la representación, relacionándolo con la expresión corporal; la creatividad, vinculándolo a la expresión plástica; el desarrollo de la actividad motriz, a través de la psicomotricidad; el desarrollo de los sentidos, relacionándolo con la estimulación sensorial; el cantar, vinculándolo a la expresión musical como elemento motivador y educador; el hablar, relacionándolo con la

construcción del vocabulario como expresión de comunicación y sentido entre las personas; entonces, ¿por qué surge esta dicotomía entre estos estamentos?

¿Por qué la lectura de un libro no puede transformarse en una obra de teatro? ¿Por qué la visita a un jardín botánico o a una industria no puede transformarse en una clase de ciencias naturales o de tecnología, respectivamente? Nuevamente nos encontramos ante el hecho de planificar y el generarnos espacios de aprendizaje.

Cualquiera puede instruir pero no puede educar. Cualquiera puede transmitir conocimientos, pero no puede ayudar a darle sentido a esos conocimientos. Nuevamente las miradas de nuestros encuestados distan mucho de una continuación del trabajo en referencia a nuestros educandos.

La consideración de las características propias del sujeto de aprendizaje, en sus aspectos cognitivos, socio afectivo y psicomotrices, el desarrollar habilidades básicas que faciliten al educando, la inclusión de condiciones adecuadas en el nivel siguiente del sistema educativo, la posibilidad de la duda y la discusión, la aplicación del conocimiento para operar sobre la realidad, serán elementos esenciales que deberíamos tener presentes, cuando recibimos a nuestros educandos en el ciclo inicial y permitirles que ello se desarrolle a lo largo de su vida escolar y al momento de egresar del centro educativo, logren una adecuada incorporación a la vida activa. Hoy el perfeccionamiento cuantitativo del sistema educativo, no tiene ningún sentido progresista si no se rediseñan aspectos cualitativos que tienen que ver con el grado de satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de las personas.

3.4. Invariante N° 21

3.4.1 Análisis Descriptivo

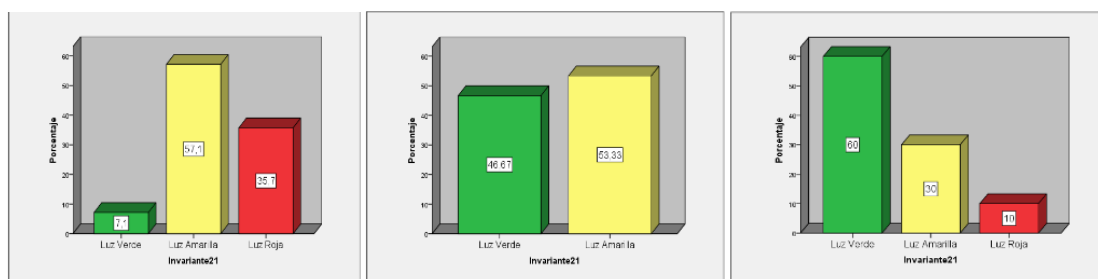
El **cuarto y último** que presentamos es el resultado comparativo obtenido de la contrastación de las respuestas dadas por los Directivos Docentes, Profesores Jefes del Ciclo Inicial y Profesores

Jefes del Ciclo de la Enseñanza Media, respecto a la Invariante N° 21 que nos dice: *“Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error”*.

Esta presentación, la hemos estructurado, indicando en primer lugar, la tabla comparativa entre los Directivos Docentes (columna A), el Ciclo Inicial (columna B), el Ciclo de Enseñanza Media (columna E) con sus respectivos gráficos (diagramas de barra), para luego señalar la tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes, luego mostramos, tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo Inicial tabla y gráfico correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por el Ciclo de Enseñanza Media, para finalizar con el respectivo análisis que ello nos merece, lo que hemos denominado segundo caso.

Válidos	Frecuencia			Porcentaje			Porcentaje válido		
	D/CA	CI/CC	CEM/CE	D/CA	CI/CC	CEM/CE	D/CA	CI/CC	CEM/CE
Luz V.	7	7	6	41.2	41.2	54.5	46.7	46.7	60.0
Luz A.	8	8	3	47.1	47.1	27.3	53.3	53.3	30.0
Luz R.			1			9.1			10.0
Total	15	15	10	88.2	88.2	90.9	100.0	100.0	100.0
Perdidos Sistema	2	2	1	11.8	11.8	9.1			
Total	17	17	11		100.0				

Tabla N° 15 Comparativa Directivos Docentes (columna A) Ciclo Inicial (columna B) Ciclo de Enseñanza Media (columna E)



Directivos (A)Ciclo Inicial (B)Ciclo E. Media. (E)

Gráfico N°18

Correspondiente a la comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E).

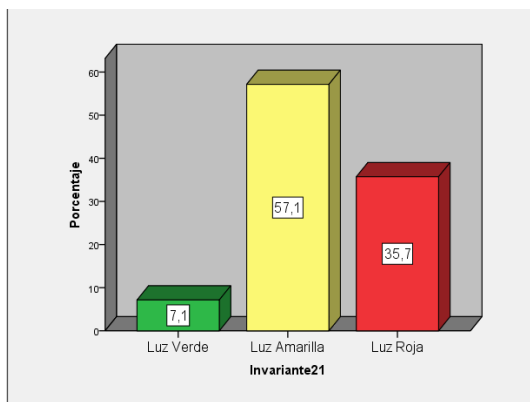
Invariante 21: Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	1	7,1	7,1	7,1
	Luz Amarilla	8	57,1	57,1	100,0
	Luz Roja	5	35,7	35,7	42,9
	Total	14	100,0	100,0	

Tabla N° 16. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Directivos Docentes.

En la tabla 16, se observa respecto de la frecuencia a un grupo conformado por 8 encuestados, que corresponde a un porcentaje válido del 57.1%, señalando el haber reemplazado las notas por otras formas de calificación, pero en el fondo permanece el mismo concepto; más un grupo de 5 encuestados, correspondiente al 35.7%, que nos dicen el haber suprimido las notas por otro tipo de evaluación, permitiendo la participación del niño en esta; y a 1 encuestado, correspondiente al 7.1% que nos habla que ha permanecido fiel a la antigua forma de calificar.



Directivo Docente (A)

**Gráfico N°19
Correspondiente a Resultados de los Directivos Docentes.**

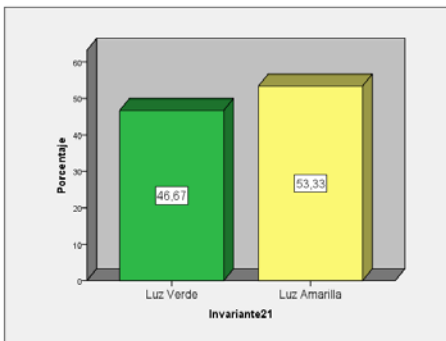
Invariante 21: Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.

De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes de Ciclo Inicial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Luz Verde	7	41,2	46,7	100,0	100,0
	Luz Amarilla	8	47,1	53,3	53,3	
	Total	15	88,2	100,0		
Perdidos	Sistema	2	11,8			
Total		17	100,0			

Tabla N° 17. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes de Ciclo Inicial.

En la tabla N° 17, se observa respecto de la frecuencia a un grupo conformado por 8 encuestados, que corresponden a un porcentaje válido del 53.3%, señalando el haber reemplazado las notas por otras formas de calificación, pero en el fondo permanece el mismo concepto; más un grupo de 7 encuestados, correspondiente al 46.7%, que nos dicen haber suprimido las notas por otro tipo de evaluación, permitiendo la participación del niño en esta.



Ciclo Inicial (B)

Gráfico 20

Correspondiente a Resultados de los Profesores Jefes de Ciclo Inicial.

Invariante 21: Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.

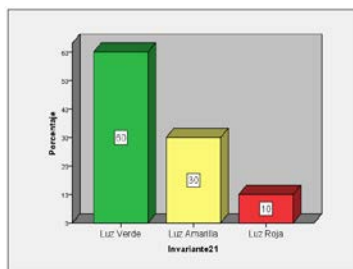
De la presentación de tabla y gráfico, correspondiente a los resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes de Ciclo de la Enseñanza Media.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	6	54,5	60,0	100,0
	Luz Amarilla	3	27,3	30,0	40,0
	Luz Roja	1	9,1	10,0	10,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

Tabla 18. Resultados obtenidos de las respuestas dadas por los Profesores Jefes de Ciclo de la Enseñanza Media.

En la tabla 18, se observa respecto de la frecuencia a un grupo conformado por 6 encuestados, que corresponden a un porcentaje válido del 60.0%, que nos dicen el haber suprimido las notas por otro tipo de evaluación, permitiendo la participación del niño en esta; un segundo grupo compuesto por 3 encuestados, correspondiente al 30.0%, decimos el haber reemplazado las notas por otras formas de calificación, pero en el fondo permanece el mismo concepto y un tercer

grupo compuesto por 1 encuestado, correspondiente al 10.0% que manifiesta permanecer fiel a la antigua tradición de calificar

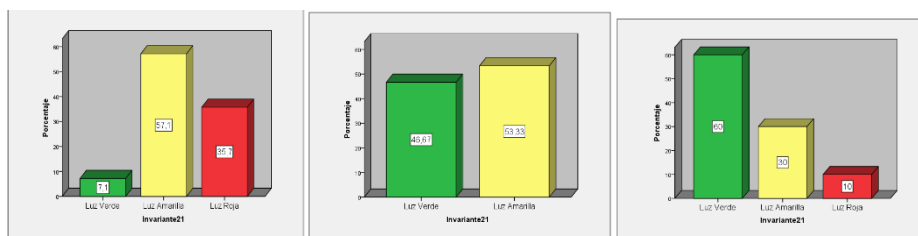


Ciclo Enseñanza Media (E)

Gráfico 21

Correspondiente a Resultados de los Profesores Jefes del Ciclo de Enseñanza Media.

Invariante 21: Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.



Directivos (A)

Ciclo Inicial (C)

Ciclo E .Media (E).

Gráficos N°22

Correspondiente a la comparación entre Directivos Docentes (A), Ciclo Inicial (B) y Ciclo de Enseñanza Media (E).

Invariante 21: Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.

3.4.2. Análisis Interpretativo.

¿De qué manera nuestras formas de evaluación tradicional interfieren un trabajo en pos de la autonomía del educando? En la mayor parte de las ocasiones, los educadores no son conscientes de que calificar un trabajo no es lo mismo que evaluarlo.

Directivos que hacen suya la idea de que las notas han sido reemplazadas por otras formas de calificación y entonces, ¿qué nos están diciendo estos directivos respecto de cómo estamos *enfrentando la evaluación de los aprendizajes?*

Cuando hablamos de evaluación, entendemos por ello en contexto académico, como un proceso de puesta en valor que se retroalimenta en la información que genera, que favorece la reorientación, permanentemente, de las acciones pedagógicas y didácticas, en este caso, de la práctica educativa en función de instituir espirales de su mejoramiento en función de las intenciones u objetivos propuestos. ¿Dónde deberíamos generar los espacios en forma periódica para permitir esta retroalimentación? Entonces, ¿estaremos generando los espacios adecuados, desde las directrices del centro educativo, que nos lleve a una retroalimentación que vaya en la dirección de crear espacios de mejora en la formación de los educandos con el fin de aportar a su desarrollo integral? O, por el contrario, ¿estamos sustituyendo o maquillando vías de acceso a un proceso de evaluación auténtica?

Para la pedagogía tradicional, las calificaciones son un medio de medir y de controlar el cumplimiento de los objetivos para un periodo o para una actividad, pero, al mismo tiempo, es la forma de completar o satisfacer los requerimientos institucionales que impone metas y fines desde la planificación curricular; en cierto sentido es parte de la cultura docente “calificar” como un mediador entre la exigencia institucional y la prueba de cumplimiento de objetivos de

aprendizaje escolar sometido al criterio profesional de cada docente responsable. La nota es una apreciación numérica y reglada hecha por el adulto respecto del trabajo del niño que, en el tiempo, se ha ido perfeccionando en una espiral de objetivación cada vez más fuera de la condición del aprendiente.

Recordemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje y su respectiva planificación, son un hecho variable y dinámico, en donde la evaluación debería entenderse de la misma forma, o sea, como un proceso dinámico y también cambiante, por ello que la evaluación tendría que ser una herramienta que facilitara, permitiera y sirviese de retroalimentación al propio proceso educativo.

Si fuésemos capaces de anexar a la evaluación los ámbitos afectivos y sociales, representaría incluir elementos de tipo cualitativos de análisis en la evaluación de los educandos. Ello nos conduciría a una evaluación que sería considerada como un proceso de tipo holístico, en donde el desarrollo intelectual, afectivo y social del educando, sería interpretado como un proceso más de su desarrollo integral.

Debemos pues, buscar otras formas de orientar el trabajo, en donde ellos, sean los verdaderos protagonistas de este proceso de evaluación, pues de esta forma, estarán aprendiendo a evaluar su propio trabajo y a la vez descubriendo la forma de mejorarlo. Estamos seguros que la evaluación tiene que ser una tarea abordada desde la Orientación y en la que se desarrollen y se hagan efectivos los otros agentes educativos y, a su vez, sean capaces de entender que ello es una parte significativa del propio proceso.

Ante la posibilidad de evaluar el trabajo de los educandos, es fundamental que consideremos, al menos, dos elementos, sobre los cuales se afianza el modelo de educación que se intenta como respuesta para la constitución de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático: el respeto y la atención a la diversidad.

Entonces, ¿de qué forma evaluar? ¿Qué significado debe tener en el proceso educativo de los educandos hacia la construcción de procesos de autonomía? Si la evaluación fuese considerada un acto de conciencia acerca de la práctica educativa, su práctica de manera racional y sistemática, sin duda que ayudaría al conocimiento del proceso formativo de los actores del proceso educativo.

La evaluación considerada de esa forma, tendría que considerar una serie de variables, en las que debemos tener presente, lo siguiente: la índole de los vínculos, como por ejemplo, la solidaridad, el respeto y la colaboración que establecen entre sí los protagonistas del proceso educativo; las prácticas respetuosas de la diversidad e inclusivas en contraposición con las discriminatorias; la existencia de pautas consensuadas, conocidas y respetadas para la convivencia escolar e incluso, la índole de los conflictos y los modos de solucionarlos.

Dado los porcentajes que resultan de las respuestas de nuestros encuestados ante esta invariante, vemos que aún persiste la idea que el calificar es sinónimo de evaluar. Pareciera ser que el invitarles a abrirse a otras formas de evaluación, les exigiría tener otra mirada de los procesos evaluativos. Tarea que por ahora encontramos que está pendiente.

CAPÍTULO N° IX.
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

1. Introducción.

Mi intención al emprender el encaminamiento que me condujo, finalmente, al presente trabajo de investigación, se sostuvo en el principio de transformar mi práctica profesional docente en objeto de estudio. Requería de fundamentos y métodos así como necesitaba precisar el objeto de estudio y de conocimiento, en este caso, el estudio crítico de una Orientación en uso escolar en un centro, cuyas características dominantes se sustentaban en un tipo de Orientación remedial centrada en los efectos de la acción pedagógica. Nuestra concepción era de una Orientación preventiva y procesal, centrada en la formación integral. De ahí surge mi interés por desarrollar una Orientación hacia la autonomía de la persona.

Después de haber estado involucrado en diversos tipos de actividades de formación docente, observamos que el aprendizaje significativo de nuevos conceptos y procedimientos pedagógicos y didácticos, además de nuestro quehacer docente y orientador del proceso de formación, debía acceder a encontrar alternativas de perfeccionamiento de nuestra práctica cotidiana al interior del aula y por qué no decirlo, también fuera de ella, en donde ésta debiera darse y estar vinculada a las actitudes y deseos respecto al papel de la escuela en la construcción de una sociedad más justa y en la que el papel mediador del profesorado, respecto del desarrollo integral de nuestros educandos, debiese estar comprometido con ese fin.

La experiencia nos indica que toda innovación, entendida ésta como la transferencia de un cambio permanente, se implementará con la intención de mejorar aquello que se está llevando a cabo. Generalmente, todo cambio encuentra la resistencia de los actores. Para ello se deben crear estrategias de intervención efectivas pues es conocido que detrás de esta resistencia al cambio se encuentra el temor por revisar las prácticas educativas. Sin embargo, cuando dicha iniciativa innovadora tiene un horizonte, un sentido compartido, un camino imaginado de manera común o colaborativa, un significado que capaz de involucrar al conjunto de sus actores, considerando sus capacidades, potencialidades y sobre todo en el contexto real de los actores, ese proceso de innovación puede llegar a concretarse.

Ante este desafío, tenemos la sensación que en los colegios, la reflexión sobre nuestro quehacer educativo no es lo central. Las prácticas educativas sometidas a la presión de marcos institucionales impuestos por la actual Reforma educativa que hace competir a los colegios unos con otros, según el formato de pruebas nacionales, genera culturas endógenas en los establecimientos que se alienan de su misión pedagógica y se centran en el logro de estándares de rendimiento que generan falsas representaciones de lo que debe ser una educación de calidad. En efecto, “calidad” suele ser, en el Chile de hoy, la palabra mágica que permea toda práctica de formación. La cultura de la calidad reduce el arco de posibilidades del pedagogo transformado en operador de aula para la implantación del modelo de excelencia. El “educador” es un consumidor y reproductor de los parámetros de rendimiento y el educando sigue siendo un mero receptor y repetidor de ellos y en consecuencia el acompañamiento formativo–valorativo no está en un primer plano como objetivo del proceso educativo. Estamos llevando a cabo lo que el “sistema” nos está pidiendo. Entonces el sentido o la naturaleza del currículum desde sus preguntas claves, no se está llevando a cabo, pues no se encuentra en relación a la formación de la persona y a lo que la sociedad, supuestamente, requiere de ella. Nos encontramos más preocupados de la obtención de resultados, que de alguna forma, eleven nuestro ego en cuanto a estadística de mejor colegio, producto de un ranking y no de procesos educativos ni la aplicación de un paradigma que denote la formación humana. Si el currículum es construcción fundamental de la intervención de la escuela, su naturaleza, en este caso, no estaría respondiendo al sentido o fines del trabajo escolar que la sociedad de hoy nos está exigiendo en cuanto a la formación de las personas.

2. De las prácticas docentes a las Invariantes Pedagógicas.

Antes ya hacíamos mención que a este espacio denominado escuela, de tener la oportunidad de hacerlo, confluyen personas de todo tipo y que todos y todas los que convivimos en ella somos diferentes, la diversidad de tipo personal es lo natural, lo uniforme no existe. Esta diversidad se traduce en diferentes intereses y expectativas, de afectividad, de autonomía personal, de características intelectuales, de diferentes ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, ¿a qué

actualización, reorientación y enriquecimiento nos estamos refiriendo? ¿A quiénes favorece el sistema y a quiénes desfavorece?

El neoliberalismo en educación introduce un factor competitivo que resulta nefasto para los proyectos que intentan introducir una pedagogía diferente. Si el sostenedor (representante legal responsable de cada establecimiento educacional) está, por causa de las circunstancias, presionado a que su comunidad obtenga resultados por sobre la media nacional, se produce una reacción en cadena, que se expresa en la presión explícita a los profesores y los profesores, a su vez, mantienen la presión sobre sus alumnos. La competencia en la escuela dice que hay que ser egoísta, luchar por tus propios intereses, competir por resultados; lejos, entonces de la solidaridad y la colaboración que trasunta desde la pedagogía la reciprocidad, en un sistema que en el fondo te impone y te presiona para ser individualista.

El posicionamiento de Freinet, desde el que se instala la colaboración y la solidaridad, choca frontalmente con el ideario institucional del colegio en el cual realizamos nuestra investigación, pues éste nos señala en primer lugar, que dicho Ideario tiene su origen en las Líneas Educativas de la Congregación Religiosa a la cual se pertenece. Solo a modo de evocación cito algunos párrafos de esta expresión educativa,

“... creemos que la persona humana es un ser viviente con naturaleza física y espiritual, siendo la obra predilecta de Dios, afirmamos que la educación es un proceso propio del ser humano que trasciende la esfera meramente biológica, creemos que los padres de familia son los primeros educadores de sus hijos, consideramos indispensable la necesaria complementariedad y convergencia de los esfuerzos educativos que el hogar y el colegio deben realizar, dirigimos todo el esfuerzo pedagógico al alumno, el cual es el centro del proceso educativo, creemos en una educación que entrega una formación integral, en la cual el alumno pueda desarrollar armónicamente todas sus capacidades ,consideramos que la

participación en la comunidad exógena: local, regional, nacional e internacional, contribuye al proceso de formación integral del alumno, ya que acerca a éste a experiencias reales de vida y potencia la formación valórica ,consideramos que nuestro currículum es una expresión concreta de la misión de la Congregación y del carisma de su fundador, en el mundo de la educación, la cultura y la familia. (1989), Postulamos que el proceso enseñanza –aprendizaje se apoya en el profesor facilitador del aprendizaje y se centra en el alumno, quien debe asumir un rol activo de participación permanente, consideramos que nuestros colegios se entienden y construyen como comunidades educativas que favorecen los encuentros de las personas que la conforman, relacionadas entre sí por la común adhesión al Proyecto Educativo”.

La sola lectura de esta filosofía educativa basta para confrontar los principios de mercado que se implantan y sustituyen esos marcos de referencia esenciales, desde una visión supuestamente “técnica”, centrada en objetivos de rendimiento y prestigio escolar.

Al mismo tiempo, si leemos y seguimos las definiciones y atribuciones dadas por el propio Ministerio de Educación en Chile, a través del Decreto Supremo de Educación N° 220, que se refiere a los mencionados Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación, se entrega a los colegios la libertad de decidir si prepara y propone al Ministerio de Educación sus propios planes y programas de estudios, o si aplica aquellos que este Ministerio debe elaborar según lo señalado por la ley. Se considera que a esta autorización de excepción podrán acceder solamente establecimientos que cumplan con los estándares de alta calidad y/o equidad establecidos por el Ministerio de Educación y que serán evaluados según los procedimientos objetivos previamente fijados por esta Secretaría de Estado.

Tal es el caso de nuestro colegio. Disponiendo de una cierta autonomía curricular el educador hoy reduce su práctica docente a la de un “actor” que reproduce saberes, de un conocimiento libresco o de manual (“estudien de tal página a tal página para la prueba...”), aparentemente acabado y que debe ser consumido y examinado por los educandos, sin cuestionar su validez ni su contextualización. Por otro lado, este “educador”, además de ser un reproductor de contenidos programáticos, es un transmisor de la ideología de la institución. Propicia el vínculo de dependencia, instruye con “el ejemplo”, mostrando de manera implícita el modo “ideal” de relacionarse con los pares, con sus superiores y con los subalternos, transmitiendo así la imagen deseada socialmente que inspira a dicha institución.

En esta gestión escolar de saberes en el aula se evidencia una muy precaria relación de los planes y programas con las necesidades socioeconómicas y culturales del mundo actual, en consecuencia, producto de esta desvinculación “mundo–escuela” y donde la especulación y el automatismo se privilegian frente a la producción, en desmedro de la reflexión y el pensar. Los contenidos son poco significativos para los educandos, producto de programas que se proponen y se espera que sean “aprendidos” por parte de los educandos de una forma memorística que permita fácilmente su reproducción, pues, en última instancia, se busca alcanzar buenas calificaciones y por ende una promoción sin muchas dificultades. En consecuencia hay un desajuste entre lo que la escuela ofrece y los que los protagonistas esperan de ella; entre lo que un estudiante debe consumir y lo que se supone un estudiante debe producir como razón de la formación integral

En este marco la propuesta de Freinet nos hace a mirar hacia ciertas raíces, no sólo de la educación personalizada, sino de aquello que la Escuela cultivó en su raíz republicana, donde en el centro estaba la formación a la ciudadanía, la formación en valores y el propósito que cada hombre y mujer recibiera por derecho competencias y valores para su desenvolvimiento como adultos en sociedad.

Reconocemos que nuestras prácticas docentes se encuentran determinadas por creencias y concepciones que tenemos los educadores. Dichas concepciones se expresan de manera explícita o implícita en su práctica docente, de manera literal o subyacente en sus discursos sobre su propia práctica y la práctica pedagógica de los otros con quienes comparte un mismo espacio cultural y profesional. En ese nudo se encuentra el sentido y/o el origen de prácticas formativas que conduzcan hacia la autonomía de los educandos.

En ese contexto, la propuesta de Freinet contenida en las Invariantes pedagógica nos aporta una medida de comparación entre criterios que nos acercan a una práctica pedagógica que suponemos está orientada hacia la autonomía y a las matrices presentes en las concepciones de nuestros educadores y el tipo de discurso que ellos activan cuando son invitados a confrontar opciones que representan objetos y principios pedagógicos.

3. Las invariantes pedagógicas como referencias de modelos pedagógicos subyacentes.

¿Qué tan invariantes, como opciones permanentes de las prácticas pedagógicas, resultan ser las invariantes que propone Freinet?

La propuesta teórica de las Invariantes pedagógicas como referencia de apreciación de percepciones sobre el deber ser de la acción pedagógica de los docentes emerge en un contexto pedagógico de post guerra, muy diferente al actual, en medio de una enorme contradicción entre modelos personalizados y modelos autoritarios. En cierta forma, esta contradicción bien servía para oponer herencias medievales y escolásticas aún sobrevivientes en el seno de una escuela centrada en la figura y el saber del Maestro. La educación personalizada hace visible la condición del niño en la enseñanza. La Escuela nueva se concibe en torno al trabajo como uno de los componentes esenciales de la formación integral y de derechos. Dicha condición supone instalar nuevas formas de respeto en los modos de la relación entre el Maestro y el alumno.

El contexto actual de las prácticas pedagógicas y del nuevo conocimiento que aportan las investigaciones en pedagogía supone que estamos en medio de una nueva transición. Esta vez, desde el paradigma enseñante, en el cual la figura del Maestro es central pues él administra el enseñar y la enseñanza, es decir el cuándo y cómo se enseña, y también el qué se enseña, hacia el paradigma del aprendiente en cuyo centro está el aprender, el aprendiente y sus aprendizajes. Pero sabemos que este cambio, de ocurrir, ocurrirá de manera paulatina, a medida que se vayan superando los cimientos de la educación de la segunda mitad del siglo XX, sustentada en la fragmentación del trabajo docente y del saber.

Esta es una nueva revolución copernicana en marcha, pero que demorará en romper el sentido dominante que posee el sistema de trabajo docente, completamente capturado por la inercia del modelo del currículo tecnológico y del planeamiento curricular.

Desde esa perspectiva, se sitúa la afirmación que las Escuelas estimulan una práctica conservadora que no arriesga en la innovación y el cambio, es decir, se trabaja como se ha planificado, concéntricamente y en cascada, partiendo desde las esferas tecno-burocráticas ministeriales hasta las instancias de supervisión intermedias hasta las práctica docente al interior de los establecimientos.

Estos modelos de trabajo curricular y pedagógico contienen, de manera evidente, modelos del “ser” docente, los que a su vez contienen figuras de infancia, figura de niño y de adolescentes en situación educativa. Es decir, cada docente en relación al proyecto educativo de su entorno, se forma primero y activa matrices, después, de significados de la relación pedagógica en los que se transportan modelos de docencia, de evaluación y de calificación.

.....Durante nuestra investigación pudimos optar por el camino de elaborar y validar uno o varios cuestionarios orientados a recoger la información o los insumos de la investigación. Nuestra opción por el modelo de Freinet nos abrió una puerta hacia una propuesta validada desde su uso

educativo hasta la configuración de un modelo que, en la historia de la pedagogía, muchos consideran plenamente vigente.

En consecuencia, nuestra hipótesis operacional ha sido que durante la aplicación de la encuesta Invariantes Pedagógicas de Freinet, cada encuestado no sólo se puso ante tres opciones de salida a una afirmación categorial. También, de cierta manera cada cual activa o construye una cierta distancia entre la formulación literal del texto y la propia manera de leer y comprender las afirmaciones de la encuesta.

El esquema de Invariantes, como lo hemos revisado, posee como referencia tres luces: verde, amarilla y roja cada una con una glosa y de manera asertiva coloca cada luz en una afirmación precisa; del mismo modo que en un semáforo, en el supuesto que las afirmaciones en verde, en el imaginario de Freinet, puedan ser inductoras de respuesta esperada y que el rojo significara lo menos adecuado. Asimismo, según se puede evidenciar, en un análisis crítico del modelo de encuesta las respuestas son en esencia bipolares, con una respuesta intermedia (la llamada luz amarilla) que no en todos los casos modera ambos extremos. En ese esquema, era esperable, desde la mirada de la indagación, que los sujetos de la investigación optaran por la formulación que tuviera una cercanía con sus propias convicciones.

En ningún caso nuestra investigación deja de reconocer que las respuestas dadas por los encuestados vaya a representar la esencia del pensamiento pedagógico de cada cual. A lo más una aproximación dentro de una doctrina personal y/o profesional de vecindad a las expresiones propuestas por Freinet.

El tratamiento de datos nos permite sostener, independientemente del carácter de las respuestas de cada grupo por separado, que del análisis integrado emergen tres categorías conceptuales que cruzan transversalmente la encuesta. En torno a ellas organizaremos nuestra discusión de resultados.

4.- El modelo de invariantes como el modo de contrastarnos con la realidad educativa:

Comenzaré por revisar el carácter de las dimensiones contenidas en la Encuesta. Como ha sido dicho, tres dimensiones se expresan en la encuesta:

- a) Invariantes acerca de la Naturaleza del Niño (1, 2, 3);
- b) Invariantes acerca de las Reacciones del Niño (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12);
- c) Invariantes acerca de las Técnicas de Estudio (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31)

El peso de cada una de estas dimensiones en la encuesta es asimétrico: la primera dimensión sólo inscribe tres invariantes; la segunda dimensión, contiene 9 invariantes; y la tercera dimensión, se desarrolla en torno a 19 invariantes.

De modo que este dato no es menor al momento de direccionar el sentido de los resultados. Además Freinet, en su diseño, hace consideraciones implícitas no evidentes en una primera lectura, como por ejemplo, referirse a las “reacciones” del niño y no a otros conceptos que denotan aspectos más complejos y de frecuente uso escolar tales como comportamiento o conducta.

Así, en relación a la primera dimensión, “la naturaleza del niño”, las tres invariantes que contiene expresan una condición /concepción de niño, o de niño-alumno. ¿Pero como es este niño de Freinet? Es un niño al que observamos desde su exterioridad, es decir, al que hacemos referencias desde fuera de él. No es la mirada del niño, es la mirada sobre el niño. En síntesis, la primera dimensión, “la naturaleza del niño”, nos muestra una **condición del niño**.

En la segunda dimensión, “las reacciones del niño”, Freinet lo aborda desde el punto de vista de sus reacciones. El autor opta por una mirada de un niño que ya ha sido objeto de acciones previas. Se interesa por sus reacciones, un niño que actúa sin autonomía, toda vez que no existen

las reacciones espontáneas. Entonces, se relevan las reacciones (se infieren acciones o manipulaciones anteriores o previas a la reacción) y no por el comportamiento, que podría ser un antes de la acción, un durante la acción y un después de la acción, en este caso se trata de su o sus reacciones. La dimensión “las reacciones del niño” nos muestra el dibujo de **un niño en situación**.

En la tercera dimensión “las técnicas de estudio”, Freinet nos sitúa en cuatro planos alrededor del trabajo pedagógico de aula: las primeras invariantes se refieren a la forma y a los medios de adquisición de conocimientos; luego, describe a la escuela como un ámbito de trabajo y cultura escolar, instalando siempre una oposición entre la realidad viva y el uso de una inteligencia abstracta; una serie de invariantes señalan las condiciones naturales que favorecen el trabajo escolar del niño, en relación a disciplina, sanciones y calificaciones. En otra faceta de las invariantes para esta dimensión, Freinet propone invariantes que marcan línea a los docentes: hablar lo menos posible, no dar lecciones ex-cátedra; no trabajar en rebaño, valorar el trabajo cooperativo, los castigos son errores e ineficaces al fin propuesto. Otras invariantes sugieren las condiciones del trabajo escolar: sobrecargas de clases son un error; grandes conjuntos escolares conducen al anonimato. Finalmente, en lo que consideramos la cuarta sub dimensión, Freinet aborda las categorías de lectura socio educativo y política: la escuela democrática como cuna de la democracia, se educa en el respeto de niños y de maestros, incluye una invariante para destacar la oposición de una reacción pedagógica a la nueva escuela. La nueva escuela se basa en la cooperación escolar dice y es la constructora de la democracia. En consecuencia, los encuestados se enfrentan a un abanico de entradas que los pasea desde una condición natural de niño hasta condiciones socio políticas de lo que sugiere sea la Escuela Nueva.

5.- Análisis intergrupar, comportamientos profesionales.

Para emprender una discusión de resultados, en este acápite, tomaremos en cuenta el análisis inter-grupal. La encuesta consideró 71 profesionales docentes vinculados con las actividades de orientación. Estos profesionales corresponden al 100% del universo de profesionales relacionados y/o comprometidos con alguno de los aspectos que tienen que ver con la formación valórica, el acompañamiento a los aprendizajes, la jefatura de curso y la orientación. Ellos fueron considerados como pertenecientes a grupos profesionales con ocupaciones, funciones y responsabilidades diferenciadas.

Entre los grupos considerados como tal tenemos los Directivos, que corresponden a quienes cumplen funciones de gestión y coordinación de área. Enseguida, los docentes, diferenciados por nivel de enseñanza, preescolar, básica y media. Entonces, han participado en la encuesta, además de los Directivos, los Docentes del Ciclo Inicial (preescolar), los Docentes del Ciclo Básico I (1° a 4° Básico), los Docentes del Ciclo Básico II (de 5° a 8° Básico) y, finalmente, los Docentes de la Educación Media (1° a 4° medio) En total cinco grupos que se diferencian, al mismo tiempo, porque unos se ocupan de funciones de gestión directiva y otro de funciones docentes, y también porque cada grupo de docentes se ocupa de un segmento etario. La pregunta que nos hicimos fue si el ser parte de un grupo profesional docente influiría en las percepciones de estos respecto del perfil de la encuesta.

Nuestra hipótesis de investigación considera que la existencia y desarrollo de una Orientación a la autonomía, en la realidad educativa del establecimiento objeto de investigación, se relaciona con el sentido que cada cual, como profesionales o como colectivo, según sus funciones, le aplique como intención formativa. De manera que alegar a favor de una orientación hacia la autonomía no deja de ser retórica si las personas de quienes depende el fundamento de una formación en esa dirección, no la impulsan conscientemente.

5.1. PRIMERA DIMENSIÓN: La condición del Ser. Niño sujeto de derechos.

Como se observa en las Tablas siguientes, en relación a la primera dimensión, referida a la naturaleza del niño, las opciones preferentes adoptan la tendencia de alinearse con las afirmaciones que Freinet instalo para su luz verde.

5.1.1 La primera invariante, que sostiene que el niño es de la misma naturaleza que el adulto, “*Me esfuerzo por impregnarme de esta norma*”, acuerda a la mayoría. La diferencia en matices se aprecia en los profesores de preescolar y ciclo básico I, donde un tercio opta por reconocer la norma, pero dudando de ella. En síntesis, la mayoría opta por reconocer que el niño es sujeto de derechos, es decir de su misma naturaleza.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	C. Básico II	Ens. Media
Invariante 1	Luz Verde	78,6%	62,5%	64,3%	80,0%	81,8%
	Luz Amarilla	14,3%	37,5%	35,7%	20,0%	18,2%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	,0%	,0%

Cuadro N° 20 Comparación de resultados respecto de la primera invariante entre estamentos encuestados.

5.1.2 En relación a la segunda invariante, “*ser mayor no significa estar por encima...*”, los distintos grupos de docente reaccionan de diferente manera a la afirmación de retirar la tarima como símbolo u objeto de poder (debe ser leído como el estar por encima de los estudiantes en la relación, dado que en América del Sur no es frecuente que exista tarima en las Salas de clase) Los docentes del Ciclo Básico I, optan, mayoritariamente por la afirmación, “*soy capaz de poner mi mesa al mismo nivel que la de los alumnos*”. Los profesores de Enseñanza Media, sin embargo no ponen ningún reparo en aprobar al 100% esa afirmación. ¿De qué modo mis decisiones están determinadas por la figura del niño que tengo delante de mí? En síntesis, iniciado el proceso de responder hay una opción por asumir un cierto extremismo pedagógico, pero dispuestos a sumir consecuencias.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 2	Luz Verde	64,3%	81,3%	35,7%	66,7%	100,0%
	Luz Amarilla	28,6%	12,5%	64,3%	33,3%	,0%
	Luz Roja	7,1%	6,3%	,0%	,0%	,0%

Cuadro N° 21 Comparación de resultados respecto de la segunda invariante entre estamentos encuestados.

5.1.3 La tercera invariante sostiene que “*el comportamiento de un niño depende de su estado...*”, acá las respuestas si bien se alinean mayoritariamente con las expresiones “verdes” que dice, “*...me esfuerzo por indagar las razones psicológicas o sociales del comportamiento perturbado*”, los directivos junto a los profesores de enseñanza media se dividen con la luz amarilla, “*creo en esta norma, pero no siempre mi comportamiento e adapta a ella*” Una visión de autocrítica que no invalida la idea de mirar al niño más allá de sus expresiones literales. Su comportamiento depende de su estado (sería inherente a él)

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 3	Luz Verde	57,1%	76,5%	92,9%	66,7%	54,5%
	Luz Amarilla	42,9%	23,5%	7,1%	26,7%	45,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%

Cuadro N° 22 Comparación de resultados respecto de la tercera invariante entre estamentos encuestados.

SÍNTESIS DE LA DIMENSIÓN I: Para esta dimensión, los resultados ilustran a todos los grupos definiéndose de manera muy simétrica con las opciones de la encuesta. Desde ese punto de vista, aún si en algunos tópicos y grupos profesionales hay matices, la tendencia preferente es a compartir ideas y valores respecto a la condición del niño (adolescente/alumno)

Significa, en síntesis, ante las invariantes de la primera dimensión, que se constata, de manera significativa, una expresión del ser, pre concepciones del ser del niño y, por tensión de la condición o concepción, también del ser docente, de manera transversal. Hay un sentido que se proyecta significativamente sobre la afirmación del contenido de la invariante, el reconocimiento

de una naturaleza común de niños y adultos. Por grupo de actores, los gestores (directivos) moderan su adhesión a las luces verdes en las tres primeras invariantes. Los grupos de docentes indican, en sus respuestas un porcentaje mayor de adhesión, lo que marca una diferencia con los gestores que se adaptan a consideraciones operacionales. Este es el niño sujeto de derechos.

5.2. SEGUNDA DIMENSIÓN: La condición del Deber. Regla y límite.

La segunda dimensión, nos introduce en el ámbito de las apreciaciones según el trabajo del niño en el aula. Las *reacciones del niño*, contiene invariantes referidas a las condiciones de trabajo y a las percepciones sobre los modos de relacionarse con los niños.

5.2.1 La invariante IV señala que “A nadie -niño o adulto- le agrada que le manden autoritariamente. Como se observa en la tabla siguiente, los grupos de actores, concentran sus opciones por aquella que les permite “...ensayos de organización de la disciplina con un mínimos de mandos exteriores”. Supone una opción por regular pedagógicamente la gestión de la conducta en una actitud de combinar autoridad y dulcificación de la misma. Los profesores de Enseñanza Media optan por dividir sus preferencias entre disciplina en el aula regulada y la actitud de instalar “...una pedagogía sin órdenes autoritarias”.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 4	Luz Verde	23,1%	17,6%	,0%	13,3%	45,5%
	Luz Amarilla	61,5%	76,5%	100,0%	80,0%	54,5%
	Luz Roja	15,4%	5,9%	0%	6,7%	0%

Cuadro N° 23 Comparación de resultados respecto de la cuarta invariante entre estamentos encuestados.

