

**Ilich Silva-Peña
María Angélica Oliva
Óscar Espinoza
Eduardo Santa Cruz**
EDITORES

**Lecturas sobre discriminación
y desigualdad educativa**



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

IESED
CHILE

Instituto
Interuniversitario de
Investigación Educativa

ESTALLIDO SOCIAL EN CHILE:

**Lecturas sobre discriminación
y desigualdad educativa**

Ilich Silva-Peña
María Angélica Oliva
Óscar Espinoza
Eduardo Santa Cruz
EDITORES



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

IESED
CHILE


Instituto
Interuniversitario de
Investigación Educativa

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

 Padre Felipe Gómez de Vidaurre
N° 1488, Santiago, Chile

 (56-2) 787 77 50

 Metro La Moneda

 editorial@utem.cl

Vicerrectoría de Transferencia
Tecnológica y Extensión

 www.utem.cl
www.vtte.utem.cl

ESTALLIDO SOCIAL EN CHILE:

Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa

1ª edición, julio 2021

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

ISBN digital: 978-956-9677-54-0

ISBN impreso: 978-956-9677-53-3

Registro de propiedad intelectual: 2021-A-5506

Diseño, diagramación, portada y corrección de estilo:

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión

Ilustración de portada: Cerro.

© Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su recopilación en un sistema informático y su transmisión en cualquier forma o medida (ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, registro o por otros medios) sin el previo permiso y por escrito de los titulares del copyright.

ESTALLIDO SOCIAL EN CHILE:

**Lecturas sobre discriminación
y desigualdad educativa**

lich Silva-Peña
María Angélica Oliva
Óscar Espinoza
Eduardo Santa Cruz

EDITORES

COMITÉ EDITORIAL

Andrea Precht (Universidad Católica del Maule)

Caroll Schilling (Universidad Católica del Maule)

Cristián Tejeda (Universidad de Los Lagos)

Eddy Paz-Maldonado (Universidad Nacional Autónoma de Honduras)

Felipe Hidalgo (Universidad de Sidney)

Jenny Assaél (Universidad de Chile)

José Rubens Jardimino (Universidad de Ouro Preto)

Luis Reyes (Universidad Católica Silva Henríquez)

Pamela Díaz-Romero (Universidad de Chile)

Roxana Hormazábal (Universidad Academia de Humanismo Cristiano)

Silvia Castillo (Universidad de Los Lagos)

Trinidad Larratín (Agencia de Calidad de la Educación)

Índice



- 11** PRÓLOGO
Daniel López Stefoni
- 17** INTRODUCCIÓN
Editores
- 25** ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS TRANSFORMACIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS ACTUALES
Francisca Bernal-Ruiz y Alejandra Tapia Astudillo
- 43** DE PRÁCTICAS DOCENTES DISCRIMINATORIAS A PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS. PROPUESTA DE TIPOLOGÍA Y APORTES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
Marta Castañeda Meneses y Patricia Castañeda Meneses
- 63** NUEVOS DESAFÍOS TERRITORIALES PARA LAS UNIVERSIDADES. EQUIDAD EN ACCESO Y FORMACIONES LIBRES DE ESTEREOTIPOS
Rosario García-Huidobro Munita y Karen Navarrete Astete
- 79** DERECHOS HUMANOS Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESCUELA: IDEAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DESDE UNA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA
Catalina Montenegro González, Danitzya Andrade Benavides y Pablo Barrientos Saavedra
- 97** DISCRIMINACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON OBESIDAD EN CONTEXTOS ESCOLARES
Fabiola Vilugrón
- 115** LA LECTURA Y SU MEDICIÓN ESTANDARIZADA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR DE ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE
Valeska Müller González y Silvia Retamal Cisterna
- 133** CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE POBREZA EN LA EDUCACIÓN CHILENA
Silvia Retamal Cisterna y Valeska Müller González
- 151** IMAGINARIOS JUVENILES Y LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DEL LEVANTAMIENTO POPULAR
Walter Molina Chávez y Margarita Makuc Sierralta

169 ENTRE LA DISCRIMINACIÓN Y LA ASIMILACIÓN: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA PARA EL CASO DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES EN CHILE

