



**Sentidos del modelo educativo de la
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Claustro triestamental “Conversar para construir”.**

Informe de Resultados

Equipo asesoría

Klaudio Duarte Quapper (coordinador)

Agatha Castro Court

Felipe Cruz Caro

Catalina Schaeffer Escobar

Javiera Rivas Leiva

Diciembre 12 del 2024

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1.	7
PRINCIPIOS DEL ACTUAL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD	7
CAPÍTULO 2.	19
SELLO EDUCATIVO DE LA UMCE	19
CAPÍTULO 3.	26
ÁMBITOS DE CONCRECIÓN DE LOS PRINCIPIOS	26
CAPÍTULO 4.	43
PROPUESTAS PARA EL MODELO EDUCATIVO	43
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.	51
Algunas cuestiones previas.	51
Sentidos del Modelo Educativo en la UMCE	52
Sobre los principios en el Modelo Educativo	56
Sobre los ámbitos del Modelo Educativo	59
Sobre asuntos de gestión institucional vinculados al Modelo Educativo.....	61
Emergentes relacionados con el Modelo Curricular	62
ANEXOS	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Anexo 1	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Anexo 3	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Anexo 4	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Anexo 5	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>

INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene los resultados del análisis de la información producida en el proceso de Claustro triestamental de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), realizado el segundo semestre del año 2024. El propósito principal del Claustro ha sido reflexionar y actualizar los sentidos del modelo educativo de la UMCE (publicado en 2016) en el actual contexto social.

Este proceso se ha sostenido en la noción de sociopraxis como epistemología que asume que el conocimiento de lo social -y los sentidos de un modelo educativo se ubican ahí-, puede ser producido por colectivos de actores/as que comparten experiencias en una misma institución, más allá de las posiciones que cada cual ubique en dicha organización, nutriéndose de esa diversidad.

El conocimiento que en este proceso se ha ido elaborando tiene como fundamento las experiencias de cada actor/a, las evidencias científicas que cada unidad de la Universidad está produciendo, y la lectura que hagan de los vínculos que sostienen con instituciones educativas y de otro tipo en la sociedad chilena.

Este conocimiento se ha producido a través de metodologías participativas, que estimulan el diálogo, la reflexión y la elaboración de acuerdos sobre los sentidos compartidos en torno al modelo educativo. En esas metodologías, todas las voces tienen valor equivalente y se implementan desde la certeza de que todas personas tienen capacidad para hacerse parte de estos procesos. El Equipo coordinador de la UMCE ha generado las condiciones para que esa participación sea genuina y sustantiva.

Cuatro momentos se han ejecutado en este proceso: diseño metodológico; pilotaje y capacitaciones; desarrollo de Jornadas de Claustro triestamental; y, análisis de información.

En el primer momento, el Equipo coordinador de la UMCE¹ y el Equipo asesor del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas de la Universidad de Chile, colaboraron para producir el diseño metodológico del proceso. Sobre la base de los criterios epistémicos y participativos ya señalados se resolvió que la modalidad de las discusiones fuera mediante convocatorias por Carreras, Departamentos, Facultades y Universidad, pero que el énfasis está en el tipo de actores/as que participarán: estudiantes; académicos/as; funcionarios/as; y grupos autoconvocados de carácter transversal. En consecuencia, se elaboraron propuestas metodológicas específicas para la realización de Jornadas de Claustro Triestamental, para cada uno de los actores/as señalados. Se cuenta así con cuatro diseños metodológicos para facilitar las Jornadas, así como guías de registro para cada una de ellas (incluidas en anexo).

¹ Integrado por profesionales de la Oficina de Transversalidad y la Dirección de Docencia UMCE.

Luego del diseño, se realizó un pilotaje con estudiantes para probar la calidad de los instrumentos y una vez ajustados, se efectuaron capacitaciones a estudiantes, académicos/as, y funcionarios/as de la Dirección de Docencia. En total se capacitaron alrededor de 30 personas, tanto para el rol de facilitación como el de registro en las Jornadas.

En el tercer momento se han desarrollado las Jornadas de Claustros Triestamentales. Entre el 28 y el 2 de diciembre del 2024 se efectuaron 43 reuniones, registrándose cerca de 600 personas participantes del proceso según se especifica a continuación.

Tabla: Asistentes según tipo de claustro

	Claustro	Fecha de realización	Cantidad de personas participantes
1	Piloto estudiantes	23/10/2024	11
2	Dirección de Prácticas	24/10/2024	30
3	Educación Diferencial Académicos/as	28/10/2024	8
4	Educación Diferencial Estudiantes	28/10/2024	8
5	Filosofía (académicos/as y estudiantes)	28/10/2024	11
6	Inglés Estudiantes	28/10/2024	19
7	Francés (académicos/as y estudiantes)	28/10/2024	13
8	Alemán (académicos/as y estudiantes)	28/10/2024	6
9	Biología Académicos/as	28/10/2024	10
10	Ed. Física Estudiantes	28/10/2024	10
11	Música Estudiantes	28/10/2024	6
12	Kinesiología Estudiantes	28/10/2024	14
13	Ed. Física Académicos/as	28/10/2024	6
14	Castellano Académicos/as	28/10/2024	7
15	Física Académicos/as	28/10/2024	6
16	Química Académicos/as	28/10/2024	7
17	Matemáticas académicos/as	28/10/2024	13
18	Educación Básica Académicos/as	28/10/2024	14
19	Educación Parvularia Académicos/as	28/10/2024	10

20	Kinesiología Académicos/as	28/10/2024	17
21	VCM Egresados/as	28/10/2024	20
22	VCM Socios Estratégicos	28/10/2024	10
23	Historia Estudiantes	29/10/2024	8
24	Historia Académicos/as	29/10/2024	N/E
25	VRA + DAE (Acompañamiento)	29/10/2024	50
26	Formación Pedagógica	29/10/2024	15
27	Artes Visuales Académicos/as	30/10/2024	16
28	Artes Visuales Estudiantes	30/10/2024	6
29	Filosofía Académicos/as	30/10/2024	33
30	Artes Escénicas Estudiantes	28/10/2024	15
31	Facultad Filosofía	30/10/2024	33
32	Magister en Educación	30/10/2024	6
33	Doctorado	1/12/2024	5
34	Funcionarios/as	29/10/2024	7
35	Rectoría	30/10/2024	30
36	Autoconvocado-TIC	30/10/2024	25
37	Autoconvocados Sustentabilidad	30/10/2024	20
38	Autoconvocados Interculturalidad	30/10/2024	12
39	Autoconvocados Convivencia-Salud Mental	26/11/2024	25
40	Campus Pedagógico Guardiamarina	13/11/2024	7
41	Campus Pedagógico Gladys Valenzuela	13/11/2024	8
42	Campus Pedagógico Mercedes Marín del Solar	18/11/2024	7
43	Dirección Gestión y Desarrollo de Personas	29/10/2024	10
		Total	594

En el cuarto momento se desarrolló el análisis de la información, fruto de lo cual surge este informe. En base a la técnica del Análisis de Contenido Cualitativo, se ha revisado en detalle el registro escrito y de audio de cada Jornada, se ha codificado y tematizado la información

siguiendo el formato de la conversación, y buscando la mayor claridad para quienes utilizan este texto. No siempre se siguió el orden interno que sugería la metodología utilizada en los Claustros, porque en varios de ellos cada grupo realizó innovaciones a la forma sugerida.

El presente documento se organiza de acuerdo a los asuntos tratados en los Claustros. El capítulo 1 contiene los resultados del análisis de los principios del Modelo Educativo vigente. En el capítulo 2 se abordan las propuestas para el sello formativo de la UMCE. En el tercer capítulo están los resultados de la reflexión sobre los ámbitos vigentes y emergentes para la concreción de los principios del modelo. El capítulo 4 presenta un conjunto de propuestas de actualización del modelo formuladas por los distintos actores participantes de las jornadas. Finalmente, el capítulo 5 presenta conclusiones interpretativas de los resultados ya expuestos².

Con todo, queremos dejar constancia de la buena recepción que tuvo este proceso y que la información producida permite plantear ideas comunes. Enfatizamos también que ha de considerarse la existencia de singularidades contextuales en carreras y departamentos, lo que plantea nuevos desafíos a futuro en términos de mantener estas instancias de diálogo y abordar los asuntos específicos que se señalaron.

² Debe tenerse en cuenta que, a partir de los solicitado por representantes institucionales y comunitarios, el proceso de Claustro finalizará durante el primer semestre de 2025.

CAPÍTULO 1.

PRINCIPIOS DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD

El presente capítulo contiene el análisis de los principios que componen el actual Modelo Educativo de la UMCE. En torno a ellos es importante señalar que, tal como se evidenciará en lo que sigue, su formulación no resuena plenamente en la cotidianidad de los departamentos. Por diversos argumentos que se profundizan a continuación, estos principios son adaptados o reinterpretados en las experiencias de las y los actores de la universidad.

El principio que genera más adhesión por parte de las y los actores de la UMCE es el de *transformación*, que plantea:

“(…) la universidad habilita a sus egresados con herramientas para actuar y proponer desde la complejidad y la diversidad, promoviendo en ellos la capacidad para innovar y transformar, integrando los procesos de cambio” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro)³.

Se observa que el modelo es más bien rígido y que no es claro qué acciones desarrollar para llevarlo a cabo en la formación de las y los estudiantes. El Claustro de Académicos de Educación Básica (2024) plantea:

“(…) aunque el modelo educativo incluye la transformación como un eje central, en la práctica, la falta de recursos y de una visión institucional unificada limita la posibilidad de materializar este objetivo transformador en la experiencia formativa del estudiante” (p.2).

Si bien hay consenso en que se trata de un principio fundamental, se enfatiza en que se ve obstaculizado de implementar al punto de no verse reflejado en la cotidianidad de las y los estudiantes.

Una tensión que emerge en las conversaciones: como salida a esta falta de acciones para concretar el principio de transformación, se plantea la formación de profesionales que sean capaces de adaptarse a la diversidad de contextos laborales. Esta paradoja puede estar expresando que la noción de transformación no es comprendida necesariamente como algo por realizar en los contextos, por parte de las y los profesionales formados en la UMCE, sino más bien como un cambio de estos propios profesionales –su transformación– para adecuarse a los contextos en que se desenvuelven una vez egresados/as. El Claustro de Académicos de Artes (2024) menciona:

³ En adelante, todas las referencias sobre el modelo que aparecen entre comillas fueron extraídas de la Síntesis del Modelo Educativo UMCE, elaborada por la Secretaría Técnica del Claustro.

“(…) capacidad de análisis los estudiantes chocan con la realidad, hay un grado que falta en la realidad no basta con el conocimiento sino la falta de herramientas en lo social y la inserción en la diversidad de contextos” (p.5)

En complemento, se señala la falta de vinculación con las experiencias prácticas de las y los estudiantes, desde la capacidad adaptativa en relación a los contextos actuales, en tanto esto permite el desarrollo de soluciones, posibilitando materializar cambios significativos en otros sujetos a través del despliegue de habilidades pedagógicas:

“(…) la universidad se está replanteando, se está tomando el poder de reconocer su historia y estar a la altura de las circunstancias actuales que sí implican innovación y sí implican metodologías y experiencias significativas. Debiese abrir esa discusión involucrando a los mismos estudiantes porque les aseguro que de ahí va a salir toda la solución” (Claustro VcM Socios Estratégicos, p.11).

Asimismo, el Claustro de Académicos de Castellano (2024) enfatiza la necesidad de precisar el concepto de transformación en correlato con las exigencias actuales a las que se enfrenta la sociedad y la universidad como conjunto. En este caso, algunas voces lo vinculan a la innovación en el quehacer formativo de la universidad y luego práctico en las comunidades, pero de igual forma lo perciben como algo incipiente.

Ahora bien, esta transformación permite fomentar los procesos de cambio en los diferentes contextos, espacios o comunidades, pero como señalamos, no con claridad respecto de cuáles son las acciones necesarias para llevar adelante estos procesos, ya que depende fundamentalmente de las condiciones que cada estudiante sea capaz de gestar para desarrollar esas acciones transformadoras. Por lo que las y los estudiantes consideran que la transformación es más bien un discurso generado desde el modelo educativo UMCE que una práctica, o un quehacer propio de las y los estudiantes que fue o es desarrollado en la formación académica:

“(…) transformación lo que se busca acá igual porque es para lo que nos están formando” (Claustro Estudiantes Música, p. 3).

“(…) siento que es como más teoría que práctica, siento que como que... bueno lo de siempre, como siempre el discurso de la universidad como todos estos temas, pero como tampoco se lleva como mucho, que no se enseña mucho (...)” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 3).

“(…) puse algo del ideal versus la realidad, que es súper lejano, porque siempre hablamos como del ideal y toda la teoría y todas las estrategias que te plantean y esas son súper en un ideal, pero cuando tú llegas a la sala, a mí cae toda esa estrategia” (Claustro Estudiantes Centro de Prácticas Liceo A5 Mercedes Solar, p. 9).

En correlato con lo anterior las y los participantes ponen en valor la transformación desde una concepción que supera el mero reflejo o resultado de un hacer, sino que cobra su sentido último en su vínculo con medio, concretamente vinculado a la formación práctica de las y los estudiantes, emplazando así a la universidad como el espacio de formación en que convergen los desafíos de la educación chilena.

Es aquí donde se plantea el desafío de abordar la falta de profundización sobre lo que ocurre en el sistema escolar y cómo esto dificulta una conceptualización clara, a nivel universitario, de lo que significa transformar. En el Claustro Transversal VRA y DAE se señala:

“Transformación, ¿de qué? ¿para qué ¿con quién? En las carreras pedagógicas nuestra responsabilidad es con el sistema escolar, no vamos a hacer la transformación si no es con los actores del sistema escolar. No alcanzamos a mirarlo desde dentro. Los que estamos con trabajo en el sistema tenemos que articularnos más y mejor.” (Claustro Transversal VRA y DAE, p.3)

Por su parte, el principio de **reflexividad** señala que:

“(…) promueve que los futuros profesionales reflexionen sobre situaciones particulares, realizando análisis críticos en contextos situados, atendiendo y resignificando las teorías aprendidas” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

En esa dirección se plantea la necesidad de:

“(…) formar profesionales capaces de analizar y enfrentar los problemas actuales desde una perspectiva ética y reflexiva” (Claustro de Académicos de Educación Básica, 2024, p.3).

Como principio, su despliegue en la formación de futuros docentes debe enfatizarse en la capacidad de reflexionar sobre sí mismos (Claustro de Académicos de Física, 2024), tal que les permita comprender los contextos en que se vinculan y entender los cambios que en la sociedad están ocurriendo. Planteando así una base de esta reflexividad que estaría dada por:

“(…) la capacidad de situarse en los contextos y hacer una reflexión con autonomía de la propia práctica” (Claustro de Académicos de Artes, 2024, p.5).

Situándolo en la autoobservación del propio quehacer, sentando las bases que procuren un trabajo sistemático y riguroso que permita una contribución significativa a la formación profesional.

Además, se señala que la reflexión constituye una potencialidad de la pedagogía, en tanto existe un proceso de lectura situada del contexto social y esto se traduce en el aula de clases.

“(…) el sello del pedagógico está cruzado por las propias capacidades que tiene el pedagógico de reflexionar hacia dónde quiere ir y también de leer lo que está pasando afuera, y lo que estaba pasando afuera te dice varias cosas” (Claustro VcM Socios Estratégicos, p.7).

Sin embargo, aparece un matiz al señalar que esta disposición, que se observa en estudiantes de los primeros años, se iría perdiendo o inhibiendo a medida que llegan a los últimos años de estudio. Esto llevaría a utilizar mecanismos predefinidos para enfrentar la solución a los problemas que la vida profesional les plantea:

“Pasa que he participado en dos grandes momentos, segundo año veo personas muy creativas y críticas con capacidad de análisis de situación y en quinto año todas esas capacidades se han endurecido porque no logran situarse y no logran adaptarse a la situación. Algo sucede entre segundo y quinto año y terminan solucionando de forma preestablecida la situación” (Claustro Académicos Kinesiología, 2024, p.8.).

La reflexividad es considerada por los y las estudiantes como un principio que se desarrolla plenamente en los procesos formativos de las distintas carreras, ya sea entendido como reflexividad o pensamiento crítico:

“(…) siento que el pensamiento reflexivo y crítico está bien arraigado, como que en las carreras los profes nos dan las herramientas para poder sacar nosotros las conclusiones y llegar a atender un paciente de la mejor manera y yo encuentro que igual es un proceso reflexivo super grande” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 4).

Cabe destacar que esta reflexividad apunta hacia la transformación de los contextos situados y particulares, más que solamente a generar procesos reflexivos o pensamiento crítico de las temáticas abordadas, es decir se orienta a la praxis de la reflexividad, que apunta a generar cambios en los distintos espacios de desarrollo de las y los profesionales en formación. En tal sentido, la reflexividad apunta a fomentar la transformación, de este modo refuerza otro principio del modelo educativo.

Se observa que este principio se percibió con mayor intensidad en años anteriores. Este panorama se ve asociado principalmente a un desarme del sentido comunitario de la universidad, donde se plantea una falta de espacios y tiempos de reflexión que permitan generar organización estudiantil, así como detenerse a observar los contextos y procesos de aprendizaje.

“Extraño que esa reflexión que se dice que está en el espacio del aula, salga a los pastos, que exista organización estudiantil” (Claustro Transversal VRA y DAE, p.3).