5.2.2 La invariante V afirma que, “A nadie le gusta alinearse, porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo”. Los grupos docentes, con la excepción de los de Enseñanza Media, optan por una actitud intermedia, es decir “... ensayos de organización de la disciplina con un resto de autoridad y un ensayo de liberación”. Los docentes de Media optan

mayoritariamente por sostener en sus clases “...la supresión de la autoridad brutal reemplazada por la disciplina cooperativa de trabajo”. En esta invariante se opta por ensayos de organización de la disciplina versus disciplina cooperativa. Tiene incidencia que el trabajo docente en Educación Media suponga actores con los que puede interlocutar y negociar. En esta toma de posición intermedia se repite la disposición anterior donde emerge una idea de gestión del trabajo escolar por sobre declaraciones de principios. Comienza a emerger una pragmática de la acción docente, que debiera continuar expresándose en las invariantes posteriores.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 5	Luz Verde	28,6%	17,6%	14,3%	57,1%	72,7%
	Luz Amarilla	71,4%	70,6%	85,7%	42,9%	27,3%
	Luz Roja	,0%	11,8%	,0%	,0%	,0%

Cuadro N° 24 Comparación de resultados respecto de la quinta invariante entre estamentos encuestados.

5.2.3 La invariante VI afirma que “A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este en sí no le desagrada...” En relación a esta invariante se alinean Directivos y Docentes de Inicial y Básica en la luz amarilla, que señala, “...reduzco progresivamente los mandatos y suprimo las alineaciones y brazos cruzados”, en clara alusión a gestos profesionales comunes en una sala de clases actual. Los docentes de E. Media se dividen entre la afirmación anterior y otra de la luz verde que dice “...me abstengo de todo mandato estrictamente autoritario, encuentro otras vías de exaltación del trabajo”. Está presente este concepto de administrar condiciones de trabajo y de relación interpersonal al interior del aula. Se gestiona con la idea que se reduce progresivamente, los mandatos.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 6	Luz Verde	21,4%	23,5%	14,3%	35,7%	45,5%
	Luz Amarilla	64,3%	70,6%	71,4%	57,1%	54,5%
	Luz Roja	14,3%	5,9%	14,3%	7,1%	,0%

Cuadro N° 25 Comparación de resultados respecto de la sexta invariante entre estamentos encuestados.

5.2.4 La invariante VII menciona “...A cada uno le gusta escoger su propio trabajo, aunque la elección no sea ventajosa”. Las opciones preferentes vuelven a situarse en la luz amarilla el

número más importante de respuestas, como se expresan en la tabla siguiente, en torno a la opción “*experimento la selección libre, al menos en ciertas áreas*”. No es tan excluyente la opción anterior con la que Freinet sitúa sobre la luz verde, “*...organizo técnicas que lleven al niño a escoger su trabajo*”, opinión que divide las preferencias de los docentes de E. Media. En las respuestas reconocemos la preferencia de los encuestados por la experimentación libre, pero condicionada.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 7	Luz Verde	38,5%	35,3%	0%	33,3%	45,5%
	Luz Amarilla	53,8%	58,8%	85,7%	53,3%	45,5%
	Luz Roja	7,7%	5,9%	14,3%	13,3%	9,1%

Cuadro N° 26 Comparación de resultados respecto de la séptima invariante entre estamentos encuestados.

5.2.5 La invariante VIII, afirma que “*...A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa*”. Las preferencias ponen a Directivos, Segundo Ciclo y E. Media en una misma opción mayoritaria que expresa “*...es valedera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio*”. La toma en consideración de la inserción del alumno en su medio. Docentes de Ciclo Básico II se diferencian por la opción amarilla que sostiene, “*...actividades que dan, en ocasiones, una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser sucedáneos*”. Este es el primer caso de una invariante que sostenga conceptos sagrados del planeamiento curricular: trabajar con objetivos, no ser un robot, sobre los cuales los docentes de manera significativa marcan sus preferencias. El principio parece ser, trabajamos con objetivos, y creemos gestionar sin caer en simulacros pedagógicos.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 8	Luz Verde	85,7%	50,0%	21,4%	66,7%	81,8%
	Luz Amarilla	14,3%	43,8%	78,6%	33,3%	9,1%
	Luz Roja	,0%	6,3%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 27 Comparación de resultados respecto de la octava invariante entre estamentos encuestados.

5.2.6 La invariante IX sostiene, “...Es preciso que motivemos el trabajo”. Las respuestas respaldan la afirmación de la luz verde “...busco actividades motivadoras a las cuales se entregan totalmente los niños”. Los docentes de primer ciclo básico (1° a 4°) prefieren la luz amarilla que expresa “...actividades mitigadas que tratamos de influencias con un espíritu nuevo”. Las respuestas tienen dos orientaciones simétricas con las formulaciones de Freinet, la primera el principio de la motivación, que cubre toda la formación pedagógica basada en el behaviorismo o conductismo que nos hacía hacer y decir que la motivación era esencial no sólo para lograr que las actividades despeguen, es más la ausencia de motivación era un obstáculo para el ejercicio de la docencia, la segunda, la idea que podemos mejorar los desempeños de aula, a través de la gestión pedagógica. El sino de esta invariante es que los docentes de manera transversal buscan el desarrollo de actividades motivadoras.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 9	Luz Verde	71,4%	64,7%	35,7%	60,0%	72,7%
	Luz Amarilla	28,6%	29,4%	64,3%	40,0%	18,2%
	Luz Roja	,0%	5,9%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 28 Comparación de resultados respecto de la novena invariante entre estamentos encuestados.

5.2.7 La invariante X menciona que “Basta de escolástica”. Supone inspirar una forma de trabajo pedagógico que propone actividades que los alumnos seguirían con interés. Los docentes se ubican en la posición intermedia de manera mayoritaria que supone “... proponer trabajos más o menos como los de la escuela moderna, donde aún permanece una parte de la escolástica, siempre y cuando ellos se den cuenta de aquello”. En ese sentido combinan la escolástica con trabajos que representan a la Escuela moderna.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 10	Luz Verde	35,7%	12,5%	14,3%	26,7%	20,0%
	Luz Amarilla	64,3%	81,3%	85,7%	73,3%	80,0%
	Luz Roja	7,7%	12,5%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 29 Comparación de resultados respecto de la décima invariante entre estamentos encuestados.

5.2.7 La invariante XI afirma que “...todo individuo quiere salir airoso. El fracaso es inhibitor, destructor del ánimo y del entusiasmo” Las preferencias están divididas en los grupos de actores, entre ellos y al interior de cada uno.

Los grupos de actores Directivos y Ciclo Básico I optan por la afirmación “...trato de evitar fracasos, pero no siempre aliento en cada éxito, aunque sea pequeño”. Los tres grupos restantes dividen sus preferencias con la tesis asertiva de la luz verde, “...utilizo una pedagogía del éxito”. Esta invariante abre cauce a una problemática mucho más amplia y de contenido complejo: ¿Quién se hace responsable del fracaso pedagógico? Como se aprecia en la Tabla, ninguno de los encuestados optó por la afirmación de la luz roja que sostiene “Considero que si un alumno fracasa la causa no está en mi pedagogía...”.

Podemos afirmar que la tendencia de las respuestas sustenta la idea de no se cree ser los responsables del fracaso pedagógico, y que tengo mi disposición a utilizar parcialmente una pedagogía del éxito.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 11	Luz Verde	35,7%	41,2%	28,6%	46,7%	45,5%
	Luz Amarilla	64,3%	58,8%	71,4%	53,3%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Cuadro N° 30 Comparación de resultados respecto de la décima primera invariante entre estamentos encuestados.

5.2.8 La invariante XII, con la cual se cierra esta segunda dimensión propone una afirmación muy provocadora que contradice creencias y viejos mitos pedagógicos. Freinet propone que, “No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo” Los diversos grupos de actores coinciden en ello, directivos, ciclo inicial (o preescolar) ciclo Básico II y Enseñanza Media. Se sustenta la afirmación mayoritaria según la cual “...Realizo una pedagogía que da al niño una capacitación

a través del trabajo serio”. Excepto el grupo de docentes del Ciclo Básico I (1° a 4° Básico) quienes optan por dividir opiniones con una que les parece que se debe combinar “...una pedagogía que es una mezcla de trabajo y deberes”. En general, se expresa el uso de una pedagogía que habilita a través del trabajo serio”

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 12	Luz Verde	76,9%	68,8%	42,9%	100,0%	90,9%
	Luz Amarilla	15,4%	18,8%	57,1%	,0%	,0%
	Luz Roja	7,7%	12,5%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 31 Comparación de resultados respecto de la décima segunda invariante entre estamentos encuestados.

SINTESIS DE LA DIMENSIÓN II:

Tal como hemos revisado el tipo de respuestas por categoría de actores educativos sus respuestas, en general, tienden a preferir las opciones intermedias (luz amarilla), moderando aquello que, en la primera dimensión, constituían opiniones polares o afirmaciones exclusivas (luces verdes). En esta segunda dimensión, las opciones elegidas se inclinan por alternativas intermedias elaboradas en torno a facetas del trabajo docente que favorecen la gestión de relaciones interpersonales en el aula en situación problema. De ese modo, la intención de Freinet de poner a los encuestados frentes a situaciones-efecto o “reacciones” de los niños, la tendencia significativa media es a favorecer el juego de la regulación y el uso de medidas regladas. El carácter o modo como se derivan los docentes encuestados, según su nivel de atención a alumnos por grupo etario, es hacia una condición del deber, y del deber ser, Las relaciones se enmarcan en el respeto a las reglas por encima de una gestión “clínica” de las reacciones, y el deber donde la relación con el niño o las formas de trabajo en el aula supone reglas y su respeto.

Estas Invariantes están referidas al comportamiento del niño, (desde ese contexto) reducido a conductas, por lo cual estamos frente a un niño que deja de significar (sentido de su diversidad y alteridad) y por el contrario su identidad de niño en situación escolar se define en sus actos o reacciones. Recordemos que de una u otra forma, las reacciones de los niños estarán

condicionadas por los estímulos a los cuales estos se vean enfrentados, desde el mundo de los adultos (educadores, en este caso), pero pensando en sus necesidades e intereses, en donde el niño pueda escoger su trabajo dándole la autonomía adecuada.

Destaca la adhesión de los encuestados al uso de conceptos de uso profesional docente en algunas de las opciones preferidas, como ya lo hice notar, por ejemplo motivación, objetivos, fracaso escolar, etc. Esto puede ser un indicador que las concepciones de los Docentes están mediadas por la base conceptual de la profesión docente. El lenguaje que usa Freinet cuya versión original está en francés, traducido al castellano en España, no es, en todos los casos, de uso frecuente en docentes chilenos. Sin embargo, la práctica identitaria de la educación contemporánea es la misma en todos los países que somos parte de la escuela como la conocemos en el occidente cultural.

5.3 LA TERCERA DIMENSIÓN: la condición del saber profesional.

La revisión de las opiniones docentes sobre Técnicas de Estudios, delimitadas por la encuesta, constituye la tercera dimensión. Como hemos leído, anteriormente, esta dimensión cubre casi los dos tercios de la encuesta. Si se me permite traducir estas invariantes escogidas por Freinet para esta parte de su dispositivo, las afirmaciones que él propone, todas se relacionan con funciones y técnicas vinculadas a la enseñanza. Las dos anteriores se referían a la condición natural del niño y al niño en situación. En esta dimensión se remonta a los principios y metodologías que se supone intervienen en los procesos de enseñanza.

En esta tercera dimensión se incluyen diecinueve invariantes, que se ocupan de atender al menos cuatro tipo de situaciones pedagógicas, pero que para los efectos de nuestro análisis crítico de resultados nos permitiremos hablar de cuatro categorías. Digo que al menos cuatro tipos de situaciones, porque otro investigador podría, perfectamente, organizarlas de otro modo.

En mi caso, he reunido invariantes por afinidad temática. Tal como lo ilustramos y revisamos en la siguiente tabla:

Rúbrica de la Categoría	Nº de invariante	Contenido
<i>Adquisición de conocimientos</i>	13 14 15 16	Se adquieren por vía experimental y natural Uso de la memoria en la enseñanza No se adquiere por el uso de reglas y leyes La inteligencia no es facultad específica
<i>Orientación Pedagógica de la enseñanza</i>	17 18 19 20 21 22	La Escuela cultiva una forma abstracta de inteligencia Al niño no le gusta recibir lecciones ex - Cátedra El niño no se cansa si el trabajo le es funcional A nadie (niño o adulto) le gusta el control o la sanción Las notas y calificaciones constituyen siempre un error Hablen lo menos posible
<i>Condiciones escolares de enseñanza</i>	23 24 25 26	Al niño no le gusta el trabajo en rebaño El orden y la disciplina son necesarios en la clase Los castigos son siempre un error La vida nueva en la escuela supone cooperación escolar
<i>Rol socio – educativo de la escuela</i>	27 28 29 30 31	La sobrecarga de las clases es siempre un error Los grandes conjuntos escolares conducen al anonimato La democracia se prepara con la democracia en la escuela Solamente puede educarse dentro de la dignidad Contar con la oposición de la reacción pedagógica.

Cuadro N° 32 Muestra la agrupación de las Invariantes 13 a la 31, por afinidad temática.

A partir de la organización de elementos que ilustramos en la Tabla anterior agruparemos los resultados de las respuestas de los grupos docentes según la categoría que hemos identificado.

5.3.1 Adquisición de conocimientos.

Como hemos señalado, bajo esta rúbrica hemos agrupado cuatro invariantes referidas a afirmaciones que Freinet sugiere en relación a distintas facetas que permiten apreciar la adquisición de conocimientos.

En relación a la invariante XIII, el autor propone que, según él, la vía normal de adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración que resultaría ser el proceso natural de la escuela. Ante esta afirmación que, en cierto sentido, va en contra de la inercia del trabajo escolar, los Grupos docentes optan por una respuesta moderada que confirma la preferencia por combinar, en sus propuestas, la experimentación con las explicaciones. Ello se explicaría en la reivindicación del método tradicional de enseñanza, adaptativo por esencia y ecléctico por naturaleza, en algunos casos la tendencia mayor opta por aplicar experimentación y para otros la explicación.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 13	Luz Verde	42,9%	20,0%	21,4%	21,4%	36,4%
	Luz Amarilla	57,1%	80,0%	78,6%	78,6%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 33 Comparación de resultados respecto de la décima tercera invariante entre estamentos encuestados.

La invariante XIV despierta a una que no goza de buen nombre y prestigio en el discurso pedagógico, la Memoria. En su formulación el autor señala que *“la Memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es valedera y preciosa sino cuando está en el servicio a la vida”*. Todos los grupos de actores a excepción del de Enseñanza Media respaldan la afirmación de la luz verde, que sostiene que ellos imparten una enseñanza viva en que la memoria no juega sino un papel de ayuda técnica.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 14	Luz Verde	92,9%	87,5%	78,6%	93,3%	54,5%
	Luz Amarilla	7,1%	12,5%	14,3%	54,5%	45,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	7,1%	9,1%	,0%

Cuadro N° 34 Comparación de resultados respecto de la décima cuarta invariante entre estamentos encuestados

Para la invariante XV, el autor vuelve sobre una afirmación muy novedosa para la época que dice que, *“las adquisiciones no se consiguen, como se creer a veces, mediante el estudio de*

reglas y leyes, sino por la experiencia”. Los grupos de docentes adoptan dos opiniones, los primeros se sitúan en la posición intermedia que señala estar de acuerdo con la experiencia pero con el estudio simultáneo de ciertas reglas. La segunda opinión divide sus opiniones, colocándose de lado del trabajo vivo experimental y el uso de las dos miradas. Entre unos y otros declaran más por el trabajo vivo y experimental.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 15	Luz Verde	38,5%	43,8%	14,3%	54,5%	36,4%
	Luz Amarilla	61,5%	56,3%	85,7%	45,5%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 35 Comparación de resultados respecto de la décima quinta invariante entre estamentos encuestados

En la invariante siguiente se afirma que “...la inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales el individuo”. Los grupos docentes de menores comparten esa afirmación versus los grupos etarios mayores que dividen opiniones con la afirmación que reconoce la vieja tradición intelectualista de la escuela pero resalta esfuerzos por introducir “tanteo” experimental.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 16	Luz Verde	71,4%	66,7%	71,4%	36,4%	45,5%
	Luz Amarilla	21,4%	33,3%	21,4%	54,5%	45,5%
	Luz Roja	7,1%	,0%	7,1%	9,1%	9,1%

Cuadro N° 36 Comparación de resultados respecto de la décima sexta invariante entre estamentos encuestados

Análisis integrado de las invariantes de esta categoría trabaja sobre el nudo que significaría la tensión entre las tradiciones escolares en relación a un aspecto específico de la adquisición de conocimientos y lo que podrá ser la mirada de la Escuela nueva. Los enunciados cuestionan ciertos fundamentos de la tradición escolar: teoría versus experimentación; la memorización versus una inteligencia abierta; el estudio de las leyes y reglas versus experiencia. En ese

contexto la tendencia dominante de los grupos de docentes se inclinan por ponerse en el terreno de lo nuevo que suponen las propuestas pero moderadas por miradas metodológicas en contextos reales de trabajo pedagógico. Se establece una diferencia entre la retórica del discurso correcto y la experiencia profesional, en contextos educativos cerrados y/o tradicionales que obliga a adaptarse a los requerimientos institucionales pero donde los docentes, a su manera, en su medio, incitan o promueven modificaciones, mejoras o cambios.

Para afirmarlo de una manera simple, hasta ahora creemos ver a docentes mucho más que adhiriendo a los enunciados de Freinet, mostrando esa veta de profesionales siempre dispuestos a producir cambios, aun cuando la escuela se siga condenando ella mismos a reproducirse. Freinet contradice la idea del cómo aprende el niño, y le atribuye a la experimentación y a ciertas condiciones de enseñanza muy apegadas a la naturaleza viva del niño las principales ventajas del aprender (en palabras de Freinet, sus adquisiciones) siempre mirando el mundo desde el niño. Los docentes, en general, lo hacen desde la enseñanza, por ello ajustan sus respuestas a la mediación pedagógica de aula.

5.3.2 Orientación pedagógica de la enseñanza.

En esta segunda categoría, que se refiere a lo que hemos denominado Orientaciones pedagógicas de la enseñanza, se consideran seis invariantes, que constituyen, en esencia, recomendaciones que, al igual que en las anteriores introducen en la esencia de un trabajo pedagógico rupturas de creencias y desafíos a modelos tradicionales y escolásticos. Estas recomendaciones, como revisaremos a continuación, a una serie de enunciados muy asertivos sobre la orientación pedagógica de la enseñanza, y sus propias convicciones profesionales activadas a través de su práctica.

La invariante XVII apunta hacia *“una escuela que cultiva una forma abstracta de inteligencia, que actúa fuera de la realidad viva mediante palabras e ideas fijadas en la memoria”*. Los grupos docentes se sitúan en el enunciado de la luz verde que señala que los docentes mediante técnicas adecuadas cultivan todo el potencial de inteligencia de los

individuos. Freinet se refiere a muchos inventores y sabios que habrían fracasado en la escuela porque se rebelaban contra las enseñanzas tradicionales. Excepto las representaciones de los Directivos que optan por dividirse ante una propuesta que realza el realismo de la sala de clases, dice que el cultivo de esas posibilidades complementarias se realiza de manera accidental.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 17	Luz Verde	50,0%	64,7%	71,4%	64,3%	72,7%
	Luz Amarilla	50,0%	29,4%	28,6%	28,6%	9,1%
	Luz Roja	,0%	5,9%	,0%	7,1%	18,2%

Cuadro N° 37 Comparación de resultados respecto de la décima séptima invariante entre estamentos encuestados

La invariante XVIII afirma que al niño no le gusta recibir lecciones ex Cátedra, significa que cuando un maestro explica valiéndose de su autoridad nadie escucha. Las opciones están divididas entre quienes consideran que el enseñanza empiezan por la experiencia y la información (luz verde) y otros que estiman que trata de hacer su lección interesante, pero que no por eso deja de ser lección.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 18	Luz Verde	50,0%	58,8%	57,1%	46,7%	27,3%
	Luz Amarilla	42,9%	41,2%	42,9%	46,7%	72,7%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%

Cuadro N° 38 Comparación de resultados respecto de la décima octava invariante entre estamentos encuestados

En esta invariante se sustenta el principio que el niño no se cansa si realiza un trabajo que esté dentro de su línea de vida y si le es funcional. La escuela tradicional, afirma Freinet, admite oficialmente que un niño no puede trabajar más de cuarenta minutos. ¿Cuál es la postura de los grupos docentes? La mayoría ocupa la posición intermedia afirmando que el niño se fatiga algunas veces y necesita moderar la tensión y el reposo. Esta postura es coherente con la teoría de la atención que fundamenta la fragmentación curricular.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 19	Luz Verde	14,3%	18,8%	21,4%	13,3%	36,4%
	Luz Amarilla	64,3%	75,0%	71,4%	80,0%	54,5%
	Luz Roja	21,4%	6,3%	7,1%	6,7%	9,1%

Cuadro N° 39 Comparación de resultados respecto de la décima novena invariante entre estamentos encuestados.

A nadie le gusta el control y la sanción, sea niño o adulto sostiene el enunciado de la invariante XX. Este juicio divide la opinión de los grupos de docentes. La mayoría se inscribe en un esfuerzo por tener una actitud de ayuda pero sin desterrar aún las correcciones con rojo. Solo los docentes de Pre – escolar dicen haber desterrándolas notas reemplazándolas por formas de evaluación en las que el niño también participa. De nuevo aparece la imagen de la práctica docente, por encima de prescripciones de orden valórico. Es el peso de la institución y sus reglamentos.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 20	Luz Verde	23,1%	73,3%	57,1%	40,0%	50,0%
	Luz Amarilla	61,5%	26,7%	42,9%	60,0%	50,0%
	Luz Roja	15,4%	,0%	,0%	,0%	,0%

Cuadro N° 40 Comparación de resultados respecto de la vigésima invariante entre estamentos encuestados

Asimismo, las notas y calificaciones constituyen siempre un error, señala la invariante XXI, tensionando las prácticas reales de los docentes encuestados- Ahora, con excepción de los docentes de Enseñanza Media, tolerantes a nuevas formas de calificación, los demás grupos profesionales tienden adoptar una posición profesionalmente regulada, cuando se suman al enunciado, he reemplazado notas pero en el fondo permanece el mismo concepto.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 21	Luz Verde	7,1%	46,7%	7,1%	23,1%	60,0%
	Luz Amarilla	57,1%	53,3%	71,4%	53,8%	30,0%
	Luz Roja	35,7%	,0%	21,4%	23,1%	10,0%

Cuadro N° 41 Comparación de resultados respecto de la vigésima primera invariante entre estamentos encuestados

La invariante XXII sugiere “hablar menos”. Los grupos docentes se sitúan en la posición intermedia (luz amarilla) que señala que ellos tratan de hablar menos basados en la reorganización de las clases.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 22	Luz Verde	35,7%	35,3%	,0%	20,0%	36,4%
	Luz Amarilla	57,1%	64,7%	92,9%	66,7%	63,6%
	Luz Roja	7,1%	,0%	7,1%	13,3%	,0%

Cuadro N° 42 Comparación de resultados respecto de la vigésima segunda invariante entre estamentos encuestados

Análisis integrado: Las invariantes de esta categoría que hemos denominado Orientaciones pedagógicas de la Enseñanza proponen a los encuestados un itinerario de transformación pedagógica radical en comparación a los modos de trabajo pedagógico en la escuela tradicional. Para ello, pone en evidencia múltiples factores atribuidos a la pedagogía tradicional, normalmente cuestionados.

En primer lugar, una escuela que no se adapta a los desadaptados, que luego resultan dueños de genialidades. Una generalización un poco abusiva, puesto que los desadaptados escolares que logran figuración como inventores y genios son una excepción. Por el contrario, la escuela condena excluye de una ciudadanía cultural activa a la enorme mayoría que es objeto de fracaso escolar. Enseguida, se sugiere que el niño no le gusta lecciones impuestas, lo que en realidad constituye un acostumbamiento a una cultura de la imposición de conocimientos. De nuevo la tensión entre lo que es y el deber ser. Otra de las invariantes propuestas discute el concepto de fatiga escolar. Para muchos resulta un mito, pues se refieren a la relación entre duración de una lección rígida e interés y motivación por la misma. Sigue el mismo trazo, la propuesta del control y el castigo o sanción. Ese comportamiento hace consenso en los grupos docentes que este debe terminar por excluirse de la Sala de Clases, los docentes tienen una disposición favorable a ese cambio educativo. Lo mismo sucede con las calificaciones, notas y clasificaciones. El modelo

pedagógico vigente funciona sobre la base de métodos de segregación y segmentación escolar a partir de modelos de calificación, que obliga a distribuir a los alumnos y sus aprendizajes en torno a un vector. Finalmente, se recomienda hablar lo menos posible. La clase puramente expositiva se ha desprestigiado por su unidireccionalidad a cambio de situaciones interaccionales.

Estas situaciones de trabajo, en general no siempre fueron aceptadas por los grupos docentes. Podemos afirmar que el modo escogido por cada uno se relaciona con su propia experiencia docente y a lo que cada cual realiza en la intimidad de su clase. En consecuencia, estimamos que las opciones se relacionan más a una racionalidad profesional activa que a principios pedagógicos que puede ser considerados innovadores.

5.3.3 Condiciones escolares de enseñanza.

Entramos en otra faceta considerada por la propuesta de Invariantes de Celestin Freinet. En este caso, hacen referencia a condiciones esperadas de enseñanza según la propuesta de Escuela Nueva. Recordemos que la primera categoría hizo referencia a los modos de adquisición de conocimientos, y que, enseguida, en la segunda categoría se trata de orientaciones pedagógicas para la enseñanza. Acá, a través de cuatro invariantes repasamos lo que serían “condiciones escolares de enseñanza”.

La invariante XXIII instala la problemática de la masificación de la enseñanza. Freinet escribe, “...*Al niño no le gusta el trabajo en rebaño al cual debe plegarse el individuo. Según el autor, le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa*”. Nuestros docentes son parte de una Comunidad de 2.400 alumnos en todos los niveles.

Sus respuestas se ubican en luz amarilla, que señala, “...he introducido, en algunos momentos, trabajos en equipos”. Los dos grupos que atienden niños mayores se dividen en las tres luces. Los docentes de Enseñanza Media alcanzan, por primera vez un 18% en luz roja que señala “persisto en la organización tradicional del trabajo escolar.”

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 23	Luz Verde	23,1%	35,3%	0%	46,7%	45,5%
	Luz Amarilla	76,9%	64,7%	100,0%	53,3%	36,4%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	18,2%

Cuadro N° 43 Comparación de resultados respecto de la vigésima tercera invariante entre estamentos encuestados

En la invariante siguiente la XXIV nuevamente se presenta una fuerte afirmación, “el orden y la disciplina son necesarios en la clase”. Nuestros grupos se dispersan por todo el abanico de respuestas. Es en el grupo de Enseñanza Media donde se produce la polarización mayor. Mientras un 63% afirma que a través del uso de técnicas complejas busca un orden vivo. Sin embargo casi el 30% de los mismos colegas prefieren identificarse con el enunciado “...en mi clase los niños necesitan aún el orden impuesto. Esta dispersión obedece a la tensión que provoca a través de la convivencia escolar la cuestión de la disciplina n los colegios.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 24	Luz Verde	50,0%	41,2%	28,6%	46,7%	63,6%
	Luz Amarilla	42,9%	29,4%	64,3%	40,0%	9,1%
	Luz Roja	7,1%	29,4%	7,1%	13,3%	27,3%

Cuadro N° 44 Comparación de resultados respecto de la vigésima cuarta invariante entre estamentos encuestados

La invariante XXV, se refiere a los castigos, y los califica que son siempre un error, son humillantes para todos y jamás conducen a la finalidad buscada. El grupo de pre escolar tiene una leve mayoría por la afirmación que señala la supresión total de los castigos. Como se observa en la Tabla a continuación los datos más estables son los de la luz amarilla o intermedios que indica que se trata de suprimir los castigos pero notan todavía recaídas automáticas. La

mitad de los docentes del Ciclo Básico I (1° a 4° básico) considera que los castigos son necesarios y aceptables.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 25	Luz Verde	35,7%	41,2%	21,4%	33,3%	36,4%
	Luz Amarilla	64,3%	47,1%	28,6%	53,3%	54,5%
	Luz Roja	0%	11,8%	50,0%	13,3%	9,1%

Cuadro N° 45 Comparación de resultados respecto de la vigésima quinta invariante entre estamentos encuestados

Finalmente, para esta categoría, la invariante XXVI señala la condición de convivencia en la escuela nueva, supone, dicen, cooperación escolar, o sea, gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios, incluyendo al maestro. Todos los Grupos profesionales de la encuesta comparten el enunciado que afirma que cada cual tiene una cooperativa sobrepuesta a la clase, pero sin estar investida todavía de todas sus responsabilidades.

En el marco de la contrastación de los principios de la Escuela Nueva con la realidad expresada en las opciones elegidas por los Grupos de docentes resulta una paradoja.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 26	Luz Verde	30,8%	29,4%	7,1%	6,7%	18,2%
	Luz Amarilla	61,5%	70,6%	92,9%	86,7%	81,8%
	Luz Roja	7,7%	,0%	,0%	6,7%	,0%

Cuadro N° 46 Comparación de resultados respecto de la vigésima sexta invariante entre estamentos encuestados

Análisis integrado: Claramente, las invariantes de esta categoría nos parecen ser las que más buscan intervenir la cultura tradicional de trabajo educativo en la escuela. Sobre todo porque se ocupan de aspectos de la organización escolar. Remarcan el tema de las Escuelas numerosas, la disciplina y el orden en la sala y en la escuela, la vigilancia y el castigo, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar son todas temáticas que se instalan dentro y fuera de la

sala de clases. Junto con ser facetas transversales apuntan al “orden escolar”, hasta ahora delimitado al trabajo de enseñanza.

Los grupos de docentes muestran dos aspectos en sus puntos de vista, el primero el reconocimiento a las formas de trabajo educativo tradicionales y, segundo, la búsqueda de adaptaciones que pueden considerarse innovaciones en el ámbito de la experiencia personal.

5.3.4 Rol socio educativo de la Escuela.

En esta cuarta y última categoría de la tercera dimensión “técnicas de estudio”, las invariantes de Freinet abordan los aspectos socio – educativos, la relación de la escuela con su entorno y del impacto de la enseñanza en la cultura escolar y en la política.

La invariante XXVII se refiere a un tema de mucha actualidad que se relaciona con la sobrecarga de clases. El éxito de las pedagogías de oriente en las pruebas de medición internacional ha inducido en muchos lugares que los buenos rendimientos dependen de la elevación de las horas del plan de estudios y la reducción de alumnos por grupo aula. Freinet sostiene que no importaría el número por grupo si sólo se tratara de instruir. Lo que importa es la formación del niño y del hombre del mañana.

Cómo leen nuestros grupos docentes esta invariante. Como se observa en la tabla que sigue nuestros docentes se sitúan en la posición intermedia (luz amarilla) que reconoce el trabajo en grupos numerosos, con el matiz de afirmar que alguna vez introducen iniciativas de trabajo grupal lo que les permitiría un diálogo más personal.

De este modo, la tendencia mayoritaria deja ver el doble carácter del trabajo profesional, da cuenta de la realidad institucional y los matices de mejora en el trabajo pedagógico.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 27	Luz Verde	,0%	37,5%	,0%	33,3%	27,3%
	Luz Amarilla	84,6%	62,5%	92,9%	66,7%	72,7%
	Luz Roja	15,4%	,0%	7,1%	,0%	,0%

Cuadro N° 47 Comparación de resultados respecto de la vigésima séptima invariante entre estamentos encuestados

La invariante XXVIII se refiere a la construcción de grandes centros educacionales que propicia, según nuestro autor, al anonimato de los maestros y de los discípulos. En la distribución de las respuestas de los grupos docentes hay dos situaciones que vale la pena destacar. La primera es que la frecuencia más alta se ubica en la posición intermedia (luz amarilla); la segunda, que tanto los directivos como los docentes de enseñanza media distribuyen sus respuestas con la opción verde, señalando alguna experiencia profesional que haya significado reconocer aquello que Freinet pone con señales de alerta, haber alcanzado el éxito con un grupo humano más reducido. Supone que menos alumnos favorecen una mejor gestión grupos, recursos y procesos pedagógicos.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 28	Luz Verde	38,5%	20,0%	8,3%	,0%	45,5%
	Luz Amarilla	61,5%	66,7%	91,7%	92,9%	54,5%
	Luz Roja	,0%	13,3%	,0%	7,1%	,0%

Cuadro N° 48 Comparación de resultados respecto de la vigésima octava invariante entre estamentos encuestados

La invariante XXIX se introduce en el ámbito del contexto de las variables socio educativas y de la política, cuando sostiene que la democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas. Los grupos docentes comparten mayoritariamente este principio educativo declarando que se esfuerzan por organizar la democracia en la escuela. Se exceptúa el grupo de docentes del ciclo inicial o de párvulos que se divide entre la luz verde y la luz amarilla.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 29	Luz Verde	71,4%	56,3%	64,3%	66,7%	63,6%
	Luz Amarilla	28,6%	43,8%	35,7%	33,3%	36,4%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

Cuadro N° 49 Comparación de resultados respecto de la vigésima novena invariante entre estamentos encuestados

La invariante XXX se refiere a la Educación dentro de la Dignidad. Supone el respeto a los niños, el respeto a los maestros como condición previa a la renovación de la Escuela. Nuevamente los docentes se dividen entre dos enunciados, los de la luz verde que dice “consigo que sea una realidad esta regla en mi clase” y *quienes sostienen el mismo esfuerzo pero que declaran no lograrlo todavía*”

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 30	Luz Verde	71,4%	58,8%	42,9%	73,3%	45,5%
	Luz Amarilla	21,4%	41,2%	57,1%	26,7%	45,5%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 50 Comparación de resultados respecto de la trigésima invariante entre estamentos encuestados

La invariante XXXI se introduce en un aspecto del entorno educativo cuando declara que “...la oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es también una invariante con la cual tendremos que contar, sin que esté en nosotros la posibilidad de evitarla o modificarla”. Un debate de este tipo recoge la oposición a la escuela nueva desde los círculos educativos tradicionales. Freinet considera los principios de la Escuela nueva como una guía para la acción de padres y maestros aunque ello conlleve críticas y calumnias.

¿Cómo lo consideran nuestros grupos docentes esta invariante? Hay una coincidencia de situarse en la posición intermedia, en casi todos los casos en proporción cercana al 100%, bajo el enunciado que afirma, “...nos encontramos enfrentados a esta oposición aunque con grandes esperanzas”.

		Directivos	Pre-escolar	Ciclo Básico I	Ciclo Básico II	Ens. Media
Invariante 31	Luz Verde	30,8%	14,3%	,0%	,0%	9,1%
	Luz Amarilla	61,5%	85,7%	100,0%	100,0%	81,8%
	Luz Roja	7,7%	,0%	,0%	,0%	9,1%

Cuadro N° 51 Comparación de resultados respecto de la trigésima primera invariante entre estamentos encuestados

SÍNTESIS DE LA DIMENSIÓN III: La condición del saber profesional.

Las respuestas de la tercera dimensión, dedicada al análisis de las *técnicas educativas*, están, por lo general, mediadas por criterios institucionales y profesionales. Las cuatro categorías que identificamos, adquisición de conocimientos, orientaciones pedagógicas para la enseñanza, condiciones escolares de enseñanza y rol socio educativo y político de la escuela nos permitieron desagregar cuatro focos de atención de la pedagogía nueva. Representando casi los dos tercios de las invariantes encuestadas estas cuatro categorías permitieron confrontar a cada docente con sus creencias pedagógicas y también con sus visiones.

En general, se constata la surgencia de un saber profesional como filtro para reflexionar y filtrar los distintos enunciados. Como lo marcamos al inicio de cada categoría, las invariantes están formuladas para contradecir la cultura docente instalada: por ejemplo en enunciados extremos, en la Invariante XXII que sugiere hablar lo menos posible en clases, o en la invariante 23, que pide no trabajar en rebaños, las respuestas de los docentes se inclinan a matizar las alternativas dando una alta preferencia en la opción intermedia. Concebir una docencia sin hablar o hablando poco contradice la cultura docente unidireccional. Sobre todo en América Latina y Chile, pedagogía unidireccional es leída como la pedagogía en la que el Maestro es el que sabe y el alumno es el que no sabe. No sólo por influencia del constructivismo y otras corrientes cognitivistas en general la cultura docente se encuentra abierta a considerar los conocimientos previos de los aprendientes en la situación de aprendizaje aún si en la práctica ello no se aplica de modo satisfactorio. De manera que muchos de los enunciados contenidos en las invariantes caen como afirmaciones muy duras y, en algunos casos, no compartidas.

La crítica explícita de Freinet al abuso de la memoria como instrumento de aprendizaje también es compartido por los encuestados, confirmando la mala fama que se le hace al aprendizaje memorístico en la escuela, sin por ello, seguir dándole preferencia.

Orientaciones propuestas por Freinet, tales como que la sobrecarga de clases constituye un error pedagógico (invariante 27) las respuestas de los diferentes grupos de actores relativiza esa orientación del trabajo escolar desde consideraciones profesionales.

Los docentes se separan drásticamente de los directivos en la Invariante 28, que afirma que los grandes conjuntos escolares conduce al anonimato y favorece la producción de errores y barreras, ratificando con un 90% la afirmación de Freinet, mientras que los Directivos relativizan con una opción intermedia que apenas sobrepasa el 60%.

En la mayoría de las categorías o invariantes de esta dimensión, el conjunto de actores prefiere las opciones intermedias (luz amarilla) atendiendo a convicciones profesionales.

Un acumulado de respuestas hace visible la hipótesis de que los diferentes grupos de actores, a excepción de las invariantes que tensionaban su propia práctica o entorno, respondieron atendiendo convicciones y/o intereses profesionales, a diferencia de las dimensiones anteriores cuyas respuestas fueron esencialmente valóricas o identitarias.

Finalmente, marcamos la diferencia que existe entre la mayoría de las respuestas obtenidas en las diferentes invariantes de esta dimensión cuya tendencia ha sido optar por las afirmaciones intermedias, con las que se obtienen respecto a las invariantes socio políticas tales como la invariante 29 que se refiere a que la Democracia empieza en la Democracia en la Escuela, y que el autoritarismo en la escuela no forma ciudadanos demócratas; la invariante 30 que trata del respeto hacia los alumnos y hacia los maestros, los encuestados se inclinan, mayoritariamente,

sobre un 80%, por sostener la afirmación de Freinet. La invariante 31 o última, alerta sobre la existencia de una oposición de la reacción pedagógica como elemento de la reacción social y política, es desestimada, en la mayoría de los casos por el 100% de los encuestados. Es una forma de querer decir que el mundo de las ideas pedagógicas no se define entre los que están con Freinet y los que están contra él.