Juan Eduardo Ortiz-López

183 REPENSAR POLÍTICAMENTE EL DISCURSO DOMINANTE DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS DE LA MEDICIÓN Y SU ORDEN

María Angélica Oliva

203 JUSTICIA SOCIAL COMO EJE DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Ilich Silva-Peña

218 AUTORES

Prólogo

“También la ira contra la injusticia pone la voz ronca”.
Bertolt Brecht, El poder de la palabra

Las singularidades exigen una explicación. Sea por lo imprevistas, por sus anomalías o por cualquier otra característica distintiva, requieren ser entendidas en sus causas y en sus consecuencias. Más allá de la larga y diversa trayectoria de los movimientos sociales en la historia del país, el denominado *estallido social* de octubre de 2019 cumple con ser original, tanto en el sentido de su novedad como en el de su relación con el origen. Desde el significado mismo del concepto de *estallido* pueden rescatarse algunas claves que lo identifican y distinguen. Siendo el potente ruido que provoca una explosión representativa y violenta. Algo que se sale del molde, abriendo o rompiendo con su condición previa. El término se ha relacionado con cambios sociales desde hace mucho. Como Inés Echevarría, Iris, la escritora y precursora del feminismo nacional a principios del siglo pasado: “no queremos ver y permanecemos ciegos ante los estallidos de los marginales”¹. También fue utilizado, solo hace unos años, como la respuesta a las mismas condiciones de desigualdad e injusticia existentes en el país, aunque con magnitudes en la respuesta veinte veces menores que las de octubre de 2019².

El *estallido social* abrió generosamente el tesoro de los movimientos sociales nacionales con conceptos nuevos al menos pocos utilizados: anomia, crisis de representatividad, individualismo, paradoja del bienestar, modernización capitalista, promesa meritocrática, nuevo pueblo, desconfianza en las instituciones,

1. Echeverría, M. (2018). *Agonía de una irreverente*. Santiago de Chile: Catalonia.

2. Mira, C. (2011). Crisis de representatividad y estallido social, una aproximación a la actual experiencia chileno *Revista Latinoamericana*, 30,: 85-193.

efectos objetivos y subjetivos de la inequidad, despertar nacional, revolución de consumidores. La rápida respuesta editorial evidenció la irrupción tanto de quienes explicaban como de quienes requerían estas explicaciones. El catálogo de estos libros puede ser una ventana para echar un vistazo a las muchas esquinas en que se despliegan análisis del fenómeno, todos los cuales tienen en común la necesidad de explicar las fuentes del malestar social. Desde una perspectiva intelectual, basada en referencias teóricas y de experiencias internacionales, el malestar social es explicado por la pérdida del sentido colectivo, la forma como opera el mercado y por ciertos atributos generacionales. El punto de partida es ilustrado por una frase de Ortega: “No sabemos lo que nos pasa y eso es precisamente lo que nos pasa”. Se constata la pérdida del sentido de la racionalidad en el análisis e interpretación de los hechos y de una tendencia indiscriminada a sumarse a lo que se quiere escuchar, evitando la discusión y el disenso³. Desde otra perspectiva se pone el acento en el rol transformador del movimiento, en la emergencia de nuevos actores y en la confianza en el inicio de un nuevo ciclo político, que permitiría superar las contradicciones e inequidades del modelo económico. El llamado *octubre chileno* es un guiño al *octubre rojo* de la historia. Y claro, es rojo, pero además es negro y es multicolor cuando se despliegan las banderas de las reivindicaciones de género y de los pueblos originarios. Con todo ello se argumenta para otorgar acta de nacimiento a un *nuevo pueblo*⁴. También desde la sociopolítica se alude a un evento de grandes dimensiones (*Big Bang*), que es el origen de un orden distinto. Se reconocen factores concurrentes en cualquier proceso generado por el malestar social. Principalmente: el aumento del escepticismo en la institucionalidad política; ausencia de referentes políticos y morales; desigualdad en los ingresos; sensación de injusticia; nuevas formas de acceso a la información más allá de los medios tradicionales; reducción de las certezas por pérdida del capital social o cultural; y educación de masas de alta cobertura, pero con efectos insatisfactorios porque no cumplen las expectativas. Hay también otros factores, eventualmente con menores efectos, entre otros el rechazo a la mercantilización, los altos precios de los alimentos y servicios básicos y la desconfianza en la democracia y la reacción a las políticas gubernamentales. En el caso del *estallido social* se constatan todos estos