Por su parte, la **integralidad** es un principio que:

“(…) promueve una visión global y sistémica que integra en los procesos las distintas dimensiones que involucran al ser humano, promoviendo una unidad de sentido” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

En torno a su desarrollo explícito se observa una debilidad tanto en la formación como en la articulación entre distintas dimensiones de lo humano. Se reconocen ciertos esfuerzos de parte de algunos actores de la universidad, pero que no se logra cumplir como propósito. Al respecto, el Claustro Académicos de Educación Básica (2024), menciona que se apuesta más bien a una visión holística del aprendizaje y del desarrollo profesional, lo que hasta cierto punto se vuelve insuficiente para la UMCE en tanto no todos los Departamentos parecen estar alineados en esta perspectiva, lo que genera una fragmentación en la formación de las y los estudiantes.

Ahora bien, desde la perspectiva estudiantil la integralidad no es efectiva en la práctica, sino que cada área se enfoca en formar en lo específico de sus programas, es decir, en lo disciplinar de una carrera.

Más aún, desde las voces de los claustros estudiantiles se desarrolla la noción de que las diversas dimensiones que involucran al ser humano son dejadas fuera de la integralidad que promueve la universidad, no generando una perspectiva integral en el modelo educativo UMCE y, por ende, dejando fuera la unidad de sentido que se pretende desarrollar:

“(…) hay cosas que deberían mejorar en ese sentido, porque siento que no engloba todo lo del ser humano y para eso estamos aquí, para mejorar eso finalmente” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 5).

En tal sentido, no se aborda la integralidad del ser humano desde la formación y menos aún, se consideran otras perspectivas que busquen integrar epistemologías no convencionales o miradas no tradicionales de las diversas disciplinas:

“(…) todo lo que aprendemos nosotros es de Europa, entonces no tenemos como una formación... así como más cercana quizás a los estudiantes” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 11).

Se observa que incide en la ocurrencia de esta debilidad que las carreras trabajen por separado y que no existan formas concretas y sistemáticas de articulación. En miras de esto, se plantea un proceso de fortalecimiento curricular que permita una integralidad con una oferta académica robusta y no así medidas aisladas (Claustro Académico de Biología, 2024).

Otras formas de ausencia de integralidad refieren a la no articulación de los aprendizajes teóricos y los de tipo práctico; a la desconexión entre pregrado y posgrado. De esta forma, se observa que la noción de integralidad produce multiplicidad de significaciones entre

académicos/as de la universidad. Junto a ello, se abre la interrogante de si pudiera tratarse de un principio respecto del cual no existe claridad en su operativización y cómo pasar de su declaración normativa a fórmulas acordadas de experimentación en la cotidianidad universitaria.

En esa línea, se plantean posibles salidas que apuntarían a la articulación en pos de la integralidad como, por ejemplo, la participación en proyectos, fondos, congresos y otros tipos de actividades, lo que según el Claustro de Académicos de Física (2024) permitiría ampliar las expectativas y entusiasmo de las y los estudiantes en el ejercicio de mirar la experiencia de otros tanto dentro como fuera de la Universidad.

Se plantea como un principio en relación con el sentido de hacer comunidad universitaria, señalando una carencia en procesos de integrar a los estudiantes en procesos formativos atractivos, desde un mejor desarrollo de sus capacidades, incluyendo la posibilidad de salidas intermedias, como señala el Claustro Transversal VRA y DAE:

“Integralidad lo veo desde el punto de vista de la diversidad de las personas, tenemos un sufrimiento como comunidad ¿cómo integramos mejor? Aquí no hay salidas intermedias y debemos desarrollar las capacidades de todos.” (p.3).

Por otro lado, gran parte de los claustros propone la realización de cursos electivos o cursos de formación general entre Departamentos como acciones catalizadoras de la integralidad. Esto último, pone en evidencia un enfoque que curriculariza la integralidad, lo cual no incluye necesariamente que se exprese en la cotidianidad UMCE.

El principio de **flexibilidad** ha sido definido como:

“el carácter contextualizado de la educación demanda un modelo flexible, que promueva la diversidad curricular en los procesos formativos” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

Este principio aparece con menor intensidad en los diálogos entre académicos y académicas. No obstante, su importancia en el modelo educativo radicaría en la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y en la preparación de estudiantes para enfrentar contextos educativos complejos, que les exigen articular herramientas diversas para leer oportunamente las condiciones y características que constituyen esa complejidad y actuar en pos de su transformación. En esta línea, el Claustro de Académicos de Física (2024) destaca:

“estamos en un escenario con harto cambio por lo que es súper necesario que los estudiantes puedan adaptarse (...) es especialmente útil para los sistemas educativos” (p. 2).

Asimismo, el Claustro de Académicos de Kinesiología (2024) señala lo siguiente:

“tienen una capacidad para adaptarse increíble (...) aún hay algunos a los que les faltan herramientas” (p. 4).

Estas observaciones ponen de manifiesto que, si bien el principio de flexibilidad se expresa en la práctica, aún hay aspectos por fortalecer, particularmente en la formación de habilidades adaptativas. Tal como señalamos, esta apelación reiterada a la adaptabilidad como una capacidad a conseguir en las y los egresados de la UMCE, pone en tensión que ello implique negar u obstaculizar la disposición a la transformación de los contextos en que se desenvuelven. Esta tensión requiere ser profundizada por las y los actores respectivos.

Este principio de flexibilidad no es ampliamente abordado por los y las estudiantes en los procesos de Claustro. Con todo, se comenta que es más una declaración de intenciones del modelo educativo, y permanece como algo por desarrollar en el quehacer universitario, particularmente por las características de ciertos académicos:

“(...) igual hay algunos de los profesores son muy arraigados a su forma de pensar no tienen mucha flexibilidad” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 4).

También se vincula con la capacidad de reflexión crítica, como señala el Claustro de Académicos de Educación Básica (2024), al mencionar que:

“es esencial para que los docentes en formación se adapten a contextos educativos complejos, a través de un proceso flexible que fomente la reflexión” (p.3).

Sin embargo, su implementación efectiva requiere no solo habilidades estudiantiles, sino también una disposición institucional y de los docentes para adaptar los procesos formativos, modelando así esta capacidad en el entorno académico y profesional.

En correlato con lo anterior, es que la flexibilidad se presenta como una herramienta clave para responder a las demandas de un mundo en constante cambio. Sin embargo, su desarrollo en el modelo educativo demanda esfuerzos coordinados entre docentes, estudiantes e instituciones para garantizar que las habilidades adaptativas sean una realidad en la formación práctica y profesional.

Sin embargo, se observa que no se ha logrado dar una respuesta eficiente a la diversidad de contextos en los procesos de vinculación con comunidades educativas complejas, sumado a una poca flexibilidad a nivel curricular que permita una mejor colaboración en la relación estudiante- profesor. Sobre esto último, el Claustro Transversal VRA y DAE señala:

“No es tan flexible en términos de sus programas curriculares, es difícil modificar o plantear algo nuevo. La diversidad curricular no es tanto como plantea el modelo. Dice que los estudiantes pueden armar sus propias rutas, pero eso no se cumple” (p.2)

“Flexibilidad, no lo somos, ni horizontal ni vertical. Las asignaturas son muchas y se siguen dando. El peda es un archipiélago, nos falta mayor conexión, nos falta mayor orientación a la colaboración. Nos falta timón y coherencia, cuando cruzamos modelo educativo con modelo curricular armamos un Frankenstein. Falta voluntad para impulsar esa articulación.” (p.3)

Los participantes señalan la falta de flexibilidad en la universidad, considerando las diversas responsabilidades de los estudiantes, como el trabajo y las tareas familiares, que dificultan su conexión con la institución:

“Esta universidad es como un pueblito...a las seis te miran feo si uno sigue acá, se entiende que hay estudiantes que estudian y trabajan, tienen hijos, tienen responsabilidad y aquí entra el tener flexibilidad en relación a este contexto” (Claustro Transversal de Bienestar, Convivencia y Participación, p.9)

Lo que también dialoga con una sobrecarga académica en algunas carreras, sugiriendo la importancia de armonizar y flexibilizar el currículo, especialmente al equilibrar las horas complementarias con las demandas del programa académico, para que la carga de estudio sea más justa y manejable. Se señala en el Claustro Transversal de Bienestar, Convivencia y Participación:

“Armonización y flexibilización curricular, el exceso de ramos y carga académica que enfrentan algunas carreras. Ver bien las formas de equiparar las horas complementarias como lecturas, estudio, etc. Que se equilibre con lo que declara el programa” (p.10)

El principio de **proyectividad** señala que:

“(...) la formación universitaria se entiende más allá de sus cauces institucionales, orientándose hacia sus desafíos sociales, anticipando escenarios y futuras demandas” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

En este ámbito, se aboga por constituirse en una universidad referente, cuestión que, como veremos, abre una discusión en torno al sello institucional: ser una universidad de ciencias de la educación o ser una universidad que congrega varias ciencias. Hay voces que señalan que esto último debiera ocurrir pero que, en la cotidianidad de la vida institucional, no se logra este posicionamiento.

Se aboga por dar cuenta de la trayectoria histórica de la UMCE y sus aportes a la educación en Chile, en ese mismo diálogo se señala la necesidad de estar a la vanguardia en la materia educativa y ante los cambios sociales. Sin embargo, se observa que la universidad no ha

logrado anticiparse a las demandas, lo que ha implicado difuminar el legado social de la UMCE.

Para los grupos de académicos, la UMCE debe fortalecerse como una institución que tiene una posición crítica ante los problemas sociales, precisando elementos como que en la actualidad la universidad no logra hacer lecturas anticipadas a las demandas sociales, sino más bien tiende a responder de manera reactiva (Claustro Académicos de Física, 2024). Dificultando así dar luces del principio de proyectividad, teniendo en cuenta el contribuir a una formación que permita preparar a las y los estudiantes en los desafíos del futuro.

Quizás aquí lo que se requiere acordar es la noción de *futuro* que plantea este principio, toda vez que las nociones tradicionales ancladas en el capitalismo contemporáneo ubican este futuro como un mañana que está por venir, desligándolo de lo que se realiza en el presente. Otra acepción que puede aportar es relevar lo que los pueblos ancestrales plantean al conjugar presente y futuro como una imbricación profunda, siendo en ello el futuro lo que en el presente se está construyendo. Visto así, la dicotomía de si responde anticipando escenarios futuros o demandas presentes, se puede enfrentar estableciendo una lógica que apele a la necesaria articulación conceptual y de acción de la temporalidad humana.

Para abordar esta carencia, se plantea la necesidad de adoptar un paradigma socio-crítico como base del modelo educativo (Claustro de la Facultad de Filosofía y Educación, 2024), promoviendo una formación orientada a la reflexión y resolución de problemas emergentes en la lectura constante de la realidad social.

Este principio es resaltado como un elemento que sí es efectivo por parte de Modelo Educativo UMCE, ya que se orienta a la anticipación de futuros escenarios y desafíos que se plantean en los contextos prácticos en los que se desenvuelven los y las profesionales en formación. A la vez, se aportan herramientas para desplegar en estas realidades:

“(…) acá siento que nos dicen a qué nos vamos a enfrentar en términos de la práctica, ya sea en el colegio con los niños, y bueno es que acá nos forman para eso” (Claustro Estudiantes Música, p. 3).

Según las voces estudiantiles y de académicas/os, al igual que el principio de reflexividad, la proyectividad también se orienta a reforzar el principio de transformación. En este caso, conocer posibles desbordes de los caminos institucionales y anticipar escenarios a los que enfrentarse en la práctica, también son planteados principalmente en miras de una futura transformación de estos contextos:

“La proyectividad está centrada en la transformación del contexto en el futuro. Esas son palabras mayores (...) Es poner un grano de arena para una transformación

futura. Las estudiantes se sienten críticos y transformadores y eso es positivo” (Claustro Académicos de Educación Parvularia, 2024, p.4).

En línea con lo anterior, dentro del Claustro Académicos de Biología (2024) se da cuenta de lo relevante que es la divulgación y comunicación de las labores que se están desempeñando por el profesorado de la universidad como recursos de alto valor pensando en la mejora de la educación y cómo promover miradas profundas sobre los grandes conflictos sociales.

Por otro lado, los participantes definen la universidad como un espacio de formación de líderes, lo que a su vez plantea el gran desafío de estar en constante construcción de los nuevos cambios:

“Entonces yo creo que el gran aporte es tomar la historia del pedagógico, actualizarla, porque ahí está la materia prima y yo creo que con eso se va a reforzar lo que yo escuché, porque lo comparto, además, que es la impronta que tienen los estudiantes. Pero esos son los estudiantes. Aquí hay liderazgo que tiene que ver con cómo mueve esta universidad hacia el futuro, mirando por el espejo retrovisor” (Claustro Transversal VcM Socios Estratégicos, p.4)

Aquí se hace latente una proyección asociada a la incorporación de nuevas tecnologías que permitan esta adaptación:

“En relación a la proyectividad, llegamos 20 años tarde a la educación on line, seguimos muy atrás, no anticipamos lo que viene, a los nuevos escenarios.” (Claustro Transversal VRA y DAE, p.2).

Así mismo, cabe destacar los planteamientos de los/as participantes del Claustro autoconvocado de Sustentabilidad en cuanto a la proyectividad como uno de los principios que les hace más sentido:

“conuerdo con que proyectividad aplica, pero es solo para una persona, entonces acá queremos una proyectividad comunitaria, es otro el sentido, acá hay una mirada mucho más colaborativa. Para poder sacar adelante el mundo complejo en que estamos, en los temas de desarrollo sostenible, necesitamos una colaboración muy importante. Y acá todo está en base a una formación un poco unitaria” (Claustro Autoconvocado Sustentabilidad, p.3)

Se considera este principio como aquel que responde de mejor manera a una mirada en cuanto al desarrollo sustentable del país, el cual debe construirse desde la colaboración y la comunidad.

Finalmente, el principio de **plasticidad**:

“(…) promueve el reconocimiento de que los contextos reales de la profesión son diversos y dinámicos, ello implica que el modelo puede perfeccionarse constantemente, impulsando una mejora continua de las propuestas formativas” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

Este es el principio que convoca menores voces de distinto/as actores/as, que señalan que no es de importancia y al mismo tiempo, lo plantean como ausente en sus experiencias.

Existe concordancia sobre la importancia de su definición, pero que en las experiencias de las diversas carreras no se consigue la mejora continua que se propone. El argumento principal de este no logro estaría dado por las condiciones institucionales que no posibilitan una gestión para esa mejora.

Una valoración proviene de la carrera de Kinesiología, en que se señala que la vinculación a través de las prácticas con una amplia diversidad de contextos constituye un aporte para la formación de las y los estudiantes, y al mismo tiempo exige hacerse cargo de un desafío para que esa apertura no se limite:

“Los chicos tienen la oportunidad de ir a distintos contextos a medida que van avanzando a las prácticas curriculares y les permite ser adaptativos y aún faltan contextos más relevantes, hospitalarios, por ejemplo”. (Claustro Académicos Kinesiología, 2024).

Una pregunta crítica que deja la reflexión de este principio es sobre la disposición de las y los actores institucionales para abordar la multiplicidad de contextos, abriendo dinámicamente nuevas oportunidades, y no tender a la reducción de posibilidades a lo que tradicionalmente se consideran los contextos de origen de las disciplinas de la Universidad: la escuela y el hospital.

Se considera su importancia para el desarrollo en los diversos espacios o contextos, ya sea desde la práctica profesional o los futuros campos laborales:

“Hay que estarse modificando constantemente. Nosotros vamos a ir a un campo laboral y prepararnos para esa realidad es mucho más importante” (Claustro Estudiantes Música, p. 3).

Cabe destacar, que esta plasticidad se fomenta en los procesos de formación al facilitar diversos espacios o contextos en los que desarrollar las prácticas profesionales, pero señalan que falta incorporar la mejora continua:

“Es necesario que esté la capacidad de ir mejorando constantemente sobre todo por los diversos contextos que hay en la educación” (Claustro Estudiantes Inglés, p. 2).

Se plantea una falta en la formación en cómo abordar la complejidad del ser humano, señalando elementos como el aprendizaje a través de las emociones y la incorporación de nuevas perspectivas que permitan incorporar la plasticidad:

“Para lograr la plasticidad falta algo: ¿cómo articular el impulso con lo que pasa en la sala de clases? Hay procedimientos para abordar la complejidad del ser humano, pero me falta integrar la clase que yo hago con lo otro, que exista una comunicación. Falta mucho para eso” (Claustro Transversal VRA y DAE, p.2).

Por otro lado, se plantea no solo fortalecer la formación académica de los estudiantes, sino también su sentido de pertenencia a una universidad comprometida con principios fundamentales como la democracia, derechos humanos, diversidad y sostenibilidad. Éstos representan valores esenciales para preparar a futuros docentes capaces de adaptarse e influir positivamente en la amplia diversidad de contextos educativos existentes:

“(…) hacerse cargo de eso va a traer beneficio para los estudiantes porque van a sentir que están efectivamente en una universidad, perdón la expresión, que la rompe en estos temas desde el punto de vista de su formación disciplinar... pero también en valores que definen las universidades del estado que tienen que ver con la democracia, los derechos humanos, el respeto a la diversidad, el respeto a este planeta. Es decir, eso tiene que formar parte de la formación de los profesores que, a su vez, van a interactuar con centros de educación tan diversos como los territorios que hay.” (Claustro Transversal de VcM Socios Estratégicos, p.3)

CAPÍTULO 2.