Esto constituye un hallazgo, reconocer que, en su conjunto, las respuestas de los actores han podido elaborarse por racionalidades, distintas según el plan desde el cual fueron invocadas. Los datos recogidos evidencian el encuentro entre dos lugares de discusión: el que propone la encuesta y el que sustentan los encuestados de todas las categorías. Supone la preeminencia de las experiencias de formación anterior y la experiencia profesional, las que junto con expresarse en la naturaleza empírica de las prácticas docentes forman convicciones que, en este caso, emergen en el contenido de las respuestas dadas por los encuestados.

En función de nuestro Objetivo de Investigación, que buscaba conocer si las concepciones educativas y pedagógicas de todos los grupos docentes relacionados directamente con la Orientación en el Colegio facilitaban u obstaculizaban la implementación y desarrollo de una Orientación explícitamente hacia a la Autonomía.

La encuesta de las XXXI Invariantes pedagógicas de Freinet nos dio un ángulo de entrada a una investigación, cuestionada a veces porque recurrimos a un instrumento que obedecía probablemente a otra lógica educativa, pero, validado y plenamente vigente, en otro punto de vista, toda vez que ella constituye y formaliza un instrumento globalizador y holístico, capaz de contener todas las facetas educativas, desde los principios educativos a las orientaciones de enseñanza, las relaciones interpersonales, la condición socio política de la escuela, a través de la cual se desliza un proyecto educativo que reconoce al niño (o estudiante) naturaleza, estatus en los diferentes tipos de relaciones, derechos y condiciones que garanticen su formación integral y

ciudadana, sin el sesgo de reducirnos a un solo foco de investigación, como objeto de conocimiento.

En síntesis, ha sido una vara para apreciar, en la medida que se comparte en mayor o menor medida las ideas que nacen de ese proyecto de Escuela nueva, si, nuestros docentes, desde una lectura de sus propias prácticas y de sus propias funciones docentes y orientadoras, comparten, y en qué medida, ese influjo que aparece como una ola tras otra de invariante en invariante, empujándonos a reconocer, en la Escuela, sus instituciones y sus fines, una mayor y cada vez más creciente autonomía.

Los resultados nos indican otra cosa. Nuestros Docentes, en su mayoría no comparten ni trabajan en el sentido de una formación hacia la autonomía. El instrumento logra demostrar que frente a cada enunciado, para muchos se transformaron en verdaderos dilemas morales, educativos y pedagógicos, ante lo cual, la mayoría prefirió refugiarse en su realidad profesional poniendo de relieve sus propias condiciones de trabajo. En ese contexto, se nos presenta un nuevo desafío indagativo, conocer de qué manera la intervención y cambio de la condición profesional y sus prácticas docentes puede girar en la dirección de favorecer una formación a través de una Orientación hacia la autonomía.

No estamos formando de manera integral; nos refugiamos en formalidades institucionales, reglamentarias o en usos culturales tradicionales de la docencia para realizar simulacros de cambio y de innovación. No existe innovación en la medida que bloqueamos el cambio desde prácticas pedagógicas conservadoras que se reproducen en el uso cotidiano, y que se replican de generación en generación de estudiantes.

Muchos indicadores de respuestas, sin embargo, nos señalan que los docentes sí poseen, o adhieren, -para ser más exactos-, a una retórica del cambio, buscado matizar o desdramatizar el autoconocimiento de una práctica que se niega a verse a sí misma y se niega a cambiar.

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES GENERALES.

El nuestro es un Colegio de Congregación con un sólido proyecto educativo desarrollado por décadas y de reconocido prestigio. Pero, al mismo tiempo, fuertemente influenciado por un entorno de grandes familias y por las corrientes hegemónicas actuales muy próximas a la economía de mercado y el estado subsidiario.

En ese marco, en los últimos años busqué dirigir el trabajo de Orientación hacia los principios de la formación integral, principio y valor esencial presente en el proyecto educativo del Colegio. Como ha sido expuesto, las prácticas educativas del Colegio no sólo se inspiran en el proyecto de la Congregación. El marco de la Reforma Educacional y su estado actual, a través de diversas disposiciones legales, reglamentarias y curriculares interviene la orientación estratégica de las tareas del Colegio sugiriendo a veces, imponiendo otras, exigencias que modifican la gestión del proyecto educativo como se quisiera.

En ese contexto, la orientación sufrió, en el último tiempo el aterrizaje de propuestas que limitaban la dedicación a tareas de orientación integral para reducirse a propuestas muy centradas en los alumnos problemas y/o en dificultades. A nosotros nos interesó no solamente proponer y bregar por el desarrollo de una Orientación hacia la autonomía, también asumir una postura de estudio e indagación buscando comprender si los actores de nuestra comunidad, por función o especialización vinculados a las prácticas de Orientación, estaban en condiciones de ayudarnos a enfocar nuestro trabajo en esa dirección.

De ese modo, nos inspiró la oportunidad de interrogar a los Directivos, profesionales de apoyo y docentes en torno a las reservas profesionales y éticas, presentes en nuestra comunidad capaces de recuperar e inspirar ideas pedagógicas que sirvieran de apoyo al desarrollo de un proyecto de formación a la autonomía. En resumen, delimitamos un objeto de estudio e investigación en torno a la comprensión de prácticas educativas y pedagógicas situadas, en torno a un objeto de conocimiento y un proyecto de investigación, inspirados en un trabajo que conocíamos y admirábamos de largo tiempo, las aportaciones Pedagógicas de Celestín Freinet.

No volveremos acá a referirnos al carácter de la Orientación y su importancia en la formación integral hacia la autonomía. Sin embargo, recordaremos que nuestro interés se centró en indagar si los Docentes u otros actores enseñantes de la comunidad perciben de alguna manera la formación a la autonomía como un objeto central en su trabajo, sea este en las propuestas curriculares, en los objetos de aprendizaje y/o en relación a sus propias convicciones e ideas sobre la progresión que los propios estudiantes pueden hacer en el monitoreo y gestión de sus proyectos de vida y de aprendizaje, y sobre sus concepciones de niño y joven.

Nuestro proyecto de investigación reposa sobre un componente epistemológico y metodológico orientado a transformar nuestra práctica docente en objeto de estudio. Para ello era necesario vivenciar el proceso de formación interna y pos gradual que me permitiera lograr esa separación entre el vivenciar mi práctica y reflexionarla, con el fin de transformarla en objeto de estudio y de conocimiento.

En el camino de búsqueda de ideas y enfoques pertinentes a mi intención e interés, finalmente, encontré, gracias al Profesor Imbernón (2010) una relectura crítica y actualizada de aportaciones significativas que nos proporciona un modelo de lectura de las prácticas pedagógico – docentes de Celestin Freinet denominadas invariantes pedagógicas.

De ese modo logré reunir varios factores claves para proseguir con mi trabajo de investigación, entre ellos, ser parte de una realidad educativa relevante en la cual se exponían las contradicciones internas que viven cientos o miles de Escuelas y Colegios en Chile, como es la confrontación, a través de las prácticas pedagógicas, de al menos dos modelos muy antagónicos como es una concepción educativa de mercado y otra de sesgo humanista volcada a defender los valores y la trayectoria de una formación integral y humanista. Otro factor importante ha sido delimitar el ámbito de investigación en torno a un problema de la práctica real como lo es la confrontación de modelos de orientación, uno centrado en los efectos de los planes de enseñanza y otro en la formación integral.

De este modo, a partir de esta contradicción pudimos problematizar nuestra realidad de trabajo e identificar los componentes teóricos y metodológicos que nos permitieron validar un objeto de estudio en su condición casuística, sin pretensiones a la universalidad, pero pertinente a los objetivos propuestos y a la intención última, de trabajar con el horizonte de contribuir al cambio educativo.

Como ha sido revisado extensamente en esta Tesis consideramos las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet, relacionadas a tres ámbitos directamente vinculados con el proceso de Orientación, entendido como consubstancial al proceso educativo. Estos tópicos considerados por Freinet son:

- naturaleza del niño,
- reacciones del niño, y
- técnicas de estudios.

Esta matriz de lectura de prácticas e ideas pedagógicas, a través de 31 invariantes cubría un amplio abanico de materias que son objeto de preocupación cotidiana de los educadores, Su mérito principal es que Celestin Freinet estructura un instrumento de recolección de información con evocaciones provocadoras a partir de proponer condiciones mínimas del trabajo docente hasta exigencias éticas de abordaje complejo.

En mi caso siempre sostuve y sostengo que existe una simetría estética y ética entre los propósitos explicitados desde un enfoque de Orientación a la autonomía y los preceptos de la pedagogía Freinet. Nuestra hipótesis ha sido, y así lo hemos confirmado, que este instrumento nos permitía recoger las percepciones acerca de las propuestas de Freinet, pero al mismo tiempo estas sirvieron para dilucidar los mismos componentes en el espacio de un trabajo hacia la

formación integral e inferir otros relativos a la cultura profesional y educativa del Centro o Colegio.

En consecuencia, con la convicción que los componentes principales de este enfoque metodológico de lectura de las prácticas pedagógicas se relacionan de manera pertinente a los factores que en la Orientación a la autonomía se considera como fundamentales en su aplicación y desarrollo, a saber:

- *Una Pedagogía centrada en el niño*; considera a la escuela por la vida y para la vida, se centra en el niño y su verdadera educación, en donde a decir de Freinet, “toda pedagogía que no parte del educando, es un fracaso, para él y para sus necesidades y aspiraciones más internos”.
- *La autonomía.*, se trata de que el individuo llegue a ser autónomo, protagonista de su propia educación, no más una educación domesticadora ni autoritaria y consentidora.
- *Aprendizaje en situación total*, en donde el aprendizaje es significativo cuando los saberes se estructuran en torno a la totalidad de la vida de la persona.
- *Una pedagogía del trabajo*, esto es consecuencia de la experiencia personal de Freinet, quien tuvo su infancia en un medio rural, donde vivió estimulado por experiencias laborales, otorgó al trabajo una grande importancia. Freinet cuestiona una escuela que divide a los que se forman para pensar y los otros para el trabajo.
- *Metodología flexible y adaptable.* Las técnicas Freinet pueden ser utilizadas total o parcialmente en distintos contextos escolares y de tiempo. El tanteo Experimental propuesto por Freinet parte de la praxis, la acción – reflexión – acción, para el aprendizaje significativo del niño.

- *La innovación como un vector permanente de cambio educativo.* Freinet, a través de la lectura literal de las propuestas contenidas en las invariantes invita a optar constantemente frente a afirmaciones categoriales y posicionarse en relación a ellas, también de manera subyacente instala en las ideas de quienes pasan la experiencia del cuestionario una matriz de la pedagogía deseada, aun cuando para quienes se consideran que en tanto ciudadanos de un mundo contemporáneo y crecientemente tecnológico practican en sus aulas una pedagogía conservadora y muchas veces autoritarias y excluyente.
- *Democracia en la Escuela.* Freinet instala factores socio políticos en las relaciones interpersonales, en la vida asociativa de la escuela anteponiéndose a la vida democrática en la Sociedad. Esta concepción de una formación a la ciudadanía abre la educación a un sentido ciudadano de derechos que no excluye a la vida escolar por el contrario se la designa como su origen. Este principio que viene desde la Ilustración reúne en un concepto conocimientos y libertad.

En consecuencia, Freinet se refiere a un concepto de niño en diversos contextos, que equivale, en el mundo de hoy, el niño Sujeto de Derechos; es una suerte de niño-adulto, pues si bien Freinet invita a pensar “un niño” este niño se define por categorías cuyo perfil lo caracteriza como un niño- adulto o como un “adulto – pequeño”, sujeto de todos nuestros derechos y también de toda nuestra ternura. Este concepto es clave para comprender los principios de una Orientación hacia la autonomía.

En relación a los Objetivos de investigación, al finalizar esta tesis vamos a repasarles a través del análisis conclusivo que sigue de las respuestas categoriales, para contrastar los resultados sistematizados en las matrices de respuestas integradas siempre con el objetivo de explicar y comprender la función y rol de los educadores en los ámbitos que la investigación les toca y su contribución al desarrollo de una Orientación a la autonomía.

Como propósito general, nuestra investigación se centró en conocer y describir las prácticas docentes de los sujetos de investigación considerando para ello las aportaciones que nos señalan las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet. Hemos dejado de manifiesto en varios pasajes del texto las razones que sustentan y validan la encuesta de invariantes pedagógicas como un instrumento válido para interrogar la práctica profesional docente en aquellos aspectos pedagógicos que puedan considerarse pertinentes al objeto general de la investigación. En este sentido nuestra investigación indaga y busca aproximar los componentes de las opciones que ellos elaboran sobre el proceso que pasamos a denominar “Orientar para la Autonomía”.

El objetivo General, fue formulado a través del estudio de las percepciones de los sujetos docentes y directivos participantes en la investigación sobre las distintas dimensiones de su práctica profesional docente según la matriz nos aporta el instrumento las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet.

En torno a este objetivo general se fijaron tres objetivos parciales o específicos complementarios entre sí, el primero, contrastar las percepciones de su práctica pedagógica en Orientación que los docentes desarrollan en el aula con las invariantes pedagógicas de Celestín Freinet respecto de la naturaleza del niño, reacciones del niño y técnicas de estudio. Enseguida, identificar los factores presentes en las opciones que los sujetos expresan a través de sus opciones en relación a los factores que favorecen que el niño sea protagonista de su propio desarrollo. Finalmente, buscamos categorizar los discursos que los docentes elaboran en relación de lo que se proponen hacer, de lo que hacen y de lo que dicen, en su práctica pedagógica - docente en Orientación educativa considerando las invariantes pedagógicas de Celestín Freinet.

Es indispensable, el reconocer que nuestras prácticas docentes se encuentran determinadas por creencias y concepciones que tenemos los educadores. Dichas concepciones pueden verse reflejadas en su práctica, y esta puede darnos indicios sobre la tendencia didáctica en la que cada

educador se encuentra orientado y desde esa orientación descubrir el cómo podría estar comprometido o no con una educación que permitiese a los educandos desarrollar instancias de autonomía.

Cuando nos planteamos que la Orientación es un proceso imprescindible al proceso de Educación, pensamos en dos elementos claves:

- primero, los *Objetivos* que la *Orientación* debe tener presente hoy en día, es decir: conocimiento y aceptación del educando de sí mismo, el conocimiento de la comunidad en que vive y la comprensión de la responsabilidad en de una ubicación personal en la comunidad.
- segundo los *Principios* que la *Educación* debe tener presente, si ella está *centrada en la persona*, es decir: la valoración la valoración del ser personal en todas sus dimensiones, el deber de invocar y favorecer el proceso perfectivo de las modalidades humanas, el compromiso de irradiar el bien adquirido por el ser personal, al ambiente comunitario en que está inserto , no basta hacerse mejor, sino también hacer mejor a los otros y el ser sobre el hacer, ello implica respetar el esfuerzo y ritmo propio de ella, sobre el éxito placentero, brillante y fácil.

En cuanto a las características a considerar desde la Invariantes Pedagógicas, estas están enmarcadas en los tres ámbitos que ya hemos mencionado: la naturaleza del niño, reacciones del niño y las técnicas educativas.

1. *Respecto de las primeras, asociadas a la naturaleza del niño* (1- 2 y 3) invariantes asociadas a: grado de diferencia entre adulto y niño, valoración del niño por parte del adulto y los factores que influyen en el comportamiento del niño. Con ellas se desea considerar la inquietud pedagógica de la naturaleza intrínseca del educando, en el cual

se consideren los ritmos de aprendizaje que presenta y que son diferentes al adulto, además de su constitución como tal y que lo caracteriza y diferencia además de sus pares.

Desde las respuestas de nuestros encuestados, concluimos que existe una apreciación diferente entre los distintos estamentos, no hay una claridad meridiana entre ellos del significado de dichas invariantes. No se aprecia desde los adultos, el colocarse en el lugar del niño, aún se tiende a establecer que el adulto está por sobre el niño y respecto del comportamiento, surge esa respuesta intermedia, “creo en esta norma, pero no siempre mi comportamiento como adulto no se adapta a ella.”, pareciera ser que el niño que el niño debiese estar siempre atento, independiente de su estado de ánimo por ejemplo, debe prestar atención.

Desde una visión moderna de Orientación, pocos profesores de asignatura (llámese Subsectores) saben que el primer Orientador de un curso, es él, por el sólo hecho de estar más tiempo frente al curso. Muy pocos Profesores Jefes, deben tener claro, que ellos son los coordinadores de un grupo llamado curso, frente al grupo de profesores, lo cual debería un trabajo más mancomunado entre estos profesores de asignatura, si el profesor jefe. Son pequeños detalles, que bien interpretados (ejecutados) permitirían una Orientación distinta.

A decir de Amanda Céspedes C. (2008) “el adulto ha ignorado por siglos el papel que juega la construcción de una emocionalidad sana en el logro de los objetivos que fija para sus niños. Ha transitado desde la brutal hipertrofia de lo cognitivo como única puerta al éxito”. Y agrega en esta misma línea, algo que para mí, está detrás de esta mirada que tienen los educadores (como adultos) ante los educandos (como niños);”quizás nunca en el siglo XX, el mundo adulto invirtió tiempo y esfuerzos en perfeccionar las metodologías y filosofías educativas orientadas al logro académico,

creyendo ciegamente en que la solidez cognitiva, el conocimiento entregado por la institución escuela, era suficiente garante en la tarea de producir adultos exitosos. Y cada vez que ha debido enfrentarse en forma crítica al fracaso de este modelo, ha insistido en lo mismo: *modificar una y otra vez metodologías y proyectos educativos centrados en lo cognitivo, ignorando el papel de la emocionalidad sana en la construcción de un niño, joven y adulto proactivo intelectualmente*”.

2. *Respecto de las segundas, asociadas a las reacciones del niño (4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9-10 – 11 y 12), las cuales se encuentran asociadas a las reacciones del niño, en cuanto a: la naturaleza del niño y del adulto, la mirada que tenemos frente al niño y el comportamiento de este, considerando su fisiología. su estructura orgánica y constitucional. No podemos soslayar que estas invariantes, siempre estarán condicionadas por los estímulos a los cuales estos se vean enfrentados, nos encontramos que nuestros encuestados nos declaran en un porcentaje apenas superior a la media que se abstienen de todo mandato que involucre autoritarismo, otros creen estar reduciendo progresivamente dicho autoritarismo y otros creen que la disciplina y autoridad debe estar presente.*

Nuevamente nos encontramos con un variado repertorio de respuestas de aquellos que pensamos debiesen estar llevando a cabo un trabajo educativo colaborativo y secuencial, desde los primeros años de escolaridad del niño hasta los años que llevan al joven a egresar de su colegio.

Un factor presente en el análisis cualitativo de datos es la constatación de encontramos ante un abanico de términos y contenidos para definir conceptos claves de referencia en Orientación. Por ejemplo, en relación a los conceptos de disciplina, responsabilidad y el mismo concepto de autonomía; nunca es lo mismo, lo cual confunde el sentido sobre el cual reposan muchas acciones con los educandos.

Establecer un Programa de Orientación que abarque a todos los niveles del colegio, desde Ciclo Inicial a el Ciclo de Enseñanza Media, significaría la presencia de ejes temáticos centrales que permitirían al final del proceso del educando en el colegio, hablar de un egresado que ha logrado acceder al desarrollo construir las herramientas básicas que le permitan: aceptarse, encontrarse y ejercerse, tanto en lo personal como en lo social con la sociedad que le tocará vivir.

Programa de Orientación que debería tener una presencia transversal en todos los sectores de aprendizaje, en donde fuesen considerados elementos tales como: asunción de responsabilidad, libertad de elección, evaluación, competencia, evidencias de proceso, evidencias de logro, trabajos con responsabilidad, alternativa de contenidos, alternativas en metodología, claridad de propuestas u objetivos, planificación propia y pertinente, compromiso y acuerdo entre los actores del proceso educativo, conocimiento del área en la cual se trabaja, uso técnico y tecnológico adecuado y con sentido valórico, habilidades interpersonales y espíritu de iniciativa

“Si algo es claro, en estos nuevos tiempos, en lo que a educación se refiere, es que la escuela no puede seguir siendo la que era ni la figura del educador o maestro puede seguir siendo la misma. Perfilar las nuevas señas de identidad del maestro actual es una labor arriesgada, dificultosa y, tal vez, no bien comprendida. Pero en cualquier caso, no puede prescindirse hoy en su formación de la faceta orientadora y tutorial que en la actualidad se le exige y encomienda al maestro y que está encontrando no pocas resistencias e inconvenientes. Es cierto que, donde ha habido un buen maestro o educador, siempre ha habido un orientador que ha marcado pautas y caminos a los alumnos, esclareciendo sus dudas e incertidumbres, así como modelando sus comportamientos. En este sentido, la orientación no es una tarea nueva, sino tan antigua como la misma escuela. Sin embargo, actualmente, lo novedoso reside en que se trata de

dar consistencia a la función orientadora. Una cosa es orientar de una forma casual, esporádica y basada en el puro voluntarismo y la improvisación y otra, muy distinta, es hacerlo de una forma sistemática, rigurosa, bien planificada y formando una parte esencial de un currículum que se intenta que sea de calidad (García Nieto, 2002)

3. *Respecto de las terceras, asociadas a las técnicas de estudio*, (13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 y 31), invariantes están referidas a teorías, enfoques y prácticas pedagógicas, condición de la intervención en las reacciones del niño y en la naturaleza del niño. Invariantes asociadas al tanteo experimental, memoria, reglas y leyes, inteligencia, lecciones ex – cátedra, trabajo, control y sanción, notas y calificaciones, lecciones, trabajo en equipo, orden y disciplina, castigos, cooperación escolar, horarios, anonimato tanto del educador como de los educandos al interior del aula, presencia de la democracia en la escuela, dignidad y respeto y finalmente la adquisición de conciencia de nuestro trabajo pedagógico.

Ante estas invariantes nuestros encuestados, sus respuestas transitan por responder lo “correctamente adecuado”, nuevamente no hay un criterio que haga pensar en un discurrir desde lo simple a lo complejo, desde lo concreto a lo abstracto. No se observa una coherencia entre los distintos niveles de aprendizaje y por sobre todo el rol que deben cumplir los actores educativos responsables del proceso educativo de los educandos.

Terminar con el asignaturismo (en los subsectores) altamente cognitivista, que impera en el colegio. Pues al preocuparse exclusivamente de los contenidos, su trabajo es parcelado y no integrado. *El desconocimiento*(o el no considerar) en cada subsector, los Objetivos Transversales Ministeriales que están diseñados para cada nivel de estudio y que no están siendo considerados en su totalidad, pues el énfasis está dado en los contenidos. *La ausencia de un diseño* de talleres que respondan a las necesidades que los educandos van manifestando a medida que van avanzando en sus etapas escolares, en relación a temáticas

Transversales, no permite que estos logren conjugar elementos propios de una educación integral en pos de la autonomía y una formación ciudadana, que les permita ir al encuentro e integración de una sociedad, de la cual muchas veces, la realidad de esta les es ajena. *La no implementación* en un número mayor de actividades extra programáticas, dirigidas al desarrollo de valores, que tendrían como uno de sus objetivos el que los educandos, desarrollen la comprensión del significado del aprovechar mejor su tiempo libre, tanto para lo académico como para lo recreativo.

Mogollón & Solano (2011), al referirse a las características y el significado de las escuelas activas, nos señalan: “la Escuela Activa rompe con el paradigma tradicional que parte de la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje. La Escuela Activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción. En este enfoque impera la acción como condición y garantía del aprendizaje. La acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del conocimiento. La acción como condición del aprendizaje está basada en las premisas teóricas de María Montessori, sobre el uso de los sentidos, de Friedrich Froebel sobre el juego, Celestín Freinet sobre la importancia de la expresión siempre ligada a la actividad y de Jacques Delors “se aprende haciendo”. Busca rescatar la experiencia y responsabilidad de la escuela de generar las condiciones para facilitar la manipulación, acción y experimentación por parte de los alumnos y de esa manera transformar el aprendizaje centrándolo en el alumno. Estas teorías adjudican a los niños y niñas un papel como seres competentes, con intereses y curiosidad natural, con habilidades únicas, con potencial para aprender y alentados a tomar decisiones importantes por sí mismos”

Desde esta visión, al educando le sería posible desarrollar la capacidad de gestionar su propio desarrollo en pos de adquirir competencias para construir su Proyecto de Vida, lo cual incidiría en que este educando, tomara conciencia, de sentirse protagonista de su propio quehacer escolar

tanto en lo personal como en lo social. Si el principio declarado por el colegio que: la Orientación es un proceso consubstancial a la Educación, entonces, si el centro educativo, hace suyo el enfoque de una Pedagogía de la Autonomía, será posible una Orientación para la Autonomía.

La idea es pasar de una Orientación altamente dirigida a una Orientación Emancipadora, con la participación de todos los actores del proceso educativo/orientador, tanto al interior de la escuela como al exterior de ella, llámese familia o comunidad. Este proceso de Orientación debe ser contemplada como un derecho de todo alumno, que ha de dirigirse a sus necesidades y ha de tratarlo en su integridad, contando con un proceso planificado de asesoramiento y apoyo personal y social, pero donde él, sea el gestor de su desarrollo.

Una de las evidencias de la investigación ha sido una alta frecuencia en las respuestas integradas en diversas categorías –como se puede confirmar en las Tablas anexas- opiniones que dan cuenta de una nueva categoría: *la reticencia a la innovación*. Muchos de los encuestados, indicaron objeciones a las propuestas y sobre su aplicación. Nos encontramos que al momento de plantear a los actores educativos la posibilidad de “revisar-nos”, “cuestionar-nos”, nuestra labor pedagógica, de inmediato tendemos a levantar una barrera defensiva, obstaculizadora ante esta posibilidad de cambio.

Esta situación ha sido comentada por Rivas (2000), “las demandas externas de más calidad y mayor eficacia de las instituciones escolares aumentan. Sus problemas son más complejos. Mayores requerimientos externos, junto a más dificultades internas, reclaman, como respuesta, cambios, modificaciones. Innovaciones educativas”. Pensamos que estas palabras de Rivas, nos permiten entender que tanto la experiencia como la teoría nos muestran que toda apuesta por el cambio implica también la exposición a la resistencia.

En general, en el ámbito educativo, esta resistencia al cambio se percibe y se nombra a través de sus actores. Profesores, estudiantes, directivos y paradocentes son identificados como "resistentes al cambio", en tanto estamento o como individuos. La resistencia asociada como una forma del surgimiento de los conflictos, los cuales aparecen, emergen, hablan y se explican por sí mismo. Pareciera que el diálogo educativo se alejará, cuando ello debería ser todo lo contrario. Ante las intervenciones en las escuelas, las resistencias de los grupos deben ser trabajadas y no convertirse en un obstáculo que nos permita revisar nuestro quehacer pedagógico, porque los logros en educación tienden a mejorar el nivel de aprendizaje de los educandos.

Un segundo elemento a destacar en este balance final conclusivo se refiere a la pertinencia del objeto de estudio. Si bien hemos fundamentado la validez del instrumento en relación a nuestros objetivos de investigación, este es una derivada que pudo asumirse desde otra estrategia de indagación. Convocar a los directivos y docentes de Ciclo a conocer y trabajar con las invariantes de Freinet los llevó a un espacio neutro donde pudieron expresar sus opciones con menos presiones que ante un cuestionario que les podía interrogar directa y explícitamente en relación a las tensiones de modelos y las orientaciones pedagógicas en nuestro Colegio. Testimonios que recogimos después enfatizaron que responder la encuesta fue para ellos momento de reflexión acerca de preguntas que nunca se les habían presentado, de revisión de ideas profundas y esenciales y también de aprendizaje porque consideraban las indicaciones de Freinet como la guía de un pedagogo reconocido y relevante en el concierto mundial. Reflexionar, revisar y aprender son tres verbos que nos trazan nuevos puntos de inflexión en la formación permanente.

Un tercer elemento a subrayar ha sido la distancia entre la terminología usada por Freinet en su cuestionario y los términos de uso corriente como vocabulario de la educación en la actualidad. En ese sentido, era esperable que ante esa brecha cada cual reconstruyera desde sus propias capacidades niveles de comprensión sustentados en sus imaginarios o bestiarios, como diría Cortázar, pedagógicos, que en la búsqueda de una proyección a un sentido exacto en el lenguaje

de Freinet. De manera que nos debemos quedar con la duda, pensando que ese podría ser parte de otra pista de investigación.

En el Chile de hoy, la Reforma Educativa ha aportado al uso de los profesores lo que se conoce con un nombre notable: El Marco para la Buena Enseñanza (2003) Esta es una guía que marca, conceptualmente, límites al “deber ser” de lo que se considera por los organismos técnicos planificadores ministeriales “buenos enseñantes”. Ha sido elaborado sobre hipótesis operacionales que suponen la existencia de docentes dotados de herramientas e insertos en situación de trabajo prestos para aplicar y sostener un proyecto común de calidad educativa.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; también, la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos. El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y en su comunidad. Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a

todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer? y
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio.

Un cuarto factor emergente desde la investigación y que se tiene que destacar es subrayar que cada uno de los participantes en la investigación asume, por función o responsabilidad distintos lugares de habla. Es decir .algunos al mismo tiempo de ser parte del estamento Directivo Docente, cumplen con sus labores de Profesores Jefes, por ejemplo. ¿Desde qué lugar de habla respondieron la encuesta? ¿Se vieron reflejados a sí mismos como docentes o como responsables y gestores?

En relación a este punto, en los resultados es posible marcar diferencias y desagregar los datos de unos y otros. Ante lo cual nos queda certeza que los Directivos, a pesar de su condición de docentes, están en la tendencia de responder como tal. Los Docentes, en general, como se aprecia en las tablas correspondientes, respondieron, en general, de manera empática con los propósitos que definían las situaciones problemas de las invariantes desde la mirada de los alumnos. Algunos de ellos, aunque la encuesta era la misma, se alinearon en responder, desde su cargo “jerárquico mayor”

La constatación es que el rol del docente en el sistema educacional chileno no parece escaparse a las tendencias modernas, donde la forma de organización social predominante es la organización burocrática y tecnocrática a gran escala y un proceso de especialización creciente a partir de la división del trabajo. Se ha ido produciendo un fenómeno de pérdida de profesionalismo en el rol docente, tendiente más bien a que éste desempeñe una función técnica, e incluso, en algunos casos, meramente operativa. (Cerdeza & otros, 1991)

Finalmente, señalar, que el proceso de investigar recibió, al momento de responder la encuesta dos actitudes opuestas: por un lado quienes se resistieron a contestar la encuesta a pesar que era anónima; por otro quienes excedieron el hecho operacional en sí y expresaron esa experiencia como un acto de aprendizaje. En uno y en otro caso se evidencian significados para los componentes del proyecto educativo, sea para marcar una distancia con cualquier intención de cambio, o por otro lado sea para, precisamente, marcar el interés por modificar formas de aprender y de pensar si las oportunidades se presentan. Puede ser una generalización abusiva considerar estos indicadores como pistas que identifican combustión para el cambio y la resistencia a la innovación, pero es importante el detalle pues denota sesgos culturales presentes en el proyecto educativo y anónimos en su expresión con los pares.

Para nosotros, todo componente que favorezca la instalación de comunidades de aprendizaje y proyectos educativos participativos y consensuados, en general, constituirían espacios favorables al aprendizaje colaborativo y a la implantación deseada de una Orientación hacia la autonomía.

Nuevos problemas de investigación.

Es un hecho que la investigación, que se debe circunscribir al objeto de estudio declarado, se introduce (¿o abre?) un campo problemático aún más extenso y complejo. De ahí, que la línea principal de investigación se bifurca en dos sentidos: la búsqueda de comprensión en relación a factores que contribuyen a favorecer el desarrollo de una Orientación a la autonomía, y otro que

surge y refuerza la función docente y la transferencia e implantación de innovaciones a la práctica educativa.

De este modo, surge la idea de las comunidades de aprendizaje, como mediadoras de transformaciones en la cultura educativo docente de las instituciones escolares. Los docentes son reacios a considerarse co-formadores con sus colegas. En general los docentes se acostumbraron a trabajar en estancos apartes y se resisten a la colaboración.

Desde la perspectiva de mi investigación doctoral, quisiera rescatar estas regularidades respecto del concepto de currículum dado por muchos autores, según como lo expresa M. Cazares, cuando identifica a este concepto con: con la formación del profesorado; como un conjunto de experiencias vividas; como sistema; como concurrencia de prácticas y su relación en la formación de valores.

Desde el punto de vista de la Orientación, debemos investigar los modos de integración de los diferentes subsectores del currículum con las exigencias que impone la formación integral y el desarrollo de la Autonomía. En su momento expresamos que los objetivos de la Orientación, desde un desarrollo integral del educando son tres: el conocimiento y aceptación del educando de sí mismo, el conocimiento de la comunidad en que vive y la comprensión de la responsabilidad social y el encuentro de una ubicación personal en la comunidad.

Ante estos objetivos, creemos que el aporte de los distintos subsectores de aprendizaje, a través de los responsables de ellos (educadores) pueden ser puentes altamente significativos en el desarrollo integral de nuestros educandos.

Nuestras aulas no son las de antes, han cambiado en un sin número de aspectos y ello nos debe plantearnos, desde nuestra labor educativo, el ser capaces de no temer a la innovación educativa. La diversidad se ha instalado en ellas.

La diversidad es algo consustancial al ser humano. En la escuela, la diversidad es algo positivo, es fundamental para sobrevivir en ella, es el soporte de los “andamiajes” para el aprendizaje y el desarrollo, (los andamios de Brunner). Los alumnos crecen si van apreciando las diferencias y la necesidad de empatía y complementariedad para trabajar y disfrutar en una escuela más justa, y, al mismo tiempo, ir construyendo una sociedad más justa. La diversidad enfatiza el papel de la escuela como agente de transformación social, si es una escuela sin excluidos. Si es una escuela de inclusión, se cambia el modelo deficitario por el competencial, se reconceptualiza el fracaso ante el aprendizaje como búsqueda de una enseñanza más adaptada y avanzada, se atribuye el fracaso no exclusivamente al alumno sino a alguno o algunos de los componentes del sistema educativo. En las escuelas de inclusión, integradoras, se pretende hacer justicia, respetar la diversidad, y después asumir las diferencias entre los todos los alumnos, y así enfocar la diversidad como un recurso y una oportunidad para el aprendizaje y no como un problema a resolver. La búsqueda y realización de políticas y prácticas inclusivas exigirá cambios fundamentales en los valores, estilo, organización, enseñanza, currículum, agrupamientos.

El camino hacia una escuela inclusiva, escuela de todos, está ligado a tres procesos que deben de desarrollarse simultáneamente: el énfasis en los esfuerzos para eliminar todas las formas en las que se apoyan los procesos de exclusión; la colaboración de todos que se proyecta en términos de valores que trascienden al aula y al centro, y el incremento de la participación de los alumnos por su pertenencia a los distintos agrupamientos que se establecen para dar respuesta a la diversidad.

Esta temática es la que creo y estoy convencido que debe llevarse adelante como tarea en nuestros centros educativos, más aún cuando la labor de Orientación en nuestras escuelas no es algo que esté resuelto, por el contrario creemos que se debe atender con suma urgencia, pero desde una educación de anticipación, para lograr a la vez una orientación también de

anticipación. No dejemos que el viento de la historia arrastre al interior de las aulas los cambios culturales o tecnológicos que nosotros somos incapaces de atraer.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Alarcón E., C. Carbonell M., V., Hott H., D., Magendzo K., A. & Marfán R.J. (2003). *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media.* (2da.ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Álvarez, B., Winkler, D., Gershberg, I., Namó de Mello, G., Swope, J., Jacir DE Lovo, A., Castañeda, M., & otros. (2002). *Creando autonomía en las escuelas.* Santiago de Chile: LOM.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos.* Barcelona: Graó.
- Arnaiz, J.M. (1984). *Antropología del obrar humano.* Santiago de Chile: Paulinas.
- Astolfi, J. (2003). *Aprender en la escuela.* Santiago de Chile: LOM.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público.* Santiago de Chile: LOM.
- Atria, F. (2012). *La mala Educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile.* Santiago de Chile: Catalonia. CIPER.
- Aveiro, M. (2006). *La irrupción de la pedagogía de la liberación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ayala, A. (1998). *La función del profesor como asesor.* Barcelona: Trillas.
- Ayuste, A., Flecha, R., López P.F. & Lleras J. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica.* Barcelona: Graó.
- Azerédo, T. (2003). *Comprender y enseñar.* Barcelona: Graó.
- Bateman, W. (2000). *Alumnos curiosos.* Barcelona: Gedisa.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* Buenos Aires: Aique.
- Barylko, J. (2009). *La filosofía. Una invitación a pensar.* Buenos Aires: Ediciones B.
- Beas, J., Santa Cruz, V., Thomsen, Paulina & Utreras, S. (2000). *Enseñar a pensar para aprender mejor.* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica.* OREALC / UNESCO. Santiago de Chile: Trineo.