3. Peña, C. (2020). *Pensar el malestar. La crisis de octubre y la cuestión constitucional*. Taurus.

4. Ruiz, C. (2020). *Octubre chileno. La irrupción de un nuevo pueblo*. Santiago de Chile: Catalonia.

factores y podrían agregarse varios más. De todo ello deviene el término de la hegemonía del modelo neoliberal, existiendo profundas razones económicas y sociales que permiten avanzar en la respuesta a la pregunta *¿de qué está hecho el malestar?*⁵. Desde lo emocional se asocia el malestar social a la precariedad psíquica y física. Aparecen entonces situaciones como la frustración del *no tener*, el inédito rol de la comunicación a través de redes sociales, con toda su diversidad de contenidos, intenciones, perversiones, así como de su inmediatez. Además de la desazón de promesas recurrentemente incumplidas. Parecemos felices, pero no lo somos tanto y no lo seremos si persisten las desigualdades e injusticias. Son parte de los ingredientes del caldo de cultivo del malestar y de la furia expresada en el *estallido social*. Es un proceso inédito en cuanto se trataría de una revolución de los consumidores⁶. Como colofón a esta mirada editorial, tiento citar algunos de los titulares de artículos periodísticos surgidos al calor de los hechos, en medio de la *furia en la calle*, y que aluden al malestar social: La importancia de llamarse Errázuriz; ¿Es que no lo ven?; Dueño de nada; Dos minutos de odio; Milton, sacúdete en tu cripta; La ley de Moraga; Señor Cobranza; En Chile no pasan esas cosas; ¿Cuándo se jodió Chile?⁷

También ediciones universitarias han puesto atención a aspectos como la desigualdad, los derechos humanos, los pueblos originarios, la dignidad y la justicia ambiental, rol de la clase media, el sistema político, la rebelión popular, la comparación con otros países, evidenciando la pluralidad causal⁸.

En el ámbito de la Educación existe una primera clave relevante. Los jóvenes

5. Mayol, A. (2019). *Big Bang, estallido social 2019. Modelo derrumbado, sociedad rota, política inútil*. Santiago de Chile: Catalonia.

6. Rojas-May, G. (2020). *La revolución del malestar. Tiempos de precariedad y psíquica y cívica*. Santiago de Chile: Ediciones El Mercurio.

7. Matamala, D. (2019). *La ciudad de la furia*. Santiago de Chile: Catalonia.

8. Folchi, M. (editor).(2020). *Chile despertó. Lecturas desde la historia del estallido social de octubre*. Santiago: Universidad de Chile.

fueron quienes catalizaron y protagonizaron el movimiento social en cada una de sus fases. Debe considerarse que desde el inicio de la dictadura cívico-militar han transcurrido poco menos de cincuenta años y, por lo tanto, estos actores sociales nacieron y se educaron en un sistema económico-social único y cuyas bondades suelen plantearse en términos dogmáticos; es decir, sin alternativas. Al incremento de la cobertura en todos los niveles educativos se contraponen con las enormes diferencias formativas según el nivel socioeconómico de la familia, que se traducen en los resultados en el acceso tanto al siguiente nivel educativo como al mercado laboral, así como las inequidades sociales que condicionan decisivamente los contextos de aprendizaje. Tales situaciones son sindicadas como previas y detonantes del *estallido social*⁹.

El movimiento de los universitarios, en 2011, fue un claro precursor:

“El protagonismo de las demandas económicas, revelaron no solo ser justas y pertinentes, sino que se sintonizaron —rápida y profundamente— con los sentimientos latentes de miles de familias endeudadas con una educación superior excesivamente cara y de mala calidad. El apoyo ciudadano fue transversal superando alineamientos o simpatías políticas”¹⁰.