SELLO EDUCATIVO DE LA UMCE

Este capítulo expone las propuestas a incluir en lo que se denomina el sello formativo de la universidad.

Una interrogante crítica que emerge en el Claustro de la Facultad de Educación y Filosofía es desde dónde surge el modelo. Se plantea la idea de un modelo curricular que no dialoga con el modelo educativo, aquel, planteado en lógica de competencias a alcanzar, estarían constriñendo el saber:

“El modelo curricular tiende a la disgregación y debilita el modelo educativo. Hay tantas asignaturas como carreras, sin elementos comunes, lo que tiende al aislamiento. El modelo curricular disgrega. No hay colaboración ni integración”.
(Claustro Académicos Facultad de Educación y Filosofía, 2024, p.3.)

Se propone enfatizar en el pensamiento crítico como sello de la Universidad. Acompañado de la inquietud por cómo desarrollar este en diálogo con un modelo que promueve la unidad de sentido y que plantea contradicciones entre lo que se declara como principios y lo que en la práctica se posibilita con las decisiones institucionales. Por ejemplo, lo socio-crítico y lo neo-tecnológico; en las prácticas que son asumidas más para validar teoría y no para construir conocimientos; entre un modelo inorgánico y al mismo tiempo de hiper especialización, que no favorece una integración entre carreras y en la formación del estudiantado. Lo anterior, en un contexto, como ya señalamos en que existen condiciones precarias para la operación del modelo y que, por lo tanto, no favorecen su implementación coherente.

Se considera por los y las estudiantes que otro elemento de la propuesta de sello educativo UMCE es el pensamiento crítico, cuestión que se fomenta bastante en la formación que imparte la universidad y que es considerado como fundamental para sostener los procesos de cambio, en miras de reflexionar qué es aquello que se busca transformar:

“(…) el pensamiento crítico quizás, siento que igual es algo que se nos promueven mucho, dar un paso más a lo que es evidente” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 5).

“(…) el pensamiento crítico y reflexivo me parece super importante y eso como una identidad del departamento, cosas de la estructura social, siempre nos estamos cuestionando las cosas. Esa debería ser la identidad de la U y no solo de nuestro depto” (Claustro Estudiantes Artes, p.6).

“(…) primero qué es lo que queremos transformar, esa siento que es una pregunta” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 2).

En tal sentido, el pensamiento crítico es el sostén para potenciar procesos de cambio, es un primer paso que permite posicionarse en el espacio social para posteriormente gestar transformaciones:

“(…) primero antes de transformar, hay que saber qué es lo que se tiene que transformar y (...) cuál es el lugar desde el que se transforma (...)” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 4).

Se discute la existencia de un modelo educativo, o de varios de acuerdo a cada Facultad. Al mismo tiempo, se plantea que el modelo a construir no se constituya como un cierre a las posibilidades de cada carrera sino más bien en un trasfondo para que se desarrollen. Para ello debe tener un nivel de generalidad amplio, por lo que acotarlo a lo pedagógico no serviría, más aún con las carreras nuevas que se están creando.

El principal elemento que formaría el sello educativo propuesto por los y las estudiantes es “transformar es educar”. Una transformación que se orienta a romper con los esquemas jerárquicos y estructuras propias de las aulas de clase o contextos educativos y que se constituye en el mismo quehacer de la formación de otros:

“(…) transformar es educar, yo creo como en este profe que va a transformar a los estudiantes, más que nada como este profe transformador como que busca romper con el tema de las salas y de las jerarquías (...)” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 4).

Así también, esta vocación transformadora se orienta al poder de cambio a futuro de las y los estudiantes, que puedan transformar sus realidades educativas, al mismo tiempo que inspiran a otros y otras al otorgarle una importancia al aprendizaje como algo útil en su sentido más amplio:

“(…) el poder de transformar a los alumnos, el poder de cambio de nuestros estudiantes a futuro” (Claustro Estudiantes Educación Física, p. 2).

“Transformar las formas de enseñar y así se puede inspirar a otras personas a hacer lo mismo, para que no sea más un trabajar el estudiar, si no que ver el aprender no como algo malo, si no que pueda servir” (Claustro Estudiantes Inglés, p. 4).

A nivel estudiantil, se menciona que a pesar de que principal elemento del sello del modelo propuesto esté orientado a la transformación como un proceso educativo, no necesariamente quiere decir que este se explicita concretamente en los contextos en que se desarrollan los futuros profesionales o se vea directamente reflejado en su quehacer tal como es mencionado en el modelo educativo UMCE que, como fuera planteado, se desarrolla más como un discurso que una práctica:

“(...) siento que es como más teoría que práctica (...) como siempre el discurso de la universidad como todos estos temas, pero como tampoco se lleva como mucho, que no se enseña mucho” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 3).

Se señala que se trata de un sello con sentido de tipo político-social, comprendido como el que otorga una ubicación ante los problemas del país, que pretende ofrecer una formación crítica ante esos problemas y que se desarrolla valorando a las comunidades educativas y sociales como actores relevantes para articularse con la universidad. En ese sentido, el sello apunta a una universidad que busca dialogar en los territorios en que se desenvuelve, nutrir los aprendizajes de sus estudiantes desde esos diálogos y que, en concordancia, debiera estructurarse y gestionarse institucionalmente. La orientación hacia lo público y la educación pública sería un modo de consignar esta primera reflexión.

En correlato con lo anterior, una valoración proviene de la carrera de Física, al señalar:

“El enfoque político-pedagógico contribuiría a consolidar a la UMCE como una institución reconocida no solo por su enfoque técnico, sino también por su compromiso ético y su aporte a la transformación social” (p.3).

En la diversidad de claustros se plantea el componente social como uno de los sellos distintivos a nivel de universidad. Así lo señala el Claustro Transversal de VcM Socios Estratégicos:

“Este plus social que ustedes tienen como identidad institucional frente a la formación docente. Creo que eso es clave, ya que un profesor vincula con miles de estudiantes a través de su carrera docente, por ende, el componente social, que no esté alejado de la realidad, es clave para poder generar vínculos realmente importantes en la vida de sus estudiantes” (p.1).

La idea de “la educación como motor de la transformación social” refuerza que este principio haya sido el que más convocó acuerdos en las conversaciones como una característica de la institución. Esta orientación permitiría enfatizar la formación de actores políticos desde la construcción de un proyecto colectivo que se sostenga en el compromiso social y el desarrollo humano:

“Desarrollo humano, varias acepciones, desarrollo social, personas, comunidad, porque entiende dónde está la universidad y hacia dónde se proyecta con todos los procesos formativos, proyectos de vinculación. Deberían apuntar en la sociedad no solo desde el punto de vista pedagógico, carreras, centro de investigación, debería ampliarse hacia desarrollo humano” (Claustro Académicos Kinesiología, 2024, p.4.).

A esta propuesta se le subraya que no debe ser tan amplia para no caer en el vacío, sino que debe acotarse en dejar explícito de que es algo a producir en el ámbito educativo.

Otro de los ejes de conversación sobre el sello formativo, abre a la idea de una universidad que forma educadores y educadoras. Para algunas voces se trataría por lo tanto de una universidad pedagógica, pero en la perspectiva de ciencias de la educación, en la que pueden considerarse diversas disciplinas. Sin embargo, tensiona esta premisa la ampliación a nuevas carreras que salen del ámbito estrictamente educacional (Psicología y Terapia Ocupacional). Esta tensión es enfrentada por algunas personas aludiendo a que las nuevas carreras se desarrollarán con una mirada hacia el ámbito educacional (Psicología). Con todo, quedan instaladas también las voces que proponen ampliarse fuera de lo pedagógico, por ejemplo, en el área de las ciencias de la salud.

Otros de los énfasis que se sostienen para incluir explícitamente en el sello de la Universidad se relaciona con lo inclusivo. En este caso se señalan dos cuestiones, por una parte, que la perspectiva anti-capacitista o de la diversidad funcional, sea un eje transversal al quehacer universitario en todos los ámbitos de su cotidianidad. Por otra, que la Universidad, en coherencia con este aspecto, realice todas las acciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan ser incluidas en todos los ambientes y procesos, inhibiendo al máximo las posibles reproducciones de discriminaciones en el trato, la infraestructura, los recursos pedagógicos, entre otras materias.

En tal sentido, la inclusión es una perspectiva fundamental pero que debe ser comprendida en su espectro más amplio, que incluye tanto las diversidades como la neurodivergencia:

“(…) inclusión en el sentido de todo lo que se entiende como diversidad sexual (...) y también inclusión en el sentido de la neurodivergencia” (Claustro Estudiantes Música, p. 10).

Al mismo tiempo, que se transforma en un elemento principal y se rompe con la lógica de un elemento o perspectiva más a incluir dentro de los procesos educativos:

“La inclusión también, que es como una islita. Queremos ser inclusivos, pero tenemos solo un ramo y la inclusión jamás se aborda, jamás se discute, en todas las otras asignaturas” (Claustro Estudiantes Educación Física, p. 17).

Por otro lado, la perspectiva de género también debería ser incluida de forma central en esta propuesta de sello educativo formada por los y las estudiantes, que tal como la dimensión anterior surgen como inequidades en las relaciones de poder que se establecen en la sociedad y deben ser abordadas desde su perspectiva integral para transformar las desigualdades, al mismo momento que se educa en estas:

“Aquí yo puse, no cosas nuevas, pero perspectiva de género más detallada y las minorías en general” (Claustro Estudiantes Inglés, p. 11).

Otro elemento a incluir, desde los y las estudiantes, es la educación socioemocional. Una educación que también debiese ser considerada para quienes enseñan en los procesos formativos de la universidad, al mismo tiempo, que se busca entregar herramientas para el abordaje de situaciones complejas:

“Implementar instancias que promuevan la educación emocional y la psicología para la triangulación y autorregulación de estudiantes y profesores” (Claustro Estudiantes Inglés, p. 15).

“(…) un abordaje más psicológico, tener las herramientas emocionales para poder tratar con lo que nos dicen los pacientes” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 13).

Junto a lo anterior, hacer explícita la construcción de diversidades -se mencionaron género, racialidad, territorio, funcionalidad/capacidades, generaciones, clase-, sostenida en el respeto por las diferencias al interior de la comunidad universitaria, fue otro énfasis que se propuso para el sello de la universidad.

“A mi parecer tiene el sello de ser diversa e inclusiva eso se ve habitualmente, estudiantes de PACE, de familias más acomodadas y llegan a ser parte de un modelo que no los segrega, creo que es un sello bien interesante y eso hace un poco distinta la universidad con otras universidades por lo tanto existe este pensamiento de que somos diversos, es como es y debería seguir siendo” (Claustro Académicos Kinesiología, 2024).

Una precisión apuntó a la necesidad de promover desde la formación en los diversos programas, la capacidad de conocer, valorar y respetar las diferencias para construir diversidad; la otra indicó la importancia de reconocer el aporte singular de la UMCE en el contexto universitario, así como en la relación con las comunidades educativas y territoriales.

Complementando la idea anterior, se propone la diversidad dentro del sello UMCE entendida desde lo social, político, cultural y económico. Esto desde la integración de estos elementos como fundamentales para dar un análisis profundo de la realidad actual, ya sea dentro de la universidad como en vínculo con externos. Sobre esto el Claustro VcM Egresados, señala:

“(…) la universidad no es tal sin ser peyorativo, porque son mundos mucho más herméticos, más cerrados dentro de lo social, lo económico, incluso lo cultural y se nota mucho que no está esa capacidad, esa conciencia de la realidad social que acá sí la tenías y de verdad que sí, tú por lo menos puedes manejarte en diferentes realidades” (p.10)

“otra de las características que tiene es esto de saber trabajar con diversidad en todo sentido, social, política, y eso se nota” (p.10)

Se abogó en las reflexiones colectivas por contar con un modelo educativo más flexible, que permita que cada carrera y programa pueda realizar las adecuaciones necesarias para dar mejor cuenta de sus propósitos y del tipo de estudiantes con que se trabaja. Esta flexibilidad requiere ser discutida y puesta en concreto al momento de la discusión del modelo curricular que se hará el año 2025, pero en el modelo educativo deben señalarse dichas bases.

En tal sentido, la adaptabilidad surge como un elemento trascendental del sello que busca potenciar la capacidad de los profesionales para adaptarse a los diversos equipos o personas con quién se está colaborando, en miras de potenciar un abordaje complementado y personalizado que incluya las necesidades de cada persona:

“Es necesario igual adaptarse, como nosotros también vamos a ser profesores, a cada alumno” (Claustro Estudiantes Inglés, p. 2).

La integralidad en los procesos formativos apareció como un énfasis que se propuso que en el sello de la UMCE estuviera presente, pero generando mecanismos para su puesta en práctica, en especial en los procesos formativos y de aprendizajes integradores.

De manera más específica, se propone incorporar como componentes del sello institucional para el ámbito de la formación de educadores y educadoras: estimular y asegurar una docencia de calidad que potencien lo experimental y la creatividad, el compromiso ético-ciudadano de quienes egresan de la universidad, la formación en entornos digitales, el despliegue de capacidades de adaptación a diversos entornos laborales.

En lo que refiere a la gestión institucional vinculada a los procesos de la sociedad chilena, se enfatiza que el sello debe apuntar a un compromiso con el Estado y al trabajo en sectores vulnerables. La valoración como universidad pública es enfatizada en varios Claustros de académicos/as. Se propone un sello formativo que exprese el carácter pluralista de la UMCE, y énfasis en el desarrollo didáctico y pedagógico actualizado y crítico.

Otro elemento que es mencionado como propio del sello educativo UMCE conformado por las voces de los y las estudiantes partícipes en los claustros, es la empatía de los y las profesionales en formación. Una empatía que se puede entender en relación con una comprensión del otro al momento de desarrollarse profesionalmente, en el que se busca priorizarles como personas y no sólo como estudiante o paciente, a la vez, que posicionarse desde su perspectiva para abordar los procesos educativos o de atención desde una mirada más integral:

“(…) podría ser la empatía, ya que nos vienen enseñando que la UMCE tiene otra

mirada al atender al usuario, no es un paciente es una persona” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 6).

“Lo práctico me ha ayudado a ser más humano, conocer casos diferentes, a ponerme en el lugar del otro” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 8).

Al respecto, se plantea la incorporación de una visión comunitaria en la universidad, en la medida que se pueda reconceptualizar la idea de vinculación con el medio como experiencias de aprendizajes de conocimiento mutuo. En este sentido se señala dar cuenta de la capacidad adaptativa como elemento central para generar vínculos y diálogo con los territorios, y su amplia diversidad.

Por su parte el claustro Transversal de VcM Socios Estratégicos propone incluir un sello ciudadano, en relación a la vinculación con territorios en su amplio sentido y no sólo a propósito de los centros de práctica:

“Un sello ciudadano que para mí en la red lo hemos reflexionado en términos macro, disculpen, pero como tantas veces a nosotros nos dijeron, nos gustaría que la universidad fuera un buen vecino, o sea ¿qué nos estaban diciendo? Que éramos malos vecinos, que teníamos cerrado por todo y aquí nosotros especulábamos sobre teoría del desarrollo social sin la gente. Entonces, efectivamente tener un sello ciudadano no sólo es del estudiante, es de la universidad en su conjunto” (p.8).

Por otro lado, se plantea la importancia de integrar en la formación pedagógica la perspectiva de los y las jóvenes, las y los niños como sujetos de derechos. En la actualidad, esto resulta fundamental para comprender los contextos a los que nos enfrentamos y para redefinir el papel del docente dentro del nuevo paradigma de garantía de derechos que el Estado debe asegurar para niños, niñas y jóvenes. Además, esto implica cumplir con los compromisos asumidos por el Estado de Chile en esta materia:

“Hoy en día creo que es relevante para entender los contextos a los que nos enfrentamos y también para entender el rol del profesor en este nuevo paradigma de la garantía de derechos que el Estado tiene que asegurar para los NNA y hacer cumplir los compromisos del Estado de Chile” (Claustro VcM Egresados, p.6).

En este sello por elaborar, aparecen un conjunto de asuntos o temas que se propone considerar: educación ambiental, migración, salud mental, diversidad neurodivergente, cuidados.

De igual manera, se señalaron cuestiones que apuntan más bien a perspectivas que se pueden conformar en lentes de observación de la realidad en la que se despliega el quehacer institucional: derechos humanos, género, inclusión de las discapacidades, territorio y pensamiento crítico.

CAPÍTULO 3.

ÁMBITOS DE CONCRECIÓN DE LOS PRINCIPIOS

Los principios contenidos en el modelo se concretan en ciertos ámbitos, algunos explícitamente señalados y otros que, si bien no estaban explicitados en la formulación del modelo, se han instalado en el tiempo como parte del quehacer universitario.

Sobre cada ámbito se indicará: su definición en el Modelo; cuestiones de orden diagnóstico y otras de tipo propositivo, planteadas en los diversos grupos.

En el ámbito de **formación disciplinar – pedagógica** el modelo señala⁴:

“Nuestra formación es teórico-práctica: aprendemos a pensar y comprender la complejidad de los contextos para actuar, incorporando saberes disciplinares e interdisciplinares. Nuestra formación es al mismo tiempo disciplinar y pedagógica, actualizada y crítica y es capaz de poner en tensión las formas en que tradicionalmente se valida el conocimiento”.