- Berteloot, C. & Barré, M. (1980). *Aspectos terapéuticos de la pedagogía Freinet*. Barcelona: Laia.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Buenos Aires: Longseller.
- Buxarrais, M. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Nueva Mirada.
- Cardelli, J., Duhalde, M., Datri, E., Agüero, C., Aparicio, C., Arcuri, A., Valentini, A. (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. & Serrats M.G. (1999). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México D.F.: Trillas.
- Casassus, J. (2003). *La escuela & la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Castillo, G. (2005). *La Anticipación de una sociedad de justicia a través de la educación básica*. Santiago de Chile: CPEIP. Educación Nuestra Riqueza. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. CPEIP.
- Castillo, G. (2004). Una educación para anticipar la justicia de la sociedad esperada. *Pensamiento Educativo*, 34, 473-489.
- Castro, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago: LOM.
- Catalán, R. & Egaña, M.L. (2004). *Valores, sociedad y educación*. Santiago: LOM.
- Cerna, S. (2010 a). *Organización Educativa*. Santiago: CVD
- Cerna, S. (2010 b). *Reflexiones, desde una experiencia educativa*. Santiago de Chile: Impresión Alfabetada.
- Cerna, S. (2008). *Orientaciones Educativas*. Santiago: CVD

- Céspedes, A. (2008). *Educación las emociones. Educación la vida*. Barcelona: Ediciones B.
- Chomsky, N. (2009). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Coll, C. Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cortázar, J. (1962). *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Barcelona: Santillana-UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont J., Poulain, R. & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, A. (2010). Los Profesores ante las Innovaciones Curriculares . Revista Iberoamericana de Educación Superior, 37-57.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Duhalde, M. (2008). *Pedagogía Crítica y Formación Docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Durkheim, É. (2010). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Libertador.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valis, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. (año). *Identidad y desafíos de la condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Esteve, J., Franco, S. & Vera, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. (1era.ed.). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Etchegoyen, M. (2006). *Educación y ciudadanía*. Buenos Aires: Stella.
- Fernández, Batanero , J. Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales Comunicar [en línea] 1998, (octubre) : [Fecha de consulta: 11 de octubre de 2014] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801132>> ISSN 1134-3478
- Fernandez Moreno, J. (5 de Enero de 1999). <http://www.razonypalabra.org.mx/>. Obtenido de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/freirem13.htm>
- Ferreira, E. (2012). *Enunciar a Autonomía*. Lisboa: Porto Editora
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Foladori, H. (2009). *Hacia el análisis vocacional grupal*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Fontana, D. (1986). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. & Macedo D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G & Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Fromm, E. (2006). *La revolución de la esperanza*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1970). *La condición humana actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadotti, M., Gómez, M. & Freire, L. (Comp.) (2003). *Lecciones de Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gallego-Badillo, R. (1998). *Saber Pedagógico. Una visión alternativa*. Santafé de Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Salamanca: Siglo XXI.
- Gambino, C., V. (1980). *La escuela católica hoy*. Santiago de Chile: Salesiana.
- García, M., Vásquez, M., Flores, C., Pardo, R., Salazar, M., & Miguel, A. (2010). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica competencias en el aula*. Buenos Aires: Publicaciones M.C.E.P.
- Garín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gasalla, F. (2001). *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires: Aique.
- Gibert, J. (2010). *Introducción a la sociología*. Santiago de Chile: LOM.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Cide.
- González, L. (1995). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- González, S., Rio de Landaburu y Rosales, S. (2001). *El currículo oculto en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- González Valdés, A. (2001). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120822025017/america1.pdf>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2003). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Editorial Gedisa. Escrito en 1936. Traducción: Ángela AckermannPilári.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hessel, S. (2011 a). *Indígnate*. Santiago DE Chile: Destino.
- Hessel, S. (2011 b). *Comprométete*. Santiago de Chile: Destino.
- Holzappel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- Hurtado, A. (2005). *Una verdadera educación*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hopenhayn, M. & Ottone, E. (2000). *El gran eslabón*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Inostroza de Celis, G. (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen Educación.
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Lavín, S. & Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de la transformación escolar*. Santiago de Chile: LOM.
- Lewis, C. (2003). *Alicia en el país de las maravillas*. Ediciones del Sur.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- López, S. (1984). *Comunicación y libertad*. Santiago de Chile: Paulinas.
- López, S. (1982). *Antropología y educación*. Santiago de Chile: Paulinas.
- López, S. (1979). *La humanización como tarea*. Santiago de Chile: Paulinas.
- Magendzo, A. (2009). *Pensamientos e ideas-fuerza de la educación en derechos en Iberoamérica*. UNESCO.OEI. Santiago de Chile: S M.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Enfoques pedagógicos*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A. (Edit.). (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: LOM.
- Marques, R. (2006). *Saber educar*. Madrid: Narcea.
- Martínez, J. (1997). *Proyecto curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada.
- Maturana, H. (2002 a). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago
- Maturana, H. (2002 b). *Transformación en la convivencia*. Caracas: Dolmen.
- Maturana, H. (2000). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Medina, J. (2006). *El malestar de la pedagogía*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mifsud, S.J. (2002). *Agenda valórica en Chile*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- Mifsud, S.J. (1993). *Propuestas éticas hacia el siglo XXI*. Santiago de Chile: San Pablo.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Marco para la buena enseñanza. Criterios para los cuatro dominios de la enseñanza de calidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (1998). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Mogollón, O.& Solano, M. (2011) *Escuelas Activas*. Washington: Editora Ana Flórez
- Molina, D. (s.f.). <http://www.rieoei.org/>. Recuperado el 17 de Mayo de 2014, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Molina, D. (2009). *Hacia una educación integral: los elementos claves en la escuela de la vida*.(1era.ed.).Barcelona: Erasmus.
- Monereo, C. & Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela?. El reto de la nueva cultura educativa. Capacidades para la escuela del siglo XXI .*Cuadernos de Pedagogía*, (298), 50-55.
- Morduchowicz, R. (1995). *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*. Buenos Aires: Transformación. Aique.
- Moschen, J.C. (2008). *Innovación educativa*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2007). *Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pagliai, P. (1999). El Fracaso del Maestro. *Revista Correo del Maestro*, 53-54.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pennac, D. (2008). *Los señores niños*. Barcelona: Norma.
- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela*. Santiago de Chile: Mondadori.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C.SÁEZ Editor.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet. Pedagogía y emancipación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Phillip, C. (2007). *Introducción a la antropología cultural*.Madrid: McGraw Hill.

- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Platón. Diálogos. Buenos Aires. Espasa-Calpe, 1952.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Poveda, M.A. (1979). *El riesgo de la educación no directiva un estudio de Rogers y Lobrot*. Santiago de Chile: Paulinas.
- Pozo, J.I., Scheuer N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- Pulido, C. (1995). *El proyecto educativo*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Román, P. (2007). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Román, P. & Diez, E. (2000). *Aprendizaje y curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ruz, J., & Bazán, D. (2011). Transversalidad Educativa: La pregunta por lo instrumental y lo valórico. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 13-39
- Sánchez, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Salas, E. (1997). *¿Cómo orientar?*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Santana, L.E. (2007). *Orientación educativa e Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Santiago, G. (2007). *Juguemos a pensar*. Buenos Aires: Ediba.
- Savater, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Savater, F. (2007). *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2005). *Invitación a la ética*. Barcelona: Compactos
- Savater, F. (2004 a). *Ética para amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2004 b). *Política para amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Buenos Aires: Ariel.

- Servat, B. (2008). *Sociología para educadores*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Servat, B. (2005). *Participación, comunicación y motivación y motivación del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schwab, J. J. (1970), *The practical: a language for curriculum*, Washington, National Education Association.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sternberg, R. J. & Spear-Swerling, L. (1996). *Enseñar para pensar*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (2007 a). (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO y Siglo XXI.
- Tenti, E. (2007 b). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tishman, A, Perkins, D. & Jay, E. (1994). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.
- Torres, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (coord. 2001) Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J., González, & otros. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Varas, P. & Salinas, L. (1994). *Psicología, desarrollo y aprendizaje*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Vygotsky, S. (1979). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo*. Santiago de Chile: Debate.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo*. Santiago de Chile: Debate.
- Yus, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zambrano L., Armando. (2009). *La Pedagogía en Phillipe Meirieu*. Colombia: Ideas y reportajes de la educación latinoamericana y universal. Fecha de recepción: 31 de Marzo. Fecha de revisión: 10 de Septiembre de 2008. Fecha de aceptación: 23 de Marzo de 2009

Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México D.F.: Pax México.

ANEXOS

Anexo N° 1.

Otros elementos sobre la Orientación desde la perspectiva de la Transversalidad.

1. Orientación y Transversalidad.

1.1. Introducción.

Cuando manifestábamos que la orientación misionera de la educación presentaba cuatro aspectos fundamentales que la refrendaban, uno de ellos, nos decía que: “una educación convergente y orientada hacia valores formativos. . . De una educación centrada en las personas, se desprende naturalmente una educación convergente y orientada hacia valores formativos, pues es su consecuencia lógica. Es evidente que todas las disciplinas que forman parte del currículum escolar pueden aportar valores específicos para el desarrollo integral de la persona de los educandos. Pero, en la práctica docente se presenta un doble desafío. En primer, es necesario dirigir conscientemente todos los esfuerzos educativos de cada una de las asignaturas hacia el objetivo principal del desarrollo personal y luego, preocuparse de que exista una convergencia e integración de todos esos esfuerzos hacia una unidad que facilite la formación integral del educando” Este aspecto es una referencia clara y precisa al significado que tiene el proceso de Transversalidad, al estar presente e incorporado al Proyecto Curricular del Centro Educativo.

Al incorporar, la Transversalidad al currículum, se está pensando en un aporte a la formación integral de las personas en los dominios cognitivo, actitudinal, valórico y social; es decir, en los ámbitos del saber, del hacer, del ser y del convivir, a través de los procesos educativos; de manera tal, que los educandos sean capaces de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad en la que se encuentran inmersos y adquirir un compromiso activo con el desarrollo social, económico y democrático del país.

Surge una pregunta clave: ¿cómo se desarrolla la formación común valórica a lo largo del proceso de aprendizaje de los educandos mientras permanecen al interior del centro escolar?

La respuesta a dicha interrogante, está dada por la presencia de los Objetivos Fundamentales Transversales, recordemos que son aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad. Ellos están dirigidos a superar la disociación que se tiende a establecer entre el desarrollo de las capacidades intelectuales y la internalización de valores, la formación de actitudes o la expresión de sentimientos. Además de la intención por considerar aquellos aprendizajes que se encuentran relacionados con el favorecer el aprendizaje de los educandos, respecto de responder de manera crítica, constructiva y transformadora a los desafíos tanto históricos como culturales y económicos a los que se verá enfrentado el educando en la sociedad en la cual les toca vivir.

Cabe destacar, además, que los aprendizajes involucrados con los objetivos transversales no se refieren sólo al ámbito valórico, actitudinal y hábitos de comportamiento. También los encontraremos relacionados, incluso, con conceptos e ideas que se requieren para comprender al mundo que nos rodea, al otro y, hasta, para el entendernos a nosotros mismos, vinculándose –además– con habilidades y destrezas, tales como las relativas al comunicarse, al razonar, al resolver situaciones y otras de semejante naturaleza.

1.2. Ámbitos de los Objetivos Transversales en el Currículum Chileno.

El Marco Curricular en Chile ha dispuesto una organización de los Objetivos Transversales en distintos ámbitos. Estos están relacionados con las dimensiones formativas de los educandos. Han sido diseñados desde el ciclo Preescolar al ciclo de Enseñanza Media. Estos ámbitos en los distintos ciclos son:

Ciclo	Ámbitos
Educación Parvularia (Ciclo Preescolar)	<ul style="list-style-type: none"> - Formación personal. - Comunicación. - Relación con el medio natural y cultural.
Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y autoafirmación personal - Formación ética - La persona y su entorno
Educación Media	<ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento y autoafirmación personal - Desarrollo del pensamiento - Formación ética - La persona y su entorno - Área de la informática

Cuadro N° 1. Organización de los Objetivos Transversales en distintos ámbitos

1.2.1. Algunos alcances propios de cada ciclo, respecto de los Ámbitos en relación a los OFT.

1.2.1.1. Educación Parvularia (Ciclo Preescolar)

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia han sido elaboradas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación 2005.

Respecto de los fundamentos de ellas leemos en parte:

“Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia corresponden al nuevo currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Ellas toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo a inicios del siglo XXI, y han sido elaboradas teniendo como criterio fundante el derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos”

Respecto de los Requerimientos, leemos en parte:

“Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia han sido formuladas respondiendo a tres tipos de requerimientos:

- a. las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niñas y niños. Estas se derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos. El desarrollo económico, social y político del país demanda, cada día más, una Educación Parvularia que en su currículum responda:
- b. necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes.
- c. la necesidad de armonizar los sentidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece la Educación Parvularia con la reforma curricular implementada en los demás niveles del sistema escolar, lo que demanda a su vez nuevos requerimientos al nivel.
- d. la necesidad de integrar y articular en un mismo instrumento curricular, construido con criterios comunes y con un sólo cuerpo de objetivos de aprendizaje y orientaciones educativas, las definiciones nacionales que requiere el país en la actualidad en este nivel del sistema educativo.” (Mineduc Chile,2005)

Se espera que este material contribuya a implementar las Bases Curriculares, estimulando el trabajo cooperativo entre las educadoras y fortaleciendo la observación y el análisis de los aprendizajes con el propósito de organizar una enseñanza más contextualizada, graduada y vinculada a las necesidades y fortalezas de los niños y niñas. De este modo, se espera que los programas sean una invitación abierta y flexible para crear las mejores oportunidades de aprendizaje que permitan desarrollar al máximo las potencialidades de todos los niños y niñas.

ámbitos de experiencias para el aprendizaje	núcleos de aprendizaje	ejes de aprendizaje	aprendizajes esperados bases curriculares
formación personal y social	autonomía	Motricidad .cuidado de sí mismo ,independencia	<p>especifican qué se espera que aprendan los niños y niñas ,se organizan en dos ciclos:</p> <p>desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente y después de este hito hasta los seis años o el ingreso a la Educación Básica.</p> <p>Se estructura en las siguientes etapas :</p> <p>aprendizaje esperado (1)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>ejemplo de desempeño (2)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>ejemplo de experiencia de aprendizaje (3)</p>
	identidad	reconocimiento y aprecio de sí mismo, reconocimiento y expresión de sentimientos	
	convivencia	interacción social formación valórica	
comunicación	lenguaje verbal	comunicación oral iniciación a la lectura iniciación a la escritura	
	lenguaje artístico	expresión creativa apreciación estética	
relación con el medio natural y cultural	seres vivos y su entorno	descubrimiento del mundo natural	
	grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	conocimiento del entorno social	
	relaciones lógico – matemáticas y cuantificación	razonamiento lógico – matemático cuantificación	

Cuadro N°2. Organización Curricular de los Programas Pedagógicos. Fuente: Educación Parvularia. Progr. Pedagógico 1er.Nivel de Transición. Gobierno de Chile. Mineduc. (2008)

A. 4. Educación Básica y Educación Media. (Decreto 232/02 y Decreto 220/98 respectivamente)

En parte de la presentación de estas bases curriculares, respecto de los Ciclos de Educación Básica y Educación Media, leemos como fundamentación de estos ámbitos lo siguiente:

Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen por propósito profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna.” (Mineduc Chile.2009)

Cuando se plantea la posibilidad del cómo llevar a cabo los OFT, se señala que existen acciones de muy diversa índole, ya sea a través del currículum en cada una de las diferentes disciplinas, como también mediante otras actividades diseñadas por el establecimiento educacional. Existen los llamados ámbitos o dimensiones del quehacer educativo, que a la hora de llevar adelante un trabajo como el que pretendemos, deberían ser considerados. Estos serían:

Un Proyecto Educativo que hace suyo el trabajo de la Transversalidad supone necesariamente un real énfasis en la organización del quehacer educativo. Antes ya señalábamos que esta, atraviesa, permea e interpela a la cultura institucional de la escuela y a la sociedad en su conjunto. Debe existir un convencimiento que este tipo de trabajo es posible, teniendo en primer lugar un proyecto claro y preciso, en su sentido último. Perfil del educando, perfil del educador, y normas disciplinarias, no tendrán ningún valor, si ellas no se hacen praxis desde los actores mismos. Si la Orientación nos señala, que el primer Orientador del educando es el educador que imparte una determinada asignatura, entonces este, también debiese estar capacitado para llevar a cabo esta labor de orientación.

Pero, ¿qué nos dice la experiencia real de aula? Desde un punto de vista teórico, hay claridad en que ellos son importantes al ser considerados en el quehacer educativo, debido que el educando en este nivel está en su plenitud de formación y es donde empezará a integrar sus experiencias, las cuales serán significativas a lo largo de su vida, aunque no tenga conciencia en el momento. Además, se admite que estos objetivos permiten formar personas capaces de solucionar diversas situaciones sociales presentes en el diario vivir. Surge el inconveniente, desde la realidad. A decir de muchos educadores, es complejo el trabajar con ellos, debido a la no existencia de un compromiso frente a estos objetivos. Supone planificar, supone un trabajo entre pares, supone un trabajo interdisciplinario y en ese instante, la importancia que se les veía, desaparece.

La visión que de ellos se tiene es la de un mero trámite y que sólo hay que incluirlos dentro de las planificaciones, ello tiene como una de las causas el hecho, que hoy en día, lo importante a considerar es que el educando, su aprendizaje, esté enfocado exclusivamente en las áreas cognitivas, quedando en segundo plano su formación como personas.

Es indudable, que desde esta realidad la posibilidad de formar educandos con capacidades de autonomía se ven muy reducidas. Respecto de lo anteriormente señalado, leemos en: *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?* (Alarcón C. y otros, 2003, que “la Transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de éstos. Por ello es que ésta impacta no sólo el currículum oficial, descrito en el Marco Curricular y en los programas de estudio, sino que también interpela la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.

En ese sentido podemos afirmar que la comprensión de la transversalidad requiere plantearse desde una perspectiva sistémica. El desafío surge, al tener el conocimiento y manejo cabal de los OFT en cuanto a qué momento deben estar incluidos en las planificaciones, para qué y de qué manera ser transferidos en el trabajo de aula.

B.2. En Primer Ciclo de Educación Básica. (Comprende los niveles de 1º año a 4º año de Educación Básica)

Cuando realizamos una lectura respecto de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) de la Educación Básica que han sido formulados por el Ministerio de Educación, se plantean varios requerimientos, en relación al porqué de su implementación.

Uno de estos requerimientos nos plantea: “la necesidad de mejorar la articulación de los niveles educativos de Parvularia, Básica y Media, para asegurar una trayectoria escolar fluida y una calidad homogénea entre niveles, resguardando la particularidad de cada uno de ellos”. Desde esta declaración, veamos qué sucede desde los OFT, ahora en el Primer Ciclo de Enseñanza Básica.

Un primer hecho relevante respecto de esta temática, es que en este ciclo, no existen programas de Orientación como Subsector, por lo tanto, el desarrollo OFT en este Ciclo, de llevarse a cabo, se debe hacer, través de los subsectores (asignaturas).

Un segundo hecho, es que en este ciclo, a diferencia de los demás ciclos, ellos trabajan desde las competencias establecidas para cada nivel y cada sector de aprendizaje. Así nos encontramos con el siguiente ejemplo de planificación. Se ha elegido el nivel de tercer año de educación básica en el sector de lenguaje y comunicación.

Competencia	Objetivos Fundamentales Verticales . . .	Objetivos Fundamentales Transversales. Ámbito . . .
<p>Comprenden, expresan y valoran diferentes manifestaciones del lenguaje, vinculados con sus diversas experiencias, para comunicarlos mediante la producción oral y escrita de textos literarios y no literarios, empleando algunas oraciones compuestas de uso habitual, de modo que puedan interactuar de manera adecuada con su entorno, manifestando respeto y tolerancia.</p>	<p>Escribir textos mediante el uso de frases y oraciones simples bien construidas, incorporando algunas oraciones compuestas de uso habitual, respetando la ortografía literal y puntual, para la construcción del sentido de lo escrito.</p> <p>Escribir textos, planificando, revisando y corrigiendo aspectos caligráficos, ortográficos y gramaticales según los requerimientos de la tarea.</p>	<p>Crecimiento y autoafirmación personal: expresar de modo personal las experiencias de su vida cotidiana y familiar, desarrollando la capacidad para comunicarse.</p> <p>Tecnologías de información y comunicación: utilizar aplicaciones para representar, analizar y modelar información y situaciones para comprender y /o resolver problemas</p>

Cuadro N°3. Un ejemplo de planificación, considerando la competencia, el objetivo fundamental vertical y el objetivo fundamental transversal y su respectivo ámbito.

Respecto de la práctica docente, el educador tendrá como tarea el ser mediador del trabajo de sus educandos, ya no podrá ser el que dicta cátedra o él es dueño del conocimiento. Surgirá la necesidad de una formación permanente del profesorado. Al existir numerosos ámbitos en estos OFT, los educadores, al igual que así como preparan sus contenidos atinentes a su disciplina, será necesario que estos reciban una información inicial y un asesoramiento continuo respecto de ellos. Tarea que de una u otra forma debiese hacer suya el Departamento de Orientación en consonancia con cada uno de los departamentos que configuran lo curricular del centro educativo.

Equivocadamente, a nuestro modo de ver, se piensa a veces que son los educadores de educación cívica, filosofía o religión quienes tienen que trabajar el desarrollo moral. Este quehacer educativo es un - deber ser- de todos los educadores los que, a partir del Proyecto Educativo de su centro, sean los que consideren en sus planificaciones, aquellos valores morales que crean prioritarios en sus contextos disciplinarios. Esta interdisciplinariedad

debe ser estimulada por los educadores, para que los educandos sean capaces de asociar los conocimientos y habilidades adquiridos en cada disciplina y asociarlos para una mejor aplicación ante el surgimiento de situaciones que les tocará vivir.

Será recomendable que los educadores, sean capaces de desarrollar capacidades de coordinación de programas, lecciones y actividades prácticas para propiciar oportunidades de interdisciplinariedad y aprendizaje combinado entre múltiples áreas del saber, en que sea posible y que permitan el desarrollo del OFT que integra y son partes de sus disciplinas.

De allí que es necesario que tengamos presente que, la educación tiene la intención de contribuir a desarrollar en los educandos aquellas capacidades que se conciben necesarias para desarrollarse como sujetos en la sociedad en la que viven. Capacidades que no sólo se encuentran relacionadas a lo cognitivos que aportan las diversas materias curriculares o disciplinas, sino también con lo procedimental y principalmente con lo actitudinal que conforman la trama del saber humano.

B.3. En Segundo Ciclo de Educación Básica. (Comprende los niveles de 5° año a 8° año de Educación Básica)

En parte de la presentación de dichos programas se lee:

- a. El subsector de Orientación responde a la necesidad de ofrecer a niños y niñas un espacio para trabajar en forma participativa aspectos específicos de su formación afectiva, social y académica . . .
- b. El subsector se estructura formalmente en este nivel educativo, cuando la conducción del proceso escolar pasa a ser responsabilidad compartida entre varios docentes.
- c. La tarea de orientación es consustancial al hecho educativo y se da a través de las distintas experiencias que los niños y niñas viven en la escuela . . .

- d. Hay una relación estrecha del Programa de Orientación con los OFT. . . .Se sugiere que el equipo de docentes del establecimiento defina una estrategia conjunta para abordar la tarea de orientación en la escuela, . . .
- e. Para lograr la consistencia formativa aludida, es necesario disponer de canales fluidos de comunicación entre el conjunto de docentes que atienden a cada curso, en los que se articulan acuerdos pedagógicos y en que cada profesor o profesora que asume responsabilidades de jefatura recaba información acerca de los progresos y dificultades de sus alumnos y alumnas y en conjunto definen estrategias para apoyarlos a superar dificultades.

Este acápite de la presentación, deja entrever que el trabajo de Orientación está dado a un espacio determinado denominado Consejo de Curso y agrega que, si amerita, este trabajo debiese extenderse a otros subsectores de aprendizaje. Por consecuencia no está asumida la idea de realizar un trabajo de interdisciplinariedad en el proceso educativo. Desde la lectura de este acápite nos surgen dos preguntas claves: ¿se está promoviendo el trabajo Transversal entre los subsectores que conforman al currículum? ¿Están los educadores preparados para llevar a la praxis un trabajo de este tipo, desde sus subsectores respectivos?

Creemos que la respuesta a estas interrogantes no puede ser positiva, uno de los obstáculos mayores que existen en la forma en el cómo desarrollamos nuestro trabajo en el aula, es el hecho de no haber superado el “asignaturismo”, que aún prevalece en los colegios. Este sigue permitiendo la existencia de “parcelas del conocimiento”.

Ello atenta contra una educación transversal e integral. Mientras la cultura institucional de la escuela no revise y ello no permita cambiar la forma de ver su Proyecto Educativo y orientar su práctica de otra forma, pensaremos que desde ningún ámbito, dicha institución estará al servicio del educando en pos del desarrollo de su autonomía.

Más aún, si consideramos que la Transversalidad no se juega sólo en “la clase” o en los “contenidos” que se trabajan en ella. Ella también atraviesa, permea e interpela a la cultura institucional de la escuela y a la sociedad en su conjunto. Cuando se pretende llevar a cabo un proceso interdisciplinario, pareciera que aquello es ficción, tal como lo pretenden establecer las disciplinas científicas, en donde se piensan que pueden relacionarse en aspectos puntuales y no concebidos como una realidad única e integrada sinérgicamente. La realidad nos dice otra cosa, no es biológica por un lado, química por otro lado y física, aún más allá, la realidad nos dice que es una integración de estas. De allí que, el estudiar la realidad desde parcelas disciplinarias, genera problemas limitaciones graves e inconmensurables. (Calvo M., 2008)

Si nos damos cuenta al leer las unidades de los niveles 5° y 6° Básico y luego 7° y 8° básico, su enunciado es el mismo, aunque debemos considerar que lo diferente, debiese estar en la complejidad y profundidad de dichos temas son tratados con los educandos, considerando el nivel de desarrollo de estos; además difieren en los anexos que cada programa nos está señalando. Vemos que las unidades en su construcción parten desde una mirada al yo de cada educando y luego se encaminan hacia el nosotros. Atención desde lo individual a lo comunitario.

Pero veamos qué sucede, si nos interiorizamos en los contenidos de cada programa y los aprendizajes esperados en cada nivel.

A modo de ejemplo, presentaremos un cuadro paralelo entre ambos niveles, desde algunas instancias.

Nivel 5° Básico		Nivel 6° Básico	
Contenidos	Aprendizajes esperados	Contenidos	Aprendizajes esperados
El autoconcepto: ¿Quién soy yo?, ¿Cómo he cambiado? ¿Qué dicen los otros que soy?: el curso como espejo.	Identifican características personales.	Cambios propios de la etapa de la pubertad en el ámbito físico y emocional.	Relacionan los cambios que están experimentando a nivel físico y emocional, con la etapa del desarrollo evolutivo por la que atraviesan: lapubertad.
La autoestima: lo que me gusta de mí, lo que cambiaría	Comunican al resto del grupo una imagen realista de sí mismo	Expresión de sentimientos y emociones.	Demuestran empatía frente a las experiencias, emociones y sentimientos de sus compañeros y compañeras.

Cuadro N° 4. Paralelo a nivel de 5° y 6° Básicos, desde la Unidad 1: Autoconocimiento y autovaloración

A modo de ejemplo, presentaremos un cuadro paralelo entre ambos niveles, desde algunas instancias.

Nivel 7mo. Básico		Nivel 8° Básico	
Contenidos	Aprendizajes esperados	Contenidos	Aprendizajes esperados
Reconocimiento de dudas y necesidades de aprendizaje acerca de la sexualidad.	Identifican inquietudes y dudas relacionadas con su desarrollo afectivo y sexual, aprendiendo a conversar sobre ellas.	Cómo se vive la afectividad y las primeras relaciones de pareja o enamoramientos.	Distinguen entre las etapas de gustarse, enamorarse y formar una pareja.
Aprendiendo a conversar de la sexualidad.	Identifican valores que están presentes en la sexualidad humana.	Las etapas del amor de pareja: desde “gustarse”, hasta el amor de pareja maduro.	Reconocen actitudes y formas de comunicación que favorecen una buena relación de pareja.

Cuadro N° 5. Paralelo a nivel de 7° y 8° Básicos, desde la Unidad 2: Afectividad y sexualidad

Esta transversalidad surge con la intencionalidad de centrar parte del aprendizaje tanto en valores como en los contenidos curriculares, por lo tanto permea los aprendizajes, con un enfoque holístico y nos permite descubrir en todas y cada una de las experiencias curriculares los valores con los que al educando le permitirá humanizarse y humanizar lo que le rodea. De allí la importancia y el significado que la transversalidad tiene para los procesos de orientación en nuestros colegios. Conocerse, reconocerse, confiar, conocer la realidad, son las acciones que nos permitirían crecer y lograr una autoafirmación personal. ¿Cómo lograr esta tarea?

Todavía persiste la cultura del silencio. Nos restringimos a escuchar y ser meros receptores de “recetas pedagógicas y orientativas”, todavía hay rezagos de una educación bancaria o tradicionalista, opuesta a una educación en la cual el educando tenga la oportunidad de fundamentar su aprendizaje mediante un trabajo más reflexivo, en donde sea el constructor,

un gestor de sus propio conocimiento y ojalá, mediado por las interacciones de su propios compañeros de grupo y amigos, sus pares, además de la mediación de sus educadores.

Surge una alternativa de trabajo: la pedagogía de la pregunta. “Se plantea que una educación de la recordación y, por lo tanto de la pregunta, nos permite y facilita el hecho de preguntar, de establecer el diálogo y con el situarnos en un tiempo, además de un lugar, en y con los otros en relación y mediación con ellos, en situaciones y determinados contextos. . . “(Freire& Faundez, (2013)

Consecuencia de esa nueva metodología, los educandos cambian su actitud frente al quehacer educativo y se establece un diálogo distinto e incluso permite salir fuera del colegio, lo que estaba restringido. A modo de ejemplo, memorable lo aprendido en su visita al museo de la ciudad.

Las personas, a través del diálogo, aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”. Es el significado que se pretende establecer para la comunicación, pero esa comunicación que ha de permitir la relación personal entre seres humanos para conocerse y comprenderse, relación dialógica en donde la palabra es de todos, palabra que lleva fuerza para transformarse y crecer, es decir, esa esencia del diálogo que lleva a la reflexión – acción.

Es en el mapa de la comunicación humana que se construye, sólo a través de la comunicación dialógica, es que las ideas al incorporarse a los diálogos originan proyectos de vida y para la vida. Es en esta apertura de pensamientos que se descubren las emociones, las sensaciones, las necesidades, las realidades de los seres humanos y cuando esto ocurre, nos damos cuenta que somos capaces de descubrir nuestras realidades, desde el producto de nuestra experiencia, es que podremos ser capaces de reflexionar y actuar, llegar a esa praxis tan necesaria que es la de transformar.He aquí otra tarea mediadora de la Orientación, recuperar estos espacios, que la educación bancaria limita ni favorece el desarrollo de los educandos.

La tarea de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, para que incorpore los saberes, elaborados por los hombres en respuesta a los interrogantes que han constituido la cultura humana y los cambie con respuestas propias. Entonces identificar, organizar, procesar y sintetizar, evaluar, pensar, transformar son acciones que permitirán al sujeto, ser introducido en la cultura y ayudarlo a integrarse a la misma, lo cual no significa caer en la tentación de moldearlo o ‘fabricarlo’ a imagen y semejanza. De la mano de la educación, será tarea de la Orientación ser partícipe de esta introducción del sujeto en la cultura. La educación puede pensarse también como un movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él; es un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

Estos conceptos permiten centrar nuestro análisis en la importancia de la transmisión de la cultura. Desde este punto de vista, la Orientación también debe transformarse en un proceso continuo y sistemático, pensado también como un proceso no acabado. Quien piensa que todo lo sabe o lo aprendido, deja de desarrollarse, pues no habrá nada nuevo para él. Nada por descubrir, nada por transformar. En este acompañar, debe estar presente la Orientación, si bien están presentes las experiencias previas del educando, partimos del supuesto que el educando “no todo lo sabe”, sino de la convicción de que es “nuestra responsabilidad” ofrecerle todas las oportunidades para descubrirse y descubrir todo aquello que vaya en beneficio de su desarrollo integral. He aquí otra tarea relevante para la Orientación.

Esta práctica pedagógica que intenta rescatar la esencia misma de la Orientación, permitirá un proceso abierto, donde no se impida la capacidad creativa de los educandos y a su vez, la Orientación, se transforme en un importante vehículo para acceder a un descubrimiento del sujeto con su participación y la mediación del educador. Se trata, en definitiva romper con la idea del conocimiento prefabricado y de las unidades de Orientación ya preestablecidas desde entidades superiores, llámese Departamento de Orientación. Él educando tendrá una visión de mundo más amplia, mayor conciencia acerca de los problemas que le preocupan en su formación y el establecimiento de nexos con la realidad

determinará que la futura relación profesional-comunidad será una forma de acercamiento permanente a la problemática social.

La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individual. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

Como educador veo la imperiosa necesidad de darme cuenta de mi propia humanidad para que otros sean capaces de descubrir su propia humanidad. No es fácil la tarea, definitivamente no la veo imposible, él pasar de los años me enseñado que aunque el aporte en este sentido, esté limitado por muchos factores del entorno y en uno mismo, es posible la transformación, es posible educar de otra manera, de otra forma. Pero lo veo como un proceso en evolución.

La educación es preparar para el mundo de la vida, ello implica tener presente dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida individual y el mundo de la vida social. La subjetividad se abre a las dos dimensiones, la individual o el autoconocimiento y la autoestima personal y la subjetividad colectiva o el autoconocimiento y la autoestima como, parte de un todo, desde los diferentes niveles de interacción social.

Hemos hecho, una selección en los Objetivos Transversales de dos subsectores e indicando el ámbito de los Objetivos Fundamentales que podría ser considerado en la planificación de la unidad de aprendizaje respectiva. El objetivo de seleccionar el ámbito, es verificar como los OFT están al servicio del desarrollo integral del educando.

Veamos algunos tópicos en algunos sectores, a modo p de ejemplo.

1. Lengua Castellana y Comunicación. Nivel:Segundo Año de Enseñanza Media

Tema	Objetivo Fundamental	Contenido	Objetivo Fundamental Transversal involucrado Ámbito
Comunicación oral	Valorar la comunicación verbal, no verbal y para verbal al sustentar una posición e influir positivamente en la formación de ideas y actitudes.	Participación en situaciones comunicativas orales, profundizando ideas o planificando acciones y tomando decisiones, utilizando estrategias y recursos materiales de apoyo que optimicen la intervención ante la audiencia.	Crecimiento y Autoafirmación personal. - Ello implica, autoestima y confianza en sí mismo; conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno. Formación Ética. Ello implica, respetar y valorar las ideas distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización.

2. Biología. Nivel: Primer año de Enseñanza Media.

Tema	Objetivo Fundamental	Contenido	Objetivo Fundamental Transversal involucrado Ámbito
Respecto de Estructura y función de los seres vivos.	Analizar la dependencia entre organismos respecto a los flujos de materia y energía en un ecosistema, en especial, la función de los organismos autótrofos y la relación entre los eslabones de las tramas y cadenas tróficas con la energía y las sustancias químicas nocivas	Explicación de fenómenos fisiológicos sobre la base de la descripción de mecanismos de intercambio entre la célula y su ambiente (transporte activo, pasivo y osmosis) y extrapolación de esta información a situaciones como, por ejemplo, la acumulación o pérdida de agua en tejidos animales y vegetales.	Ámbito: Persona y entorno. Ello implica, proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

Al leer estos ejemplos de Objetivos Fundamentales Transversales, que se encuentran en los distintos subsectores del currículo desde la Educación Parvularia a la Educación Media, nos damos cuenta que dejan de formar única y exclusivamente parte de un supuesto “currículo oculto”, para ser entendidos como un conjunto de saberes conformados por actitudes, valores y normas, que dan respuesta a aquellos problemas sociales que están al alcance de nuestra mano, y los cuales forman parte de nuestra vida cotidiana, existiendo en nuestra realidad actual.

Son contenidos que no se presentan cómo área, pero que si han de ser tratados por todas ellas, de forma global y programada. Surgen de la necesidad de conseguir el gran objetivo

de la educación escolar, la educación global e integral del educando para permitirle un desarrollo de tal manera que le permita, desenvolverse como persona responsable y democrática en la realidad social y cultural en la que vivimos y estamos inmersos.

Si hay algo que caracteriza a nuestra sociedad llamada de la información, es la necesidad de la transmisión de dicha información y la necesidad de una educación permanente, la cual tendrá que presentar capacidad de adaptación a los cambios y que a su vez, se esté evaluando constantemente con el fin de una mejora continua.

De allí que, la educación al ser constante, en donde no existan espacios cerrados a dicha acción educativa y que además se lleve a cabo en perspectiva de futuro, pensando de quien tiene, -en este caso el educando- , realizar a través de su vida laboral, familiar y que estará dándose mucho más allá de las paredes que circundan la escuela. (Elboj S, & otros.2005)

Anexo N° 2.

Los Objetivos Fundamentales y su incidencia en el Proyecto del Centro Educativo.

“Los Objetivos Fundamentales (OF) son los aprendizajes que los alumnos y las alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Básica y Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo.

El Marco curricular distingue entre dos clases de Objetivos Fundamentales:

- a. **Objetivos Fundamentales Verticales:** son los aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares, o a las especialidades de la formación diferenciada en la Educación Media.
- b. **Objetivos Fundamentales Transversales:** son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad.

Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Básica y Educación Media

Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media. El programa común de formación general de la educación chilena debe tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionalmente compartidos. En este sentido, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación coincidió en un conjunto de finalidades fundamentales, de carácter ético-valórico, que deben orientar el currículum. En efecto, en su Informe señala que el programa común de formación personal:

... “debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.”

Teniendo en consideración lo propuesto por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación y lo establecido en el artículo 2º de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se estableció el siguiente principio orientador para formular los Objetivos Fundamentales Transversales:

“La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz.”

Los Objetivos Fundamentales Transversales, a través de todos los sectores que conforman el currículum, deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y autoafirmación personal; a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa; al desarrollo del pensamiento creativo y crítico y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones. Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen por propósito profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y

reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna.

Crecimiento y autoafirmación personal

El crecimiento y la autoafirmación personal son objetivos del conjunto de la experiencia formativa que la Educación Básica y Media debe ofrecer a sus estudiantes. Esto es, estimularlos a conformar y afirmar su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad; favorecer el autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad; desarrollar y reforzar la habilidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.

En el ámbito del crecimiento y la autoafirmación personal, en Educación Básica y Media, se debe promover:

- *el desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano;*
- *cumplimiento de normas de prevención de riesgos; el conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno;*
- *el reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa;*
- *la autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida;*
- *el interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.*

Desarrollo del pensamiento

Respecto al desarrollo del pensamiento, se busca que alumnos y alumnas desarrollen y profundicen las habilidades relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de

ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; que desarrollen las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas, y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo.

En el ámbito del desarrollo del pensamiento, en Educación Básica y Media, se deben promover las siguientes habilidades transversales:

- *las de investigación, que tienen relación con identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente;*
- *las comunicativas, que se vinculan con exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión;*
- *las de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral;*
- *las de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que alumnos y alumnas sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento*

Formación ética

En el plano de la formación ética se busca que alumnos y alumnas desarrollen y afiancen la voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.

En el ámbito de la formación ética, en Educación Básica y Media, se deben promover los siguientes aprendizajes:

- *conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica; valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser;*
- *ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común;*
- *respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.*

La persona y su entorno

En relación con la persona y su entorno, los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

En el ámbito de la persona y su entorno, en Educación Básica y Media, se deben afianzar los siguientes aprendizajes:

- *valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático;*
- *comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual;*
- *apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad;*
- *participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad;*
- *reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente;*
- *comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir*

riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos;

- *desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable;*
- *proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano; • conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos;*
- *apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.*

Tecnologías de información y comunicación

Las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son de amplia difusión en el país y su uso ha penetrado diversos ámbitos de la vida personal, laboral y social, al punto que se hace imprescindible su manejo. Por su parte los niños, las niñas y jóvenes en forma cada vez más masiva, utilizan cotidianamente las TIC con diferentes propósitos, y el sistema escolar puede hacer un gran aporte conduciéndolos a un uso más eficiente y responsable de estas tecnologías, que potencie su aprendizaje y desarrollo personal. Se trata entonces de ampliar las posibilidades de los estudiantes de tener acceso a la información, de participación en redes y de uso de software con fines específicos.

La Educación Básica y Media debe promover en alumnos y alumnas las siguientes habilidades:

- *utilizar aplicaciones que resuelvan las necesidades de información y comunicación dentro del entorno social inmediato;*
- *buscar y acceder a información de diversas fuentes virtuales, incluyendo el acceso a la información de las organizaciones públicas;*
- *utilizar aplicaciones para representar, analizar y modelar información y situaciones para comprender y/o resolver problemas;*
- *utilizar aplicaciones para presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video);*
- *evaluar la pertinencia y calidad de información de diversas fuentes virtuales; • interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios;*
- *interactuar en redes ciudadanas de participación e información;*
- *hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación;*
- *aplicar criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual.*

Acciones y actividades

Los Objetivos Fundamentales Transversales pueden ser llevados a cabo mediante acciones de muy diversa índole, tanto a través del currículum manifiesto de las diferentes disciplinas como también a través de otras actividades propuestas por el establecimiento educacional.

En consecuencia, están presentes y pueden tener expresiones en los siguientes ámbitos o dimensiones del quehacer educativo:

a. El proyecto educativo de cada establecimiento

Los Objetivos Fundamentales Transversales constituyen una fuente de reflexión y debate interno de la institución educativa al momento de establecer o evaluar su proyecto educativo. Contribuyen a establecer dimensiones de continuidad e identidad nacional en la diversidad de los proyectos educativos de la Educación Básica y Media del país, convirtiéndose de este modo en marco básico de orientaciones comunes sobre las cuales se conjugará la diversidad de proyectos educativos de cada comunidad escolar.