Esta legitimidad otorgada por la ciudadanía, principalmente por razones económicas, es una característica distintiva que a la luz de lo ocurrido en 2019 requiere ser revalidada para generar interpretaciones nuevas en buena parte de los análisis factuales de este movimiento universitario. La anagnórisis económica de sus líderes estudiantiles se remite a las desigualdades, a la primacía del mercado y a las relaciones comerciales por sobre el interés público de la Educación. Las evidencias desde algunos indicadores eran abrumadoras: la relación entre gasto público y privado y el costo de un título profesional entre los peores del mundo; el gasto público 40% inferior al promedio de los países de la OECD; las familias de ingresos medios y bajos financiando más del 70% de los costos de la educación; 40% de los ingresos de las familias de los tres quintiles más pobres dedicados a la educación; el costo de los estudios universitarios corresponden

9. Waissbluth, M. (2020). *Orígenes y Evolución del estallido social*. Santiago de Chile: Centro de sistemas públicos. Universidad de Chile.

10. López, D. y M. Prado. (2016). ¿Qué deseaban los estudiantes universitarios el año 2011? *Otras Modernidades*, Edición especial,; 18-33.

al 41% del PIB per cápita, relación deuda por educación respecto del ingreso de profesionales de 174%, otro récord; y varios más.¹¹

Este libro, *El estallido social en Chile. Lecturas sobre la discriminación y desigualdad educativa*, recoge investigaciones sobre diversos aspectos reivindicados en el movimiento social, como requerimientos para una mejor educación. Teniendo como referencia los sucesos de fines de 2019, se analiza la formación inicial de profesores en las perspectivas de justicia social y de las prácticas pedagógicas. La calidad de la educación en lo procedimental y en lo político. La discriminación en varias categorías de exclusión de estudiantes. Análisis críticos generales y particulares del sistema educativo nacional. Se logra entonces explorar, desde la investigación, la discriminación y exclusión educativa con los aportes de investigadoras e investigadores de cuatro universidades estatales, así como de una universidad privada y de un establecimiento de enseñanza media. Se constata una amplia variedad temática, de enfoques, niveles educativos y de autorías.

La iniciativa surgió en el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile), como muestra significativa de su quehacer y de sus compromisos. Esta institución, creada en 2017, está constituida actualmente por diez universidades estatales (Universidad de Tarapacá; Universidad Arturo Prat; Universidad de Antofagasta; Universidad de Playa Ancha; Universidad de Valparaíso, Universidad de Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Los Lagos, Universidad de Magallanes) y el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) una corporación privada de larga y fecunda trayectoria. Sus objetivos son: i) desarrollar investigación multidisciplinaria de frontera en educación, con el fin de contribuir a la generación de conocimiento de alto nivel que impacte en las políticas públicas en educación, en la práctica educativa en todos los niveles del sistema y en la formación profesional y de capital humano avanzado; ii) diseñar propuestas de acción-intervención que faciliten, orienten y apoyen las políticas públicas en educación y que además impacten en los desempeños de los educadores en los distintos niveles del sistema (preescolar, primario, secundario, terciario y cuaternario), en la formación docente, en las condiciones sociales de la educación y en el logro de una mejora sustancial de la calidad, implementando redes de trabajo a nivel nacional e internacional; iii)

11. Meller, P. (2011). *Universitarios, ¡El problema no es el lucro es el mercado!*. Santiago de Chile: Uqbar ediciones.

potenciar los recursos humanos de alta calificación, disponibles para mejorar los desempeños en posgrado (doctorados) e impactar su productividad científica; iv) generar acción sinérgicas en investigación y posgrado que cuenten de interacciones efectivas entre universidades del Estado.

La edición de libros con investigaciones en el ámbito de educativo, que se efectúa en las instituciones que forman parte del Instituto, trasunta sus objetivos de cooperación y de generación de conocimiento. Los contenidos de esta obra, necesaria y urgente, son la mejor evidencia de ello, lo que se valora y agradece.

Dr. Daniel López Stefoni
Director General
Instituto Interuniversitario de
Investigación Educativa (IESED-CHILE)
Vicerrector de Investigación y Posgrado.
Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)

Septiembre, 2020.