En tanto, en el **ámbito de formación de desarrollo integral**, el modelo indica que:

“las instancias deportivas, artísticas, culturales, de formación ciudadana, sociales y políticas, son experiencias intersubjetivas que contribuyen a la profesionalización. Nos vinculamos y aprendemos en el entorno universitario y social, desarrollando capacidades de autoaprendizaje y participando en comunidades de aprendizaje. Participamos en experiencias artísticas que nos permiten encarnar el conocimiento, enriquecer nuestra cultura, experimentar procesos creativos y comprender el mundo a través de la sensibilidad”.

Sobre estos ámbitos se destacan los siguientes elementos de diagnóstico. Las mallas curriculares son muy rígidas: esta inflexibilidad no permite una formación completa en los y las estudiantes. Emerge una tensión en la conversación respecto del modelo curricular y cierto quiebre entre éste y el modelo educativo. Se plantea que el primero ha sido planteado desde una perspectiva donde prima la eficiencia y no la calidad educativa.

En línea con lo anterior, el Claustro Académico de Educación Básica (2024) señala:

“El enfoque actual, centrado en el “hacer” y la tecnocracia, limita el desarrollo de este tipo de visión integral. Se propone que la UMCE debería rediseñar su currículum para incluir asignaturas y prácticas pedagógicas que promuevan una comprensión crítica de la sociedad y de los sistemas educativos en crisis” (p.3).

⁴ Recordemos que las definiciones provienen de la síntesis del modelo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del claustro.

Agudiza esta dificultad que actualmente los Departamentos funcionan aisladamente entre sí, y además con poca vinculación entre profesores/as y estudiantes.

Tampoco se logra considerar los contextos complejos desde donde vienen las/os estudiantes, lo que no permite una conexión historizada de la formación que se imparte. Este sería un elemento que podría darle un sello a la Universidad, toda vez que se comparte la noción de que se acogen principalmente estudiantes de sectores más desfavorecidos de la sociedad chilena.

Respecto a estos dos ámbitos, los/as estudiantes consideran que lo que se declara está más bien alejado en la práctica. Con algunas excepciones, la mayoría de las voces insisten en que lo que se plantea en el discurso no tiene coherencia con cómo se implementa la integralidad, la cual asocian a la existencia y a la facilidad con la que pueden acceder a cursos/electivos/talleres relacionados a las siguientes temáticas: cultura, artes, deportes y aprendizaje socioemocional.

Siguiendo lo anterior, se considera que participar de estas instancias permite crecer como profesionales y como individuos. Son conocimientos y herramientas que complementan los saberes propios de cada carrera, dando lugar a nuevas sensibilidades y aproximaciones en el quehacer pedagógico. Desenvolverse dentro de nuevas áreas ayudaría en su labor como profesores/as, en tanto permitiría comprender a los/as estudiantes más allá de su rol dentro del aula y situarles como individuos en un contexto y con características que los/as hacen particulares.

Si bien dentro de la universidad se imparten cursos que abarcan las áreas señaladas, se menciona que no siempre se pueden obtener cupos; que no existen suficientes o eficientes canales de comunicación; o que derechamente no existen como debieran, sobre todo en lo referido a instancias sobre interculturalidad. Ante estas faltas, los/as estudiantes recurren a la autogestión del conocimiento y, de ser necesario, a la organización entre compañeros/as.

Al respecto, se señala que la universidad presenta una tensión entre enfoques de enseñanza (conductista y constructivista) abriendo la discusión sobre cómo estos se desarrollan y se resuelven en la práctica. Se plantea una percepción del sistema escolar chileno inserto en una realidad conductista, abriendo una contradicción con la promoción de enfoques constructivistas dentro de la universidad. Señalando la necesidad de explorar soluciones concretas y prácticas en la entrega de herramientas que permitan que las y los estudiantes presenten elementos suficientes a la hora de su despliegue profesional en vínculo con los diversos contextos. Asimismo, da cuenta el Claustro de VcM Egresados:

“(…) querer ser constructivista, socio constructivista en un sistema que en realidad se dice que es así, es difícil, porque en realidad prima el conductismo. Es difícil poder

implementar todo lo que uno aprendió aquí, que a mí me encantó porque me encanta la forma en que te enseñan a enseñar. Ser fuerte en ese sentido de enfrentarse con las herramientas y con lo que te dieron aquí para llevarlo a cabo y realmente realizarlo” (p.20).

“En el fondo un guiño a la crítica que se le hace al currículum escolar hoy día, conductista, imposible de trabajar, etc. Un enfoque que ayuda a que con el mismo currículum se haga algo que es diametralmente opuesto a la fragmentación con que los profes operan en todas partes, que es integrar saberes a partir del contexto específico de las comunidades” (p.20)

En suma, con lo anterior, se señala la necesidad de que la universidad promueva una crítica a la naturalización de la enseñanza como una deficiencia del modelo actual, invitando a reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren marcos de posibilidad explícitos. Por otro lado, se plantean cuestiones alusivas a la transformación en tanto se hace una tensión sobre cuál es su comprensión: ¿adaptarse al entorno o ser transformadores?. El Claustro VRA y DAE señala:

“No tenemos un modelo educativo sino un modelo de aprendizaje. Decimos que queremos transformar, pero para adaptarnos a los flujos actuales, eso es paradójico. Tenemos un modelo de enseñanza, la enseñanza se entiende como una actividad natural. Nos faltan elaboraciones conceptuales. No hay naturalidad en la educación, no hay tal naturalidad” (p.4).

En una mirada proyectiva de este ámbito se señala lo fundamental de los procesos de acompañamiento activo a las y los estudiantes que permita un mejor vínculo en los procesos de aprendizaje, lo que fortalecería los niveles de confianza y autoestima en el estudiantado. En línea con esto, el Claustro VRA y DAE señala:

“Tenemos un problema al pensar al formador de profesionales, ¿cómo pensamos en el rol docente? Es distinto acompañar a los meches que escucha activa, clima de confianza, cómo potencio las fortalezas del educador en formación, tenemos que fortalecer la autoestima del estudiante” (p.4).

Por otro lado, se hace alusión a los desafíos actuales relacionados a temas de neurodiversidad y salud mental dentro de la universidad, viéndose como necesario que el cuerpo académico se capacite y profundice conocimientos en estas áreas. Como señala el Claustro de VcM Egresados:

“(…) si existiera un ramo que pudiera enseñarle a los profesores de asignatura acerca de esta sensibilización del diagnóstico y cómo poder abordarlo” (p.7).

Respecto del fomento de **las experiencias prácticas** para los/as estudiantes, el ámbito respectivo señala en el Modelo que:

“(…) la práctica profesional es el eje del modelo educativo, acompaña todo el ciclo formativo a través de experiencias de creciente protagonismo y de la reflexión sobre éstas. Participamos de una relación bidireccional de colaboración mutua entre la Universidad y los territorios, creando comunidades de aprendizaje profesional” (Síntesis del Modelo Educativo, elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

La mirada diagnóstica sobre este ámbito puso de relieve la necesidad de mejorar el resguardo de los y las estudiantes en los Centros de Práctica, previniendo escenarios de posible vulneración.

Existe la percepción de que los procesos de práctica están muy encapsulados, que falta información sobre lo que ocurre en estos espacios, así como mayor articulación de las carreras con los Centros de Práctica. Respecto de ellos es necesario reconocer que existe diversidad de espacios que salen de lo pedagógico, lo que se observa como una oportunidad para la formación de las y los estudiantes de la UMCE.

Es importante reforzar la idea de que las prácticas sean instancias experimentales y de observación, cuyo principal desafío es la vinculación entre la teoría y la práctica, y que esto último se promueva de forma transversal en las mallas curriculares. Hay ciertas cátedras que son reconocidas como formación práctica, pero que no se logra superar la dicotomía señalada.

Una dificultad la constituye que las evaluaciones de las actividades curriculares se enfocan únicamente a la escritura y no siempre las actividades prácticas pueden o deben terminar en un texto escrito.

Aquellas/os estudiantes que tienen experiencias de prácticas tempranas, señalan que es un gran aporte para su desarrollo como profesionales, en tanto: posibilitan poner en práctica aquello que se ha aprendido de manera teórica; es un proceso que permite fortalecer la autoconfianza en sus conocimientos y habilidades; y se aprende mutuamente de los/as estudiantes (pacientes en el caso de Kinesiología) como elemento fundamental para desarrollar empatía y lo que significa trabajar con un/a otro/a.

Esto último resuena en cuanto a que, como profesionales, se va a trabajar con estudiantes/pacientes de distintos contextos y es su deber buscar las estrategias para adaptarse a cada uno, teniendo como principio fundamental que se está trabajando con personas. Se destaca el trato humano como un aspecto central dentro de lo que se imaginan como su vida profesional y que tiene que potenciarse dentro de la formación, tanto hacia otros/as como hacia sí mismos. El error aparece como algo que debe ser normalizado por los/as docentes como inherente a los procesos de aprendizaje y a la vida en general:

“Lo práctico me ha ayudado a ser más humano, conocer casos diferentes, a ponerme en el lugar de la persona; no solos sus problemas, si no lo que hay detrás, tener empatía” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 8).

“Nosotros trabajamos con seres humanos y no solo en el aula, vamos a estar conversando con los apoderados, vamos a estar conversando con otros profesores, con los colegas, con directivas y siempre con lo humano y el trabajo desde lo humano, siempre será prueba y error” (Claustro Estudiantes Inglés, p. 9).

Se destaca que en el último tiempo se ha incorporado a las posibilidades de práctica, aquellas que son no convencionales o alternativas. Esto fortalece los principios de reflexividad y transformación, en tanto permite desenvolverse como profesionales flexibles que tienen la capacidad para desplegarse en diversos contextos, teniendo una mirada crítica y situada del ejercicio de la pedagogía y la salud:

“(…) en general nuestra carrera igual hay hartas instancias formativas y prácticas donde se varía de contexto (…)” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 7).

Sin embargo, respecto a esto último, aparece como una dificultad el nivel institucional desde el cual se gestionan las prácticas. Esto es, algunas voces comentan que son los departamentos los que tramitan y permiten tener esta variedad de contextos; pero que hay algunas prácticas, como la final en el caso de Artes, que se agencian a nivel de universidad y que éstas sólo se desarrollan en espacios convencionales, dejando de lado esa variedad que en otros momentos de la carrera tuvieron. Se insiste en la necesidad de que cada departamento gestione sus propias prácticas, atendiendo a las necesidades de cada carrera y sus posibles espacios de trabajo.

Si bien se destaca la importancia de desenvolverse en distintos contextos, todas las instancias prácticas se desarrollan dentro de la Región Metropolitana; situación que, según señalan algunos/as estudiantes, limita las posibilidades de quienes son de otras regiones. Se pone en discusión la descentralización y con esto el mismo nombre de la Universidad, la cual hace referencia sólo a la capital y deja fuera la puesta en práctica de la pedagogía en otros territorios.

Si bien existe un grado de complejidad en términos de gestión de las prácticas en otras regiones, se insiste en que exista por lo menos la posibilidad. No todos/as van a ejercer su carrera como profesores/as dentro de la región Metropolitana y, si sólo se realizan prácticas dentro de este territorio, sus herramientas se ven limitadas a un sólo contexto, obviando que en otros sectores la pedagogía se desarrolla de maneras muy variadas:

“La pedagogía que se implementa acá y que nos van enseñando, está como super centralizada en Santiago (…) le tocó ir con un compañero de Paine a un colegio de Paine, la experiencia que me contó le pareció súper interesante y había cosas como

súper diferentes, no sé, por ejemplo, tenían hartas horas de filosofía en este colegio y como cosas que de repente uno no cacha” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 9).

Como último aspecto a relevar dentro de las experiencias de formación práctica, se mencionan las dificultades que existen a nivel administrativo para realizar las gestiones correspondientes y acompañar los procesos de los/as estudiantes. Se evidencia la percepción de que no existe un acompañamiento real por parte de los/as docentes y los equipos de coordinación de prácticas en estas instancias. Aquellas con las que la universidad tiene convenios llenan rápidamente sus cupos, por lo que se deben buscar prácticas de manera autogestionada y, si no se tiene el apoyo necesario, se vuelve estresante y solitario. Si bien se señala que buscar prácticas es positivo en términos de autonomía y como manera de trabajar temas afines a intereses, debiera existir de todas maneras una instancia informativa sobre las formas de hacerlo y un apoyo a lo largo del proceso.

Profundizando en la mirada diagnóstica sobre este ámbito, se puso de relieve la labor social y humana por la que se caracteriza la universidad, sobre todo se destaca la buena preparación en relación al trabajo con contextos diversos. Aun así, se plantea la falta de herramientas vinculadas a lo metodológico, lo que se ve expresado en las capacidades de planificación de las clases por parte de los y las estudiantes y el poco manejo de procedimientos de orden administrativo como el uso del libro de clases, la asistencia, etc., que si bien son fundamentales no se logran incorporar en la formación. En relación con esto, el Claustro de VcM Egresados señala:

“Lo otro, nada, que le tengo cariño al peda y la parte social y humana es maravillosa en el peda, uno sale preparado para muchos contextos, eso es bonito, básicamente por el alumnado, pero lo metodológico ojalá que ahora esté mejor” (p.5).

“Yo trabajo en un colegio donde llegan practicantes del pedagógico, es que las clases como que no tienen una estructura, no se da la Estructura Pedagógico por así decirlo, el pedagógico trabaja de esta forma, trabaja ya sea exploratorio o cualquier otro tipo de estructura, no llegan con estructura” (p.3).

“La parte administrativa que le llaman actualmente en la escuela como planificación, cómo llenar el libro que cuando salí todavía existía el libro de clases a mano, varias veces me mandé muchas embarradas y tuve que firmar libros y hacerlos de nuevo. Entonces esas partes que son más quizás “rudimentarias” de la pedagogía no fueron habladas directamente en sala que era donde teníamos que hacerlo” (p.4)

En un plano propositivo en este ámbito, se enfatiza en la importancia de aumentar instancias de formación práctica fuera de la práctica profesional, enriqueciendo esta formación práctica con niveles básicos e intermedios; también se propone fortalecer el

acompañamiento de estos procesos que conduzcan a generar capacidades en la autonomía de las decisiones que toman las y los estudiantes.

Las prácticas deben estar incluidas en los diferentes niveles formativos, como un componente principal del proceso de aprendizaje. Se propone generar convenios institucionales con los Centros de Práctica, así como mejorar los financiamientos involucrados para darle continuidad y sistematicidad a estas actividades formativas.

Asimismo, se plantea incorporar los laboratorios como línea de formación experimental y práctica; y el fomento de la oralidad y otras formas de mostrar los aprendizajes prácticos. La posibilidad de la interdisciplinariedad en las prácticas profesionales es otro énfasis propuesto en las conversaciones, así como que estudiantes quieran autogestionar sus lugares de práctica, por ejemplo, fuera de la Región Metropolitana:

“El espacio de práctica interdisciplinar debe trabajar con otros profesionales. La práctica autogestionada, si quiero hacer una práctica en el hospital de Coyhaique se hace el convenio con lugares que son de su interés, pero tener la posibilidad de proponer una práctica. Hacer prácticas en gestión en el ministerio de salud, dar espacio y flexibilidad a esa autogestión”. (Claustro Académicos Kinesiología, 2024, p.5.).

Las experiencias prácticas favorecen el desarrollo de estos elementos en los y las estudiantes, en la medida que deben responder a la diversidad de contextos. Por ello se propone la incorporación de nuevos contextos de prácticas tanto en lo sociocultural como socioeconómico, apostando a profundizar un desarrollo profesional no solo dentro de la escuela sino también con un sentido comunitario más presente, desde lo diverso.

“Creo que uno de los desafíos mayores ha sido los diferentes contextos socioculturales y socioeconómicos distintos que hemos tenido que enfrentar” (Claustro VcM Egresados, p.3).

“Fomentar una diversidad de espacios para que el futuro docente se desarrolle, o sea, no solo cerrarlo en colegio, escuela, liceo, sino que potenciar también prácticas en organizaciones comunitarias, en organizaciones que tengan adultos con discapacidad, incluso en áreas que podrían parecer muy lejanas, pero donde trabajan muchos profes, como son municipalidades incluso” (Claustro VcM Egresados, p.7).

Otro ámbito abordado y que está en el modelo refiriere a la **formación en innovación y creatividad**, respecto de la cual el Modelo señala:

“Nuestra formación promueve un fuerte compromiso social que busca la transformación de nuestro entorno. Nos formamos para actuar como agentes de

cambio y reconocemos la innovación como parte central de nuestro rol profesional. Participamos en la formulación de proyectos de intervención junto a actores del sistema escolar, de salud y la comunidad”.

También se abordó el ámbito de **formación en investigación y experimentación**:

“La Investigación y la experimentación son procesos claves en los campos disciplinares y pedagógicos para avanzar en innovación. Permiten activar cambios en las comunidades donde trabajamos y enriquecer nuestra formación profesional. Tales experiencias en centros educativos o de salud nos permiten formarnos como profesionales investigadores, que producen conocimientos sistemáticos para la transformación de su realidad”.

Respecto de estos ámbitos, en el plano diagnóstico, una crítica es que no se encuentran incorporadas en la investigación, en los cursos ni en las mallas curriculares. Se trata de asuntos que dependen de las capacidades e intereses de cada académico/a y no tienen una proyección institucionalizada.

No se conocen qué temas les interesan a los y las estudiantes que permitan potenciar o conducir estas áreas. Tampoco asumen un rol activo en percibirse como investigadores/as y vincularlo a la pedagogía:

“Se da la creatividad e innovación, sin embargo, en investigación estamos al debe (...) pareciera ser que nuestros estudiantes todavía no se creen el rol de la investigación-acción” (Claustro Académicos de Educación Diferencial, 2024, p.14).