En la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el Proyecto Educativo de cada establecimiento debe considerar en forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros. En todo caso, se tendrá presente que en la formación moral de cada estudiante, la familia desempeña un papel esencial y, por tanto, la escuela y el liceo deberá coordinar con ella las acciones que se proyecten en esta dirección.

b. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de los diferentes sectores de aprendizaje

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de los diferentes sectores de aprendizaje han sido definidos teniendo presente los principios expresados en los Objetivos Fundamentales Transversales. Tales principios y orientaciones, a su vez, se manifestarán y promoverán a través de los planes y programas de estudio, los textos escolares y los materiales didácticos.

c. La práctica docente

Los profesores y las profesoras determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre ellos y con los alumnos y las alumnas como las que éstos establecen entre

sí y con el conocimiento en el quehacer cotidiano del aula y del establecimiento. Cada una de las relaciones y prácticas aludidas constituyen ámbitos privilegiados de realización de los principios y orientaciones definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales

d. El clima organizacional y las relaciones humanas

El clima organizacional y de relaciones humanas de los establecimientos deben ser portadores eficaces de los valores y principios que buscan comunicar e inculcar los Objetivos Fundamentales Transversales.

e. Actividades ceremoniales

Las actividades ceremoniales periódicas (anuales, semestrales, quincenales), que la comunidad educativa del establecimiento organiza, son ocasiones para orientar y fortalecer algunos o varios de los objetivos fundamentales señalados.

f. Disciplina en el establecimiento

Un sistema adecuado de disciplina en el establecimiento, que promueva el ejercicio de la libertad responsable y la autorregulación, con plena participación de alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia y de su protagonismo en la vida escolar, constituye una dimensión crucial de la formación ética y el desarrollo personal definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales.

g. El ejemplo cotidiano

El ejemplo cotidiano acorde con los Objetivos Fundamentales Transversales, ofrecido por los profesores y las profesoras, directivos y administrativos del establecimiento, así como por los propios estudiantes, constituye una de las dimensiones formativas más profundas de la experiencia escolar.

h. El ambiente en recreos y actividades definidas por los estudiantes

Los contextos y eventos definidos para el despliegue de la expresividad y la iniciativa de alumnos y alumnas constituyen también un ámbito formativo de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un contexto especialmente adecuado para su logro en la creación de espacios por parte de los establecimientos educacionales que permitan la reflexión colectiva de sus alumnos y alumnas en torno a temáticas de su interés, y abran posibilidades al debate amplio y formativo sobre sus experiencias y visiones. En particular, tales contextos promueven el fortalecimiento de la identidad y la actitud propositiva y crítica de los estudiantes, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo personal, familiar, social, vocacional y laboral. Los espacios referidos debieran contribuir a promover conversaciones que orienten y formen a los estudiantes en torno a temas, propios de la vida contemporánea, tales como el medio ambiente, los derechos humanos, los medios masivos de comunicación, la tecnología, la vida afectiva y sexualidad, las discriminaciones de género, etnia y religión, los ideales de justicia, la convivencia pacífica y la tolerancia, entre otros.

El Consejo de Curso y el sector de Orientación ofrecen un tiempo y un lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento aludidas. Se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extraescolares, que beneficien el desarrollo integral de los miembros del grupo y en especial sus habilidades sociales, cooperativas y cívicas. Entre ellas, las de trabajar en forma cooperativa en proyectos propios y de servicio a otros; hacerse responsable, como miembro del grupo, de acciones y decisiones tomadas en conjunto; aprender a reconocer, analizar y tratar prácticas y conductas discriminatorias en forma acorde con el valor del respeto por el otro; manejar conflictos en forma

constructiva y alcanzar acuerdos; participar efectivamente como ciudadanos responsables en una sociedad democrática.

De acuerdo con el propósito de sus respectivos proyectos educativos y la organización interna de los establecimientos, corresponderá a cada uno de éstos incluir en la proposición de planes y programas que presente al Ministerio de Educación, una indicación acerca de las estrategias que empleará para desarrollar los Objetivos Fundamentales Transversales.

**OFT en los sectores de aprendizajes y especialidades técnico profesionales. Para apoyar la implementación de los OFT, en los Objetivos Fundamentales Verticales de los sectores curriculares y en los Objetivos Fundamentales Terminales de las especialidades de la FDTP, se muestran los que están explícitamente vinculados con ellos. Así se busca comunicar que ambos objetivos de aprendizaje pueden ser promovidos de manera integrada en la enseñanza. Resulta necesario destacar que los OFT presentados no cierran o excluyen la posibilidad que los docentes y establecimientos consideren otros OFT en su trabajo.*

Fuente: Curriculum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009. Gobierno de Chile Ministerio de Educación

Anexo N°3.

Las Invariantes Pedagógicas de Celestín Freinet.

INVARIANTES DE LA PRIMERA DIMENSIÓN, LA NATURALEZA DEL NIÑO.

(Invariantes 01, 02 y 03)

INVARIANTE I: EL NIÑO ES DE LA MISMA NATURALEZA QUE EL ADULTO.

Entre niño y adulto no hay diferencia de naturaleza, sino solamente una diferencia de grado. Por lo tanto, antes de juzgarlo debo preguntarme: Si yo estuviera en su lugar ¿cómo reaccionaría? o ¿cómo actuaba cuando era como él?

Me esfuerzo en impregnarme de esta norma.	LUZ VERDE
Reconozco esta norma, aun dudando en someterme a ella	LUZ AMARILLA
Con mi comportamiento expreso todavía que el niño es de naturaleza distinta a la mía. Con mi comportamiento expreso todavía que el niño es de naturaleza distinta a la mía.	LUZ ROJA

INVARIANTE II: SER MAYOR NO SIGNIFICA FORZOSAMENTE ESTAR POR ENCIMA DE LOS DEMÁS.

Al ser de talla elevada se tiene la tendencia a considerar inferiores a los de menos estatura. El profesor, normalmente, es mayor que sus alumnos. Sin embargo, necesita sentirse sobre un estrado para asegurar su superioridad. ¿Seríamos capaces de suprimir la tarima, de ponernos al mismo nivel de los niños?; ¿mirarlos, no con ojos de pedagogo o jefe, sino con ojos de hombre? ¿No es la tarima una sobreelevación material y simbólica?

Soy capaz de retirar la tarima con todas las consecuencias pedagógicas que este gesto comporta.	LUZ VERDE
Soy capaz de poner mi mesa al mismo nivel que las de los alumnos solamente en algunos casos.	LUZ AMARILLA
Dejo la tarima con su uso tradicional.	LUZ ROJA

INVARIANTE III: EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR DE UN NIÑO DEPENDE DE SU ESTADO FISIOLÓGICO, ORGÁNICO y CONSTITUCIONAL.

¿Acaso nosotros mismos trabajamos bien cuando nos duele la cabeza, las muelas, o tenemos hambre? Estamos nerviosos por un fracaso familiar, cuando hemos discutido con alguien, etc. . . . Los niños en eso son igual que nosotros.

Me esfuerzo por indagar las razones psicológicas, psíquicas o sociales del comportamiento perturbado de ciertos niños.	LUZ VERDE
Creo en esta norma, pero no siempre mi comportamiento se adapta a ella.	LUZ AMARILLA
Reacciono como un pedagogo tradicional, sin tener en cuenta las dificultades individuales de los alumnos.	LUZ ROJA

INVARIANTES DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN, LAS REACCIONES DEL NIÑO.

(Invariantes 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12)

**INVARIANTE IV: A NADIE LE GUSTA QUE LO MANDEN AUTORITARIAMENTE;
EL NIÑO, EN ESO, NO ES DISTINTO DEL ADULTO.**

Todo mandato autoritario conlleva una oposición, diríamos automática, de quien la sufre: se pone colorado o inicia un gesto de resistencia, o bien perturba el desarrollo

de sus pensamientos y sentimientos. El resultado es que, por principio, todo mandato autoritario es siempre un error.

El niño necesita orientación, no tiene experiencia,. . .todo eso se objeta. Pero, a nosotros nos toca buscar una pedagogía que permita que el niño escoja al máximo la dirección por la cual deba ir y donde el adulto tenga prestigio y confianza antes que autoridad (mando) por el hecho de ser mayor.

He previsto en mi clase una pedagogía sin órdenes autoritarias.	LUZ VERDE
Busco una solución dulcificada con un resto de autoridad y un ensayo de liberación.	LUZ AMARILLA
Sigo prefiriendo usar la autoridad en todas las circunstancias.	LUZ ROJA

INVARIANTE V: A NADIE LE GUSTA ALINEARSE, PORQUE ALINEARSE ES OBEDECER PASIVAMENTE A UN ORDEN EXTERNO.

Existe una disciplina necesaria para la convivencia de los grupos más o menos bien organizados. Los niños la comprenden, la aceptan y la organizan ellos mismos si sienten su necesidad. Pero es preciso prescribir las alineaciones cuya necesidad no sea sentida por los niños, supliéndolas por la cooperación organizada: orden en la entrada de clases, silencio durante el trabajo, órdenes con silbato, brazos cruzados.

Supresión de la autoridad brutal que exige todas las alineaciones superfluas, actitudes rígidas y brazos cruzados que se reemplazarán por la disciplina cooperativa de trabajo.	LUZ VERDE
Ensayos de organización de la disciplina con un mínimo de mandos exteriores.	LUZ AMARILLA
Seguir con las órdenes autoritarias, las alineaciones, etc.	LUZ ROJA

INVARIANTE VI: A NADIE LE GUSTA VERSE OBLIGADO A HACER DETERMINADO TRABAJO. INCLUSO EN EL CASO DE QUE ESTE TRABAJO EN SÍ NO LE DESAGRADE PARTICULARMENTE. ES LA COMPULSIÓN LO QUE PARALIZA.

La oposición que surge en el niño ante órdenes autoritarias suele dar como resultado el que ciertas actividades escolares se recubran de una especie de velo maléfico. Y resulta que se olvida lo aprendido, nacen las fobias, las anorexias y complejos graves.

Me abstengo de todo mandato estrictamente autoritario encuentro otras vías que exalten el trabajo deseado.	LUZ VERDE
Reduzco progresivamente los mandatos, suprimo las alineaciones y los brazos cruzados.	LUZ AMARILLA
Continúa la forma habitual de disciplina y de órdenes, aunque la autoridad se haya atenuado.	LUZ ROJA

INVARIANTE VII: A CADA UNO LE GUSTA ESCOGER SU TRABAJO, AUNQUE LA SELECCIÓN NO SEA LA MEJOR.

Dad un caramelo a un niño. Estará satisfecho, pero no dejará de mirar con envidia el resto de la caja. Dadle la caja para que escoja. Estará mucho más satisfecho, aunque su selección no sea la más ventajosa. ¿He probado alguna vez el dar libertad a los niños para escoger su trabajo, decidir el momento y el ritmo del mismo? ¿No cambiaría mucho la escuela?

Muchas personas prefieren un trabajo no impuesto aunque ello le signifique mayor fatiga.

Organizo y preveo técnicas tales que lleven al niño a escoger su trabajo.	LUZ VERDE
Experimento la selección libre, por lo menos en ciertas áreas (lenguaje y cálculo).	LUZ AMARILLA
Practico trabajos en cuya selección el niño no haya sido contemplado en absoluto.	LUZ ROJA

INVARIANTE VIII: A NADIE LE GUSTA TRABAJAR SIN OBJETIVO, ACTUAR COMO UN ROBOT; ES DECIR, ACTUAR, PLEGARSE A PENSAMIENTOS INSCRITOS EN RUTINAS EN LAS QUE NO PARTICIPA.

Es valdera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio.	LUZ VERDE
Actividades que dan, en ocasiones, una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser sucedáneo	LUZ AMARILLA
Deberes escolásticos impuestos.	LUZ ROJA

INVARIANTE IX: ES PRECISO QUE MOTIVEMOS EL TRABAJO.

El trabajo puede ser una tarea fastidiosa y pesada o liberadora. No se trata de una cuestión de novedad, sino de iluminación y fecundidad. Es motivador que el niño escriba un texto libre para el periódico o la revista escolar, cuando imprime, dibuja o pinta; cuando hace experimentos o prepara conferencias.

Busco actividades motivadoras a las cuales se entregan totalmente los niños.	LUZ VERDE
Busco actividades mitigadas que tratamos de influenciar con un espíritu nuevo.	LUZ AMARILLA
Me atengo a actividades rutinarias.	LUZ ROJA

INVARIANTE X: BASTA DE ESCOLÁSTICA

Para saber en qué medida una forma de trabajo es escolástica, bastaría plantearse las siguientes preguntas:

- Si me obligaran a hacer ese trabajo, ¿lo haría de buena gana y eficientemente?
- Si yo estuviera en lugar de ese alumno, ¿trabajaría con más entusiasmo y aplicación?

- Si dejara las puertas de la clase abiertas con libertad total para salir cuando se deseara, ¿se quedarían los niños trabajando o bien se escaparían hacia otras actividades?

Propongo trabajos que nosotros haríamos con interés, a las cuales Alumnos y maestros son capaces de dedicarse fuera de las horas legales, durante los recreos, sin darse cuenta del tiempo que transcurre.	LUZ VERDE
Propongo trabajos más o menos señalados como de la escuela moderna, en los cuales, sin embargo, dadas las condiciones actuales y del medio, la parte de escolástica permanece todavía más o menos importante; siempre que nos demos cuenta de ello.	LUZ AMARILLA
Propongo trabajos escolásticos tradicionales.	LUZ ROJA

INVARIANTE XI: TODO INDIVIDUO QUIERE SALIR AIROSO, EL FRACASO ES INHIBIDOR, DESTRUCTOR DEL ÁNIMO Y DEL ENTUSIASMO.

La escuela abrumba a los que no han conseguido salir adelante bajo el alud de los fracasos: notas rojas, “hay que repetirlo”, desorden, cuadernos mal llevados .Las observaciones permiten raramente que el niño se reconforte con un éxito. Se desanima y busca otras vías para alcanzar otros triunfos. A los profesores nos hace falta dejar de ser “censores” y cambiar por “animadores”

Utilizo una pedagogía del éxito.	LUZ VERDE
Trato de evitar fracasos, pero no siempre aliento en cada éxito, aunque sea pequeño.	LUZ AMARILLA
Considero que si un alumno fracasa las causas no está en mi pedagogía y por lo tanto no hago más que reconocer los fracasos.	LUZ ROJA

INVARIANTE XII: NO ES EL JUEGO LO NATURAL EN EL NIÑO, SINO EL TRABAJO

Realizo una pedagogía que da al niño una capacitación a través del trabajo serio.	LUZ VERDE
Utilizo una pedagogía que es una mezcla de trabajo y deberes (tareas impuestas y sin objetivo).	LUZ AMARILLA
Considero que las tareas realizadas por los niños no constituyen un trabajo verdadero.	LUZ ROJA

INVARIANTES DE LA TERCERA DIMENSIÓN, LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO.

(Invariantes de la 13 a la 31)

INVARIANTE XIII: LA VÍA NORMAL DE LA ADQUISICIÓN NO ES DE NINGÚN MODO LA OBSERVACIÓN, LA EXPLICACIÓN Y LA DEMOSTRACIÓN, PROCESO ESENCIAL DE LA ESCUELA, SINO EL TANTEO EXPERIMENTAL, VÍA NATURAL Y UNIVERSAL.

En la escuela se explica. Y si se hacen experimentos es para completar lo demostrado.

Este conocimiento no arraiga en la vida del individuo.

Para llegar a una cultura verdadera se requiere el tanteo experimental.

Estoy por una educación fundada en la experiencia y en la vida, mediante el tanteo experimental.	LUZ VERDE
Estoy por la introducción crecientemente práctica de la experimentación en la escuela, haciendo uso todavía de la explicación para ciertas disciplinas.	LUZ AMARILLA
Estoy en un estilo de educación que mantiene aún la práctica habitual escolástica.	LUZ ROJA

INVARIANTE XIV: LA MEMORIA, POR LA QUE SE INTERESA TANTO LA ESCUELA, NO ES VALEDERA Y PRECIOSA SINO CUANDO ESTÁ INTEGRADA EN EL TANTEO EXPERIMENTAL, QUE ES CUANDO ESTÁ VERDADERAMENTE AL SERVICIO DE LA VIDA.

Saber de memoria, no es saber.(Montaigne)

La memoria no se cultiva con el ejercicio.

La utilización mecánica de la memoria tiende a fatigarla y agotarla.

¿Qué miden nuestras pruebas? ¿Adquisiciones memorísticas o procesos de integración a la vida mental?

Imparto una enseñanza viva en la que la memoria no juega sino un papel de ayuda técnica.	LUZ VERDE
Imparto una enseñanza donde la memoria tiene todavía un papel demasiado importante, si bien se inicia la cultura en profundidad.	LUZ AMARILLA
Mi enseñanza caracteriza una educación y una motivación memorística	LUZ ROJA

INVARIANTE XV: LAS ADQUISICIONES NO SE CONSIGUEN, COMO SE CREE A VECES, MEDIANTE EL ESTUDIO DE REGLAS Y LEYES, SINO POR LA EXPERIENCIA. ESTUDIAR PRIMERAMENTE ESTAS REGLAS Y ESTAS LEYES, EN LENGUAJE, EN ARTE, EN MATEMÁTICAS, EN CIENCIAS, ES COLOCAR LA CARRETA DELANTE DE LOS BUEYES.

Estoy por un trabajo vivo experimental	LUZ VERDE
Experiencias, pero con el estudio simultáneo de ciertas reglas con la esperanza (vana) de que la enseñanza saldrá beneficiada.	LUZ AMARILLA
Estoy en una enseñanza clásica a base de reglas y principios aprendidos de memoria.	LUZ ROJA

INVARIANTE XVI: LA INTELIGENCIA NO ES UNA FACULTAD ESPECÍFICA QUE FUNCIONE COMO UN CIRCUITO CERRADO, SEGÚN ENSEÑA LA ESCOLÁSTICA, INDEPENDIENTEMENTE DE LOS DEMÁS ELEMENTOS VITALES DEL INDIVIDUO.

La inteligencia no existe por sí sola. Y por lo tanto, no hay un método especial de cultivo de la misma. Como la salud, es una síntesis de elementos íntimamente ligados, sobre los cuales tendremos que actuar favorablemente. Generalmente la práctica del “tanteo experimental”, en clase y fuera de clase, haciéndola posible y eficaz, es como en definitiva se educa la inteligencia.

Practico una pedagogía que permite de manera intensiva el proceso de tanteo experimental.	LUZ VERDE
Dentro de un cuadro de la vieja pedagogía intelectualista, intensifico la del tanteo experimental.	LUZ AMARILLA
Me muevo en la práctica de una concepción clásica de la inteligencia, mediante prácticas escolares escolásticas.	LUZ ROJA

INVARIANTE XVII: LA ESCUELA NO CULTIVA SINO UNA FORMA ABSTRACTA DE INTELIGENCIA QUE ACTÚA FUERA DE LA REALIDAD VIVA, MEDIANTE PALABRAS E IDEAS FIJADAS EN LA MEMORIA.

La historia nos ha mostrado siempre a genios artísticos, inventores y sabios que frecuentemente habrían fracasado en la escuela porque se rebelaban contra sus enseñanzas tradicionales.

Cultivo al máximo, mediante técnicas adecuadas, todo el potencial de inteligencia de los individuos.	LUZ VERDE
El cultivo de estas posibilidades complementarias se realiza accidentalmente.	LUZ AMARILLA
Me contento con el cultivo de la inteligencia escolar.	LUZ ROJA

INVARIANTE XVIII: AL NIÑO NO LE GUSTA RECIBIR LECCIONES “EX - CÁTEDRA”

Cuando el maestro explica una lección valiéndose de su autoridad, nadie escucha. Pero si organiza el trabajo de tal manera que el niño empiece por actuar él mismo, por experimentar, por inquirir, por leer, seleccionar y clasificar documentos, entonces hará preguntas que le han intrigado. Respondemos a sus preguntas: será lo que se denomina “lección a posteriori”.

En todas las disciplinas empiezo por la experiencia y la información.	LUZ VERDE
Trato de hacer la lección interesante, aunque no deja de ser lección.	LUZ AMARILLA
Suelo hacer siempre lecciones “ex - cátedra”.	LUZ ROJA

INVARIANTE XIX: EL NIÑO NO SE CANSA HACIENDO UN TRABAJO QUE ESTE DENTRO DE LA LÍNEA DE SU VIDA, QUE ES FUNCIONAL PARA EL, POR DECIRLO ASÍ.

La escuela tradicional admite oficialmente, que el niño no puede trabajar más de cuarenta minutos seguidos. Pero eso es falso. Si el niño está ocupado en un trabajo vivo, que responde a sus necesidades, puede dedicarse a él por dos y tres horas.

Estoy convencido que el niño puede trabajar varias horas sin fatigarse.	LUZ VERDE
El niño se fatiga algunas veces, necesitando moderar la tensión y un reposo.	LUZ AMARILLA
La práctica de los recreos cada cuarenta minutos es imperativo	LUZ ROJA

INVARIANTE XX: A NADIE, SEA NIÑO O ADULTO, LE GUSTA EL CONTROL Y LA SANCIÓN, QUE SIEMPRE SE CONSIDERAN UNA OFENSA A LA DIGNIDAD, SOBRE TODO CUANDO SE EJERCEN EN PÚBLICO.

En la escuela tradicional, el niño por principio, siempre está en falta. El maestro tiende a ver solamente lo que según él es condenable, no lo que está bien. En eso se parece a los guardias, que siempre están a la busca de delincuentes. No son las correcciones las que hay que abandonar, sino más bien la actitud del maestro frente al trabajo del niño. La actitud de ayuda es la única valedera en pedagogía.

He suprimido las correcciones con tinta roja y adopto una actitud de ayuda.	LUZ VERDE
Aunque me esfuerzo por tener una actitud de ayuda, no he desterrado aún las correcciones con rojo.	LUZ AMARILLA
Me mantengo en los viejos principios de correcciones y sanciones	LUZ ROJA

INVARIANTE XXI: LAS NOTAS Y LAS CLASIFICACIONES CONSTITUYEN SIEMPRE UN ERROR.

Padres y profesores las sostienen, porque en las condiciones actuales de la escuela, con unos niños que no tienen deseos de trabajar, las notas son todavía el más eficaz de sanción y emulación.

Un ejercicio, un cálculo, un problema, todo esto puede suponer efectivamente, una nota aceptable. Pero la comprensión, las funciones de la inteligencia, la creación, la invención, el sentido crítico, artístico, de servicio no pueden clasificarse. Por eso se les reduce al mínimo en la escuela, suprimiéndoles de la competición.

He suprimido las notas reemplazándolas por nuevas formas de evaluación en las que el niño también participa.	LUZ VERDE
He reemplazado las notas por otras formas de calificación pero en el fondo permanece el mismo concepto.	LUZ AMARILLA
Permanezco fiel a la antigua tradición.	LUZ ROJA

INVARIANTE XXII: HABLEN LO MENOS POSIBLE.

La vieja pedagogía nos ha marcado de tal modo que siempre tenemos tendencia a hablar. La formación de los niños no se consigue con explicaciones y demostraciones, sino por la acción y el tanteo experimental.

Me he organizado para trabajar; he suprimido las lecciones; cada vez hablo menos.	LUZ VERDE
He reemplazado las notas por otras formas de calificación pero en el fondo permanece el mismo concepto.	LUZ AMARILLA
Me quedo con las virtudes del lenguaje explicativo	LUZ ROJA

INVARIANTE XXIII: AL NIÑO NO LE GUSTA EL TRABAJO EN REBAÑO, AL CUAL DEBE PLEGARSE EL INDIVIDUO. LE GUSTA EL TRABAJO INDIVIDUAL O EL TRABAJO DE EQUIPO EN EL SENO DE UNA COMUNIDAD COOPERATIVA.

Lo típico de la escuela tradicional: que todos los niños hagan, en el mismo instante, exactamente la misma cosa. Trabajar en equipo o en cooperativa es conservar supertonalidad al máximo, pero al servicio de la comunidad.

Sé organizar el trabajo individual en el seno de un equipo o de una comunidad.	LUZ VERDE
He introducido, en algunos momentos, trabajos en equipo.	LUZ AMARILLA
Persisto en la organización tradicional del trabajo	LUZ ROJA

INVARIANTE XXIV: EL ORDEN Y LA DISCIPLINA SON NECESARIOS EN LA CLASE.

Una clase compleja, que ha de practicar simultáneamente técnicas diversas, en donde se trata de evitar la autoridad brutal, necesita mucho más orden y disciplina que una clase tradicional, donde los manuales y las lecciones son el utillaje esencial. El orden y la disciplina de la escuela moderna son la organización del trabajo.

Busco, mediante técnicas complejas de trabajo, un orden vivo.	LUZ VERDE
En mi clase el trabajo no está todavía suficientemente organizado, para que pueda bastarse en esta búsqueda del orden necesario.	LUZ AMARILLA
En mi clase los niños necesitan aun el orden impuesto.	LUZ ROJA

INVARIANTE XXV: LOS CASTIGOS SON SIEMPRE UN ERROR, SON HUMILLANTES PARA TODOS Y JAMÁS CONDUCEN A LA FINALIDAD BUSCADA. TODO LO MÁS SON UNA MALA SOLUCIÓN.

En mi trabajo he suprimido totalmente los castigos bajo su forma de sanción automática.	LUZ VERDE
Trato de suprimir los castigos, pero noto todavía recaídas sintomáticas.	LUZ AMARILLA
Creo que los castigos son necesarios y, por lo tanto, aceptables.	LUZ ROJA

INVARIANTE XXVI: LA VIDA NUEVA EN LA ESCUELA SUPONE COOPERACIÓN ESCOLAR, ES DECIR, LA GESTIÓN DE LA VIDA Y EL TRABAJO ESCOLAR POR LOS USUARIOS, INCLUYENDO AL MAESTRO.

Cuando no se aceptan los postulados hasta aquí vistos, difícilmente se podrá aceptar éste. Podemos encontrar justificaciones: la inexperiencia de los niños, no son suficientemente hombres y por ello hay que manifestar superioridad. Mejor sería buscar en nosotros mismos las causas de por qué no damos a la escuela un sentido cooperativo.

En mi escuela practico la cooperación total	LUZ VERDE
Tengo una cooperativa sobrepuesta a la clase, pero sin estar investida todavía de todas sus responsabilidades.	LUZ AMARILLA
Prefiero conservar yo todo el poder.	LUZ ROJA

INVARIANTE XXVII: LA SOBRECARGA DE LAS CLASES ES SIEMPRE UN ERROR PEDAGÓGICO.

Si se tratara solamente de instruir a los niños, quizás pudiera aceptarse. Pero resulta que la adquisición de conocimientos es, a pesar de todo, una función menor de la escuela. Lo que más importa es la formación del niño, del hombre del mañana: el hombre moral, trabajador, crítico y creativo, con sentido de la participación y del servicio, y todo eso, no se adquiere en un grupo anónimo, sino solamente viviendo y trabajando en un equipo.

Hemos conseguido cursos de no más de veinticinco alumnos. Y si tenemos más, hemos sabido emplear técnicas grupales que nos permiten un verdadero trabajo de equipo.	LUZ VERDE
Tengo cursos numerosos y alguna vez realizamos algún trabajo grupal que me permite un diálogo más personal.	LUZ AMARILLA
No nos preocupa mayormente que los cursos sean de alumnos(a no ser por lo que esto significa de trabajo de pruebas y trabajos).	LUZ ROJA

INVARIANTE XXVIII: LA CONCEPCIÓN ACTUAL DE LOS GRANDES CONJUNTOS ESCOLARES CONDUCEN AL ANONIMATO DE LOS MAESTROS Y DE LOS DISCÍPULOS; POR ESTE MISMO HECHO ES SIEMPRE UNA EQUIVOCACIÓN Y UNA TRABA.

Tengo la experiencia de haberme encontrado en un grupo humano más reducido y donde hemos alcanzado el éxito con más facilidad.	LUZ VERDE
Condiciones especiales posibilitan un trabajo aceptable dentro de un gran grupo escolar (por ej. local y cursos separados, perfeccionamiento).	LUZ AMARILLA
Estoy en un gran grupo cuartel escolar anónimo	LUZ ROJA

INVARIANTE XXIX: LA DEMOCRACIA DE MAÑANA SE PREPARA CON LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA. UN RÉGIMEN AUTORITARIO EN LA ESCUELA NO SERÍA CAPAZ DE FORMAR CIUDADANOS DEMÓCRATAS.

Desgraciadamente las costumbres autoritarias están muy arraigadas en padres y profesores. Ambos pueden simpatizar con opiniones progresistas con un sindicato, pero cuando están en su casa, o en su clase, se sienten como el Señor Feudal que no tolera ninguna oposición ni que se contradiga su autoridad. Todo debe marchar mediante reglas. ¿Y nos extrañamos que los niños un día escapen a esa autoridad y sean incapaces de gobernarse ellos solos? La escuela de hoy, si quiere preparar a la nueva democracia, no lo puede hacer sino por el ejemplo y la acción.

Me esfuerzo por organizar la democracia en la escuela.	LUZ VERDE
Tímidamente hago algunos ensayos que no afectan todavía a toda la enseñanza	LUZ AMARILLA
Prefiero seguir todavía con una escuela autoritaria.	LUZ ROJA

INVARIANTE XXX: SOLAMENTE PUEDE EDUCARSE DENTRO DE LA DIGNIDAD. RESPETAR A LOS NIÑOS, DEBIENDO ESTOS RESPETAR A SUS MAESTROS, ES UNA DE LAS PRIMERAS CONDICIONES DE LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA.

Hay un proverbio que debe ser valedero para nuestras clases: “No quieras para los demás lo que no quieras para ti. Haz a los demás lo que tú quisieras que hicieran por ti”

Consigo que sea una realidad esta regla en mi clase.	LUZ VERDE
Me esfuerzo por ello, sin lograrlo íntegramente todavía.	LUZ AMARILLA
Todavía no hay humanización en mi escuela.	LUZ ROJA

INVARIANTE XXXI: LA OPOSICIÓN DE LA REACCIÓN PEDAGÓGICA, ELEMENTO DE LA REACCIÓN SOCIAL Y POLÍTICA, ES TAMBIÉN UNA INVARIANTE CON LA CUAL TENDREMOS DESGRACIADAMENTE QUE CONTAR, SIN QUE ESTÉ EN NOSOTROS LA POSIBILIDAD DE EVITARLA O MODIFICARLA.

Si adquirimos conciencia de todos estos postulados, intentaremos adaptar la organización de nuestro trabajo y de nuestra enseñanza escolar. Y si con nuestro ejemplo tenemos éxito, eso obligará a maestros y padres que están a nuestro alrededor a reconsiderar progresivamente su acción. Aunque eso conlleve críticas y calumnias. Tenemos que contar con esto si nos esforzamos en ser educadores auténticos, formadores generosos de hombres.

Hemos conseguido dominar esa oposición.	LUZ VERDE
Nos encontramos enfrentados a esta oposición aunque con grandes esperanzas.	LUZ AMARILLA
No nos atrevemos. Es demasiada oposición para avanzar	LUZ ROJA

Anexo N° 4. RESULTADOS TOTALES POR INVARIANTE.

DESCRIPCIÓN:

Distribución de Frecuencias del grupo total de 71 profesionales encuestados según la siguiente distribución:

- Directivos Docentes;
- Comisión de Transversalidad;
- Jefes de Departamento;
- Profesores Jefes de los Ciclos de Educación Inicial (Preescolar)
- Profesores Jefes de Ciclo Básico I,
- Profesores Jefes de Ciclo Básico II
- Profesores Jefes de Ciclo de Enseñanza Media.

INVARIANTES DE LA PRIMERA DIMENSIÓN, LA NATURALEZA DEL NIÑO.

(Invariantes 01, 02 y 03)

INVARIANTE I: EL NIÑO ES DE LA MISMA NATURALEZA QUE EL ADULTO.

Entre niño y adulto no hay diferencia de naturaleza, sino solamente una diferencia de grado. Por lo tanto, antes de juzgarlo debo preguntarme: Si yo estuviera en su lugar ¿cómo reaccionaría? o ¿cómo actuaba cuando era como él?

Me esfuerzo en impregnarme de esta norma.	LUZ VERDE
Reconozco esta norma, aun dudando en someterme a ella	LUZ AMARILLA
Con mi comportamiento expreso todavía que el niño es de naturaleza distinta a la mía. Con mi comportamiento expreso todavía que el niño es de naturaleza distinta a la mía.	LUZ ROJA

Tabla 1.

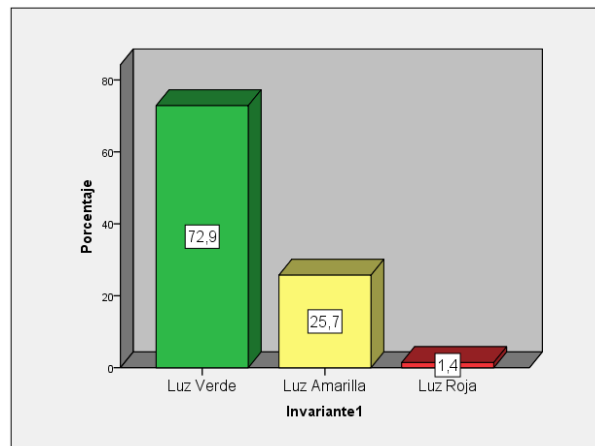
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	Luz Verde	51	71,8	72,9	72,9
	Luz Amarilla	18	25,4	25,7	98,6
	Luz Roja	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
	Total	71	100,0		

En la tabla 1, se observa respecto de la frecuencia que 51 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de 72.9%, hacen suyo el hecho de impregnarse de la norma que esta invariante propone; un grupo de 18 encuestados, correspondiente al 25.7%, reconocen la invariante, pero dudan en someterse a ella; 1 encuestado, que equivale al 1.4% piensa que desde su comportamiento, el niño es de naturaleza distinta al adulto.

Figura 1 Diagrama de Barras de la Invariante I

El niño es de la misma naturaleza que el adulto



INVARIANTE II: SER MAYOR NO SIGNIFICA FORZOSAMENTE ESTAR POR ENCIMA DE LOS DEMÁS.

Al ser de talla elevada se tiene la tendencia a considerar inferiores a los de menos estatura. El profesor, normalmente, es mayor que sus alumnos. Sin embargo, necesita sentirse sobre un estrado para asegurar su superioridad. ¿Seríamos capaces de suprimir la tarima, de ponernos al mismo nivel de los niños?; ¿mirarlos, no con ojos de pedagogo o jefe, sino con ojos de hombre? ¿No es la tarima una sobreelevación material y simbólica?

Soy capaz de retirar la tarima con todas las consecuencias pedagógicas que este gesto comporta.	LUZ VERDE
Soy capaz de poner mi mesa al mismo nivel que las de los alumnos solamente en algunos casos.	LUZ AMARILLA
Dejo la tarima con su uso tradicional.	LUZ ROJA

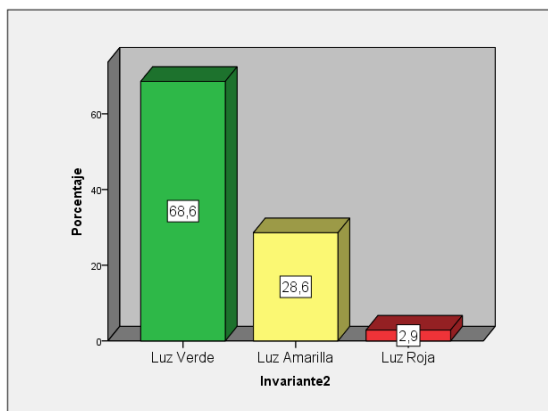
Tabla 2.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	48	67,6	68,6	68,6
	Luz Amarilla	20	28,2	28,6	97,1
	Luz Roja	2	2,8	2,9	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 2, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 48 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido de 68.6% es capaz de retirar la tarima en su quehacer educativo en el aula; mientras que un 28.6% que agrupa a un número de 20 encuestados, nos dicen que son capaces de colocarse a la altura de los alumnos, pero en contadas ocasiones; 2 encuestados, correspondientes aun 2.9%, expresan que la tarima es parte de la tradición del quehacer escolar en el aula.

Figura 2: Diagrama de Barras de la Invariante II

Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.



INVARIANTE III: EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR DE UN NIÑO DEPENDE DE SU ESTADO FISIOLÓGICO, ORGÁNICO y CONSTITUCIONAL.

¿Acaso nosotros mismos trabajamos bien cuando nos duele la cabeza, las muelas, o tenemos hambre? Estamos nerviosos por un fracaso familiar, cuando hemos discutido con alguien, etc. . . . Los niños en eso son igual que nosotros.

Me esfuerzo por indagar las razones psicológicas, psíquicas o sociales del comportamiento perturbado de ciertos niños.	LUZ VERDE
Creo en esta norma, pero no siempre mi comportamiento se adapta a ella.	LUZ AMARILLA
Reacciono como un pedagogo tradicional, sin tener en cuenta las dificultades individuales de los alumnos.	LUZ ROJA

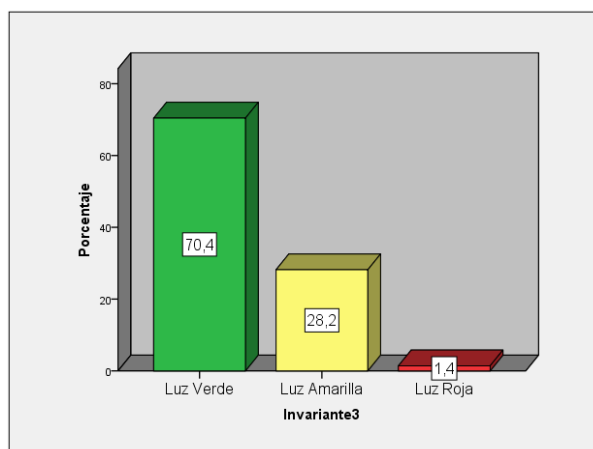
Tabla 3.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	50	70,4	70,4	70,4
	Luz Amarilla	20	28,2	28,2	98,6
	Luz Roja	1	1,4	1,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 3, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 50 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido que alcanza el 70.4%, señalan hacer un esfuerzo por saber las razones del comportamiento de sus alumnos; aunque un 28.2%, que corresponde a 20 encuestados, cree no adaptarse a la norma que esta invariante propone; aun así, se observa a 1 encuestado, correspondiente al 1.4% que señala no tomar en cuenta las dificultades individuales de los alumnos.

Figura 3: Diagrama de Barras de la Invariante III

El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional



INVARIANTES DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN, LAS REACCIONES DEL NIÑO.

(Invariantes 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12)

INVARIANTE IV: A NADIE LE GUSTA QUE LO MANDEN AUTORITARIAMENTE; EL NIÑO, EN ESO, NO ES DISTINTO DEL ADULTO.

Todo mandato autoritario conlleva una oposición, diríamos automática, de quien la sufre: se pone colorado o inicia un gesto de resistencia, o bien perturba el desarrollo de sus pensamientos y sentimientos. El resultado es que, por principio, todo mandato autoritario es siempre un error.

El niño necesita orientación, no tiene experiencia,. . . todo eso se objeta. Pero, a nosotros nos toca buscar una pedagogía que permita que el niño escoja al máximo la dirección por la cual deba ir y donde el adulto tenga prestigio y confianza antes que autoridad (mando) por el hecho de ser mayor.