Introducción

El 17 de octubre de 2019, como era habitual cada jueves, caminábamos juntos por avenida República en dirección al lugar donde solíamos almorzar. Las evasiones en el Metro de Santiago llevaban varios días. El movimiento de protesta contra el alza de los 30 pesos en el valor del pasaje dejaba de ser solo de estudiantes secundarios. Tomaba cada vez más fuerza. En ese breve trayecto, y mientras comentábamos el extraño ambiente en la ciudad, vimos que en dirección a la Alameda se dirigía raudo un carro de bomberos de color blanco, diferente a los acostumbrados. El carro decía algo así como *operaciones especiales*. Al día siguiente: la explosión, el estallido, el despertar de Chile. Ese 18 de octubre la gente salió a las calles desafiando la imposición del toque de queda, de una guerra construida discursivamente por el gobierno. Un movimiento que solo se sumergió meses después, cuando vino la pandemia por Covid-19.

Después de la primera semana —en que suspendieron las actividades— volvimos a reunirnos. A esas alturas, la revuelta social se había tomado todos los espacios (físicos y virtuales). Al encontrarnos después de varios días, nuestra conversación giró en torno a lo que ya era comentario casi obligado: la movilización, los aspectos sociales, políticos, culturales que rodeaban al llamado *estallido social*. Durante ese año habíamos comentado las movilizaciones de estudiantes secundarios/as y el paro de profesores. Siempre estuvo en mente la posibilidad de una escalada en la crítica al modelo neoliberal. Pero, con honestidad, ninguno de nosotros podía imaginar la magnitud de la rabia contenida durante cuatro décadas.

Todos hemos trabajado en temas relacionados con la inequidad, desigualdad, neoliberalismo, derechos humanos, derecho a la educación, justicia social, y política educativa. Por lo mismo teníamos una perspectiva del curso de los acontecimientos. Pensábamos que, en el contexto de nuestra investigación en el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile) debíamos, más allá de las elaboraciones personales, actuar en conjunto. Así nace este libro. Como una forma de comunicar la mirada crítica que tenemos acerca de la educación en nuestro país y también avanzar en algunas propuestas iniciales que permitan erradicar, al menos en parte, las enormes desigualdades existentes en nuestro país. Así fue como decidimos convocar a académicos y académicas de las universidades que son parte del IESED-Chile. Como universidades estatales y el PIIE, consideramos que es parte de nuestra misión hacernos cargo de pensar nuestro sistema educativo y el futuro país que deseamos construir.

De esta manera, dos semanas después del comienzo de este proceso enviamos una convocatoria para la edición de este libro. Ahí señalamos:

En estos momentos se está escribiendo una nueva página en la historia de Chile. Después de estas semanas sabemos que nuestro país no volverá a ser el mismo. Como Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED), dando cumplimiento a su misión y objetivos, convocamos a aportar ideas a este movimiento social. También sabemos que la discusión sobre la desigualdad y la discriminación no es algo nuevo en el ámbito educativo. Los movimientos estudiantiles de 2001, 2006, 2011 y 2018 dan cuenta de aquello. Existe historia, existen diagnósticos, existen posibilidades para acometer el cambio estructural que Chile necesita. Sabemos que hay mucho por avanzar. Generar propuestas es parte de este llamado.

Este libro nació pensando en el propósito de recoger diagnósticos más específicos de las problemáticas que enfrentamos en el ámbito de la desigualdad y la discriminación en el plano educacional. También surge como una forma de avanzar en propuestas en ámbitos más concretos, que muchas veces son invisibilizados por los discursos y consignas grandilocuentes. La idea es comenzar a soñar con la educación que Chile necesita ahora y en el largo plazo, desde cada realidad local, desde la escuela, desde la sala de clases.

Más de una docena de propuestas acudió al llamado. Tras un proceso de revisión de pares, seleccionamos los aportes que presentamos en esta obra. Para nosotros, como IESED-Chile, este libro es un ejemplo de la tarea que nos toca y, a la vez, expresión de la diversidad de nuestras instituciones universitarias estatales y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Como ejemplo de una institución de investigación que comienza a desplegar las alas, entregamos esta propuesta a la comunidad educativa de nuestro país.

Aprovechamos, esta introducción para agradecer a quienes nos han acompañado en el camino de esta publicación: Rodrigo Lagos, Andrés Zanetti, Marcel Thezá, Daniel López, Cristian Jiménez, Nicole Fuentes, Edison Pérez y el equipo de revisores/as que conformaron el comité editorial de esta obra. Sin el apoyo de todos/as ellos/as, esta publicación no sería posible.