Se plantea la necesidad de mayor sistematización y rigurosidad en torno a lo que se hace y a las experiencias que se pueden estar desarrollando en estos temas. También se sugiere profundizar lo lúdico y el diálogo con los afectos que permitan una creatividad situada.

Las y los estudiantes señalan que es algo que se exige dentro de las carreras, pero que no se brindan las herramientas necesarias ni tampoco se abren posibilidades para realizar proyectos de investigación, más allá de las tesis o trabajos. Las oportunidades para realizar investigación están dadas por proyectos de docentes y quienes logran participar de éstos son la minoría. En definitiva, depende en gran medida de la voluntad de los/as docentes de propiciar los conocimientos y espacios para investigar.

A diferencia de lo que sucede en los postgrados, en los que si se potencia la investigación dentro del programa pero con una directa relación a abordar temáticas relacionadas con el ámbito laboral de los/as profesionales:

“La investigación es una fortaleza en el programa de magíster ya que constantemente estamos haciéndolo con una intención de solucionar problemáticas (...) que se viven en la realidad laboral” (Claustro Formación Pedagógica, p. 4).

Por otro lado, se señala que las y los estudiantes de pregrado no presentan un real interés por investigar. En línea con esto, se plantea la necesidad de incorporar el ejercicio investigativo, involucrado a las experiencias de prácticas pedagógicas, en conjunto con generar redes de colaboración -tanto internas como externas- que permitan así la promoción de publicaciones por parte de los y las estudiantes:

“(…) nos faltan investigadores y aquí estallaron investigadores y nosotros mismos perdimos quizás la oportunidad de llegar, porque no teníamos esta red de colaboración que me dijera ven por acá, necesitamos datos” (Claustro VcM Socios Estratégicos, p.11).

Se concibe la existencia de la innovación y creatividad como parte fundamental de la formación de las y los estudiantes, pero ello requiere que tengan experiencias significativas en el quehacer más práctico, que les permitan involucrarse en los procesos y desarrollar una creación más propia.

Aun así, se destaca el desafío de integrar las nuevas tecnologías como parte de una pedagogía innovadora, enfatizando aspectos como el desarrollo de habilidades blandas y la capacidad de generar respuestas nuevas a problemas contingentes y situados en los contextos educativos, promoviendo así una mayor flexibilidad e innovación en las prácticas pedagógicas:

“Rol investigador de los profesores en formación, y también se habla del tema de la innovación ahí me da un clic con respecto a eso, que efectivamente eso amerita, a lo mejor como habilidades blandas para que efectivamente ser flexible y la innovación en el contexto que uno esté trabajando. Porque eventualmente a mí me formaron, me enseñan herramientas para ser innovador, pero yo estoy cinco años en la universidad y cuando yo salgo, a lo mejor con la velocidad de los cambios, a lo mejor eso ya está incluso obsoleto” (Claustro VcM Socios Estratégicos, p.9).

Cabe precisar que se da cuenta de una compleja lectura sobre la educación pública y la falta de recursos que esta presenta, lo que repercute en un empobrecimiento de la figura del docente pero que también despierta las capacidades de creatividad:

“(…) tema más bien social que tiene que ver con la lógica de que efectivamente a lo mejor tiene que ser como que los estudiantes en formación acá asuman un rol transformador, que la educación tiene esa capacidad sobre todo en el contexto de la educación pública y con mayor razón en el contexto vulnerable” (Claustro VcM Socios Estratégicos, p.9)

Dentro del ámbito de innovación y creatividad, se señala que la manera que tienen los/as docentes de enseñar sigue siendo la misma de siempre: clases expositivas donde los/as estudiantes se disponen en el espacio mirando hacia adelante como meros

espectadores/as. Se percibe una sensación de injusticia e incoherencia entre aquello que se declara dentro de la formación, la práctica y lo que se exige. Es decir, los/as docentes aplican una metodología tradicional de enseñanza y, al mismo tiempo, le exigen a los/as estudiantes que sean creativos e implementen nuevas formas de enseñar, pero como no se les han brindado las herramientas necesarias para innovar, repiten las mismas metodologías que se han visto obligados/as a cursar:

“Siento que estamos muy cuadrados. Los profes, cuando nos piden creatividad para hacer actividades o clases o evaluaciones, yo no he visto que ellos la demuestren. Las clases son muy estructurales, a la antigua por así decirlo” (Claustro Estudiantes Educación Física, p. 5).

“Siento que la creatividad no se ha fomentado, sobre todo en la forma de educar. Seguimos siendo espectadores de una clase y no nos incentivan a aportar o a ser parte de un proceso educativo, como si fuéramos solo esponjas que aprenden” (Claustro Estudiantes Educación Física, p. 9).

“Faltan más instancias de creatividad, han sido pocas ocasiones en que nos han dado tareas de ser creativos, imaginar, ha sido muy poco y reducido. Incentivar la innovación, plantearlo en la escuela , territorio, práctica, porque cuando uno incentiva eso, poco a poco se alimenta la idea de buscar más ideas, de encontrar tu vocación, tus dificultades, ser autocríticos y autoevaluación a través de creatividad e innovación, y encontrar hacia donde uno se va a guiar y eso aporta de manera subjetiva a cada persona” (Claustro Estudiantes Historia, p.18).

Esta problemática guarda relación con la dicotomía que existe entre la formación disciplinar y la pedagógica. Se considera en algunas carreras como Filosofía y Música que la formación está enfocada más en la disciplina y no en cómo se va a enseñar esa disciplina. Lo que resulta de esto es que, en las prácticas profesionales, no se tiene el conocimiento suficiente en términos de didácticas en el aprendizaje:

“Falta implementar las metodologías que se enseñan teóricamente. Hacer más actividades, quizás actividades pedagógicas, utilizar espacios estudiantiles. Por lo menos esta carrera encuentro que tiene muy pocas actividades pedagógicas dentro de los estudiantes, dentro de los profesores. Es todo música, música, música, lo que es pedagógico a veces se deja de lado” (Claustro Estudiantes Música, p. 7).

Innovar en nuevas formas de enseñar no sólo favorece al proceso formativo de los/as estudiantes, sino que permite adecuarse a las distintas necesidades. Para personas neurodivergentes o para quienes no soportan mucho tiempo viendo una pizarra o power point, la posibilidad de implementar juegos o actividades dinámicas fomentaría su participación y motivación en torno al aprendizaje. Se vuelve necesario no sólo que se

entreguen nuevas herramientas para llevar los espacios de trabajo, sino que los/as propios/as docentes de la universidad den el ejemplo en sus clases.

Se propone sistematizar la investigación que se realiza para llegar a propuestas vinculadas a la pedagogía y su enseñanza. Ayudaría en este sentido que se generen vínculos con centros de investigación que permitan su promoción. De igual modo, se plantea fortalecer el vínculo con los proyectos investigativos y de creación de los/as académicos/as, para dar a conocer lo que hacen al resto de la comunidad estudiantil:

“En las otras universidades las personas postulan a transferencias, creación, innovación o investigación o mezclan. Y esas mezclas aquí en la universidad aún no existen, entonces va a ser difícil vincular directamente a la docencia con los programas, si la institución no marca esos lineamientos centrales” (Claustro Académicos de Biología, 2024, p.13).

Se propone la incorporación de cursos de continuidad de estudios que estén a la vanguardia de los temas actuales, permitiendo generar una mayor fidelización en el estudiantado.

“Explicitar cómo son los modelos digitales. Hay que incluir algunas de estas temáticas. La educación continua, que sea a lo largo de la vida. Generación de cursos y diplomados asociados a la tecnología” (Claustro Autoconvocados TIC, p.7).

En cuanto a los ámbitos emergentes, uno de ellos es **vinculación con el medio**, se lo propone como:

“(…) las problemáticas y oportunidades que se viven en los territorios tienen un impacto en la formación que entregamos, por lo que requerimos construir lazos de relación permanente, con experiencias educativas, de salud y comunitarias” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

En términos diagnósticos, sobre este ámbito se valoró que la universidad tiene una presencia importante en los colegios, que facilita problematizar la realidad con los y las estudiantes. Se considera como un elemento fundamental para la formación docente.

Sin embargo, las y los académicos no manejan información sobre la oferta de Centros de práctica, lo que obstaculiza que dentro de las mismas cátedras se puedan dar reflexiones más profundas vinculadas a las prácticas de las/os estudiantes. Esto se refuerza con que la percepción de que se experimenta burocracia para gestionar las prácticas:

“(…) la idea que la práctica sea un espacio que se refuerce la integración y no pasar contenidos, lo que debiera ocurrir es que en las clases debemos dar espacio a la reflexión de lo que ocurre en la práctica y no así parchar espacios que no están profundizadas” (Claustro Académicos de Artes, 2024, p. 9).

Hacia dentro de la institución, no existe una vida propia de la universidad: se encuentra cerrada y poco activa por ejemplo los fines de semana, las bibliotecas no se utilizan, los horarios son muy rígidos e inhiben el uso de espacios por parte de comunidades externas que podrían establecer vínculos.

Cuando existe vinculación con comunidades y territorios, esto no se sistematiza, lo que impide elaborar aprendizajes:

“(…) vinculación con el medio tengo la sensación con lo que he visto y con la experiencia que se da como un proyecto individual de corto plazo y eso no sirve. Creo que hay que potenciar la integralidad curricular para aproximarse al medio y realmente ofrecer un paquete de cosas y no cosas puntuales” (Claustro Académicos de Biología, 2024, p. 14).

Para los y las estudiantes el vínculo con las comunidades y territorios aparece como algo fundamental para su proceso formativo como profesionales y como un ámbito primordial en el crecimiento como individuos que están insertos en la sociedad. Destacan la importancia de mantener una mirada crítica y de insertarse en diversos contextos educativos, tomando en cuenta también los territorios de donde ellos/as mismos/as provienen:

“Las comunidades vienen, aprenden, se culturizan dentro de los contextos que se están viendo, la cultura viene de la mano del aprendizaje. Aprendemos de los que vienen y ellos aprenden de nosotros, es como un círculo” (Claustro Estudiantes Educación Física, p. 11).

Si bien este ámbito es considerado como fundamental, en tanto se relaciona con el principio transformador que promete la universidad, no existe mayor vinculación con comunidades más allá de las experiencias de prácticas cuestión que se debe principalmente a las contingencias propias de la universidad:

“(…) vivimos en una serie de contingencias diarias que no nos permite levantar la cabeza (...) como para poder ir al territorio” (Claustro Doctorado, p. 19).

En ese contexto se releva la importancia del aprendizaje mutuo, insertándose en nuevos espacios y culturas. Sin embargo, más allá de esas instancias prácticas, la universidad no tiene mayores lazos con los territorios u organizaciones. Se realizan seminarios y charlas con la intención de propiciar espacios horizontales y comunitarios que, más que fortalecer la idea del intercambio de saberes, instala una lógica unidireccional del conocimiento, lo que para las y los estudiantes constituye una forma de extractivismo escondido.

Muchos/as de los/as estudiantes viven en comunas alejadas de la universidad, lo que hace que no tengan conocimientos sobre el territorio y la comunidad de Ñuñoa. Se vinculan con

las organizaciones de sus propios sectores, manteniéndose alejados/as de las acciones que se podrían realizar dentro de las instalaciones del campus; en la universidad socializan aquello que hacen afuera:

“(…) esos aportes nacen desde los mismos estudiantes que ya tienen proyectos fuera y se vienen a socializar acá, y creo que eso se puede potenciar dándole oportunidades a esas mismas organizaciones a poder quizás encontrar un espacio acá” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 9).

A modo propositivo y siguiendo lo indicado en la cita anterior, consideran que sería positivo que la universidad abra sus puertas a que los/as propios/as estudiantes generen instancias de vinculación territorial y con organizaciones dentro del campus, desde sus propias experiencias y vínculos.

También se reitera la necesidad de generar convenios permanentes con centros de práctica; asimismo, considerar la apertura de la universidad a los territorios y no solo ir a hacer prácticas, hacer actividades dentro de la universidad, produciendo espacios de colaboración bidireccionales, que permitan actuar en red -charlas en colegios, traer centros a la universidad-.

Por otra parte, se plantea dotar de mayor financiamiento a estas actividades potenciando fondos concursables y actividades que estén llevando a cabo académicos. Así se constata en el Claustro Académicos de Física (2024):

“(…) creo que nos falta una vinculación más potente con el medio. Necesitamos incorporar a los estudiantes en las cosas que hacemos, así estamos formando escuelas” (p.8).

Otro ámbito emergente es la **Transdisciplina**, respecto de la cual se propuso la siguiente definición para discusión de los claustros:

“Los escenarios educativos enfrentan una cantidad de complejidades que superan la dinámica docente – estudiante – aprendizaje. La necesidad de abordar los procesos de enseñar y aprender a partir de fenómenos como la inclusión, la neurodiversidad, la perspectiva de género, la segregación material de la educación, la corporalidad, afectividad y salud mental en los entornos y comunidades, nos obligan a ampliar la mirada” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

En una mirada diagnóstica, las y los académicos se sitúan desde la valoración a la colaboración entre departamentos, permitiendo fortalecer un perfil de egreso vinculado a la integralidad de saberes y a la ampliación del diálogo constante a nivel de universidad como proyecto formativo transversal.

Como mirada diagnóstica, existe la visión de que no hay interdisciplinariedad realmente en la práctica. Se declara la importancia de ésta, pero la mayoría de las carreras están centradas en su propia disciplina. Los/as estudiantes resaltan la importancia de tener una mirada ampliada donde se incorporen todos los saberes posibles para abordar mejor la labor pedagógica.

Asimismo señala el Claustro de VcM Egresados:

“También el trabajo interdisciplinar y el trabajo colaborativo entre diferentes aspectos en la escuela, como el trabajo de la diferencial con los docentes, los docentes con los psicólogos y las psicólogas y en general los equipos de trabajo en la escuela, saber cómo funcionan, cómo se organizan y cómo compatibilizar el trabajo” (p. 7).

Se destaca la necesidad de incorporar instancias de aprendizaje en torno a la inclusión, pensándose como aquellos grupos excluidos y sobre todo, en torno a las diversidades sexo-genéricas y neurodivergencias. No se abordan como se deberían estos temas y sólo quedan en voluntades individuales, pese a ser parte de la cotidianidad universitaria. Existen cursos, electivos, minors y talleres, pero son opcionales y, según señalan algunas voces, eso hace pensar que son menos importantes o significativos:

“Yo principalmente puse inclusión en el sentido de todo lo que se entiende como diversidad sexual y en general estamos en una generación que eso abunda mucho y se nota. Siento que, a pesar de eso, hay gente que se mantiene con la mentalidad de piedra. He escuchado de casos, de discriminación de ese estilo, y también inclusión en el sentido de la neurodivergencia” (Claustro Estudiantes Música, p. 10).

“La neurodivergencia siento que es algo que no se trabaja dentro de los departamentos. O sea, es algo muy extra que veremos en un minor, o en el centro de acompañamiento, en una charla, pero no es algo que se trabaje dentro de las cátedras” (Claustro Estudiantes Música, p. 9).

“Educación inclusiva, porque se integra a estudiantes, pero después no hay muchos protocolos para hacerlo vigente. Al final todo eso depende de la voluntad de los profes” (Piloto Claustro Estudiantes, p. 6).

“Me parece un poco problemático que se abran tanto las puertas en la u a las disidencias, pero que no se tenga lo necesario para mantenerlas. La inclusión está en el discurso pero no en la práctica, por lo que es irresponsable y doble victimizante para el alumno que se identifican como neurodivergentes y que más encima no esté el ambiente habilitado para ellos. Que la integridad no sea solo tener las puertas abiertas si no que tener las herramientas para acompañar” (Claustro Estudiantes Artes, p.6).

Se pone especial énfasis también en la socioemocionalidad y salud mental, como temáticas que son necesarias de abordar tanto por los procesos por los que pasan los/as estudiantes en torno a su bienestar, como por su quehacer profesional y el apoyo que pueden brindar ellos/as a sus estudiantes en términos emocionales y de acompañamiento en momentos de crisis:

“(…) se habla mucho de eso, pero la realidad es que muchos compañeros están mal y no hay un apoyo efectivo por ello, no hay mucho que se haga” (Claustro Estudiantes Música, p. 15).

Como último punto, se mantiene la idea de que en las carreras se enseña principalmente desde una perspectiva europea de los procesos y conocimientos, haciendo referencia a la herencia colonizadora del sistema educativo. Se cuestiona fuertemente la falta de un ejercicio situado de enseñanza, donde no se abordan saberes latinoamericanos. Se propone incorporar en la malla cursos que pongan en valor lo que de nuestro territorio emerge:

“De la filosofía latinoamericana nosotros no tenemos mucho de eso, como que nace de los profes meter alguna materia, pero no es como que haya un ramo, todo lo que aprendemos es de Europa” (Claustro Estudiantes Filosofía, p. 11).

En lo propositivo se plantean algunos saberes que se propone incorporar a los currículos como formación política y ciudadana; también asumir la Educación Técnico Profesional, la educación de adultos mayores, y como temas a relevar: sustentabilidad, educación ambiental y derechos humanos.

También se enfatiza en la necesidad de abrir oferta de cursos transversales con modalidad electiva y de libre elección, lo que exige un modelo curricular más flexible.