He previsto en mi clase una pedagogía sin órdenes autoritarias.	LUZ VERDE
Busco una solución dulcificada con un resto de autoridad y un ensayo de liberación.	LUZ AMARILLA
Sigo prefiriendo usar la autoridad en todas las circunstancias.	LUZ ROJA

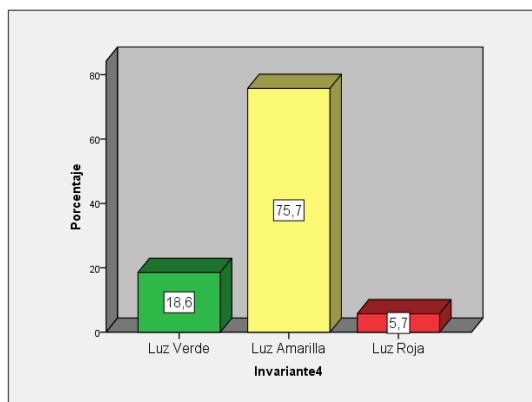
Tabla 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	13	18,3	18,6	18,6
	Luz Amarilla	53	74,6	75,7	94,3
	Luz Roja	4	5,6	5,7	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 4, se observa respecto de la frecuencia, que un grupo de 53 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido del 75.7% nos dicen buscar una solución dulcificada con un resto de autoridad y un ensayo de liberación; un 18.6% que equivale a 13 encuestados, señala que es posible una clase sin autoritarismo; sin embargo 4 encuestados que representa al 5.7%, sigue creyendo en el uso de la autoridad en toda circunstancia.

Figura 4: Diagrama de Barras Invariante IV

A nadie le gusta que lo manden autoritariamente; el niño, en eso, no es distinto del alumno



INVARIANTE V: A NADIE LE GUSTA ALINEARSE, PORQUE ALINEARSE ES OBEDECER PASIVAMENTE A UN ORDEN EXTERNO.

Existe una disciplina necesaria para la convivencia de los grupos más o menos bien organizados. Los niños la comprenden, la aceptan y la organizan ellos mismos si sienten su necesidad. Pero es preciso prescribir las alineaciones cuya necesidad no sea sentida por los niños, supliéndolas por la cooperación organizada: orden en la entrada de clases, silencio durante el trabajo, órdenes con silbatos, brazos cruzados.

Supresión de la autoridad brutal que exige todas las alineaciones superfluas, actitudes rígidas y brazos cruzados que se reemplazarán por la disciplina cooperativa de trabajo.	LUZ VERDE
Ensayos de organización de la disciplina con un mínimo de mandos exteriores.	LUZ AMARILLA
Seguir con las órdenes autoritarias, las alineaciones, etc.	LUZ ROJA

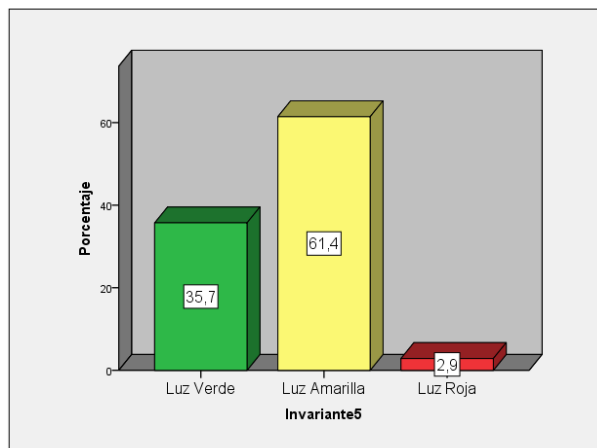
Tabla 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	25	35,2	35,7	38,6
	Luz Amarilla	43	60,6	61,4	100,0
	Luz Roja	2	2,8	2,9	2,9
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 5, se observa respecto del porcentaje válido que un 61.4% de nuestros encuestados, nos señala realizar ensayos de organización de la disciplina con un mínimo de mandos exteriores; un 35.7% correspondiente a un grupo de 25 encuestados, nos dicen que han suprimido la autoridad que alinea y un tercer grupo que corresponde a 2 encuestados y equivale a un 2.9%, que declaran seguir con las normas de autoridad tradicional.

Figura 5: Diagrama de Barras de la Invariante V

A nadie le gusta alinearse porque alinearse es obedecer pasivamente a un orden externo



INVARIANTE VI: A NADIE LE GUSTA VERSE OBLIGADO A HACER DETERMINADO TRABAJO. INCLUSO EN EL CASO DE QUE ESTE TRABAJO EN SÍ NO LE DESAGRADE PARTICULARMENTE. ES LA COMPULSIÓN LO QUE PARALIZA.

La oposición que surge en el niño ante órdenes autoritarias suele dar como resultado el que ciertas actividades escolares se recubran de una especie de velo maléfico. Y resulta que se olvida lo aprendido, nacen las fobias, las anorexias y complejos graves.

Me abstengo de todo mandato estrictamente autoritario encuentro otras vías que exalten el trabajo deseado.	LUZ VERDE
Reduzco progresivamente los mandatos, suprimo las alineaciones y los brazos cruzados.	LUZ AMARILLA
Continúa la forma habitual de disciplina y de órdenes, aunque la autoridad se haya atenuado.	LUZ ROJA

Tabla 6.

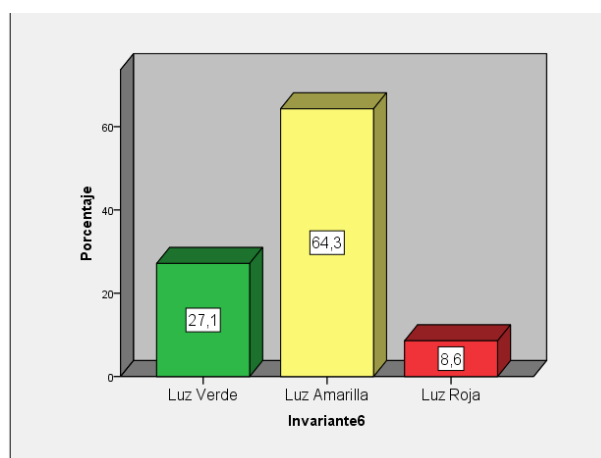
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	19	26,8	27,1	27,1

	Luz Amarilla	45	63,4	64,3	91,4
	Luz Roja	6	8,5	8,6	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 6, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 45 encuestados, equivalente a un porcentaje válido de 64.3%, creen haber reducido progresivamente tanto mandatos autoritarios como las alineaciones y el hecho de brazos cruzados; un grupo de 19 encuestados, correspondiente al 27.1% nos señala la abstención de todo mandato estrictamente autoritario, buscando otras alternativas que permitan exaltar el trabajo deseado, mientras que 6 de nuestros encuestados, correspondiente al 8.6% declaran el hacer de la disciplina un ritual tradicional.

Figura 6: Diagrama de Barras de la Invariante VI

A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo. Incluso en el caso de que este trabajo, en si no le agrade particularmente es la compulsión lo que paraliza.



INVARIANTE VII: A CADA UNO LE GUSTA ESCOGER SU TRABAJO, AUNQUE LA SELECCIÓN NO SEA LA MEJOR.

Dad un caramelo a un niño. Estará satisfecho, pero no dejará de mirar con envidia el resto de la caja. Dadle la caja para que escoja. Estará mucho más satisfecho, aunque su selección no sea la más ventajosa. ¿He probado alguna vez el dar libertad a los niños para escoger su trabajo, decidir el momento y el ritmo del mismo? ¿No cambiaría mucho la escuela?

Muchas personas prefieren un trabajo no impuesto aunque ello le signifique mayor fatiga.

Organizo y preveo técnicas tales que lleven al niño a escoger su trabajo.	LUZ VERDE
Experimento la selección libre, por lo menos en ciertas áreas (lenguaje y cálculo).	LUZ AMARILLA
Practico trabajos en cuya selección el niño no haya sido contemplado en absoluto.	LUZ ROJA

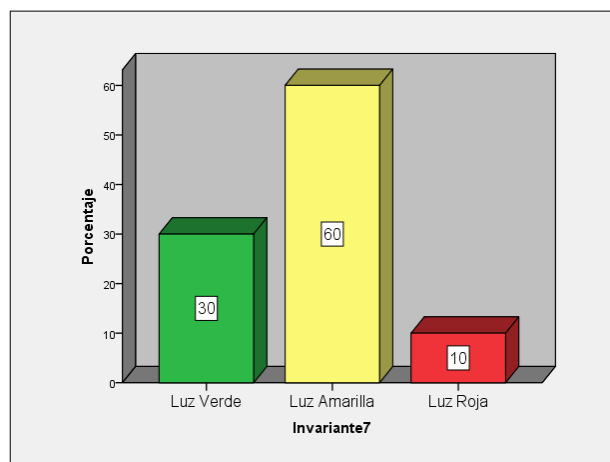
Tabla 7.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	21	29.6	30,0	40,0
	Luz Amarilla	42	59.2	60.0	100.0
	Luz Roja	7	9,9	10,0	10,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 7, se observa respecto del porcentaje válido que un 60.0% de nuestros encuestados, correspondiente a un número 42 encuestados, que nos indican que experimentan la selección libre, por lo menos en ciertas áreas de trabajo; más surge un 30.0%, correspondiente a 21 encuestados, que nos señala que organizan, y previenen técnicas tales que lleven al niño a escoger su trabajo; aun así se observa a un 9.9% que corresponde a 7 encuestados, admiten practicar trabajos en cuya selección el niño no haya sido contemplado en absoluto.

Figura 7: Diagrama de Barras de la Invariante VII

A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.



INVARIANTE VIII: A NADIE LE GUSTA TRABAJAR SIN OBJETIVO, ACTUAR COMO UN ROBOT; ES DECIR, ACTUAR, PLEGARSE A PENSAMIENTOS INSCRITOS EN RUTINAS EN LAS QUE NO PARTICIPA.

Es valedera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio.	LUZ VERDE
Actividades que dan, en ocasiones, una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser sucedáneo	LUZ AMARILLA
Deberes escolásticos impuestos.	LUZ ROJA

Tabla 8.

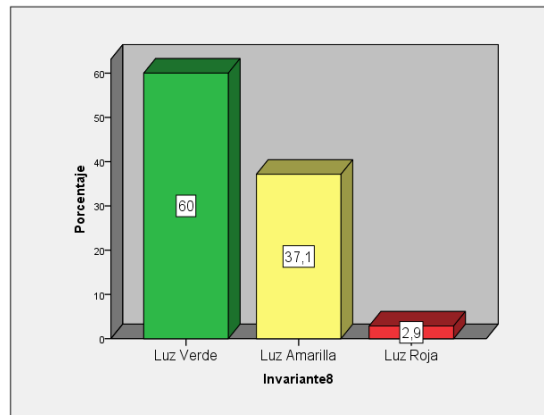
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	42	59,2	60,0	100,0
	Luz Amarilla	26	36,6	37,1	40,0
	Luz Roja	2	2,8	2,9	2,9
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 8, se observa respecto del porcentaje válido que un 60.0% que corresponde a 42 encuestados, que nos declara que es valedera toda actividad que tiene su razón de ser en el

comportamiento del individuo en su medio, 26 encuestados, que corresponde al 37.1%, decirnos que las actividades que se producen, en ocasiones, es una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser similar a lo que se hace y un 2.9% que representa a dos encuestados, nos dicen que los deberes son hechos impuestos en forma escolástica.

Figura 8: Diagrama de Barras de la Invariante VIII

A nadie le gusta trabajar sin objetivo, actuar como un robot, es decir, actuar, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa



INVARIANTE IX: ES PRECISO QUE MOTIVEMOS EL TRABAJO.

El trabajo puede ser una tarea fastidiosa y pesada o liberadora. No se trata de una cuestión de novedad, sino de iluminación y fecundidad. Es motivador que el niño escriba un texto libre para el periódico o la revista escolar, cuando imprime, dibuja o pinta; cuando hace experimentos o prepara conferencias.

Busco actividades motivadoras a las cuales se entregan totalmente los niños.	LUZ VERDE
Busco actividades mitigadas que tratamos de influenciar con un espíritu nuevo.	LUZ AMARILLA
Me atengo a actividades rutinarias.	LUZ ROJA

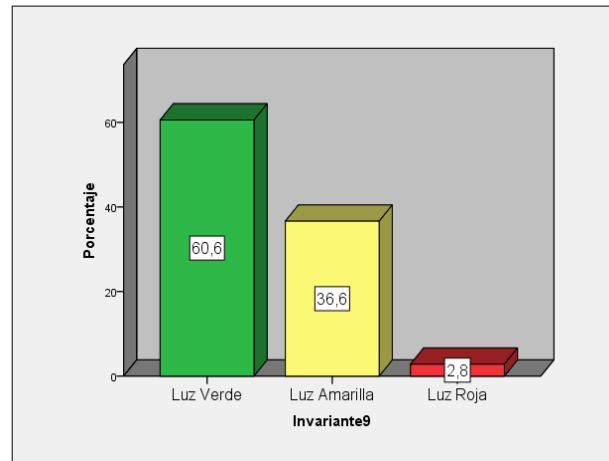
Tabla 9.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	43	60,6	60,6	60,6
	Luz Amarilla	26	36,6	36,6	97,2
	Luz Roja	2	2,8	2,8	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 9, se observa respecto de la frecuencia que 43 encuestados, equivalente al 60.6% del porcentaje válido, señala el buscar actividades motivadoras para el trabajo de los niños; surgen 26 encuestados, correspondiente al 36% decimos que la búsqueda de actividades está influenciada por un espíritu nuevo, pero un tanto mitigada aun; mientras que un 2.8% que representa a 2 encuestados, nos señala el mantener actividades rutinarias.

Figura 9: Diagrama de Barras Invariante IX

Es preciso que motivemos el trabajo.



INVARIANTE X: BASTA DE ESCOLÁSTICA

Para saber en qué medida una forma de trabajo es escolástica, bastaría plantearse las siguientes preguntas:

Si me obligaran a hacer ese trabajo, ¿lo haría de buena gana y eficientemente?

Si yo estuviera en lugar de ese alumno, ¿trabajaría con más entusiasmo y aplicación?

Si dejara las puertas de la clase abiertas con libertad total para salir cuando se deseara, ¿se quedarían los niños trabajando o bien se escaparían hacia otras actividades?

Propongo trabajos que nosotros haríamos con interés, a las cuales Alumnos y maestros son capaces de dedicarse fuera de las horas legales, durante los recreos, sin darse cuenta del tiempo que transcurre.	LUZ VERDE
Propongo trabajos más o menos señalados como de la escuela moderna, en los cuales, sin embargo, dadas las condiciones actuales y del medio, la parte de escolástica permanece todavía más o menos importante; siempre que nos demos cuenta de ello.	LUZ AMARILLA
Propongo trabajos escolásticos tradicionales.	LUZ ROJA

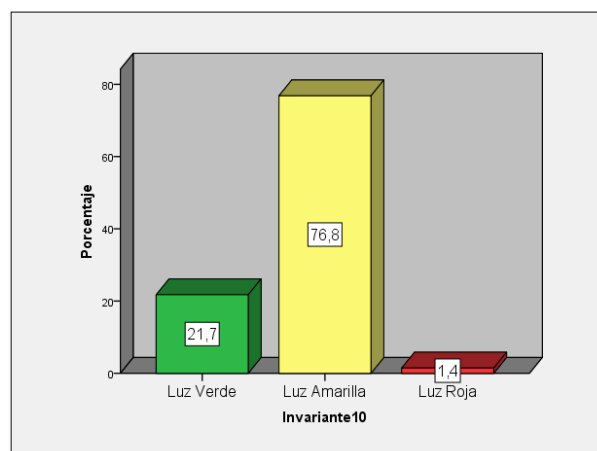
Tabla 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	15	21,1	21,7	21,7
	Luz Amarilla	53	74,6	76,8	98,6
	Luz Roja	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	97,2	100,0	
Omitidas		2	2,8		
Total		71	100,0		

En la tabla 10, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 53 encuestados, equivalente a un porcentaje válido del 76.8%, propone un trabajo parecido a la escuela moderna; sin embargo aún persiste en la escolástica dada las circunstancias del entorno escolar; aparece un 21.7% que agrupa a 15 encuestados, que nos dice llevar a cabo trabajos de interés, aun fuera del horario del aula, a pesar de los porcentajes anteriores, surge 1 encuestado, que equivale al 1.4% , que declara hacer suya la propuesta de trabajos escolásticos tradicionales.

Figura 10: Diagrama de Barras Invariante X

Basta de escolástica.



INVARIANTE XI: TODO INDIVIDUO QUIERE SALIR AIROSO, EL FRACASO ES INHIBIDOR, DESTRUCTOR DEL ÁNIMO Y DEL ENTUSIASMO.

La escuela abrumba a los que no han conseguido salir adelante bajo el alud de los fracasos: notas rojas, “hay que repetirlo”, desorden, cuadernos mal llevados .Las observaciones permiten raramente que el niño se reconforte con un éxito. Se desanima y busca otras vías para alcanzar otros triunfos. A los profesores nos hace falta dejar de ser “censores” y cambiar por “animadores”

Utilizo una pedagogía del éxito.	LUZ VERDE
Trato de evitar fracasos, pero no siempre aliento en cada éxito, aunque sea pequeño.	LUZ AMARILLA
Considero que si un alumno fracasa las causas no está en mi pedagogía y por lo tanto no hago más que reconocer los fracasos.	LUZ ROJA

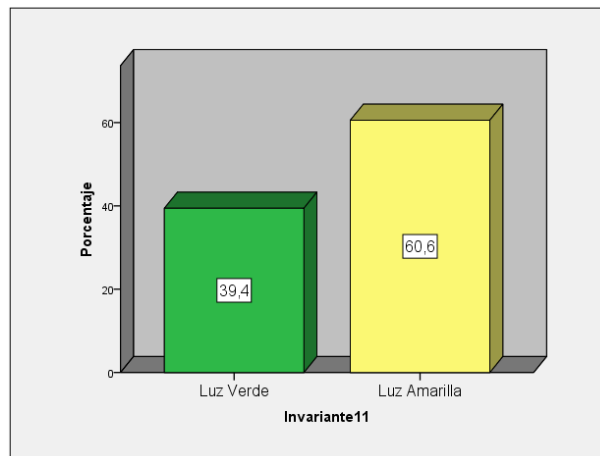
Tabla 11.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	28	39,4	39,4	39,4
	Luz Amarilla	43	60,6	60,6	100,0
	Luz Roja	0	0	0	
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 11, se observa respecto de la frecuencia a un grupo de 43 encuestados, equivalente a un porcentaje válido del 60.6%, que nos dicen evitar el fracaso escolar, aunque no siempre alientan el éxito; la utilización de una pedagogía del éxito en práctica, es declarado por un grupo de 28 encuestados, equivalente a un porcentaje válido del 39.4%.

Figura 11: Diagrama de Barras Invariante XI

Todo individuo quiere salir airoso, el fracaso es inhibitor, destructor del ánimo y del entusiasmo.



INVARIANTE XII: NO ES EL JUEGO LO NATURAL EN EL NIÑO, SINO EL TRABAJO

Realizo una pedagogía que da al niño una capacitación a través del trabajo serio.	LUZ VERDE
Utilizo una pedagogía que es una mezcla de trabajo y deberes (tareas impuestas y sin objetivo).	LUZ AMARILLA
Considero que las tareas realizadas por los niños no constituyen un trabajo verdadero.	LUZ ROJA

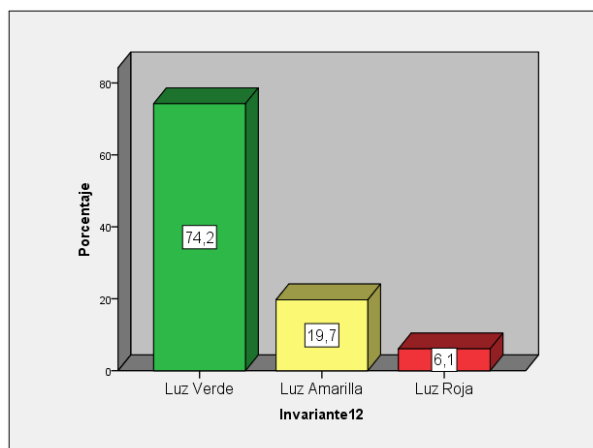
Tabla 12.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	49	69,0	74,2	74,2
	Luz Amarilla	13	18,3	19,7	93,9
	Luz Roja	4	5,6	6,1	100,0
	Total	66	93,0	100,0	
Omitidas		5	7,0		
Total		71	100,0		

En la tabla 12, se observa respecto de la frecuencia que son 49 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido del 74.2%, que nos dicen llevar a cabo una pedagogía que capacita al niño a través de un trabajo serio; sin embargo, surgen 13 encuestados, equivalente a un 19.7%, que manifiestan la utilización de una pedagogía mixta de trabajos y deberes; y 4 encuestados que equivalen al 6.1%, declarar que el quehacer de los niños no constituye un trabajo verdadero.

Figura 12: Diagrama de Barras Invariante XII

No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.



INVARIANTES DE LA TERCERA DIMENSIÓN, LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO.

(Invariantes de la 13 a la 31)

INVARIANTE XIII: LA VÍA NORMAL DE LA ADQUISICIÓN NO ES DE NINGÚN MODO LA OBSERVACIÓN, LA EXPLICACIÓN Y LA DEMOSTRACIÓN, PROCESO ESENCIAL DE LA ESCUELA, SINO EL TANTEO EXPERIMENTAL, VÍA NATURAL Y UNIVERSAL.

En la escuela se explica. Y si se hacen experimentos es para completar lo demostrado.

Este conocimiento no arraiga en la vida del individuo.

Para llegar a una cultura verdadera se requiere el tanteo experimental.

Estoy por una educación fundada en la experiencia y en la vida, mediante el tanteo experimental.	LUZ VERDE
Estoy por la introducción crecientemente práctica de la experimentación en la escuela, haciendo uso todavía de la explicación para ciertas disciplinas.	LUZ AMARILLA
Estoy en un estilo de educación que mantiene aún la práctica habitual escolástica.	LUZ ROJA

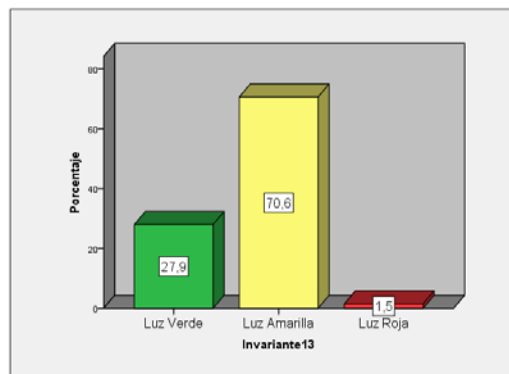
Tabla 13.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	19	26,8	27,9	27,9
	Luz Amarilla	48	67,6	70,6	98,5
	Luz Roja	1	1,4	1,5	100,0
	Total	68	95,8	100,0	
Omitidas		3	4,2		
Total		71	100,0		

En la tabla 13, se observa respecto de la frecuencia, a un grupo de 48 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido del 70.6%, que nos dice que la introducción creciente de la práctica de la experimentación en el aula es posible, solo en ciertas disciplinas; un 27.9%, que representa a 19 encuestados, creen en una educación fundada en el tanteo experimental; aun así, surge 1 encuestado, equivalente al 1.5%, que mantiene un actuar escolar de tipo escolástico.

Figura 13: Diagrama de Barras Invariante XIII

La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la observación, la explicación y la demostración, proceso esencial de la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.



INVARIANTE XIV: LA MEMORIA, POR LA QUE SE INTERESA TANTO LA ESCUELA, NO ES VALEDERA Y PRECIOSA SINO CUANDO ESTÁ INTEGRADA EN EL TANTEO EXPERIMENTAL, QUE ES CUANDO ESTÁ VERDADERAMENTE AL SERVICIO DE LA VIDA.

Saber de memoria, no es saber. (Montaigne)

La memoria no se cultiva con el ejercicio.

La utilización mecánica de la memoria tiende a fatigarla y agotarla.

¿Qué miden nuestras pruebas? ¿Adquisiciones memorísticas o procesos de integración a la vida mental?

Imparto una enseñanza viva en la que la memoria no juega sino un papel de ayuda técnica.	LUZ VERDE
Imparto una enseñanza donde la memoria tiene todavía un papel demasiado importante, si bien se inicia la cultura en profundidad.	LUZ AMARILLA
Mi enseñanza caracteriza una educación y una motivación memorística	LUZ ROJA

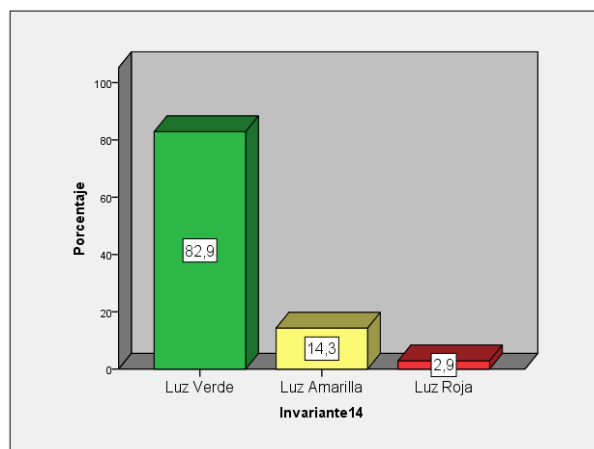
Tabla 14.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	58	81,7	82,9	82,9
	Luz Amarilla	10	14,1	14,3	97,1
	Luz Roja	2	2,8	2,9	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 14, se observa respecto de la frecuencia a 58 encuestados, que conforman un porcentaje válido del 82.9%, que hacen suya la enseñanza viva, en donde la memoria se considera un medio; otros 10 encuestados, equivalente al 14.3% nos dice que la memoria juega un papel importante en la enseñanza; y a 1 encuestado, correspondiente al 2.9%, que nos declara estar a favor de una educación y motivación memorística.

Figura 14: Diagrama de Barras Invariante XIV

La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es valdeera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, que es cuando está verdaderamente al servicio de la vida.



INVARIANTE XV: LAS ADQUISICIONES NO SE CONSIGUEN, COMO SE CREE A VECES, MEDIANTE EL ESTUDIO DE REGLAS Y LEYES, SINO POR LA EXPERIENCIA. ESTUDIAR PRIMERAMENTE ESTAS REGLAS Y ESTAS LEYES, EN LENGUAJE, EN ARTE, EN MATEMÁTICAS, EN CIENCIAS, ES COLOCAR LA CARRETA DELANTE DE LOS BUEYES.

Estoy por un trabajo vivo experimental	LUZ VERDE
Experiencias, pero con el estudio simultáneo de ciertas reglas con la esperanza (vana) de que la enseñanza saldrá beneficiada.	LUZ AMARILLA
Estoy en una enseñanza clásica a base de reglas y principios aprendidos de memoria.	LUZ ROJA

Tabla 15.

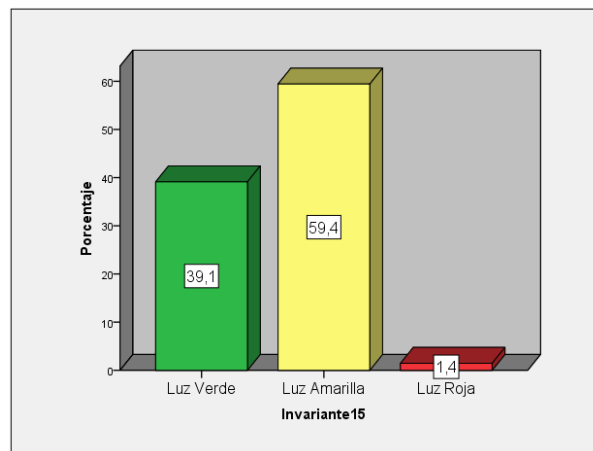
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	27	38,0	39,1	39,1
	Luz Amarilla	41	57,7	59,4	98,6

	Luz Roja	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	97,2	100,0	
Omitidas		2	2,8		
Total		71	100,0		

En la tabla 15, se observa respecto de la frecuencia que hay 41 encuestados correspondiente a un porcentaje válido de un 59.4%, que nos dice que el trabajo experimental es posible, si existe una consideración de ciertas reglas; por un trabajo vivo experimental se pronuncia un 39.1%, equivalente a 27 encuestados sin embargo, surge 1 encuestado, correspondiente al 1.4%, que reconoce llevar a cabo una enseñanza clásica en base a reglas y principios aprendidos de memoria.

Figura 15: Diagrama de Barras Invariante XV

Las adquisiciones no se consiguen, como se cree a veces, mediante el estudio de reglas y leyes, sino por la experiencia. Estudiar, primeramente, estas reglas y estas leyes, en Lenguaje, en Arte, en Matemática, en Ciencias, es colocar la carreta delante de los bueyes.



INVARIANTE XVI: LA INTELIGENCIA NO ES UNA FACULTAD ESPECÍFICA QUE FUNCIONE COMO UN CIRCUITO CERRADO, SEGÚN ENSEÑA LA ESCOLÁSTICA, INDEPENDIENTEMENTE DE LOS DEMÁS ELEMENTOS VITALES DEL INDIVIDUO.

La inteligencia no existe por sí sola. Y por lo tanto, no hay un método especial de cultivo de la misma. Como la salud, es una síntesis de elementos íntimamente ligados, sobre los cuales tendremos que actuar favorablemente. Generalmente la práctica del “tanteo experimental”, en clase y fuera de clase, haciéndola posible y eficaz, es como en definitiva se educa la inteligencia.

Practico una pedagogía que permite de manera intensiva el proceso de tanteo experimental.	LUZ VERDE
Dentro de un cuadro de la vieja pedagogía intelectualista, intensifico la del tanteo experimental.	LUZ AMARILLA
Me muevo en la práctica de una concepción clásica de la inteligencia, mediante prácticas escolares escolásticas.	LUZ ROJA

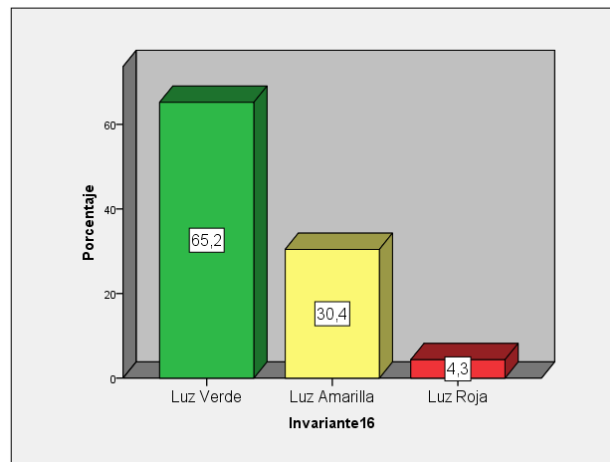
Tabla 16.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	45	63,4	65,2	65,2
	Luz Amarilla	21	29,6	30,4	95,7
	Luz Roja	3	4,2	4,3	100,0
	Total	69	97,2	100,0	
Omitidas		2	2,8		
Total		71	100,0		

En la tabla 16, se observa respecto de la frecuencia que un número de 45 encuestados, equivalente a un porcentaje válido de un 65.2%, nos dicen realizar un trabajo docente, a través del tanteo experimental; un 30.4% que representa a 21 encuestados, manifiesta llevar adelante una práctica docente mixta entre la pedagogía tradicional y un tanteo experimental; se manifiestan 3 encuestados, que corresponden al 4.3%, seguir con la práctica escolástica tradicional.

Figura 16: Diagrama de Barras Invariante XVI

La inteligencia no es una facultad específica que funciones como un circuito cerrado, según enseña la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales del individuo.



INVARIANTE XVII: LA ESCUELA NO CULTIVA SINO UNA FORMA ABSTRACTA DE INTELIGENCIA QUE ACTÚA FUERA DE LA REALIDAD VIVA, MEDIANTE PALABRAS E IDEAS FIJADAS EN LA MEMORIA.

La historia nos ha mostrado siempre a genios artísticos, inventores y sabios que frecuentemente habrían fracasado en la escuela porque se rebelaban contra sus enseñanzas tradicionales.

Cultivo al máximo, mediante técnicas adecuadas, todo el potencial de inteligencia de los individuos.	LUZ VERDE
El cultivo de estas posibilidades complementarias se realiza accidentalmente.	LUZ AMARILLA
Me contento con el cultivo de la inteligencia escolar.	LUZ ROJA

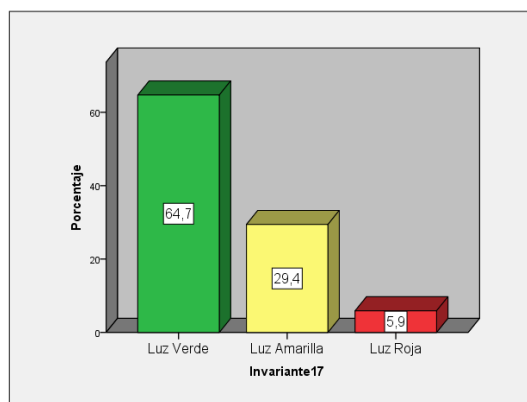
Tabla 17.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	44	62,0	64,7	64,7
	Luz Amarilla	20	28,2	29,4	94,1
	Luz Roja	4	5,6	5,9	100,0
	Total	68	95,8	100,0	
Omitidas		3	4,2		
Total		71	100,0		

En la tabla 17, se observa respecto de la frecuencia a un grupo de 44 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido del 64.7%, que manifiestan el hacer uso de distintas técnicas en beneficio del desarrollo potencial de la inteligencia de los alumnos; pero a la vez, un 29.4% que representa a 20 encuestados, decir que el cultivo de estas posibilidades complementarias se realiza accidentalmente; además surgen 4 encuestados, que corresponde a un 4.2%, plantear que se conforman con el desarrollo de la inteligencia escolar.

Figura 17: Diagrama de Barras Invariante XVII

La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia que actúa fuera de la realidad viva, mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.



INVARIANTE XVIII: AL NIÑO NO LE GUSTA RECIBIR LECCIONES “EX - CÁTEDRA”

Cuando el maestro explica una lección valiéndose de su autoridad, nadie escucha. Pero si organiza el trabajo de tal manera que el niño empiece por actuar él mismo, por experimentar, por inquirir, por leer, seleccionar y clasificar documentos, entonces hará preguntas que le han intrigado. Respondemos a sus preguntas: será lo que se denomina “lección a posteriori”.

En todas las disciplinas empiezo por la experiencia y la información.	LUZ VERDE
Trato de hacer la lección interesante, aunque no deja de ser lección.	LUZ AMARILLA
Suelo hacer siempre lecciones “ex - cátedra”.	LUZ ROJA

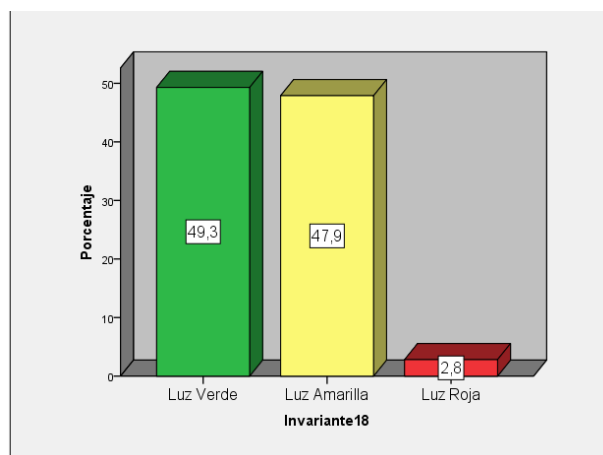
Tabla 18.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	35	49,3	49,3	49,3
	Luz Amarilla	34	47,9	47,9	97,2
	Luz Roja	2	2,8	2,8	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 18, se observa respecto de la frecuencia a un grupo de 35 encuestados, que equivale al 49.3% del porcentaje válido, que creen llevar adelante un trabajo experiencial en todas las disciplinas al interior del aula; pero a la vez un 47.9%, que corresponde a 35 encuestados, que nos dicen tratar de llevar a cabo un trabajo interesante, aunque no deja de ser trabajo y luego se presenta un porcentaje de 2.8%, correspondiente a la presencia de 2 encuestados, que mantienen la idea de realizar lecciones ex – cátedra.

Figura 18: Diagrama de Barras Invariante XVIII

Al niño no le gusta recibir lecciones “ex - cátedra”



INVARIANTE XIX: EL NIÑO NO SE CANSA HACIENDO UN TRABAJO QUE ESTE DENTRO DE LA LÍNEA DE SU VIDA, QUE ES FUNCIONAL PARA EL, POR DECIRLO ASÍ.

La escuela tradicional admite oficialmente, que el niño no puede trabajar más de cuarenta minutos seguidos. Pero eso es falso. Si el niño está ocupado en un trabajo vivo, que responde a sus necesidades, puede dedicarse a él por dos y tres horas.

Estoy convencido que el niño puede trabajar varias horas sin fatigarse.	LUZ VERDE
El niño se fatiga algunas veces, necesitando moderar la tensión y un reposo.	LUZ AMARILLA
La práctica de los recreos cada cuarenta minutos es un imperativo.	LUZ ROJA

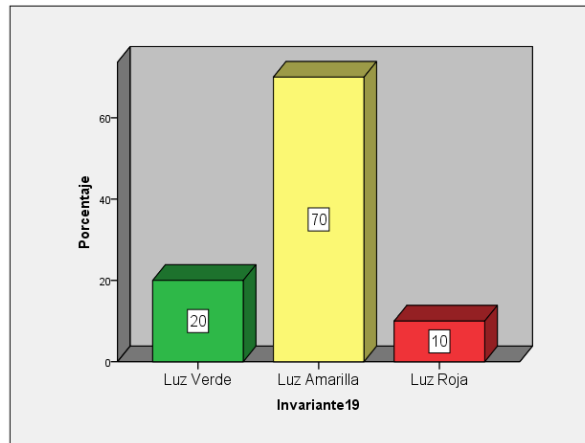
Tabla 19.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	14	19,7	20,0	20,0
	Luz Amarilla	49	69,0	70,0	90,0
	Luz Roja	7	9,9	10,0	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 19, se observa respecto de la frecuencia a un grupo de 49 encuestados que corresponde a un porcentaje válido de un 70.0%, señalando que el niño se fatiga algunas veces, necesitando moderar la tensión y un reposo; aun así, surgen 14 encuestados, correspondiente a un 20.0% , que nos dicen que el niño puede trabajar varias horas sin fatigarse; más un 10.0% que corresponde a 7 encuestados, que ven necesaria la posibilidad de un recreo, después de un determinado tiempo de trabajo..

Figura 19: Diagrama de Barras Invariante XIX.

El niño no se cansa haciendo un trabajo que esté dentro de la línea de su vida, que es funcional para él, por decirlo así.



INVARIANTE XX: A NADIE, SEA NIÑO O ADULTO, LE GUSTA EL CONTROL Y LA SANCIÓN, QUE SIEMPRE SE CONSIDERAN UNA OFENSA A LA DIGNIDAD, SOBRE TODO CUANDO SE EJERCEN EN PÚBLICO.

En la escuela tradicional, el niño por principio, siempre está en falta. El maestro tiende a ver solamente lo que según él es condenable, no lo que está bien. En eso se parece a los guardias, que siempre están a la busca de delincuentes. No son las correcciones las que hay que abandonar, sino más bien la actitud del maestro frente al trabajo del niño. La actitud de ayuda es la única valedera en pedagogía.