El texto además se termina de elaborar en un periodo de crisis sanitaria global. La pandemia por Covid-19 nos encontró en pleno trabajo de revisión de los textos, de reescritura. El trabajo se detuvo por un momento, alterando los plazos especificados en la planificación inicial. Así, este libro se termina de imprimir a un año del comienzo del proceso de transformación social como país gracias al esfuerzo colaborativo y asociativo desplegado por las instituciones que conforman el IESED.

Presentación de capítulos

El libro se ha organizado en torno a once capítulos. En el primer capítulo, *Análisis crítico de las transformaciones en el sistema educativo chileno: antecedentes y perspectivas actuales*, las académicas Francisca Bernal-Ruiz y Alejandra Tapia realizan un trazado de los cambios realizados durante los últimos cuarenta años en el sistema educativo de nuestro país. El texto sitúa, tanto a nivel histórico como político, la constitución del sistema educativo actual. A la vez, nos entrega un análisis acerca de los problemas en estas transformaciones que afectaron como detonantes del movimiento social.

Posteriormente, las académicas Marta Castañeda y Patricia Castañeda nos aportan su visión con el capítulo: *De prácticas docentes discriminatorias a prácticas docentes inclusivas. Propuesta de tipologías y aportes a la formación inicial docente*. Este segundo capítulo entrega un análisis de las prácticas existentes hoy en la escuela. A partir de una propuesta de diagnóstico, donde se identifican tipologías de prácticas docentes, el texto avanza en una reflexión sobre los distintos elementos que se deben considerar en la formación inicial docente. El trabajo que realizan las autoras contribuye a la discusión en torno a los conceptos de normalidad, discriminación e inclusión en el contexto de la formación docente.

Dentro de los antecedentes del movimiento de octubre de 2019 se encuentra la ola feminista iniciada en 2018. Durante ese movimiento se lleva a cabo una serie de movilizaciones en universidades que tienen entre sus objetivos reivindicar los problemas de violencia de género. A consecuencia de ello esta temática ha cobrado un nuevo valor al interior de las universidades y también a nivel de país. Por esta razón, el capítulo propuesto por las académicas Rosario García-Huidobro Munita y Karen Navarrete Astete, titulado *Nuevos desafíos territoriales para las universidades. Equidad en acceso y formaciones libres de estereotipos*, ayuda a visualizar las acciones emprendidas a nivel universitario para solucionar las diferentes brechas construidas desde la perspectiva de género. El acceso a oportunidades y recursos, el hostigamiento sexual, los roles de género, decisión y liderazgo y la discriminación de género son temáticas que relevan las autoras y que nos llevan a pensar en nuestras propias aulas universitarias.

Un cuarto capítulo es el que nos entregan Catalina Montenegro, Danitza Andrade y Pablo Barrientos. También con un enfoque de género, esta vez el foco se orienta hacia las prácticas escolares, tal como queda reflejado en su texto *Derechos humanos y perspectiva de género en la escuela: ideas para la transformación desde una epistemología feminista*. A partir de una investigación etnográfica en formación

inicial docente, género y diversidad, el capítulo realiza una discusión acerca de los problemas de discriminación en el aula a la vez que informa sobre prácticas transformadoras que darán un espacio a la emergencia de nuevas posibilidades. Para iluminar esta nueva perspectiva se sitúan desde la óptica feminista y de los derechos humanos.

En el capítulo siguiente, que se titula *Discriminación de niños, niñas y adolescentes con obesidad en contextos escolares*, Fabiola Vilugrón nos entrega una aproximación que sitúa la discriminación en un campo diferente a lo específicamente político. Este trabajo plantea un tema poco estudiado en nuestro campo, la relación entre nutrición y educación. Así, aborda los estereotipos, prejuicios y rechazos hacia personas que tienen sobrepeso u obesidad en el contexto de la escuela. Por último, la autora plantea propuestas micropolíticas de promoción de la salud al interior de los establecimientos educacionales.