Por otra parte, la vinculación de nuevas carreras a lo educacional y salud es visto como oportunidad para la universidad:

“Tener una gama de electivos más amplia, no solo en la carrera, que puedan ir a otra facultad” (Claustro de Académicos Química, 2024, p. 7).

“Abriendo espacios para compartir estos saberes y colaborativos. Espacios y tiempo, el tener el tiempo para realizar estos espacios de colaboración” (Claustro de Académicos Artes, 2024, p. 8).

Se destaca la importancia de promover la transversalidad mediante la incorporación de cursos de formación general, entendida esta como una combinación de transversalidad, integralidad y flexibilidad en el proceso formativo. El claustro VRA y DAE menciona:

“Énfasis en la transversalidad, cursos de formación general, interdisciplinarios. Que los estudiantes nos unan. Tener clases de arte, cultura y deporte (...) formación

política ciudadana. Enfatizar la noción de pedagogía. Potenciar la formación en transversalidad” (p. 6).

El último ámbito abordado refirió a la **incorporación sostenida de habilidades digitales y tecnológicas TIC:**

“en el modelo educativo, la virtualización tiene la misión de servir a los propósitos de la educación, y construir una docencia innovadora y actualizada que posibilite nuevas formas de aprender y pensar” (Síntesis del Modelo Educativo elaborada por la Secretaría Ejecutiva del Claustro).

En el diagnóstico, se señala que la experiencia de la pandemia obligó a incorporar esta dimensión, sin embargo, se indica que hubo experiencias difíciles por el desconocimiento. Se reconoce que es fundamental en la producción científica actual y que ha influido fuertemente en los modos interaccionales en el aula de clases.

Ahora bien, a nivel institucional es deficiente, en lo que refiere a los recursos tecnológicos disponibles y a las capacidades humanas para su uso. Se reflexiona que no es eficiente que se capaciten si no hay infraestructura que permita un buen uso en la cotidianidad del aula.

Si bien se discute en relación a una alfabetización digital, se señala que está va más allá del aprender su uso sino también a una lectura crítica de los contextos en que se despliega la pedagogía, en tanto también se hace necesario que la escuela sea un espacio de abrir estas posibilidades digitales a las comunidades y que por tanto la universidad se encuentra en el gran desafío de alfabetizarse pero también alfabetizar al exterior como vanguardia educativa (Claustro Académicos de Química, 2024).

Se presenta una fuerte preocupación por la deficiencia que existe en términos del conocimiento, uso y equipamiento de TIC. Por un lado, se manifiesta que muchas veces la tecnología es fundamental para sus carreras y lo que les enseñan en sus cursos está muy por debajo del nivel que necesitan.

Por otro lado, se hace énfasis en que, si bien las tecnologías son muy importantes en ciertos aspectos, hay que aprender a saber cómo ocuparlas sin abusar de sus usos. Que las tecnologías no reemplacen la creatividad de los/as estudiantes, sino que sean utilizadas como un medio para facilitar tareas administrativas.

Un último aspecto en esta línea tiene que ver con que hay voces que señalan que no se debe caer en la tecnologización. Mantener una mirada y uso crítico de las TIC es fundamental hoy en día para no dejar de lado aquellos elementos no virtuales en el aula que permiten innovar.

Se señala que existe un retraso en la incorporación de tecnologías, mencionando que se vuelve fundamental para los tiempos actuales, en miras de una pedagogía actualizada a los

desafíos del futuro. Viendo su relevancia en aspectos metodológicos del aula, sobre todo como medio para mejorar las formas de aprendizaje actual.

Con relación a elementos que se proponen para fortalecer su uso, se plantea la necesidad de capacitaciones, alfabetización como también en infraestructura, implicando la contratación de programas y licencias, además de un aumento en equipos. Esto último se menciona como un paso inicial a una democratización e inclusión al acceso tecnológico:

“La universidad tiene que pensar qué está pasando en el sistema educativo. La universidad tiene que anticipar. El estudiante debería tener las herramientas para lidiar con los estudiantes. La interacción es más metodológica que tecnológica (...) Insta a los estudiantes a que piensen desde su experiencia que requieren de una universidad en línea”. (Claustro Autoconvocados TIC, p. 3).

Reforzando esta idea el Claustro Académico de Biología (2024) señala:

“(...) las TIC desde nosotros y hacia nosotros es nula básicamente, y eso es porque no existe infraestructura informática o física que favorezca su uso y eso implica que no hay preparación en el cuerpo académico” (p. 17).

Se plantea que debiera existir una política de alfabetización tecnológica a nivel de la Universidad, con una implementación flexible que se adapte a los diferentes perfiles y manejos.

CAPÍTULO 4.

PROPUESTAS PARA EL MODELO EDUCATIVO.

Cada colectivo de actores/as institucionales elaboró un conjunto de propuestas, que presentamos en este capítulo.

Las y los académicos plantearon la necesidad de potenciar la vinculación directa entre investigación y proceso formativo, explicitando el lazo entre la docencia de pregrado e investigación. Se requiere superar la tensión entre formación disciplinar -sostenida en la investigación-, y formación para la docencia -en que se observa ausencia de investigación-. Una vía que se propone para esta integración es potenciar transversalmente la creatividad y la imaginación, como medios de transformación individual y social.

Se propone que el perfil del estudiantado debiera tender a la formación de profesionales de la educación con habilidades para investigar sistemáticamente los entornos en que se desempeñan y en que trabajarán. Ello requiere que la formación para la investigación se realice durante todo el proceso formativo y ojalá en vinculación con las comunidades. Quizás las estrategias podrían apuntar a la formación en el paradigma de socio praxis, investigación acción participativa, aprendizaje y servicio, acción pública territorial con las comunidades, entre otras.

Este enfoque formativo requiere una universidad que potencie un ejercicio sostenible de relaciones bidireccionales con las comunidades.

Visión e imagen institucional. Una de las tensiones que cruzaron las conversaciones entre académicos es la idea de que la UMCE es conocida por acciones de desmanes en la calle -refieren a la denominación "*Piedragógico*"-, por ello resulta coherente que aparezca como propuesta hacer acciones que permitan modificar esa imagen y que la universidad sea reconocida socialmente por sus aportes en el ámbito educacional.

Nuevos saberes. Respecto de nuevos saberes a incorporar dentro del modelo y como sellos de la universidad, se señalan: medioambiente, sustentabilidad, sostenibilidad, inclusión e interculturalidad, derechos humanos, que aparecen en muchas voces. En este sentido se abogó para que en la universidad existan políticas que le den institucionalidad al despliegue de estos saberes y perspectivas de ver el mundo. Otro nuevo saber, pero como una preocupación en el actual contexto es el referido a salud mental.

Mejora en la gestión y en los recursos institucionales. En este ámbito de la vida universitaria, se plantean propuestas referidas a:

- i. **cuestiones de docencia e investigación:** aumento de académicos y académicas, con condiciones estables y dignas para ejercer su labor.

Se propone también desarrollar una programación de apoyo a la docencia que facilite su aplicación en los diversos programas.

- ii. **asuntos de la gestión de recursos desde los niveles centrales:** optimizar gestiones y recursos para la implementación y comunicación entre unidades y el área de recursos humanos.

Que se haga inversión en la aplicación y seguimiento administrativo de la gestión del modelo educativo institucional.

Sistematizar los logros alcanzados desde 2019 hasta la fecha y mejoras efectivas de los hitos comprometidos.

- iii. **participación de actores en el quehacer cotidiano:** democratizar posiciones de todos/as los/as integrantes de la comunidad, por ejemplo, que profesores honorarios puedan participar en igualdad de condiciones.

Una mención aparte le otorgamos, por su recurrencia en la conversación, a lo referido a **las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)**. Por una parte, se destacó la importancia para los procesos formativos de la incorporación de estas tecnologías, considerando además el momento de desarrollo que están teniendo y sus posibles usos en la tarea pedagógica en comunidades educativas. Por otra parte, se hizo referencia a la necesidad de que la universidad actualice las condiciones que posee para el despliegue de la docencia e incluya TIC en todos los espacios universitarios, mejorando así la calidad de la infraestructura, capacitación docente y diversificando las posibilidades didácticas en la pedagogía y elevando la calidad de los procesos de gestión administrativa.

Una de las propuestas que apunta a cuestiones de los modos de hacer en la cotidianidad universitaria, refiere a la necesaria **articulación entre actores/as, así como al despliegue de una comunicación fluida y clara**. Para ello se plantea la propuesta de generar canales de comunicación e información de manera triestamental, activar instancias de diálogo y visibilización de los quehaceres individuales y colectivos dentro de la universidad. En esta propuesta se señala que el foco debería estar puesto en la persona de las y los estudiantes.

Otra de las cuestiones que adquirió relevancia en las conversaciones, fue la necesidad de **enfatar en la interdisciplinariedad y en la transdisciplinariedad**. Para ello se insistió en que se necesita que se transversalice en el modelo curricular, en la conformación de los equipos de cada Departamento y carrera, así como en las instancias directivas institucionales. Se plantea que es un asunto que debiera ser sello de la UMCE.

La vinculación con territorios como parte del quehacer universitario fue puesto de relieve en varios Claustros, haciendo alusión a que no podía ser reducido sólo a las prácticas profesionales, sino que apelaba a un modo de hacer universidad, para unas voces “hacia

afuera” y para otras “desde afuera”. Matices que buscaron enfatizar el rol público de la UMCE y su compromiso con la transformación social, una forma de producir conocimiento dialogando con las comunidades y sus actores diversos, y una apuesta pedagógica para la formación de quienes estudian en la universidad. Se propone preparar un programa de articulación de la docencia con vinculación con el medio y las implicancias que ello puede tener en la trayectoria formativa.

También, de manera específica pero importante de considerar en lo proyectivo, se propone mantener sostenidamente instancias de reflexión, vinculación y diálogos similares a los producidos durante los Claustros.

Por su parte, las y los estudiantes plantearon la necesidad de **fortalecer las prácticas profesionales**. Se busca que estas se implementen desde primer año como elemento central en el proceso formativo, junto con el desarrollo de otras iniciativas prácticas que complementen a aquellas asociadas al área de profesionalización, como salidas a terreno y vinculación con otros espacios:

“Una forma de potenciar o mejorar el conocimiento práctico, es incluirlo desde el principio de la formación, siento que eso es un vacío que cuesta llenar” (Claustro Estudiantes Inglés, p. 8).

Como manera de fomentar el carácter reflexivo y transformador que se espera de los/as estudiantes, se menciona la importancia de fomentar y facilitar que las prácticas se desarrollen en la mayor variedad de contextos posibles, para así responder a los/as lugares de interés del ejercicio profesional y brindar herramientas suficientes para que puedan desenvolverse en distintos espacios de trabajo:

“(…) hay hartas instancias formativas y prácticas donde se varía de contexto, pero hace falta potenciar eso, falta abarcar lo cultural y deportivo. Estamos muy encasillados en ciertas áreas, se habla mucho sobre lo biopsicosocial de algunas cosas, pero al momento de aplicarlo no se ve ni se fomenta” (Claustro Estudiantes Kinesiología, p. 7).

Como último aspecto de esta propuesta, la mayoría de las voces manifiestan la necesidad de que existan mejoras dentro del sistema de prácticas en los departamentos y a nivel de universidad, en cuanto a su coordinación, acompañamiento y seguimiento (Claustro Inglés Estudiantes)

Otra dimensión ligada a las propuestas para el modelo educativo es el **fortalecimiento de la formación integral**. Relacionado a la incorporación de áreas de conocimiento y acción como el arte, política, cultura y deporte, se señala que es fundamental incluir otros enfoques y áreas disciplinares para lograr comprender a las personas en sus diversas aristas:

“Al final estamos trabajando con personas que son íntegras (...) yo siento que estamos solamente enfocados en hacer la clase (...)” (Claustro Estudiantes Educación Física, p. 6).

Otra propuesta tiene que ver con el ámbito de **inclusión de las neurodivergencias**. Se plasma la importancia de crear las condiciones adecuadas para que todos/as los/as estudiantes se sientan parte de la comunidad y que nadie quede atrás en el proceso formativo. Para esto se instala la idea de crear una política a nivel de la universidad para que las actividades, las clases y evaluaciones consideren a personas con diversas capacidades y en específico, a quienes son neurodivergentes:

“A nivel UMCE se recibe a todo tipo de estudiantes, pero hay casos donde se integran, pero después hay problemas y finalmente no se les da el apoyo que necesitan” (Capacitación Claustro Estudiantes, p. 2).

“Se integra a estudiantes, pero después no hay muchos protocolos para hacerlo vigente” (Capacitación Claustro Estudiantes, p. 6).

En tal sentido, esta inclusión de las neurodivergencias debe garantizarse desde la institución y no a partir de la voluntad de algunos/as docentes. Si en el proceso de ingreso se abre las puertas a todo tipo de estudiantes, debe existir coherencia al respecto en la práctica:

“Al final todo eso depende de la voluntad de los profesores. No se les da la misma educación que al resto” (Capacitación Claustro Estudiantes, p. 6).

Por último, el **bienestar estudiantil** ligado principalmente a la salud mental es otra de las propuestas que fueron consideradas con mayor importancia en los claustros de estudiantes:

“Apoyo la de salud mental porque se habla mucho de eso, pero la realidad es que muchos compañeros están mal y no hay un apoyo efectivo por ello, no hay mucho que se haga” (Claustro Estudiantes Música, p. 15).

“(...) concientización sobre la salud mental de la estudiante en práctica (...)” (Claustro Estudiantes Centro de Práctica Guardamarina Villa Olímpica, p. 14).

En el discurso de la comunidad educativa se sostiene constantemente la temática de la salud mental. En la teoría hay bastante claridad al respecto, asociado sobre todo a la carga académica y al estrés, pero no hay estrategias prácticas para abordar estas problemáticas de manera colectiva.

Es de importancia mencionar que las propuestas de *fortalecimiento de la formación integral* y el *fortalecimiento de las prácticas profesionales* se pueden ligar directamente a ciertos ámbitos en los que se concretizan los principios del modelo educativo (formación de desarrollo integral y formación de reflexión de la propia práctica), por lo que serían

propuestas que requieren de una mayor planificación, preparación y evaluación para la implementación de las mejoras planteadas por los claustros de estudiantes, es decir, apuestan a una transformación a largo plazo. En cambio, la última propuesta mencionada apunta a un corto o mediano plazo en su ejecución.

Por su parte, en los claustros transversales autoconvocados se propuso **fortalecer el acompañamiento de las y los estudiantes**. Se menciona la falta de protocolos, evaluación y seguimiento del proceso educativo, lo que debilita la comunicación y flujo de información entre los diversos actores de la universidad, apostando a una transformación y actualización de los procesos de acompañamiento tanto en su administración como en la promoción de un enfoque de trayectorias formativas de las y los estudiantes, viéndose además necesario incluir educación socioafectiva para el manejo de emociones y temas vinculados a la salud mental de estudiantes, apostando a generar un acompañamiento a un nivel personal como institucional:

“Vínculo entre unidades de apoyo y las unidades académicas, cuestionemos que el acompañamiento es de especialistas. Salir del nivel personal y ponerlo en un nivel institucional” (Claustro VRA y DAE, p. 5).

“Las prácticas iniciales e intermedias que eso también nos va a permitir ir mirando, ir dando cuenta de este mapa de progreso que deberíamos tener porque esos son los hitos evaluativos curriculares que debería ser un mapa de progreso que nosotros pudiéramos mirar y que hoy día nos estamos mirando y finalmente seguimos avanzando” (Claustro Departamento de Prácticas, p. 4).

Resignificar lo metropolitano. Se propone superar el carácter impulsado por la universidad respecto a lo metropolitano, sino pensar a nivel nacional en miras de salir de la capital, y al mismo tiempo, resignificar la ciudad y lo urbano encontrando ahí pistas para incluir en el proceso educativo:

“Yo creo que ser una Universidad que se entiende en carácter nacional, no solo como una Universidad santiaguina y de la región Metropolitana, porque en Chile en los últimos 15 años han ido desapareciendo progresivamente todas las facultades de educación, especialmente en el norte de Chile y el carácter a nivel institucional es quizás centrarse en la región, buscar en la región y saber dar opciones a muchas inquietudes sociales, académicas, de chiquillos en la región que también esto es una Universidad nacional, el carácter es que acá vienen de todo (...) constituirse como una Universidad nacional, acá todos pueden venir a este enfoque de pedagogía” (Claustro Transversal VcM Egresados, p. 13).

“Cualquier discusión que se movilice hacia lo intercultural debe traspasar todo tipo de fronteras: institucionales, disciplinares, territoriales. Nosotros promovemos lo

metropolitano, pero nuestros estudiantes no provienen de la metrópoli y van a trabajar en el país. Debemos atrevernos a pensar esta institución a nivel nacional salir de la ciudad y lo urbano. Debemos romper con el origen impuesto de nuestra universidad” (Claustro Autoconvocado Interculturalidad, p. 4).

Nuevos saberes. Respecto de nuevos saberes a incorporar dentro del modelo y como sellos de la universidad, se señalan: interculturalidad, medio ambiente y sostenibilidad, educación socioemocional, educación artística y cultural. Como también educación ciudadana y sobre derechos humanos. Además de la promoción de espacios para el desarrollo deportivo:

“Quizás además de lo curricular el 2025 debiera haber una reflexión sobre cómo se incorporan en la universidad este conjunto de perspectivas que enriquecen el modelo y el curriculum, y que son propias de la actual conversación social: interculturalidad, capacidades diversas, género, medioambiente (Claustro Autoconvocado Interculturalidad, p. 6)

“Énfasis en la transversalidad, cursos de formación general, interdisciplinarios. Que los estudiantes nos unan. Tener clases de arte, cultura y deporte” (Claustro VRA y DAE, p. 5).