He suprimido las correcciones con tinta roja y adopto una actitud de ayuda.	LUZ VERDE
Aunque me esfuerzo por tener una actitud de ayuda, no he desterrado aún las correcciones con rojo.	LUZ AMARILLA
Me mantengo en los viejos principios de correcciones y sanc	LUZ ROJA

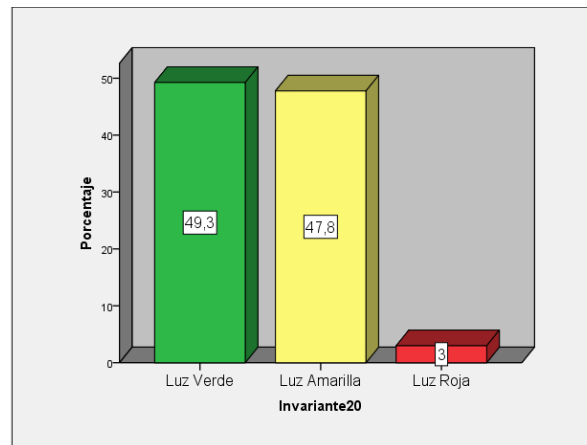
Tabla 20.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	33	46,5	49,3	49,3
	Luz Amarilla	32	45,1	47,8	97,0
	Luz Roja	2	2,8	3,0	100,0
	Total	67	94,4	100,0	
Omitidas		4	5,6		
Total		71	100,0		

En la tabla 20, se observa respecto de la frecuencia a un grupo de 33 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido del 49.3%, quienes señalan el haber suprimido el control y la sanción autoritaria; a 32 encuestados que corresponden al 47.8%, manifestar que se han esforzado en ayudar al alumno, pero aún no se han desterrado las prácticas correctivas; y a 2 encuestados que representan al 3.0% de la muestra, mantener los viejos principios de corrección y sanción.

Figura 20: Diagrama de Barras Invariante XX.

A nadie, sea niño o adulto, le gusta el control y la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo cuando se ejercen en grupo.



INVARIANTE XXI: LAS NOTAS Y LAS CLASIFICACIONES CONSTITUYEN SIEMPRE UN ERROR.

Padres y profesores las sostienen, porque en las condiciones actuales de la escuela, con unos niños que no tienen deseos de trabajar, las notas son todavía el más eficaz de sanción y emulación.

Un ejercicio, un cálculo, un problema, todo esto puede suponer efectivamente, una nota aceptable. Pero la comprensión, las funciones de la inteligencia, la creación, la invención, el sentido crítico, artístico, de servicio no pueden clasificarse. Por eso se les reduce al mínimo en la escuela, suprimiéndoles de la competición.

He suprimido las notas reemplazándolas por nuevas formas de evaluación en las que el niño también participa.	LUZ VERDE
He reemplazado las notas por otras formas de calificación pero en el fondo permanece el mismo concepto.	LUZ AMARILLA
Permanezco fiel a la antigua tradición.	LUZ ROJA

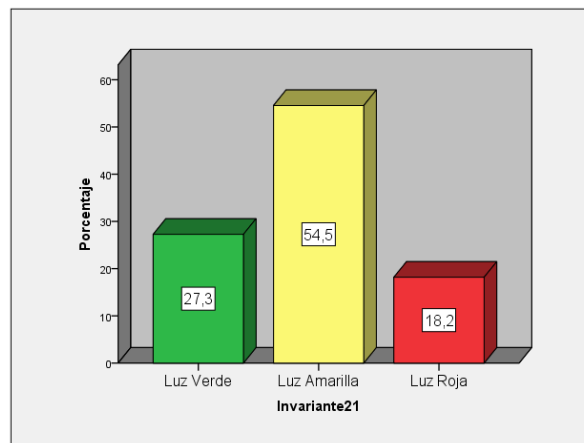
Tabla 21.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	18	25,4	27,3	27,3
	Luz Amarilla	36	50,7	54,5	81,8
	Luz Roja	12	16,9	18,2	100,0
	Total	66	93,0	100,0	
Omitidas		5	7,0		
Total		71	100,0		

En la tabla 21, se observa respecto de la frecuencia vemos a un grupo conformado por 36 encuestados, que corresponden a un porcentaje válido del 54.5%, señalando el haber reemplazado las notas por otras formas de calificación, pero en el fondo permanece el mismo concepto; más un grupo de 18 encuestados, correspondiente al 27.3%, nos dicen haber suprimido las notas por otro tipo de evaluación, permitiendo la participación del niño en esta; aunque 12 encuestados, correspondiente al 18.2%, nos hablan que han permanecido fieles a la antigua forma de calificar.

Figura 21: Diagrama de Barras Invariante XXI

Las notas y las clasificaciones constituyen siempre un error.



INVARIANTE XXII: HABLEN LO MENOS POSIBLE.

La vieja pedagogía nos ha marcado de tal modo que siempre tenemos tendencia a hablar. La formación de los niños no se consigue con explicaciones y demostraciones, sino por la acción y el tanteo experimental.

Me he organizado para trabajar; he suprimido las lecciones; cada vez hablo menos.	LUZ VERDE
He reemplazado las notas por otras formas de calificación pero en el fondo permanece el mismo concepto.	LUZ AMARILLA
Me quedo con las virtudes del lenguaje explicativo.	LUZ ROJA

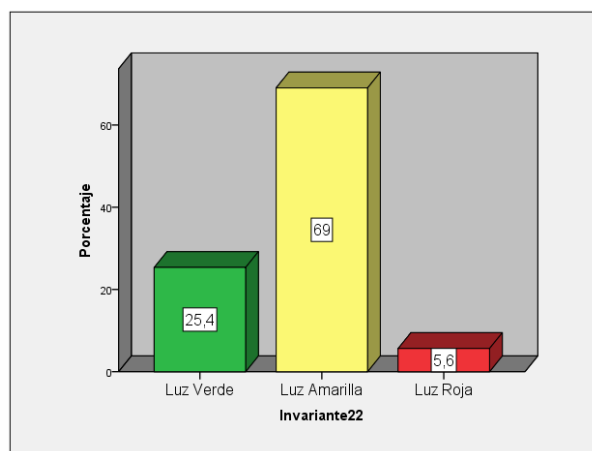
Tabla 22

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	18	25,4	25,4	25,4
	Luz Amarilla	49	69,0	69,0	94,4
	Luz Roja	4	5,6	5,6	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 22, se observa respecto de la frecuencia a 49 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido del 69.0%, señalar que no han logrado aún superar el hecho de hablar menos, aunque han realizado un esfuerzo; surge un 25.4% que representa a 18 encuestados, que manifiestan que al organizarse para trabajar, les a permitido suprimir las lecciones, llevándoles, cada vez a hablar menos; surge un grupo de 4 encuestados, correspondiente al 5.6%, que declaran el quedarse con las virtudes del lenguaje explicativo.

Figura 22: Diagrama de Barras Invariante XXII

Hablen lo menos posible.



INVARIANTE XXIII: AL NIÑO NO LE GUSTA EL TRABAJO EN REBAÑO, AL CUAL DEBE PLEGARSE EL INDIVIDUO. LE GUSTA EL TRABAJO INDIVIDUAL O EL TRABAJO DE EQUIPO EN EL SENO DE UNA COMUNIDAD COOPERATIVA.

Lo típico de la escuela tradicional: que todos los niños hagan, en el mismo instante, exactamente la misma cosa. Trabajar en equipo o en cooperativa es conservar supertonalidad al máximo, pero al servicio de la comunidad.

Sé organizar el trabajo individual en el seno de un equipo o de una comunidad.	LUZ VERDE
He introducido, en algunos momentos, trabajos en equipo.	LUZ AMARILLA
Persisto en la organización tradicional del trabajo escolar	LUZ ROJA

Tabla 23.

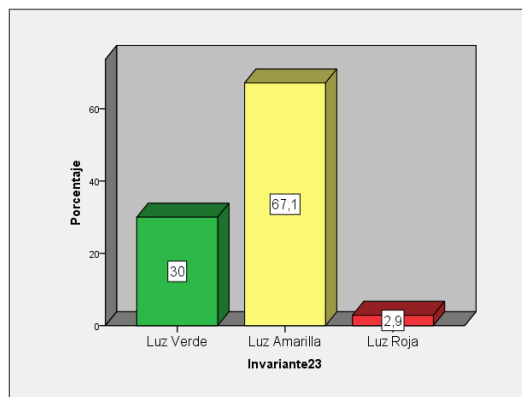
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	21	29,6	30,0	30,0

	Luz Amarilla	47	66,2	67,1	97,1
	Luz Roja	2	2,8	2,9	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 23, se observa respecto de la frecuencia, que hay un grupo de 47 encuestados, correspondiente al 67.1 % del porcentaje válido, que nos dicen el haber introducido en algunos momentos, trabajos en equipo; un grupo de 21 encuestados, que representa al 30.0%, los que señalan organizar el trabajo individual en el seno de un equipo o de una comunidad; además se observa a un grupo de 2 encuestados correspondiente al 2.9%, que señalan en persistir en la organización tradicional del trabajo escolar.

Figura 23: Diagrama de Barras Invariante XXII.

Al niño no le gusta el trabajo en rebaño, al cual debe plegarse el individuo. Le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa



INVARIANTE XXIV: EL ORDEN Y LA DISCIPLINA SON NECESARIOS EN LA CLASE.

Una clase compleja, que ha de practicar simultáneamente técnicas diversas, en donde se trata de evitar la autoridad brutal, necesita mucho más orden y disciplina que una clase tradicional, donde los manuales y las lecciones son el utillaje esencial. El orden y la disciplina de la escuela moderna son la organización del trabajo.

Busco, mediante técnicas complejas de trabajo, un orden vivo.	LUZ VERDE
En mi clase el trabajo no está todavía suficientemente organizado, para que pueda bastarse en esta búsqueda del orden necesario.	LUZ AMARILLA
En mi clase los niños necesitan aun el orden impuesto.	LUZ ROJA

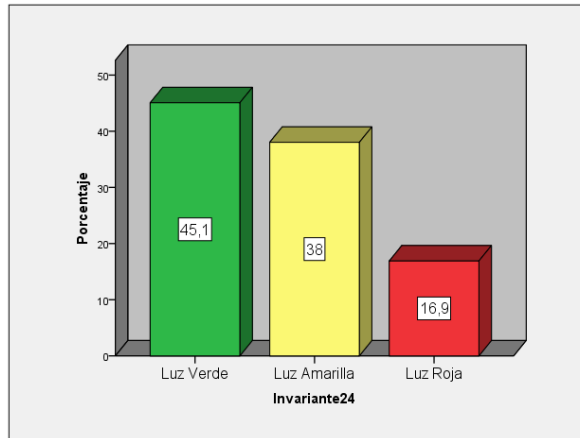
Tabla 24.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	32	45,1	45,1	45,1
	Luz Amarilla	27	38,0	38,0	83,1
	Luz Roja	12	16,9	16,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 24, se observa respecto de la frecuencia que hay un grupo de 32 encuestados, correspondiente al 45.1%, decimos que buscan mediante técnicas complejas de trabajo, lograr mantener un orden y disciplina adecuada; aunque también observamos la presencia de 27 encuestados, correspondiente al 38.0%, indicar que el trabajo no está todavía suficientemente organizado, para que pueda bastarse en esta búsqueda del orden necesario ; surge además un grupo de 12 encuestados, correspondiente al 16.9%, que nos dicen que en su clase, los niños necesitan aun el orden impuesto desde afuera.

Figura 24: Diagrama de Barras Invariante XXIV

El orden y la disciplina son necesarios en la clase.



INVARIANTE XXV: LOS CASTIGOS SON SIEMPRE UN ERROR, SON HUMILLANTES PARA TODOS Y JAMÁS CONDUCEN A LA FINALIDAD BUSCADA. TODO LO MÁS SON UNA MALA SOLUCIÓN.

En mi trabajo he suprimido totalmente los castigos bajo su forma de sanción automática.	LUZ VERDE
Trato de suprimir los castigos, pero noto todavía recaídas sintomáticas.	LUZ AMARILLA
Creo que los castigos son necesarios y, por lo tanto, aceptables.	LUZ ROJA

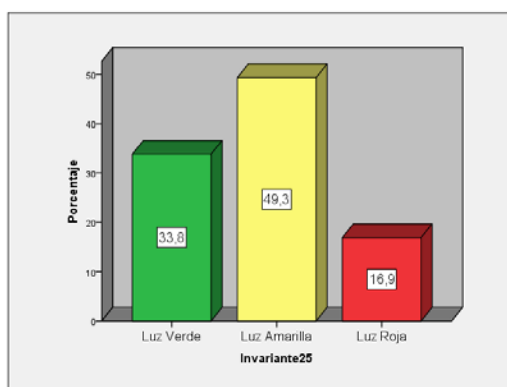
Tabla 25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	24	33,8	33,8	33,8
	Luz Amarilla	35	49,3	49,3	83,1
	Luz Roja	12	16,9	16,9	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 25, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 35 encuestados, correspondiente a un porcentaje válido del 49.3%, decir que han tratado de suprimir los castigos, pero notan que todavía se producen recaídas sintomáticas; un grupo de 24 encuestados que representan al 33.8%, decir que en su trabajo han suprimido totalmente los castigos bajo su forma de sanción automática; más hay un grupo de 12 encuestados, que representa a un 16.9%, el creer que los castigos son necesarios, y por lo tanto, aceptables.

Figura 25: Diagrama de Barras Invariante XXV.

Los castigos son siempre un error, son humillantes para todos y jamás conducen a la finalidad buscada, todo lo más son una mala solución.



INVARIANTE XXVI: LA VIDA NUEVA EN LA ESCUELA SUPONE COOPERACIÓN ESCOLAR, ES DECIR, LA GESTIÓN DE LA VIDA Y EL TRABAJO ESCOLAR POR LOS USUARIOS, INCLUYENDO AL MAESTRO.

Cuando no se aceptan los postulados hasta aquí vistos, difícilmente se podrá aceptar éste. Podemos encontrar justificaciones: la inexperiencia de los niños, no son suficientemente hombres y por ello hay que manifestar superioridad. Mejor sería buscar en nosotros mismos las causas de por qué no damos a la escuela un sentido cooperativo.

En mi escuela practico la cooperación total	LUZ VERDE
Tengo una cooperativa sobrepuesta a la clase, pero sin estar investida todavía de todas sus responsabilidades.	LUZ AMARILLA
Prefiero conservar yo todo el poder.	LUZ ROJA

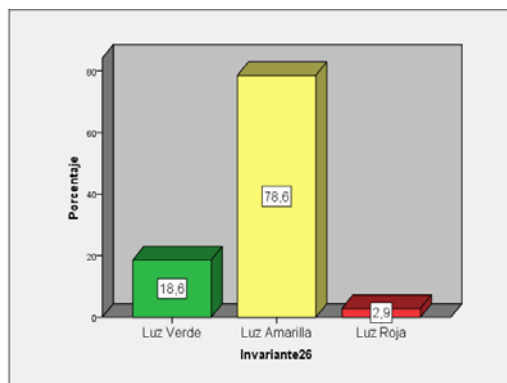
Tabla 26

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	13	18,3	18,6	18,6
	Luz Amarilla	55	77,5	78,6	97,1
	Luz Roja	2	2,8	2,9	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
	Omitida	1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 26, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 55 encuestados, que representa al 78.6% del porcentaje válido, decimos que tienen una cooperativa sobrepuesta a la clase, pero sin estar investida todavía de todas sus responsabilidades; un segundo grupo compuesto por 13 encuestados, que corresponde al 18.6%, señalar que practican la cooperación total; y un tercer grupo compuesto por 2 encuestados, correspondiente al 2.9%, decimos que prefieren conservar el poder en sus manos.

Figura 26: Diagrama de Barras Invariante XXVI

La vida nueva en la escuela supone cooperación escolar, es decir, la gestión, de la vida, y el trabajo escolar, por los usuarios, incluyendo al maestro.



INVARIANTE XXVII: LA SOBRECARGA DE LAS CLASES ES SIEMPRE UN ERROR PEDAGÓGICO.

Si se tratara solamente de instruir a los niños, quizás pudiera aceptarse. Pero resulta que la adquisición de conocimientos es, a pesar de todo, una función menor de la escuela. Lo que más importa es la formación del niño, del hombre del mañana: el hombre moral, trabajador, crítico y creativo, con sentido de la participación y del servicio, y todo eso, no se adquiere en un grupo anónimo, sino solamente viviendo y trabajando en un equipo.

Hemos conseguido cursos de no más de veinticinco alumnos. Y si tenemos más, hemos sabido emplear técnicas grupales que nos permiten un verdadero trabajo de equipo.	LUZ VERDE
Tengo cursos numerosos y alguna vez realizamos algún trabajo grupal que me permite un diálogo más personal.	LUZ AMARILLA
No nos preocupa mayormente que los cursos sean de 30 a 60 no ser por lo que esto significa de trabajo y corrección de pro (trabajos).	LUZ ROJA

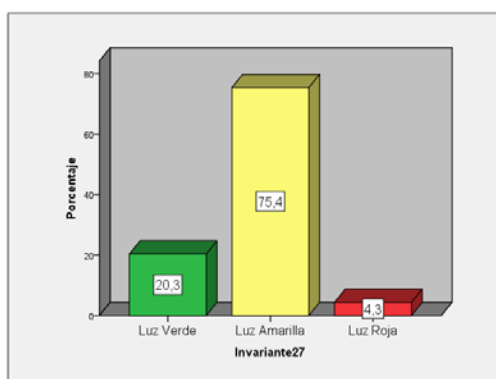
Tabla 27.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	14	19,7	20,3	20,3
	Luz Amarilla	52	73,2	75,4	95,7
	Luz Roja	3	4,2	4,3	100,0
	Total	69	97,2	100,0	
Omitidas		2	2,8		
Total		71	100,0		

En la tabla 27, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 52 encuestados, correspondiente al 75.4% del porcentaje válido, señalan que a pesar de tener cursos numerosos, y alguna vez han realizado un trabajo grupal que les ha permitido un diálogo más personal; un segundo grupo de 14 encuestados que corresponde al 20.3% nos dice que, han conseguido cursos de no más de veinticinco alumnos y han sabido emplear técnicas grupales que nos permiten un verdadero trabajo de equipo; también observamos un grupo de 3 encuestados, correspondiente al 4.3%, que señalan no preocuparles el número de alumnos por curso para llevar adelante su trabajo.

Figura 27: Diagrama de Barras Invariante XXVII.

La sobrecarga de las clases es siempre un error pedagógico.



INVARIANTE XXVIII: LA CONCEPCIÓN ACTUAL DE LOS GRANDES CONJUNTOS ESCOLARES CONDUCEN AL ANONIMATO DE LOS MAESTROS Y DE LOS DISCÍPULOS; POR ESTE MISMO HECHO ES SIEMPRE UNA EQUIVOCACIÓN Y UNA TRABA.

Tengo la experiencia de haberme encontrado en un grupo humano más reducido y donde hemos alcanzado el éxito con más facilidad.	LUZ VERDE
Condiciones especiales posibilitan un trabajo aceptable dentro de un gran grupo escolar (por ej. local y cursos separados, perfeccionamiento).	LUZ AMARILLA
Estoy en un gran grupo cuartel escolar anónimo	LUZ ROJA

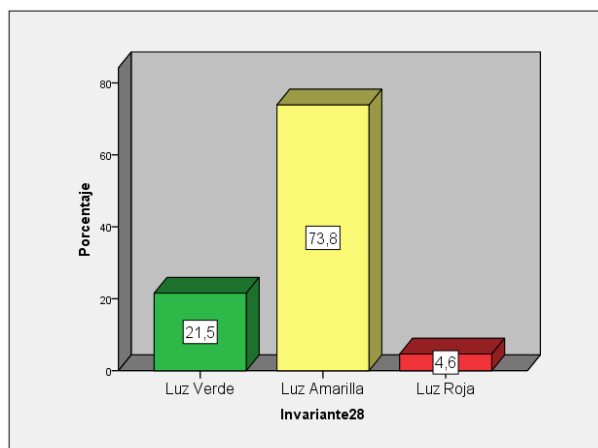
Tabla 28.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	14	19,7	21,5	21,5
	Luz Amarilla	48	67,6	73,8	95,4
	Luz Roja	3	4,2	4,6	100,0
	Total	65	91,5	100,0	
Omitidas		6	8,5		
Total		71	100,0		

En la tabla 28, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 48 encuestados, que representa al 73.8% del porcentaje considerado válido, señala que la presencia de condiciones especiales posibilitan un trabajo aceptable dentro de un gran grupo escolar (por ej. local y cursos separados, perfeccionamiento); surge un segundo grupo compuesto por 14 encuestados que corresponde al 21.5%, quienes nos dicen que tener la experiencia de haberse encontrado en un grupo humano más reducido y donde hemos alcanzado el éxito con más facilidad; vemos un tercer grupo compuesto por 3 encuestados que representan a un 4.6%, que nos señalan estar en un gran “grupo cuartel” escolar anónimo.

Figura 28: Diagrama de Barras Invariante XXVIII.

La concepción actual de los grandes conjuntos escolares conduce al anonimato de los maestros y de los alumnos; por este mismo hecho es siempre una equivocación y una traba.



INVARIANTE XXIX: LA DEMOCRACIA DE MAÑANA SE PREPARA CON LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA. UN RÉGIMEN AUTORITARIO EN LA ESCUELA NO SERÍA CAPAZ DE FORMAR CIUDADANOS DEMÓCRATAS.

Desgraciadamente las costumbres autoritarias están muy arraigadas en padres y profesores. Ambos pueden simpatizar con opiniones progresistas con un sindicato, pero cuando están en su casa, o en su clase, se sienten como el Señor Feudal que no tolera ninguna oposición ni que se contradiga su autoridad. Todo debe marchar mediante reglas. ¿Y nos extrañamos que los niños un día escapen a esa autoridad y sean incapaces de gobernarse ellos solos? La escuela de hoy, si quiere preparar a la nueva democracia, no lo puede hacer sino por el ejemplo y la acción.

Me esfuerzo por organizar la democracia en la escuela.	LUZ VERDE
Tímidamente hago algunos ensayos que no afectan todavía a toda la enseñanza	LUZ AMARILLA
Prefiero seguir todavía con una escuela autoritaria.	LUZ ROJA

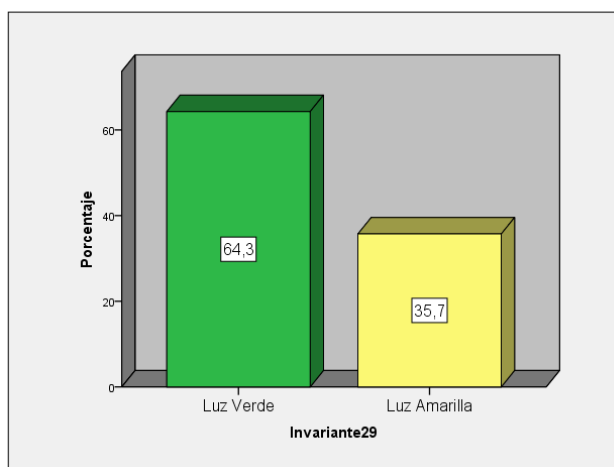
Tabla 29.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	45	63,4	64,3	64,3
	Luz Amarilla	25	35,2	35,7	100,0
	Total	70	98,6	100,0	
Omitida		1	1,4		
Total		71	100,0		

En la tabla 29, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 45 encuestados correspondiente a un porcentaje válido del 64.3%, nos señalan realizar un esfuerzo por organizar la democracia en la escuela; un segundo grupo compuesto por 25 encuestados, que representa al 35.7%, nos dicen que tímidamente han realizado algunos ensayos que nos afectan todavía a toda la enseñanza.

Figura 29: Diagrama de Barras Invariante XXIX

La democracia de mañana se prepara con la democracia en la Escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas



INVARIANTE XXX: SOLAMENTE PUEDE EDUCARSE DENTRO DE LA DIGNIDAD. RESPETAR A LOS NIÑOS, DEBIENDO ESTOS RESPETAR A SUS MAESTROS, ES UNA DE LAS PRIMERAS CONDICIONES DE LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA.

Hay un proverbio que debe ser valedero para nuestras clases: “No quieras para los demás lo que no quieras para ti. Haz a los demás lo que tú quisieras que hicieran por ti”

Consigo que sea una realidad esta regla en mi clase.	LUZ VERDE
Me esfuerzo por ello, sin lograrlo íntegramente todavía.	LUZ AMARILLA
Todavía no hay humanización en mi escuela.	LUZ ROJA

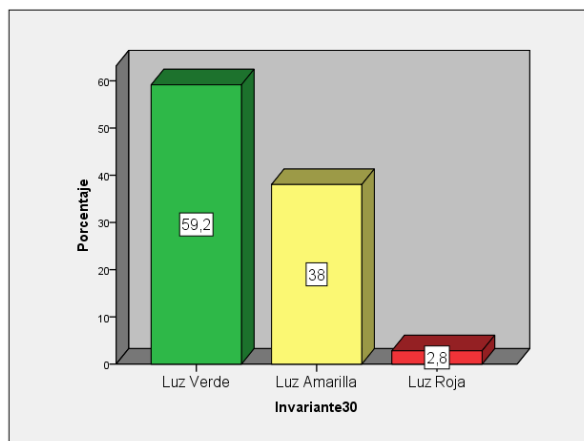
Tabla 30.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Roja	2	2,8	2,8	2,8
	Luz Amarilla	27	38,0	38,0	40,8
	Luz Verde	42	59,2	59,2	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

En la tabla 30, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 42 encuestados correspondiente a un porcentaje válido del 59.2% nos señala que han conseguido que el respeto sea una realidad en su clase; mientras que un 38.0% que representa a 27 encuestados, nos dicen que han realizado un esfuerzo por lograr instancias de respeto, sin lograrlo aun en forma plena; y un 2.8% manifiesta que todavía no hay humanización en su escuela.

Figura 30: Diagrama de Barras Invariante30.

Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo estos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela



INVARIANTE XXXI: LA OPOSICIÓN DE LA REACCIÓN PEDAGÓGICA, ELEMENTO DE LA REACCIÓN SOCIAL Y POLÍTICA, ES TAMBIÉN UNA INVARIANTE CON LA CUAL TENDREMOS DESGRACIADAMENTE QUE CONTAR, SIN QUE ESTÉ EN NOSOTROS LA POSIBILIDAD DE EVITARLA O MODIFICARLA.

Si adquirimos conciencia de todos estos postulados, intentaremos adaptar la organización de nuestro trabajo y de nuestra enseñanza escolar. Y si con nuestro ejemplo tenemos éxito, eso obligará a maestros y padres que están a nuestro alrededor a reconsiderar progresivamente su acción. Aunque eso conlleve críticas y calumnias. Tenemos que contar con esto si nos esforzamos en ser educadores auténticos, formadores generosos de hombres.

Hemos conseguido dominar esa oposición.	LUZ VERDE
Nos encontramos enfrentados a esta oposición aunque con grandes esperanzas.	LUZ AMARILLA
No nos atrevemos. Es demasiada oposición para avanzar	LUZ ROJA

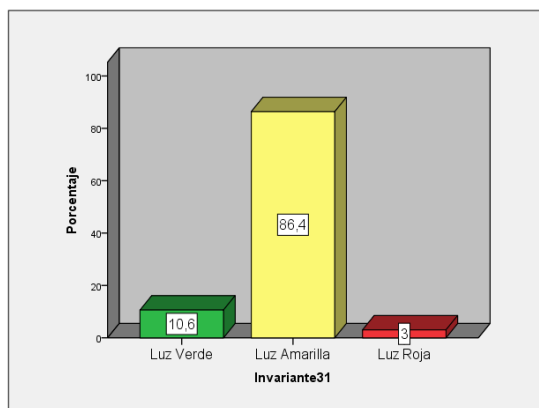
Tabla 31.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Luz Verde	7	9,9	10,6	10,6
	Luz Amarilla	57	80,3	86,4	97,0
	Luz Roja	2	2,8	3,0	100,0
	Total	66	93,0	100,0	
Omitidas		5	7,0		
Total		71	100,0		

En la tabla 31, se observa respecto de la frecuencia que un grupo de 57 encuestados, que representa al 86.4%, dicen que se encuentran enfrentados a esta oposición aunque con grandes esperanzas; un segundo grupo de 7 encuestados, que representan al 10.6%, expresan que han conseguido dominar esa oposición; mientras que, surge 1 encuestado que declara, no atreverse a dicha oposición pues la considera muy avanzada.

Figura 31: Diagrama de Barras Invariante31.

La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es una variable actual con la cual tendremos desgraciadamente que contar sin que esté en nosotros totalmente la posibilidad de evitarla o modificarla



A MODO DE CONCLUSIÓN PARCIAL.

Cambiar los paradigmas en educación es difícil, pero no imposible. Hoy existe una conciencia muy fuerte de que se están agotando los estilos tradicionales de practicar nuestra forma de educar. Hay un mayor margen en la información que estamos manejando producto de la tecnología, ya no estamos aceptando el discurso de una “verdad porque yo lo digo” y este fenómeno se ha transferido a la escuela, en donde el educador, educa, pero a la vez es educado. De no existir una educación dialógica, en la que seamos capaces de escucharnos con tolerancia, diversidad, alteridad y ética.

Es la manera de provocar y provocarnos asombro y disposición al cambio. Que conceptos como el innovar, cambiar y transformar no nos asusten y no nos paralicen. La educación, no es neutra, “¿por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar los saberes a enseñar, o la realidad de la violencia como constante de la convivencia de las personas?”

La formación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del educador, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación es el aprendizaje de los alumnos. Asumir el principio invariante de lo pedagógico: el cambio es permanente. Este paradigma, asociado a la vida y al vivir constituye otro punto de partida que conduce a la integración del marco político de la educación. Es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en competencias humanas y luego en fuerza social y productiva.

Debemos tener claridad que toda posibilidad de innovar para transformar significará la presencia de resistencias y obstáculos. Para ello debemos ser capaces de considerar que nuestra respuesta debe darse desde la defensa de la formación íntegra, seria, responsable, crítica, asumida y ética, en vías al desarrollo de la autonomía de los educandos. Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a

favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde. (P.Freire.1997)

SEGUNDA II PARTE

Tabla Comparaciones de las Invariantes Pedagógicas: Directivos; Ciclo Inicial; Ciclo Básico 1; Ciclo Básico 2; E. Media.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 1	Luz Verde	78,6%	62,5%	64,3%	80,0%	81,8%
	Luz Amarilla	14,3%	37,5%	35,7%	20,0%	18,2%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	,0%	,0%
Invariante 2	Luz Verde	64,3%	81,3%	35,7%	66,7%	100,0%
	Luz Amarilla	28,6%	12,5%	64,3%	33,3%	,0%
	Luz Roja	7,1%	6,3%	,0%	,0%	,0%
Invariante 3	Luz Verde	57,1%	76,5%	92,9%	66,7%	54,5%
	Luz Amarilla	42,9%	23,5%	7,1%	26,7%	45,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%
Invariante 4	Luz Verde	23,1%	17,6%	,0%	13,3%	45,5%
	Luz Amarilla	61,5%	76,5%	100,0%	80,0%	54,5%
	Luz Roja	15,4%	5,9%	,0%	6,7%	,0%
Invariante 5	Luz Verde	28,6%	17,6%	14,3%	57,1%	72,7%
	Luz Amarilla	71,4%	70,6%	85,7%	42,9%	27,3%
	Luz Roja	,0%	11,8%	,0%	,0%	,0%
Invariante 6	Luz Verde	21,4%	23,5%	14,3%	35,7%	45,5%
	Luz Amarilla	64,3%	70,6%	71,4%	57,1%	54,5%
	Luz Roja	14,3%	5,9%	14,3%	7,1%	,0%
Invariante 7	Luz Verde	38,5%	35,3%	,0%	33,3%	45,5%
	Luz Amarilla	53,8%	58,8%	85,7%	53,3%	45,5%
	Luz Roja	7,7%	5,9%	14,3%	13,3%	9,1%
Invariante 8	Luz Verde	85,7%	50,0%	21,4%	66,7%	81,8%
	Luz Amarilla	14,3%	43,8%	78,6%	33,3%	9,1%
	Luz Roja	,0%	6,3%	,0%	,0%	9,1%

Invariante 9	Luz Verde	71,4%	64,7%	35,7%	60,0%	72,7%
	Luz Amarilla	28,6%	29,4%	64,3%	40,0%	18,2%
	Luz Roja	,0%	5,9%	,0%	,0%	9,1%
Invariante 10	Luz Verde	35,7%	12,5%	14,3%	26,7%	20,0%
	Luz Amarilla	64,3%	81,3%	85,7%	73,3%	80,0%
	Luz Roja	7,7%	12,5%	,0%	,0%	9,1%

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 11	Luz Verde	35,7%	41,2%	28,6%	46,7%	45,5%
	Luz Amarilla	64,3%	58,8%	71,4%	53,3%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Invariante 12	Luz Verde	76,9%	68,8%	42,9%	100,0%	90,9%
	Luz Amarilla	15,4%	18,8%	57,1%	,0%	,0%
	Luz Roja	7,7%	12,5%	,0%	,0%	9,1%
Invariante 13	Luz Verde	42,9%	20,0%	21,4%	21,4%	36,4%
	Luz Amarilla	57,1%	80,0%	78,6%	78,6%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%
Invariante 14	Luz Verde	92,9%	87,5%	78,6%	93,3%	54,5%
	Luz Amarilla	7,1%	12,5%	14,3%	,0%	45,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	7,1%	6,7%	,0%
Invariante 15	Luz Verde	38,5%	43,8%	14,3%	60,0%	36,4%
	Luz Amarilla	61,5%	56,3%	85,7%	40,0%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%
Invariante 16	Luz Verde	71,4%	66,7%	71,4%	66,7%	45,5%
	Luz Amarilla	21,4%	33,3%	21,4%	33,3%	45,5%
	Luz Roja	7,1%	,0%	7,1%	,0%	9,1%
Invariante 17	Luz Verde	50,0%	64,7%	71,4%	64,3%	72,7%
	Luz Amarilla	50,0%	29,4%	28,6%	28,6%	9,1%
	Luz Roja	,0%	5,9%	,0%	7,1%	18,2%
Invariante 18	Luz Verde	50,0%	58,8%	57,1%	46,7%	27,3%
	Luz Amarilla	42,9%	41,2%	42,9%	46,7%	72,7%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%
Invariante 19	Luz Verde	14,3%	18,8%	21,4%	13,3%	36,4%
	Luz Amarilla	64,3%	75,0%	71,4%	80,0%	54,5%
	Luz Roja	21,4%	6,3%	7,1%	6,7%	9,1%
Invariante 20	Luz Verde	23,1%	73,3%	57,1%	40,0%	50,0%
	Luz Amarilla	61,5%	26,7%	42,9%	60,0%	50,0%
	Luz Roja	15,4%	,0%	,0%	,0%	,0%

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 21	Luz Verde	7,1%	46,7%	7,1%	23,1%	60,0%
	Luz Amarilla	57,1%	53,3%	71,4%	53,8%	30,0%
	Luz Roja	35,7%	,0%	21,4%	23,1%	10,0%
Invariante 22	Luz Verde	35,7%	35,3%	,0%	20,0%	36,4%
	Luz Amarilla	57,1%	64,7%	92,9%	66,7%	63,6%
	Luz Roja	7,1%	,0%	7,1%	13,3%	,0%
Invariante 23	Luz Verde	23,1%	35,3%	,0%	46,7%	45,5%
	Luz Amarilla	76,9%	64,7%	100,0%	53,3%	36,4%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	18,2%
Invariante 24	Luz Verde	50,0%	41,2%	28,6%	46,7%	63,6%
	Luz Amarilla	42,9%	29,4%	64,3%	40,0%	9,1%
	Luz Roja	7,1%	29,4%	7,1%	13,3%	27,3%
Invariante 25	Luz Verde	35,7%	41,2%	21,4%	33,3%	36,4%
	Luz Amarilla	64,3%	47,1%	28,6%	53,3%	54,5%
	Luz Roja	,0%	11,8%	50,0%	13,3%	9,1%
Invariante 26	Luz Verde	30,8%	29,4%	7,1%	6,7%	18,2%
	Luz Amarilla	61,5%	70,6%	92,9%	86,7%	81,8%
	Luz Roja	7,7%	,0%	,0%	6,7%	,0%
Invariante 27	Luz Verde	,0%	37,5%	,0%	33,3%	27,3%
	Luz Amarilla	84,6%	62,5%	92,9%	66,7%	72,7%
	Luz Roja	15,4%	,0%	7,1%	,0%	,0%
Invariante 28	Luz Verde	38,5%	20,0%	8,3%	,0%	45,5%
	Luz Amarilla	61,5%	66,7%	91,7%	92,9%	54,5%
	Luz Roja	,0%	13,3%	,0%	7,1%	,0%
Invariante 29	Luz Verde	71,4%	56,3%	64,3%	66,7%	63,6%
	Luz Amarilla	28,6%	43,8%	35,7%	33,3%	36,4%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Invariante 30	Luz Verde	71,4%	58,8%	42,9%	73,3%	45,5%
	Luz Amarilla	21,4%	41,2%	57,1%	26,7%	45,5%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	,0%	9,1%
Invariante 31	Luz Verde	30,8%	14,3%	,0%	,0%	9,1%
	Luz Amarilla	61,5%	85,7%	100,0%	100,0%	81,8%
	Luz Roja	7,7%	,0%	,0%	,0%	9,1%

COMPARACIÓN DE PROPORCIONES DE COLUMNAS

Directivos. Ciclo Inicial. Ciclo Básico 1.Ciclo Básico 2.E. Media.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Invariante 1	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		a	a	a	a
Invariante 2	Luz Verde					
	Luz Amarilla			B		a
	Luz Roja			a	a	a
Invariante 3	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	a	a	a		a
Invariante 4	Luz Verde			a		
	Luz Amarilla			a		
	Luz Roja			a		a
Invariante 5	Luz Verde					B C
	Luz Amarilla			E		
	Luz Roja	a		a	a	a
Invariante 6	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja					a
Invariante 7	Luz Verde			a		
	Luz Amarilla					
	Luz Roja					
Invariante 8	Luz Verde	C				C
	Luz Amarilla			A E		
	Luz Roja	a		a	a	
Invariante 9	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	a		a	a	
Invariante 10	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	a		a	a	a

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Invariante 11	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	.a	.a	.a	.a	.a
Invariante 12	Luz Verde				.a	
	Luz Amarilla				.a	.a
	Luz Roja			.a	.a	
Invariante 13	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	.a	.a	.a	.a	
Invariante 14	Luz Verde					
	Luz Amarilla				.a	
	Luz Roja	.a	.a			.a
Invariante 15	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	.a	.a	.a	.a	
Invariante 16	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a		.a	
Invariante 17	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	.a		.a		
Invariante 18	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a	.a		.a
Invariante 19	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja					
Invariante 20	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a	.a	.a	.a

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Invariante 21	Luz Verde					A C
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a			
Invariante 22	Luz Verde			.a		
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a			.a
Invariante 23	Luz Verde			.a		
	Luz Amarilla			.a		
	Luz Roja	.a	.a	.a	.a	
Invariante 24	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja					
Invariante 25	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	.a				
Invariante 26	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a	.a		.a
Invariante 27	Luz Verde	.a		.a		
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a		.a	.a
Invariante 28	Luz Verde				.a	
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	.a		.a		.a
Invariante 29	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja	.a	.a	.a	.a	.a
Invariante 30	Luz Verde					
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		.a	.a	.a	
Invariante 31	Luz Verde					
	Luz Amarilla			.a	.a	
	Luz Roja		.a	.a	.a	

ANÁLISIS DE LOS CASOS RELEVANTES.