Valeska Müller y Silvia Retamal colaboraron con dos capítulos para esta edición: *La lectura y su medición estandarizada en el currículum escolar de enseñanza media en Chile* y *Construcción del concepto de pobreza en la educación chilena*. En el primer capítulo de su autoría nos proponen una reflexión acerca de la competencia lectora en el currículum escolar, poniendo en cuestión el mecanismo de medición estandarizada SIMCE, pues implicaría generar una clasificación de los sistemas de desempeño. Esta crítica se realiza a través de una mirada al concepto de lectura que varía de su función comunicativa. Las autoras plantean que de este modo se reproducen distancias entre grupos sociales, al ubicar a estudiantes en una escala de resultados. En el otro texto, Retamal y Müller discuten el uso que se hace del concepto de *pobreza* en el sistema escolar. Las autoras sostienen la existencia de un discurso dominante que considera a quienes viven en contextos de desigualdad económica desde una mirada fatalista y caritativa. A partir de esto proponen la necesidad de abordar la pobreza como un aspecto esencial en el currículum escolar nacional.

El octavo capítulo de este libro es un texto elaborado por Walter Molina y Margarita Makuc. El texto, titulado *Imaginario juveniles y los desafíos de la educación pública secundaria en el contexto del levantamiento popular*, plantea que las demandas ciudadanas son lideradas por jóvenes y desde esta categoría se destaca el surgimiento de un imaginario que cuestiona y exige cambios al sistema educativo. Complementariamente, se menciona la necesidad de reconocer claves interpretativas para la comprensión y contextualización del significado de *lo juvenil* en el contexto del *levantamiento popular*, como denominan al movimiento social de 2019.

En el capítulo 9 Juan Ortiz nos entrega una discusión titulada *Entre la discriminación y la asimilación: diagnóstico y propuesta para el caso de los estudiantes migrantes*

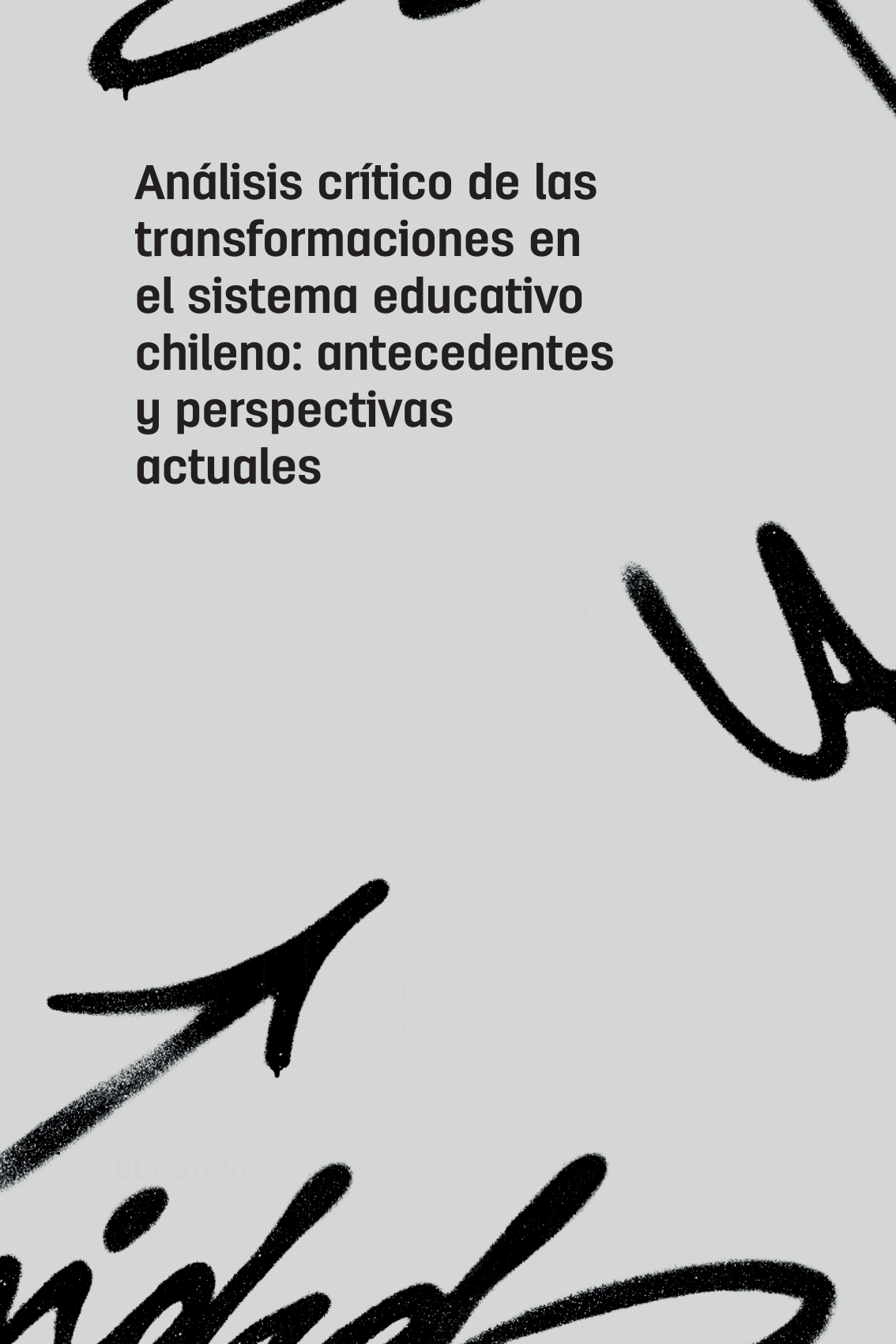
en Chile. El texto se plantea como propósito fundamental entregar una mirada crítica a una discriminación estructural experimentada por estudiantes migrantes en las escuelas de Chile. El autor postula la necesidad de generar medidas que tiendan eliminar la discriminación de estudiantes extranjeros al incorporarse a las comunidades educativas. Como corolario de este texto se realizan algunas propuestas que abordan el proceso de inclusión desde una perspectiva de educación intercultural a un paradigma más integral, a través de la elaboración de modelos locales y participativos de educación antirracista.