Ampliar los contextos de práctica. Se propone una apertura fuera de los campos pedagógicos que permitan una mayor oferta en relación a los contextos, lo que permitiría ampliar el perfil profesional, además de fortalecer la autonomía de las y los estudiantes en escoger los lugares en que se deseen desarrollar:

“vivir la experiencia profesional en distintos contextos. Por ejemplo, como diferencial solo he trabajado en colegio y ahora busco otra instancia donde yo pueda aportar. Me encantaría aportar en el servicio público de manera reflexiva, que pudiera emplear, entregar estrategias...entonces creo que esta Universidad es tan potente y tiene tantas redes de apoyo y busca redes, que son súper capaces de encontrar otros centros de práctica que no necesariamente son el aula” (Claustro Transversal VcM Egresados, p. 16).

Interculturalidad. Se propone su incorporación desde una mirada crítica a la diversidad que hoy se encuentra inmersa la universidad. Para ello se da cuenta de la necesidad de planes y programas de estudio que involucren una perspectiva local de la interculturalidad, en este sentido se realiza una crítica a la promoción de conocimientos alojados en Europa y no así visibilizar procesos de aprendizajes más cercanos y situados a la realidad país:

“La experiencia educativa en la UMCE ya debiera ser una forma de aprender materialmente a convivir en la Universidad. Está muy presente lo europeo, acá se enseña el inglés británico y el norteamericano y eso es lo que se enseña, no consideramos el inglés de Australia, de la India. La forma europeizante es contraria

a lo que estamos diciendo de la interculturalidad, niega la existencia de las diversidades. Se niega a las personas que llegan a Chile sus propias expresiones y se les obliga a lo chileno. La gestión institucional es colonizadora de lo que hacemos, y nos relacionamos con las comunidades de esa manera.” (Claustro Autoconvocado Interculturalidad, p. 3).

“Importancia de dialogar con las culturas que no conocemos para aprender otras cosmovisiones. Nos falta aprender la diversidad de miradas (...) La docencia debe ser pensada desde la interculturalidad, integral e interdisciplinario. La formación que entregamos debe ser revisada en estos términos.” (Claustro Autoconvocado Interculturalidad, p. 3).

Dentro de esta misma línea temática se hace alusión a la necesidad de contar con una normativa que garantice su buen despliegue, en tanto no se sustente en voluntades específicas sino en una política que permita una sostenibilidad en el tiempo:

“Desde el paraguas institucional, me parece que lo que se hace en la universidad no está sostenido institucionalmente sino es desde la voluntad de ciertas personas. Hay muchas acciones, intencionalidad, no está en un marco institucional que la regule y que busque una postura común” (Claustro Autoconvocado Interculturalidad, p. 3).

Fortalecimiento de aprendizajes en el diálogo constante. Se señala que la formación de los profesores no logra incorporar la entrega de herramientas para conocer y responder a la diversidad de contextos, esto se aloja en la falta de incentivo por parte de académicos en profundizar nuevos contenidos en relación a la actualidad, además de valorar los conocimientos previos de las y los estudiantes, permitiendo así el fortalecimiento de un intercambio y diálogo entre estudiante y profesor:

“Este plus social que ustedes tienen como identidad institucional frente a la formación docente. Creo que eso es clave ya que un profesor vincula con miles de estudiantes a través de su carrera docente, por ende, el componente social, que no esté alejado de la realidad, es clave para poder generar vínculos realmente importantes en la vida de sus estudiantes” (Claustro VcM Socios Estratégicos, p. 1).

Las y los funcionarios en tanto, plantean propuestas vinculadas a las ***maneras en que pueden seguir aportando al proceso formativo, de investigación y /o vinculación con el medio***. Al respecto, mencionan la importancia de difundir y poner en valor los espacios que existen dentro de la universidad. Ponen el ejemplo del uso de la biblioteca como un lugar que opera como espacio de sensibilización en torno a la importancia de la cultura y como lugar de construcción de comunidad:

“Nos salimos totalmente del proyecto neoliberal, nos salimos de eso de que todo hay que pagar y postular” (p. 7).

Como otro punto, se hace énfasis en la necesidad de que el trabajo no académico sea reconocido y que el proyecto educativo sea construido con todos/as los/as actores/as sociales:

“Que los de trabajo técnico y administrativo se involucren en el proyecto educativo, valorando el trabajo no académico. Que no se considere que vienes a ayudar sino que eres parte de este equipo y que este proyecto lo vamos a hacer en conjunto. Que no se llame modelo educativo desde solo la mirada del académico, sino educativo en el amplio sentido de la palabra” (p. 6).

Otro campo de propuestas, apuntan a lo que contribuya con una **mayor integración y mejoramiento de la vida dentro de la universidad**. Como punto de partida, los y las trabajadoras declaran que, a pesar de las dificultades, les gusta el trabajo que hacen y lo hacen con compromiso, pero necesitan que el resto también lo vea así:

“Que se entienda que queremos estar acá, nos gusta lo que hacemos y lo hacemos de la mejor manera posible” (Claustro Funcionarios/as, p. 8).

Como propuesta se considera necesario mejorar la comunicación entre estamentos, como un problema que se acarrea hace ya varios años. Así mismo, se destaca la importancia de construir y delinear objetivos comunes con el propósito de romper la barrera entre estamentos:

“Hay que pensar en objetivos comunes: lo cultural, coro, las tunas, actividades culturales, deportivas rompen las barreras porque a todos nos interesan. Promover talleres de distintas capacidades” (Claustro Funcionarios/as, p. 8).

Se propone la realización de talleres que generen un quiebre en la cotidianidad del trabajo y en las jerarquías existentes. Una mirada integral de lo que implica trabajar con un equipo y lo mucho que pueden aportar otras disciplinas a ese objetivo.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.

Algunas cuestiones previas.

Este capítulo propone una meta mirada de los resultados del proceso de Claustros Triestamentales desarrollados en la UMCE: “Conversar para construir”. Se trata de una comunidad universitaria que se ha dado los espacios para desplegar un proceso conversacional orientado a compartir los sentidos sobre su Modelo Educativo, siendo este ejercicio un catalizador de un conjunto de aspectos que concurren a la construcción de esta carta de navegación que debiese orientar el quehacer cotidiano de las y los actores que la componen.

Así, las visiones de universidad, de la educación superior, del rol en lo público de la UMCE, del desarrollo de nuevas carreras, de la vinculación con comunidades y territorios, de los emergentes que se han venido instalando en el día a día universitario, entre otros asuntos, fueron apareciendo en los diálogos conjugando tonalidades que cada actor/a ha querido proponer para que sea considerado en las decisiones que se tomarán de cara a la actualización del Modelo Educativo.

La conversación desarrollada ha sido participativa en tanto se produjo un dispositivo metodológico que permitió que en grupos con semejanza entre actores/as -por estamento o por tipo de vinculación en la universidad- se produjeran los diálogos, guiados por un conjunto de preguntas y cautelando el registro de lo planteado. Lo participativo en esas instancias estuvo dado por provocar que la palabra circulara entre quienes estuvieron en cada claustro, así como que se dieran momentos de deliberación sobre los asuntos que les parecieron, a cada colectivo, importantes de poner en un cierto orden de importancia.

Las voces fueron múltiples también porque participaron actores/as de los tres estamentos básicos de la institución -académicos/as, estudiantes y funcionarios/as- y también actores/as que son externos/as a la Universidad junto a egresados/as y que la están observando desde otro lugar, cuestión que, a la luz de lo producido, muestra los aportes profundos que dichas miradas contienen.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. Abre con un apartado de reflexiones propositivas sobre los sentidos del Modelo Educativo en relación con el carácter de la UMCE. A continuación, se abordan las cuestiones referidas a los principios en el Modelo Educativo actual, y seguidamente se presentan conclusiones sobre los ámbitos del vigente modelo; en estos dos apartados se condensan cuestiones sobre el sello institucional y parte de las propuestas realizadas para considerar en la actualización del Modelo.

Los dos últimos apartados refieren a cuestiones proyectivas: una, a partir de los emergentes relacionados con modelo curricular y que aparecieron en las conversaciones desplegadas; y otra, sobre asuntos de gestión institucional vinculados al Modelo Educativo.

Sentidos del Modelo Educativo en la UMCE

Una tendencia que se expresa en las diversas voces de los Claustros muestra que el Modelo Educativo es, en la actualidad, poco representativo de lo que esperan y desean de la UMCE las y los actores participantes. Principalmente porque los modos de organizar los procesos y contextos de aprendizaje tienden a estar en tensión con los lineamientos del Modelo. Surge así la interrogante por el papel y el valor que el Modelo tiene en la Universidad para sus distintos actores/as y que capacidad tiene en sí mismo de interpelarles para orientar la construcción de unas ciertas identidades (ethos) y unos modos de acción políticamente consistentes con ellas (ética).

Por ello, las voces de los Claustros se plantean tendencialmente desde las demandas que les producen el conjunto de carencias que experimentan y perciben como obstáculos para avanzar o concretar ese Modelo. Esas carencias apuntan a cuestiones de las imágenes o ideas de la UMCE en que quisiera trabajar o estudiar, también de la institución de la que quieren ser parte y de lo que esperan que ella le aporte en el país.

Por ello, las voces se orientan en mayor medida a un tono propositivo, como desafíos que la UMCE debe asumir. Así aparecen los siguientes asuntos de relevancia:

- i) Sobre el *carácter identitario de la UMCE*, respecto a si es una universidad de educación y/o incorpora otras ciencias. Hay matices en esta conversación, en que se plantea que su tarea principal sería formar profesionales para que cumplan diversos roles en el sistema educativo; también se señala que, en línea con las decisiones que se han ido tomando de nuevas carreras en el área de la salud, debiera caminar hacia convertirse en una universidad de mayor complejidad, no acotándose a lo pedagógico. Desde las voces de los claustros transversales autoconvocados, se enfatiza que la UMCE debiera estar a la vanguardia en educación en el país, recuperar su presencia y legado social.
- ii) Otro asunto es su *carácter territorial*, en tanto se nomina como Universidad Metropolitana, lo que abre varias interrogantes: por una parte, si ello implica un límite en su proyección de tipo nacional, porque en la gestión de prácticas por ejemplo, en algunas carreras es planteado como una dificultad reduciendo su ámbito de acción sólo a la capital; por otra parte, porque si se afirma su carácter metropolitano, surgen inquietudes respecto de su vinculación con la ciudad y lo

que podría potenciar el quehacer universitario una estrategia de articulación con territorios, culturas y patrimonios que hoy no son considerados a nivel institucional. Con todo, observamos el deseo de una universidad dialogante con territorios, tanto para aportar su producción de conocimientos, como para aprehender de lo que en aquellos se elabora; desde las voces autoconvocadas transversales se enfatiza en la propuesta de que la UMCE desarrolle una perspectiva comunitaria en su quehacer institucional, cuestión que también plantean desde el claustro de funcionarios como la gestación de instancias colaborativas y comunitarias. Es importante enfatizar que este diálogo activo con los territorios se propone en vínculo directo con la formación que la UMCE desarrolla con sus estudiantes, no como una alternativa a ese quehacer, sino como un mutuo complemento.

- iii) Otro asunto refiere a que *la universidad debiera auto concebirse con una posición crítica ante los problemas sociales*, se espera lograr construir un nuevo Modelo Educativo con sentido político social, que posicione a la UMCE ante los problemas del país: principalmente con orientación hacia lo público y hacia la educación pública. Este último planteamiento ubica al principio de proyectividad, vinculado al de transformación, desde un paradigma socio crítico, enfocándolo en la transformación de contextos y a la capacidad de estudiantes y académicas/os de enfrentar escenarios diversos y de alta precarización social en las prácticas laborales.

Transformar es educar, es un modo denso de señalar estas propuestas, en especial desde las voces estudiantiles, significando lo que proponen que sea su aporte en las comunidades educativas. Transversalmente se sostiene la idea de valorar la educación en su utilidad transformadora en la sociedad.

Para las y los académicos se trata de *la educación como motor de la transformación social*, lo que dialoga claramente con los otros/as actores/as de la UMCE. En todo caso, es planteado un desafío recurrente en torno a que desplegar este componente social exige formar docentes que se dispongan a tener mayor incidencia en sus contextos. Como veremos más adelante, esto dialoga con los principios, planteado como el deseo de que exista desarrollo de pensamiento crítico en los/as actores/as de la UMCE y que este sea explicitado en el nuevo Modelo.

- iv) En cuanto a los procesos formativos que se despliegan en la UMCE, uno de los asuntos enfatizados remite *al tipo de profesional que se está formando*. En este caso se relevó la importancia de que tuvieran la capacidad de convertirse en líderes de los procesos sociales en que se insertan, comprendidas las

instituciones -educativas, de salud y otras-, como entramados sociales en los cuales se necesita principalmente profesionales que aporten desde la reflexividad crítica y de tipo colectiva, para que las y los actores de esos territorios también se involucren en comprender sus entornos y se planteen alternativas a los problemas que viven. De alguna manera, se propone una imagen de profesional que investiga y actúa en el territorio con las comunidades en que se inserta.

- v) *La relación entre disciplinas y entre saberes* es otro asunto para considerar en el nuevo diseño. Por una parte, aludiendo a las dinámicas internas en la Universidad, entre Carreras, Facultades y Programas, se reitera la necesidad de avanzar en procesos de investigación, docencia y extensión de carácter interdisciplinarios, posibilitando diálogos abiertos y respetuosos, que potencien la construcción de miradas complejas sobre los procesos formativos y sobre la sociedad en su conjunto. Por otra parte, atendiendo a la diversidad de saberes que emergen cuando se producen los vínculos con comunidades e instituciones de diversos territorios, se propone una transdisciplinariedad que posibilite que los diálogos entre comunidades-instituciones-territorios con la Universidad sean genuinos y de mutuo aprendizaje.
- vi) *Existe un conjunto de saberes que se espera que el nuevo modelo incorpore*, también como aporte a un sello educativo actualizado, que contiene varias de las nuevas dinámicas sociales y preocupaciones epocales en el país. Será parte de la reflexión del Claustro central otorgarles a algunos de estos saberes un papel preponderante en el nuevo Modelo Educativo. A saber:
- Interculturalidad: apunta a la valoración del diálogo con las culturas e historias ancestrales y locales, y con aquellas de la región latinoamericana y caribeña en los distintos ámbitos de vida y despliegue cultural; de igual manera se enfatiza en la importancia de construir soporte institucional para favorecer que estas experiencias se incorporen como parte del sello de la universidad y se supere la sensación de que se trata de un conjunto de acciones aisladas e individualmente situadas.
 - Medio ambiente y sustentabilidad: refiere a la valoración crítica del deterioro medioambiental y cómo las prácticas educativas debieran hacerse parte de su abordaje en todas las materias y metodologías de trabajo; se requiere, por tanto, docentes con sensibilidad y compromiso para transversalizar esta urgencia en todas sus acciones.

- Educación socioemocional: desde distintas miradas teóricas, se relevó en los claustros la importancia de lo socioemocional en los procesos formativos que se despliegan en la UMCE, así como en las herramientas teóricas y metodológicas que se espera manejen quienes en ella se preparan, para implementarlas en sus experiencias prácticas y laborales.
- Inclusión Anticapacitista y Salud Mental: refiere al conjunto de emergentes que se han estado posicionando en nuestra sociedad enfocados en la salud mental de estudiantes, funcionarios/as y académicos/as, así como la inclusión de neurodivergencias en los procesos formativos con la importancia de contar con diversas estrategias para llevarlo a cabo.
- Educación artística y cultural: una de las aristas de lo que se denomina lo integral en la propuesta formativa UMCE es que sus estudiantes, las y los profesionales que en ella estudiaron, cuenten con aprendizajes significativos en esta área, que les potencie en su crecimiento personal, y que les permita estimular a otros/as en el desarrollo de estas destrezas incorporadas al quehacer cotidiano y curricular.
- Género y diversidades: se enfatiza en género en el contexto de las luchas feministas de las últimas décadas, así como la incorporación de lo identitario sexual diverso en la cotidianidad de la institución. Refiere también a la consideración de la perspectiva de género e interseccionalidad en el quehacer universitario, tal que permita promover la construcción de diversidades sobre la base del respeto a las singularidades.
- Derechos Humanos: se enfatiza en la importancia del posicionamiento político de la UMCE, como una institución de educación superior con sensibilidad crítica en la historia pasada y presente del país. También en referencia a que la labor educativa debiera sostenerse en la defensa y promoción de niños, niñas y jóvenes como parte de las comunidades educativas en que se trabaja; y de la población en general, en especial en el ámbito de la salud y el bienestar.

Sobre los principios en el Modelo Educativo

Tal como adelantamos, se requiere plantear con claridad en el nuevo modelo cómo se propone que se operativicen sus principios, ya que, de manera transversal desde los/as distintos actores/as, aparece la crítica a la carencia de condiciones para llevarlos a cabo. Parece pertinente preguntarse ¿qué mecanismos se consideran en el diseño institucional para potenciar la concreción de los principios de su Modelo Educativo? Una cuestión que ayudaría es revisar la forma que otras Universidades se plantean en su diseño institucional la noción de principios, por ejemplo, la Universidad de Chile y la Universidad de Valparaíso hablan de Principios Orientadores, mientras que la Universidad de Playa Ancha se plantea como Principios y Valores compartidos. Traemos estas referencias en tanto se trata de Universidades públicas que tienen desarrollo en Ciencias de la Educación y Salud, similares a la UMCE.