De las Invariantes significativamente comparables.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Invariante 2	Luz Verde					
	Luz Amarilla			B		^a
	Luz Roja			^a	^a	^a
Invariante 5	Luz Verde					B C
	Luz Amarilla			E		
	Luz Roja	^a		^a	^a	^a
Invariante 8	Luz Verde	C				C
	Luz Amarilla			A E		
	Luz Roja	^a		^a	^a	
Invariante 21	Luz Verde					A C
	Luz Amarilla					
	Luz Roja		^a			

Invariantes	Total 71 Directivos Docentes, Coord. Pedagógicas, Com. Transversalidad, Jefes de Deptos, C. Preescolar, C. Básico I, II, E. Media	Total 14 Directivos Docentes, Coord. Pedagógicas, C. Transversalidad, Jefes de Deptos,	Total 5 Ciclo P.Esc.	Total 4 Ciclo Básico I	Total 4 Ciclo Básico II	Total 5 Ciclo E. Media
1						
2				X		X
3						X
4	X	X	x	X	x	X
5	X	X	x	X	X	
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X
8			X	X		
9				X		
10	X	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X	X
12				X	X	
13	X	X	X	X	X	X
14						X
15	X	X	X	X		X
16						X
17		X				
18	X		X	X	X	X
19	X	X	X	X	X	X
20	X	X			X	X
21	X	X	X	X	X	
22	X	X	X	X	X	X
23	X	X	X	X	X	
24	X	X	XXX	X		X
25	X	X	X	X	X	X
26	X	X	X	X	X	X
27	X	XXX	X	X	X	X
28	X	X	X	X	X	X
29			X			
30			X	X		X
31	x	x	x		x	X

Cuadro Comparativo desde el Porcentaje. (%). Invariantes destacables: 4-6-10-11-13-19-22-24-25-26-27-28-31.

Anexo 5.

Tabla Comparaciones de las Invariantes Pedagógicas. Directivos. Ciclo Inicial. Ciclo Básico 1. Ciclo Básico 2. E. Media.

Siglas: NÑ=naturaleza del niño.

RÑ =reacciones del niño.

TE =técnicas educativas.

Invariante N° 1 (NN)

EL NIÑO ES DE LA MISMA NATURALEZA QUE EL ADULTO.

Entre niño y adulto no hay diferencia de naturaleza, sino solamente una diferencia de grado. Por lo tanto, antes de juzgarlo debo preguntarme: Si yo estuviera en su lugar ¿cómo reaccionaría? o ¿cómo actuaba cuando era como él?

- Me esfuerzo en impregnarme de esta norma. LUZ VERDE
- Reconozco esta norma, aun dudando en someterme a ella. LUZ AMARILLA
- Con mi comportamiento expreso todavía que el niño es de naturaleza distinta a la mía. LUZ ROJA

Tabla 1.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 1	Luz Verde	78,6%	62,5%	64,3%	80,0%	81,8%
	Luz Amarilla	14,3%	37,5%	35,7%	20,0%	18,2%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	,0%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 1	Luz Verde	73.4%
	Luz Amarilla	25.1%
	Luz Roja	1.4%

Invariante N° 2.(NN)

SER MAYOR NO SIGNIFICA FORZOSAMENTE ESTAR POR ENCIMA DE LOS DEMÁS

Al ser de talla elevada se tiene la tendencia a considerar inferiores a los de menos estatura. El profesor, normalmente, es mayor que sus alumnos. Sin embargo, necesita sentirse sobre un estrado para asegurar su superioridad.

¿Seríamos capaces de suprimir la tarima, de ponernos al mismo nivel de los niños?; ¿mirarlos, no con ojos de pedagogo o jefe, sino con ojos de hombre? ¿No es la tarima una sobre-elevación material y simbólica?

- Soy capaz de retirar la tarima con todas las consecuencias pedagógicas que este gesto comporta. LUZ VERDE
- Soy capaz de poner mi mesa al mismo nivel que las de los alumnos solamente en algunos casos. LUZ AMARILLA
- Dejo la tarima con su uso tradicional. LUZ ROJA

Tabla 2.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 2	Luz Verde	78,6%	62,5%	64,3%	80,0%	81,8%
	Luz Amarilla	14,3%	37,5%	35,7%	20,0%	18,2%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	,0%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 2	Luz Verde	73.4%
	Luz Amarilla	25.1%
	Luz Roja	1.4%

Invariante N°3. (NN)

EL COMPORTAMIENTO ESCOLAR DE UN NIÑO DEPENDE DE SU ESTADO FISIOLÓGICO, ORGÁNICO y CONSTITUCIONAL.

¿Acaso nosotros mismos trabajamos bien cuando nos duele la cabeza, las muelas, o tenemos hambre?

Estamos nerviosos por un fracaso familiar, cuando hemos discutido con alguien, etc. . . . Los niños en eso son igual que nosotros.

- Me esfuerzo por indagar las razones psicológicas, Psíquicas o sociales del comportamiento perturbado de ciertos niños. LUZ VERDE
- Creo en esta norma, pero no siempre mi comportamiento se adapta a ella. LUZ AMARILLA
- Reacciono como un pedagogo tradicional, sin tener en cuenta las dificultades individuales de los alumnos. LUZ ROJA

Tabla 3.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 3	Luz Verde	57,1%	76,5%	92,9%	66,7%	54,5%
	Luz Amarilla	42,9%	23,5%	7,1%	26,7%	45,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	6,7%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 3	Luz Verde	69,5%
	Luz Amarilla	29,1
	Luz Roja	1,3%

Invariante N° 4. (RN)

A NADIE LE GUSTA QUE LO MANDEN AUTORITARIAMENTE; EL NIÑO, EN ESO, NO ES DISTINTO DEL ADULTO.

Todo mandato autoritario conlleva una oposición, diríamos automática, de quien la sufre: se pone colorado o inicia un gesto de resistencia, o bien perturba el desarrollo de sus pensamientos y sentimientos. El resultado es que, por principio, todo mandato autoritario es siempre un error.

El niño necesita orientación, no tiene experiencia, . . . todo eso se objeta. Pero, a nosotros nos toca buscar una pedagogía que permita que el niño escoja al máximo la dirección por la cual deba ir y donde el adulto tenga prestigio y confianza antes que autoridad (mando) por el hecho de ser mayor.

- He previsto en mi clase una pedagogía sin órdenes autoritarias. LUZ VERDE
- Busco una solución dulcificada con un resto de autoridad y un ensayo de liberación. LUZ AMARILLA
- Sigo prefiriendo usar la autoridad en todas las circunstancias. LUZ ROJA

Tabla 4.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 4	Luz Verde	23,1%	17,6%	,0%	13,3%	45,5%
	Luz Amarilla	61,5%	76,5%	100,0%	80,0%	54,5%
	Luz Roja	15,4%	5,9%	,0%	6,7%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 4	Luz Verde	19,9%
	Luz Amarilla	74,5%
	Luz Roja	5,6%

Invariante N°5. (RN)

A NADIE LE GUSTA ALINEARSE, PORQUE ALINEARSE ES OBEDECER PASIVAMENTE A UN ORDEN EXTERNO.

Existe una disciplina necesaria para la convivencia de los grupos más o menos bien organizados. Los niños la comprenden, la aceptan y la organizan ellos mismos si sienten su necesidad. Pero es preciso prescribir las alineaciones cuya necesidad no sea sentida por los niños, supliéndolas por la cooperación organizada: orden en la entrada de clases, silencio durante el trabajo, órdenes con silbatos, brazos cruzados.

- Supresión de la autoridad brutal que exige todas las alineaciones superfluas, actitudes rígidas y brazos cruzados que se reemplazarán por la disciplina cooperativade trabajo. LUZ VERDE
- Ensayos de organización de la disciplina con un mínimo de mandos exteriores. LUZ AMARILLA
- Seguir con las órdenes autoritarias, las alineaciones, brazos cruzados, etc. LUZ ROJA

Tabla 5.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 5	Luz Verde	23,1%	17,6%	,0%	13,3%	45,5%
	Luz Amarilla	61,5%	76,5%	100,0%	80,0%	54,5%
	Luz Roja	15,4%	5,9%	,0%	6,7%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 5	Luz Verde	19,9%
	Luz Amarilla	74,5%
	Luz Roja	5,6%

Invariante N° 6 (RN)

A NADIE LE GUSTA VERSE OBLIGADO A HACER DETERMINADO TRABAJO. INCLUSO EN EL CASO DE QUE ESTE TRABAJO EN SÍ NO LE DESAGRADE PARTICULARMENTE. ES LA COMPULSIÓN LO QUE PARALIZA.

La oposición que surge en el niño ante órdenes autoritarias suele dar como resultado el que ciertas actividades escolares se recubran de una especie de velo maléfico. Y resulta que se olvida lo aprendido, nacen las fobias, las anorexias y complejos graves.

- Me abstengo de todo mandato estrictamente autoritario. LUZ VERDE
encuentro otras vías que exalten el trabajo deseado.
- Reduzco progresivamente los mandatos, suprimo las LUZ AMARILLA
Alineaciones y los brazos cruzados.
- Continúa la forma habitual de disciplina y de órdenes, LUZ ROJA
aunque la autoridad se haya atenuado.

Tabla 6.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 6	Luz Verde	21,4%	23,5%	14,3%	35,7%	45,5%
	Luz Amarilla	64,3%	70,6%	71,4%	57,1%	54,5%
	Luz Roja	14,3%	5,9%	14,3%	7,1%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 6	Luz Verde	28,0%
	Luz Amarilla	63,5%
	Luz Roja	8,3%

Invariante N° 7 (RN)

A CADA UNO LE GUSTA ESCOGER SU TRABAJO, AUNQUE LA SELECCIÓN NO SEA LA MEJOR.

Dad un caramelo a un niño. Estará satisfecho, pero no dejará de mirar con envidia el resto de la caja. Dadle la caja para que escoja. Estará mucho más satisfecho, aunque su selección no sea la más ventajosa.

¿He probado alguna vez el dar libertad a los niños para escoger su trabajo, decidir el momento y el ritmo del mismo?

¿No cambiaría mucho la escuela?

Muchas personas prefieren un trabajo no impuesto aunque ello le signifique mayor fatiga.

- Organizo y preveo técnicas tales que lleven al niño a escoger su trabajo. LUZ VERDE
- Experimento la selección libre, por lo menos en ciertas áreas (lenguaje y cálculo). LUZ AMARILLA
- Practico trabajos en cuya selección el niño no haya sido contemplado en absoluto. LUZ ROJA

Tabla 7.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 7	Luz Verde	38,5%	35,3%	,0%	33,3%	45,5%
	Luz Amarilla	53,8%	58,8%	85,7%	53,3%	45,5%
	Luz Roja	7,7%	5,9%	14,3%	13,3%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 7	Luz Verde	30,5%
	Luz Amarilla	59,4%
	Luz Roja	10,0%

Invariante N° 8 (RN)

A NADIE LE GUSTA TRABAJAR SIN OBJETIVO, ACTUAR COMO UN ROBOT; ES DECIR, ACTUAR, PLEGARSE A PENSAMIENTOS INSCRITOS EN RUTINAS EN LAS QUE NO PARTICIPA.

- Es valedera toda actividad que tiene su razón de ser en el comportamiento del individuo en su medio. LUZ VERDE
- Actividades que dan, en ocasiones, una ilusión de libertad y de motivación, pero que no dejan de ser sucedáneo. LUZ AMARILLA
- Deberes escolásticos impuestos. Deberes escolásticos impuestos. LUZ ROJA

Tabla 8.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 8	Luz Verde	85,7%	50,0%	21,4%	66,7%	81,8%
	Luz Amarilla	14,3%	43,8%	78,6%	33,3%	9,1%
	Luz Roja	,0%	6,3%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 8	Luz Verde	61.1%
	Luz Amarilla	35.8%
	Luz Roja	3.0%

Invariante N° 9 (RN)

ES PRECISO QUE MOTIVEMOS EL TRABAJO.

El trabajo puede ser una tarea fastidiosa y pesada o liberadora. No se trata de una cuestión de novedad, sino de iluminación y fecundidad. Es motivador que el niño escriba un texto libre para el periódico o la revista escolar, cuando imprime, dibuja o pinta; cuando hace experimentos o prepara conferencias.

- Busco actividades motivadoras a las cuales se entregan totalmente los niños. LUZ VERDE
- Busco actividades mitigadas que tratamos de influenciar con un espíritu nuevo. LUZ AMARILLA
- Me atengo a actividades rutinarias. LUZ ROJA

Tabla 9.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 9	Luz Verde	71,4%	64,7%	35,7%	60,0%	72,7%
	Luz Amarilla	28,6%	29,4%	64,3%	40,0%	18,2%
	Luz Roja	,0%	5,9%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 9	Luz Verde	60,9%
	Luz Amarilla	36,1%
	Luz Roja	3,0%

Invariante N° 10 (RN)

BASTA DE ESCOLÁSTICA.

Para saber en qué medida una forma de trabajo es escolástica, bastaría plantearse las siguientes preguntas:

Si me obligaran a hacer ese trabajo, ¿lo haría de buena gana y eficientemente?

Si yo estuviera en lugar de ese alumno, ¿trabajaría con más entusiasmo y aplicación?

Si dejara las puertas de la clase abiertas con libertad total para salir cuando se deseara, ¿se quedarían los niños trabajando o bien se escaparían hacia otras actividades?

- Propongo trabajos que nosotros haríamos con interés, a las cuales alumnos y maestros son capaces de dedicarse fuera de las horas legales, durante los recreos, sin darse cuenta del tiempo que transcurre. LUZ VERDE
- Propongo trabajos más o menos señalados como de la escuela moderna, en los cuales, sin embargo, dadas las condiciones actuales y del medio, la parte de escolástica permanece todavía más o menos importante; LUZ AMARILLA
siempre que nos demos cuenta de ello.
- Propongo trabajos escolásticos tradicionales. LUZ ROJA

Tabla 10.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 10	Luz Verde	35,7%	12,5%	14,3%	26,7%	20,0%
	Luz Amarilla	64,3%	81,3%	85,7%	73,3%	80,0%
	Luz Roja	7,7%	12,5%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 10	Luz Verde	21.8%
	Luz Amarilla	76.9%
	Luz Roja	4.2%

Invariante N° 11 (RN)

TODO INDIVIDUO QUIERE SALIR AIROSO, EL FRACASO ES INHIBIDOR, DESTRUCTOR DEL ÁNIMO Y DEL ENTUSIASMO.

La escuela abrumba a los que no han conseguido salir adelante bajo el alud de los fracasos: notas rojas, "hay que repetirlo", desorden, cuadernos mal llevados .Las observaciones permiten raramente que el niño se reconforte con un éxito. Se desanima y busca otras vías para alcanzar otros triunfos. A los profesores nos hace falta dejar de ser "censores" y cambiar por "animadores"

- Utilizo una pedagogía del éxito. LUZ VERDE
- Trato de evitar fracasos, pero no siempre aliento en cada éxito, aunque sea pequeño. LUZ AMARILLA
- Considero que si un alumno fracasa las causas no está en mi pedagogía y por lo tanto no hagomás que reconocer los fracasos. LUZ ROJA

Tabla 11.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 11	Luz Verde	35,7%	41,2%	28,6%	46,7%	45,5%
	Luz Amarilla	64,3%	58,8%	71,4%	53,3%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 11	Luz Verde	39,5%
	Luz Amarilla	60,4%
	Luz Roja	0,0%

Invariante N° 12 (RN)

NO ES EL JUEGO LO NATURAL EN EL NIÑO, SINO EL TRABAJO.

- Realizo una pedagogía que da al niño una capacitación a través del trabajo serio. LUZ VERDE
- Utilizo una pedagogía que es una mezcla de trabajo y deberes (tareas impuestas y sin objetivo). LUZ AMARILLA
- Considero que si un alumno fracasa las causas no está en mi pedagogía y por lo tanto no hagomás que reconocer los fracasos. LUZ ROJA

Tabla 12.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 12	Luz Verde	76,9%	68,8%	42,9%	100,0%	90,9%
	Luz Amarilla	15,4%	18,8%	57,1%	,0%	,0%
	Luz Roja	7,7%	12,5%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 12	Luz Verde	75,9%
	Luz Amarilla	18,2%
	Luz Roja	5,8%

Invariante N° 13 (TE)

LA VÍA NORMAL DE LA ADQUISICIÓN NO ES DE NINGÚN MODO LA OBSERVACIÓN. LA EXPLICACIÓN Y LA DEMOSTRACIÓN, PROCESO ESENCIAL DE LA ESCUELA, SINO EL TANTEO EXPERIMENTAL, VÍA NATURAL Y UNIVERSAL.

En la escuela se explica. Y si se hacen experimentos es para completar lo demostrado.

Este conocimiento no arraiga en la vida del individuo.

Para llegar a una cultura verdadera se requiere el tanteo experimental.

- Estoy por una educación fundada en la experiencia y en la vida, mediante el tanteo experimental. LUZ VERDE
- Estoy por la introducción crecientemente práctica de la experimentación en la escuela, haciendo uso toda vía de la explicación para ciertas disciplinas. LUZ AMARILLA
- Estoy en un estilo de educación que mantiene aún la práctica habitual escolástica. LUZ ROJA

la práctica habitual escolástica.

Tabla 13.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 13	Luz Verde	42,9%	20,0%	21,4%	21,4%	36,4%
	Luz Amarilla	57,1%	80,0%	78,6%	78,6%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 13	Luz Verde	28.4%
	Luz Amarilla	69.7%
	Luz Roja	1.8%

Invariante N° 14 (TE)

LA MEMORIA, POR LA QUE SE INTERESA TANTO LA ESCUELA, NO ES VALEDERA Y PRECIOSA SINO CUANDO ESTÁ INTEGRADA EN EL TANTEO EXPERIMENTAL, QUE ES CUANDO ESTÁ VERDADERAMENTE AL SERVICIO DE LA VIDA.

Saber de memoria, no es saber.(Montaigne)

La memoria no se cultiva con el ejercicio.

La utilización mecánica de la memoria tiende a fatigarla y agotarla.

¿Qué miden nuestras pruebas? ¿Adquisiciones memorísticas o procesos de integración a la vida mental?

- Imparto una enseñanza viva en la que la memoria no juega sino un papel de ayuda técnica. LUZ VERDE
- Imparto una enseñanza donde la memoria tiene todavía un papel demasiado importante, si bien se inicia la cultura en profundidad. LUZ AMARILLA
- Mi enseñanza caracteriza una educación y una motivación memorística. LUZ ROJA

Tabla 14.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 14	Luz Verde	92,9%	87,5%	78,6%	93,3%	54,5%
	Luz Amarilla	7,1%	12,5%	14,3%	,0%	45,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	7,1%	6,7%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 14	Luz Verde	81,3%
	Luz Amarilla	15,8
	Luz Roja	2,7%

Invariante N° 15 (TE)

LAS ADQUISICIONES NO SE CONSIGUEN, COMO SE CREE A VECES, MEDIANTE EL ESTUDIO DE REGLAS Y LEYES, SINO POR LA EXPERIENCIA. ESTUDIAR PRIMERAMENTE ESTAS REGLAS Y ESTAS LEYES, EN LENGUAJE, EN ARTE, EN MATEMÁTICAS, EN CIENCIAS, ES COLOCAR LA CARRETA DELANTE DE LOS BUEYES.

- Estoy por un trabajo vivo experimental LUZ VERDE

- Experiencias, pero con el estudio simultáneo de ciertas reglas con la esperanza (vana) de que la enseñanza saldrá beneficiada. LUZ AMARILLA

- Estoy en una enseñanza clásica a base de reglas y principios aprendidos de memoria. LUZ ROJA

Tabla 15.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 15	Luz Verde	38,5%	43,8%	14,3%	60,0%	36,4%
	Luz Amarilla	61,5%	56,3%	85,7%	40,0%	54,5%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 15	Luz Verde	38,6%
	Luz Amarilla	59,6%
	Luz Roja	1,8%

Invariante N° 16 (TE)

LA INTELIGENCIA NO ES UNA FACULTAD ESPECÍFICA QUE FUNCIONE COMO UN CIRCUITO CERRADO, SEGÚN ENSEÑA LA ESCOLÁSTICA, INDEPENDIEMENTE DE LOS DEMÁS ELEMENTOS VITALES DEL INDIVIDUO.

La inteligencia no existe por sí sola. Y por lo tanto, no hay un método especial de cultivo de la misma. Como la salud, es una síntesis de elementos íntimamente ligados, sobre los cuales tendremos que actuar favorablemente. Generalmente la práctica del "tanteo experimental", en clase y fuera de clase, haciéndola posible y eficaz, es como en definitiva se educa la inteligencia.

- Practico una pedagogía que permite de manera intensiva el proceso de tanteo experimental. LUZ VERDE
- Dentro de un cuadro de la vieja pedagogía intelectualista, intensifico la del tanteo experimental. LUZ AMARILLA
- Me muevo en la práctica de una concepción clásica de la inteligencia, mediante prácticas escolares escolásticas. LUZ ROJA

Tabla 16.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 16	Luz Verde	71,4%	66,7%	71,4%	66,7%	45,5%
	Luz Amarilla	21,4%	33,3%	21,4%	33,3%	45,5%
	Luz Roja	7,1%	,0%	7,1%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 16	Luz Verde	64.3%
	Luz Amarilla	30.9%
	Luz Roja	4.6%

Invariante N° 17 (TE)

LA ESCUELA NO CULTIVA SINO UNA FORMA ABSTRACTA DE INTELIGENCIA QUE ACTÚA FUERA DE LA REALIDAD VIVA, MEDIANTE PALABRAS E IDEAS FIJADAS EN LA MEMORIA.

La historia nos ha mostrado siempre a genios artísticos, inventores y sabios que frecuentemente habrían fracasado en la escuela porque se rebelaban contra sus enseñanzas tradicionales.

- Cultivo al máximo, mediante técnicas adecuadas, todo el potencial de inteligencia de los individuos. LUZ VERDE
- El cultivo de estas posibilidades complementarias se realiza accidentalmente. LUZ AMARILLA
- Me contento con el cultivo de la inteligencia escolar. LUZ ROJA

Tabla 17.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 17	Luz Verde	50,0%	64,7%	71,4%	64,3%	72,7%
	Luz Amarilla	50,0%	29,4%	28,6%	28,6%	9,1%
	Luz Roja	,0%	5,9%	,0%	7,1%	18,2%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 17	Luz Verde	64,6%
	Luz Amarilla	29,1%
	Luz Roja	6,2%

Invariante N° 18 (TE)

AL NIÑO NO LE GUSTA RECIBIR LECCIONES "EX - CÁTEDRA"

Cuando el maestro explica una lección valiéndose de su autoridad, nadie escucha. Pero si organiza el trabajo de tal manera que el niño empiece por actuar él mismo, por experimentar, por inquirir, por leer, seleccionar y clasificar documentos, entonces hará preguntas que le han intrigado. Respondemos a sus preguntas: será lo que se denomina "lección a posteriori".

- En todas las disciplinas empiezo por la experiencia y la información. LUZ VERDE
- Trato de hacer la lección interesante, aunque no deja de ser lección. LUZ AMARILLA
- Suelo hacer siempre lecciones "ex - cátedra". LUZ ROJA

Tabla 18.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 18	Luz Verde	50,0%	58,8%	57,1%	46,7%	27,3%
	Luz Amarilla	42,9%	41,2%	42,9%	46,7%	72,7%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	6,7%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 18	Luz Verde	47,9%
	Luz Amarilla	49,2%
	Luz Roja	2,7%

Invariante N° 19 (TE)

EL NIÑO NO SE CANSA HACIENDO UN TRABAJO QUE ESTE DENTRO DE LA LÍNEA DE SU VIDA, QUE ES FUNCIONAL PARA EL, POR DECIRLO ASÍ.

La escuela tradicional admite oficialmente, que el niño no puede trabajar más de cuarenta minutos seguidos. Pero eso es falso. Si el niño está ocupado en un trabajo vivo, que responde a sus necesidades, puede dedicarse a él por dos y tres horas.

- Estoy convencido que el niño puede trabajar varias horas sin fatigarse. LUZ VERDE
- El niño se fatiga algunas veces, necesitando moderar la tensión y un reposo. LUZ AMARILLA
- La práctica de los recreos cada cuarenta minutos es un imperativo. LUZ ROJA

Tabla 19.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 19	Luz Verde	14,3%	18,8%	21,4%	13,3%	36,4%
	Luz Amarilla	64,3%	75,0%	71,4%	80,0%	54,5%
	Luz Roja	21,4%	6,3%	7,1%	6,7%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 19	Luz Verde	20,8%
	Luz Amarilla	69,0%
	Luz Roja	10,1%

Invariante N° 20 (TE)

A NADIE, SEA NIÑO O ADULTO, LE GUSTA EL CONTROL Y LA SANCIÓN, QUE SIEMPRE SE CONSIDERAN UNA OFENSA A LA DIGNIDAD, SOBRE TODO CUANDO SE EJERCEN EN PÚBLICO.

En la escuela tradicional, el niño por principio, siempre está en falta. El maestro tiende a ver solamente lo que según él es condenable, no lo que está bien. En eso se parece a los guardias, que siempre están a la busca de delincuentes. No son las correcciones las que hay que abandonar, sino más bien la actitud del maestro frente al trabajo del niño. La actitud de ayuda es la única valedera en pedagogía.

- He suprimido las correcciones con tinta roja y adopto una actitud de ayuda. LUZ VERDE
- Aunque me esfuerzo por tener una actitud de ayuda, no he desterrado aún las correcciones con rojo. LUZ AMARILLA
- Me mantengo en los viejos principios de correcciones y sanciones. LUZ ROJA

Tabla 20.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 20	Luz Verde	23,1%	73,3%	57,1%	40,0%	50,0%
	Luz Amarilla	61,5%	26,7%	42,9%	60,0%	50,0%
	Luz Roja	15,4%	,0%	,0%	,0%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 20	Luz Verde	48.7%
	Luz Amarilla	48.2%
	Luz Roja	3.0%

Invariante N° 21 (TE)

LAS NOTAS Y LAS CLASIFICACIONES CONSTITUYEN SIEMPRE UN ERROR.

Padres y profesores las sostienen, porque en las condiciones actuales de la escuela, con unos niños que no tienen deseos de trabajar, las notas son todavía el más eficaz de sanción y emulación.

Un ejercicio, un cálculo, un problema, todo esto puede suponer efectivamente, una nota aceptable. Pero la comprensión, las funciones de la inteligencia, la creación, la invención, el sentido crítico, artístico, de servicio no pueden clasificarse. Por eso se les reduce al mínimo en la escuela, suprimiéndoles de la competición.

- He suprimido las notas reemplazándolas por nuevas formas de evaluación en las que el niño también participa. LUZ VERDE
- He reemplazado las notas por otras formas de calificación pero en el fondo permanece el mismo concepto. LUZ AMARILLA
- Permanezco fiel a la antigua tradición. LUZ ROJA

Tabla 21.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 21	Luz Verde	7,1%	46,7%	7,1%	23,1%	60,0%
	Luz Amarilla	57,1%	53,3%	71,4%	53,8%	30,0%
	Luz Roja	35,7%	,0%	21,4%	23,1%	10,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 21	Luz Verde	28,8%
	Luz Amarilla	53,1%
	Luz Roja	18,0%

Invariante N° 22 (TE)

HABLEN LO MENOS POSIBLE.

La vieja pedagogía nos ha marcado de tal modo que siempre tenemos tendencia a hablar. La formación de los niños no se consigue con explicaciones y demostraciones, sino por la acción y el tanteo experimental.

- Me he organizado para trabajar; he suprimido las lecciones; cada vez hablo menos. LUZ VERDE
- Me esfuerzo por hablar menos, pero todavía no he realizado la evolución pedagógica necesaria. LUZ AMARILLA
- Me quedo con las virtudes del lenguaje explicativo. LUZ ROJA

Tabla 22.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 22	Luz Verde	35,7%	35,3%	,0%	20,0%	36,4%
	Luz Amarilla	57,1%	64,7%	92,9%	66,7%	63,6%
	Luz Roja	7,1%	,0%	7,1%	13,3%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 22	Luz Verde	25,4%
	Luz Amarilla	69,0%
	Luz Roja	5,5%

Invariante N° 23 (TE)

AL NIÑO NO LE GUSTA EL TRABAJO EN REBAÑO, AL CUAL DEBE PLEGARSE EL INDIVIDUO. LE GUSTA EL TRABAJO INDIVIDUAL O EL TRABAJO DE EQUIPO EN EL SENO DE UNA COMUNIDAD COOPERATIVA.

Lo típico de la escuela tradicional: que todos los niños hagan, en el mismo instante, exactamente la misma cosa. Trabajar en equipo o en cooperativa es conservar supertonalidad al máximo, pero al servicio de la comunidad.

- Sé organizar el trabajo individual en el seno de un equipo o de una comunidad. LUZ VERDE
- He introducido, en algunos momentos, trabajos en equipo. LUZ AMARILLA
- Persisto en la organización tradicional del trabajo escolar. LUZ ROJA

Tabla 23.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 23	Luz Verde	23,1%	35,3%	,0%	46,7%	45,5%
	Luz Amarilla	76,9%	64,7%	100,0%	53,3%	36,4%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	18,2%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 23	Luz Verde	30.1%
	Luz Amarilla	66.2%
	Luz Roja	3.6%

Invariante N° 24 (TE)

EL ORDEN Y LA DISCIPLINA SON NECESARIOS EN LA CLASE.

Una clase compleja, que ha de practicar simultáneamente técnicas diversas, en donde se trata de evitar la autoridad brutal, necesita mucho más orden y disciplina que una clase tradicional, donde los manuales y las lecciones son el utillaje esencial. El orden y la disciplina de la escuela moderna son la organización del trabajo.

- Busco, mediante técnicas complejas de trabajo, un orden vivo. LUZ VERDE
- En mi clase el trabajo no está todavía suficientemente organizado, para que pueda bastarse en esta búsqueda del orden necesario. LUZ AMARILLA
- En mi clase, los niños necesitan aún el orden impuesto desde afuera. LUZ ROJA

Tabla 24.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 24	Luz Verde	50,0%	41,2%	28,6%	46,7%	63,6%
	Luz Amarilla	42,9%	29,4%	64,3%	40,0%	9,1%
	Luz Roja	7,1%	29,4%	7,1%	13,3%	27,3%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 24	Luz Verde	46.0%
	Luz Amarilla	37.1%
	Luz Roja	16.8%

Invariante N° 25 (TE)

LOS CASTIGOS SON SIEMPRE UN ERROR, SON HUMILLANTES PARA TODOS Y JAMÁS CONDUCEN A LA FINALIDAD BUSCADA. TODO LO MÁS SON UNA MALA SOLUCIÓN.

- En mi trabajo he suprimido totalmente los castigos bajo su forma de sanción automática. LUZ VERDE
- Trato de suprimir los castigos, pero noto todavía Recaídas sintomáticas. LUZ AMARILLA
- Creo que los castigos son necesarios, y por lo tanto, aceptables. LUZ ROJA

Tabla 25.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 25	Luz Verde	35,7%	41,2%	21,4%	33,3%	36,4%
	Luz Amarilla	64,3%	47,1%	28,6%	53,3%	54,5%
	Luz Roja	,0%	11,8%	50,0%	13,3%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 25	Luz Verde	33,6%
	Luz Amarilla	49,5%
	Luz Roja	16,8

Invariante N° 26 (TE)

LA VIDA NUEVA EN LA ESCUELA SUPONE COOPERACIÓN ESCOLAR, ES DECIR, LA GESTIÓN, DE LA VIDA Y EL TRABAJO ESCOLAR, POR LOS USUARIOS, INCLUYENDO AL MAESTRO.

Cuando no se aceptan los postulados hasta aquí vistos, difícilmente se podrá aceptar éste. Podemos encontrar justificaciones: la inexperiencia de los niños, no son suficientemente hombres y por ello hay que manifestar superioridad. Mejor sería buscar en nosotros mismos las causas de por qué no damos a la escuela un sentido cooperativo.

- En mi escuela practico la cooperación total. LUZ VERDE

- Tengo una cooperativa sobrepuesta a la clase, pero sin estar investida todavía de todas sus responsabilidades. LUZ AMARILLA

- Prefiero conservar yo todo el poder. LUZ ROJA

Tabla 26.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 26	Luz Verde	30,8%	29,4%	7,1%	6,7%	18,2%
	Luz Amarilla	61,5%	70,6%	92,9%	86,7%	81,8%
	Luz Roja	7,7%	,0%	,0%	6,7%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 26	Luz Verde	18,4%
	Luz Amarilla	78,7%
	Luz Roja	2,8%

Invariante N° 27 (TE)

LA SOBRECARGA DE LAS CLASES ES SIEMPRE UN ERROR PEDAGÓGICO.

Si se tratara solamente de instruir a los niños, quizás pudiera aceptarse. Pero resulta que la adquisición de conocimientos es, a pesar de todo, una función menor de la escuela. Lo que más importa es la formación del niño, del hombre del mañana: el hombre moral, trabajador, crítico y creativo, con sentido de la participación y del servicio . . ., y todo eso, no se adquiere en un grupo anónimo, sino solamente viviendo y trabajando en un equipo.

- Hemos conseguido cursos de no más de veinticinco alumnos. Y si tenemos más, hemos sabido emplear técnicas grupales que nos permiten un verdadero trabajo de equipo. LUZ VERDE
- Tengo cursos numerosos y alguna vez realizamos algún trabajo grupal que me permite un diálogo más personal. LUZ AMARILLA
- No nos preocupa mayormente que los cursos sean de 30 a 60 alumnos(a no ser por lo que esto significa de trabajo y corrección de pruebas y trabajos). LUZ ROJA

Tabla 27.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 27	Luz Verde	,0%	37,5%	,0%	33,3%	27,3%
	Luz Amarilla	84,6%	62,5%	92,9%	66,7%	72,7%
	Luz Roja	15,4%	,0%	7,1%	,0%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 27	Luz Verde	19,6%
	Luz Amarilla	75,8%
	Luz Roja	4,5%

Invariante N° 28 (TE)

LA CONCEPCIÓN ACTUAL DE LOS GRANDES CONJUNTOS ESCOLARES CONDUCE AL ANONIMATO DE LOS MAESTROS Y DE LOS ALUMNOS, POR ESTE MISMO HECHO ES SIEMPRE UNA EQUIVOCACIÓN Y UNA TRABA.

- Tengo la experiencia de haberme encontrado en un grupo humano más reducido y donde hemos alcanzado el éxito con más facilidad. LUZ VERDE
- Condiciones especiales posibilitan un trabajo aceptable dentro de un gran grupo escolar (por ej. local y cursos separados, perfeccionamiento). LUZ AMARILLA
- Estoy en un gran grupo cuartel escolar anónimo. LUZ ROJA

Tabla 28.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 28	Luz Verde	38,5%	20,0%	8,3%	,0%	45,5%
	Luz Amarilla	61,5%	66,7%	91,7%	92,9%	54,5%
	Luz Roja	,0%	13,3%	,0%	7,1%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 28	Luz Verde	22,4%
	Luz Amarilla	73,4%
	Luz Roja	4,0%

Invariante N° 29 (TE)

LA DEMOCRACIA DE MAÑANA SE PREPARA CON LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA. UN RÉGIMEN AUTORITARIO EN LA ESCUELA NO SERÍA CAPAZ DE FORMAR CIUDADANOS DEMÓCRATAS.

Desgraciadamente las costumbres autoritarias están muy arraigadas en padres y profesores. Ambos pueden simpatizar con opiniones progresistas con un sindicato . . . pero cuando están en su casa, o en su clase, se sienten como el Señor Feudal que no tolera ninguna oposición ni que se contradiga su autoridad. Todo debe marchar mediante reglas. ¿Y nos extrañamos que los niños un día escapen a esa autoridad y sean incapaces de gobernarse ellos solos? La escuela de hoy, si quiere preparar a la nueva democracia, no lo puede hacer sino por el ejemplo y la acción.

- Me esfuerzo por organizar la democracia en la escuela. LUZ VERDE
- Tímidamente hago algunos ensayos que nos afectan todavía a toda la enseñanza. LUZ AMARILLA
- Prefiero seguir todavía con una escuela autoritaria. LUZ ROJA

Tabla 29.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 29	Luz Verde	71,4%	56,3%	64,3%	66,7%	63,6%
	Luz Amarilla	28,6%	43,8%	35,7%	33,3%	36,4%
	Luz Roja	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 29	Luz Verde	64,4%
	Luz Amarilla	35,5%
	Luz Roja	0,0%

Invariante N° 30 (TE)

SOLAMENTE PUEDE EDUCARSE DENTRO DE LA DIGNIDAD. RESPETAR A LOS NIÑOS. DEBEINDO ESTOS RESPETAR A SUS A MESTROS, ES UNA DE LAS PRIMERAS CONDICIONES DE LA RENOVACIÓN DE LA ESCUELA.

Hay un proverbio que debe ser valedero para nuestras clases: "No quieras para los demás lo que no quieras para ti. Haz a los demás lo que tú quisieras que hicieran por ti"

- Consigo que sea una realidad esta regla en mi clase. LUZ VERDE
- Me esfuerzo por ello, sin lograrlo íntegramente todavía. LUZ AMARILLA
- Todavía no hay humanización en mi escuela. LUZ ROJA

Tabla 30.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 30	Luz Verde	71,4%	58,8%	42,9%	73,3%	45,5%
	Luz Amarilla	21,4%	41,2%	57,1%	26,7%	45,5%
	Luz Roja	7,1%	,0%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 30	Luz Verde	58,3%
	Luz Amarilla	38,3%
	Luz Roja	3,2%

Invariante N° 31 (TE)

LA OPOSICIÓN DE LA REACCIÓN PEDAGÓGICA, ELEMENTO DE LA REACCIÓN SOCIAL Y POLÍTICA, ES UNA VARIABLE ACTUAL CON LA CUAL TENDREMOS DESGRACIADAMENTE QUE CONTAR, SIN QUE ESTÉ EN NOSOTROS TOTALMENTE LA POSIBILIDAD DE EVITARLA O MODIFICARLA.

Si adquirimos conciencia de todos estos postulados, intentaremos adaptar la organización de nuestro trabajo y de nuestra enseñanza escolar. Y si con nuestro ejemplo tenemos éxito, eso obligará a maestros y padres que están a nuestro alrededor a reconsiderar progresivamente su acción. Aunque eso conlleve críticas y calumnias. Tenemos que contar con esto si nos esforzamos en ser educadores auténticos, formadores generosos de hombres.

- Hemos conseguido dominar esa oposición. LUZ VERDE
- Nos encontramos enfrentados a esta oposición aunque con grandes esperanzas. LUZ AMARILLA
- No nos atrevemos. Es demasiada oposición para avanzar. LUZ ROJA

Tabla 31.

		GRUPO				
		Directivos	Ciclo Inicial	Ciclo Básico 1	Ciclo Básico 2	E. Media
		% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna	% del N de la columna
Invariante 31	Luz Verde	30,8%	14,3%	,0%	,0%	9,1%
	Luz Amarilla	61,5%	85,7%	100,0%	100,0%	81,8%
	Luz Roja	7,7%	,0%	,0%	,0%	9,1%

		PORCENTAJE PROMEDIO
Invariante 31	Luz Verde	10,8%
	Luz Amarilla	85,8%
	Luz Roja	3,3%