De igual manera, parece pertinente dedicar un momento a la reflexión sobre el rol que tienen estos principios en el ideario universitario y lo que implica considerarles parte del “timón que guía el buque”. Junto a ello, observamos como necesario profundizar y ajustar, para luego socializar, los conceptos que están a la base de cada principio. Esto ayudará a enfrentar paradojas como que se promueve la disposición a la transformación de entornos por parte de las y los estudiantes en sus prácticas laborales y posterior inserción al mercado laboral, pero se busca su adaptabilidad a contextos diversos. Sin embargo, es importante considerar, y por ello enfatizamos en la conceptualización de los principios, que la noción de transformación no todos/as la están usando en la mirada de contextos por transformar sino también de los procesos que experimentan las y los estudiantes en su formación e ingreso al mundo laboral. De igual manera, la adaptabilidad no siempre es planteada como acción acrítica, sino también en su acepción de flexibilidad para el cambio.

Desde los resultados de los Claustros, podemos señalar que los principios contenidos en el Modelo Educativo actual que hacen más sentido a quienes participaron, sea porque los ven presentes en la cotidianidad o porque les parece que deben estar presentes en la actualización -aún con críticas a las condiciones para su concreción-, son: transformación, reflexividad, integralidad y flexibilidad.

Los principios que resultaron más difíciles de identificar en la experiencia universitaria son los de plasticidad y proyectividad, aunque las definiciones les hacen sentido a algunos actores/as como asuntos relevantes a considerar, pero plantean que están lejos de su cotidianidad.

A modo conclusivo, en el análisis específico de los principios, sin duda el de *transformación* es el que mayor sentido hace a las y los diversos actores de la universidad y que es planteado como de alta relevancia en el modelo actual. Para las y los estudiantes, este debiera ser el

sello de la UMCE, pero enfatizan en cautelar la forma en que se concreta en la formación que reciben.

Es posible identificar tres acepciones del principio: i) formar estudiantes con capacidad de incidir en los contextos en que se desenvuelven; ii) desplegar procesos formativos que cambien sustantivamente las vidas de sus estudiantes, respecto de sus visiones de mundo y su compromiso con la profesión que estudian como aporte a la sociedad; iii) el rol que la UMCE debiera jugar en la educación chilena, tanto en la vinculación con el sistema escolar como en la defensa de la educación pública.

Por su parte, respecto del principio de *reflexividad* se plantea, desde estudiantes y académicos, como una noción directamente vinculada a la de transformación recién expuesta. Para estos/as actores/as se trata de una capacidad a desplegar por quienes están en la UMCE ligado al desarrollo del pensamiento crítico, que lo conciben como una característica identitaria de su universidad.

Un desafío al que este principio apela es que la formación que aporta la UMCE debiera permitir a sus estudiantes desarrollar la capacidad de autoobservación de lo que realizan en sus prácticas cotidianas y desde ahí producir nuevos conocimientos. Otro desafío planteado en los claustros transversales autoconvocados es que, para su despliegue en la UMCE, requiere una institución que recupere el sentido de lo comunitario y lo explicita en su organicidad y en su orientación política.

Por su parte, el principio de *integralidad* es de aquellas nociones que les hace sentido a los/as actores/as de la UMCE como un deseo, pero que en la actualidad no ven concretado. Por ello, desde las hablas de académicos/as y estudiantes, es posible relevar los desafíos que plantean, principalmente en torno a la superación de la fragmentación observada en la Universidad. Se propone para ello: i) profundizar la relación entre aprendizajes teóricos y aprendizajes prácticos; ii) reconectar la formación de pregrado y la de posgrado; iii) resolver la tensión entre curricularizar para integrar o cruzar la interdisciplinariedad en el diseño institucional.

Este último aspecto, la interdisciplinariedad, es una ausencia planteada reiteradamente en los diversos claustros. Puesta en tono de propuesta, la idea de la articulación disciplinar y más allá de ellas con saberes de fuera de la universidad y la academia, parece ser un sentido que convoca a las y los diversos actores institucionales. La noción de integralidad es acogida si apela a lo humano y a la humanidad de los procesos universitarios. Cuando ella es utilizada para referir a la producción de conocimientos y su circulación social, la noción cambia a inter y transdisciplinariedad, y éstas hacen pleno sentido en las hablas colectivas.

El principio de *flexibilidad* es traducido en las conversaciones entre académicos/as como la capacidad de adaptarse a contextos de trabajo que están en permanente cambio; también

al despliegue de esa adaptación ante las carencias por precarización de las comunidades e instituciones con que se trabaja; y también las destrezas para considerar las singularidades de cada contexto y desarrollar procesos pertinentes con esas características específicas.

Es relevante discutir cómo la UMCE prepara a sus estudiantes para esta flexibilidad, y cuáles son las acciones que se esperan de sus académicos/as para mostrar en la práctica esa flexibilidad/adaptabilidad. En especial porque se apela, de manera transversal, a que se potenciaría la concreción de este principio si en la docencia de las diversas carreras se pudiera experimentar esa flexibilidad. Se reitera la tensión con la falta de concreción señalada, si acaso el planteo de principios ayuda a cumplir los propósitos del diseño institucional y cuáles serían los mecanismos para ello.

Para el caso de estudiantes, este principio lo experimentan como resultado del esfuerzo individual de algunos/as ante las carencias en la formación recibida, es decir, se trata de una acción remedial autogenerada por debilidad en su preparación para el mundo laboral. Matiza este planteamiento la valoración que hacen del esfuerzo de algunos/as académicos/as en la docencia por experimentar desde la flexibilidad su propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Desde las voces transversales autoconvocadas, se da un paso hacia el modelo curricular, ya que se plantea que esta tensión se podría enfrentar con mayor diálogo con el modelo curricular para que se cumpla el principio de flexibilidad en la cotidianeidad universitaria.

También las voces estudiantiles plantean la importancia de la flexibilidad como principio de la UMCE pues lo vinculan con el de transformación, en tanto para hacerse parte de procesos de cambio en las comunidades e instituciones en que trabajan o trabajarán, ven fundamental el despliegue de la flexibilidad. En este sentido, como ya adelantamos, señalan no confundir adaptabilidad como una acción desde la pasividad con la noción de flexibilidad que es una acción desde la actividad propositiva.

El principio de *proyektividad* es uno de los dos señalados como de menor concreción en la cotidianeidad universitaria. En tanto refiere a la capacidad de anticipar escenarios futuros, desde el análisis surge la interrogante sobre cómo se promueve un cambio conceptual respecto de la temporalidad que ligue dicho futuro con el conjunto de acciones que se realizan en el presente. Y no implique una postergación de los desafíos y urgencia a que se apela debe atender el quehacer universitario.

Finalmente, en cuanto a los principios vigentes del Modelo Educativo UMCE, la plasticidad es el que menos voces de adherencia concita. Observamos planteamientos que lo ubican como adaptabilidad de manera similar a lo que ya mencionamos sobre flexibilidad. La única distinción la realizan los claustros de transversales autoconvocados que lo señalan vinculado a incorporar la complejidad del ser humano y su emocionalidad en la formación.

Sobre los ámbitos del Modelo Educativo

Formación disciplinar pedagógica y desarrollo integral. Es el ámbito que evidenció una tensión en lo pedagógico entre lo que señala el Modelo Educativo en sus definiciones y lo que posibilita el Modelo Curricular en las condiciones institucionales para la concreción de lo normativo. Se señalan inconsistencias entre lo declarado y lo que se realiza, así como paradigmas contrapuestos (conductistas y constructivistas) coexistiendo en las carreras y en la Universidad, provocando tensiones en su puesta en práctica en la formación.

También en lo pedagógico se propone la necesidad de una conexión historizada de la formación que se imparte, considerando la realidad socioeconómica y cultural de la que provienen las y los estudiantes UMCE.

En lo que refiere al desarrollo integral se propone una noción de ésta como la que logra llegar a lo humano, superando en eso el rol de docente que se prepara en las carreras pedagógicas. También se vincula lo integral con el necesario acompañamiento a estudiantes en sus procesos formativos; ligado esto último a temas de salud mental y neurodiversidad dentro de la universidad.

Experiencias prácticas

Las prácticas profesionales y formativas aparecen de forma transversal en la conversación colectiva, se refuerza la centralidad que deben tener las prácticas en el Modelo Educativo y la certeza de que ellas ofrecen una importante oportunidad en varias líneas: a) para la vinculación teoría-práctica que debiera expresarse en las mallas curriculares; b) para potenciar lo humano relacional, por lo que consolida la preparación para la inserción laboral posterior; c) permite el desarrollo como profesionales flexibles, en su reflexividad y disposición a la transformación; d) potencia la inter y transdisciplinariedad.

Lo anterior trae aparejado un conjunto de desafíos que podrían permitir superar las deficiencias antes señaladas en este informe. Para ello es prioritario revisar que se consideren prácticas formativas en todo el proceso de cada Carrera y que se actualice la información sobre los requerimientos de la práctica en el ámbito laboral.

En el plano más estratégico, de la concepción de las prácticas pedagógicas y de salud, se sugiere reconocer espacios más allá del sistema escolar y de salud, abriendo posibilidades para que existan diversidad de contextos -comunidades, organizaciones, instituciones- en que estudiantes y egresados/as se puedan desempeñar.

Innovación y creatividad - investigación y experimentación

En lo que refiere a innovación y creatividad, las voces de los Claustros se remitieron a cuestiones vinculadas a nuevas metodologías, y al desafío que implica potenciar

aprendizajes en los/as estudiantes para que posteriormente se desenvuelvan adecuadamente como profesionales.

Sin embargo, es interesante considerar que según las voces de académicos/as, esta disposición a innovar y crear termina ocurriendo en el espacio laboral porque son tales las carencias de la educación pública que obligan a innovar a quienes ahí trabajan.

De igual manera, se enfatiza que en la experiencia formativa en la UMCE se requieren nuevas metodologías para la inclusión de los diversos perfiles de estudiantes que hoy acceden a la educación superior, por ejemplo, personas neurodivergentes.

En cuanto a investigación y experimentación, existe consenso en el desafío de ampliar temas de investigación en diálogo con intereses de las y los estudiantes, que esas investigaciones estén articuladas a las ofertas de las mallas y también vinculadas a la pedagogía y a la didáctica. Es decir, que la investigación que realizan académicos/as llegue al aula y se vincule a los procesos formativos.

Para ello se propone potenciar las condiciones para que se realice investigación de forma sistemática en la UMCE, que ella tenga que ver con la formación pedagógica, y que se registren y difundan las investigaciones que se hacen en la universidad, estableciendo vínculos entre centros de investigación de la UMCE.

Vinculación con el Medio

Existe consenso en la relevancia que tiene para potenciar la vida universitaria abriéndose a nuevos espacios y territorios. En ese sentido se insiste en promover relaciones respetuosas y de horizontalidad, en que se cautelen la colaboración y el aprendizaje mutuo. Estas vinculaciones podrían favorecer también que las y los académicos conozcan las realidades de las y los estudiantes que serían muy concordantes con aquellas donde se despliegan acciones de articulación con territorios e instituciones.

Las voces estudiantiles lo consideran algo fundamental en su proceso formativo, en especial si está centrada en la aportación recíproca. En tanto conciben a la universidad en sí misma como un territorio, se propone abrir las puertas del campus para que lleguen organizaciones de estudiantes y ocupar los espacios de la universidad para potenciar prácticas comunitarias. Este tipo de propuestas también emergió en los Claustros transversales autoconvocados y de funcionarios/as.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Existe reconocimiento de la importancia de las TIC en el contexto actual, tanto en la vida de las personas en la sociedad, como en el quehacer institucional y en la experiencia formativa. Por ello, un asunto a resolver es qué lugar otorgarle en el nuevo Modelo Educativo, que las

posicione en relación con cuestiones políticas, teóricas y metodológicas, sin reducirla a una cuestión de mayor y mejor infraestructura tecnológica en la UMCE.

Tres vertientes se pueden concluir en lo que las voces de los Claustros señalaron: i) por una parte, se necesita un debate institucional sobre las oportunidades y riesgos que trae su incorporación en la cotidianidad universitaria, permitiéndose la comunidad una postura propia en torno a esta modificación de las dinámicas sociales; ii) por otra parte, elaborar una respuesta colectiva sobre las implicancias que tiene su inclusión en la pedagogía en las escuelas y en la formación universitaria; iii) finalmente, se requiere que todas las personas manejen las tecnologías necesarias para la formación -estudiantes y docentes-, para el quehacer en las comunidades educativas -estudiantes, quienes egresan y quienes acompañan esos procesos-.

Sobre asuntos de gestión institucional vinculados al Modelo Educativo

La conversación de los/as actores/as de la UMCE, también abordó cuestiones vinculadas a la gestión institucional que inciden en la generación de condiciones adecuadas para la verificación del Modelo Educativo en la cotidianidad universitaria.

Una de estas cuestiones, se refirió a la necesidad de otorgar institucionalidad a aquellos procesos que se despliegan en la Universidad y que responden a intereses individuales de personas en particular o grupos que se autoconvocan para ello. Por ejemplo, lo realizado en el ámbito de la interculturalidad, de la sustentabilidad, de la inclusión anticapacitista, entre otras iniciativas a considerar. La reflexión desafía a revisar la singularidad de cada una y decidir el tipo de institucionalidad que requieren y los alcances y escalas en que pueden desarrollarse en la Universidad.

Para un sector de quienes participaron de los Claustros, la tensión con la concreción del Modelo Educativo desafía a contar con mecanismos que aseguren esa posibilidad. Para ello también se plantea la importancia de contar con recursos y procedimientos claros para la aplicación y seguimiento-monitoreo de la gestión del Modelo Educativo actualizado.

Otra de las cuestiones recurrentes en las conversaciones y que se llevó al plano de la gestión institucional refiere a las TIC. En el campo propositivo se insistió en la importancia de desarrollar una fuerte inversión en infraestructura TIC que otorgue las condiciones para una docencia de mayor calidad y de trabajo digno y efectivo para el personal de la UMCE. Esto debe ser vinculado, tal como ya se señaló, a las necesarias reflexiones de la comunidad universitaria sobre el papel de las TIC en los procesos formativos y en la sociedad.

Una última cuestión de la gestión institucional, vinculada como obstáculo para llevar adelante el actual Modelo Educativo, y que fue señalado como requisito para su

actualización, es la mejora significativa de comunicación entre las unidades académicas y el área de recursos humanos.

Emergentes relacionados con el Modelo Curricular

Durante los Claustros, se hizo en varias oportunidades y de diferentes formas, vinculaciones directas entre el Modelo Educativo vigente y el Modelo Curricular. A modo de avance para la reflexión curricular que se espera desarrollar en 2025, se incluye a continuación algunas cuestiones a considerar. Si bien, varias de ellas reiteran asuntos a propósito del Modelo Educativo, en este apartado el énfasis estará puesto en su dimensión curricular.

Una cuestión de entrada, y que fue reiterada por los/as diversos/as actores/as refiere a que se requiere superar la falta de diálogo entre Modelo Educativo y Modelo Curricular. Tal como se señaló en capítulos anteriores, el diagnóstico es que la falta de diálogo tiene que ver con la falta de flexibilidad en lo curricular, lo cual obstaculizaría la concreción de los principios y nociones que orientan desde lo educativo.

Una segunda tensión que se pone de manifiesto como desafío es superar la dicotomía entre la formación disciplinar y la formación pedagógica en las carreras de educación. Resulta evidente, desde las voces estudiantiles y académicas que hay dos intereses en juego que a ratos se presentan en pugna y que se requiere resolver para una mejor acción en la formación, la investigación y la extensión.

Las cuestiones referidas a la inter y transdisciplinariedad fueron emergiendo a propósito de la discusión de principios y también sobre el sello que se espera tenga la Universidad. En ese sentido, de cara al Modelo Curricular, se insiste en que debe ser un componente fundamental de la formación y de la acción institucional el fortalecimiento de ambas lógicas de vinculación entre disciplinas y saberes.

Otro componente de lo curricular que ocupó importante espacio en las conversaciones estudiantiles y académica refiere a las prácticas formativas y a las profesionales. Un asunto señalado, que aparece como propuesta concreta a enfrentar, refiere a que las prácticas se realicen desde el primer año como aporte a la formación. Junto a ello se planteó la necesidad de descentralización territorial de las mismas, para que la Universidad institucionalice sus vínculos más allá de la RM; que se amplíen los contextos de prácticas, fuera de los contextos pedagógicos y hospitalarios, para fortalecer la autonomía de los y las estudiantes, permitiendo fortalecer su perfil profesional; y que los Departamentos y Carreras adecúen las formas de gestión y asignación de las prácticas para facilitar y diversificar su implementación.

Un debate que se abre en este ámbito refiere a lo que se denomina el acompañamiento a estudiantes y que surge a partir de que se percibe que las declaraciones y proposiciones contenidas en el Modelo Educativo exigirían unos modos de hacer que no sólo no se logran -la falta de concreción antes señalada-, sino que además se ven obstaculizados de lograr si el Modelo Curricular no otorga los espacios para que se desplieguen iniciativas y esfuerzos en un modo pedagógico sostenido en las nociones de transformación, reflexividad, integralidad y flexibilidad.

Diciembre de 2024.