En el capítulo 10, María Angélica Oliva nos invita a la reflexión acerca de la impronta neoliberal de nuestro sistema educacional. También es una invitación a revisar los distintos elementos presentes en el discurso educativo y que permiten repensar políticamente el discurso dominante de la calidad de la educación, más allá de las fronteras de la medición y su orden. Desde el análisis del discurso dominante la autora propone puntos de apoyo para un discurso instituyente o alternativo de la calidad de la educación fundado en la educación como un proceso de socialización y el derecho a la educación.

Por último, se encuentra el capítulo del investigador en formación docente Ilich Silva-Peña, que se titula *Justicia social como eje de la Formación Inicial Docente*. En el documento se nos invita a pensar el proceso de incorporación de la *justicia social* como un elemento central de la formación del profesorado. Para lograr aquello formula la pregunta ¿cómo, desde la formación de profesores y profesoras, contribuimos a esta necesidad de una sociedad más justa? A partir de esa interrogante revisa diferentes concepciones de justicia social y caminos para incorporar en la formación docente.

En sus once capítulos este libro tiene el propósito de repensar aspectos centrales de nuestra educación y de nuestro país en esta nueva etapa que comienza. Los textos se escribieron entre dos crisis; o más bien en una crisis que superó a la otra momentáneamente. Como equipo editor, nos complace ofrecer esta variada gama de textos representativos del trabajo que estamos haciendo en las universidades regionales, estatales y públicas, al igual que en el PIIE. Este trabajo busca reflejar nuestro fehaciente compromiso con una educación pública de calidad, con los valores de la justicia social, la equidad y los derechos humanos.

Ilich Silva-Peña
María Angélica Oliva
Óscar Espinoza
Eduardo Santa Cruz
Chile, octubre de 2020



**Análisis crítico de las
transformaciones en
el sistema educativo
chileno: antecedentes
y perspectivas
actuales**

Análisis crítico de las transformaciones en el sistema educativo chileno: antecedentes y perspectivas actuales

Francisca Bernal-Ruiz
Universidad de Playa Ancha
Universidad de Valparaíso

Alejandra Tapia Astudillo
Liceo Zapallar

RESUMEN

La educación es la base para el desarrollo de un país y el bienestar de los ciudadanos, en tanto se le atribuye la facultad de transferir el legado cultural a las nuevas generaciones, contribuir al desarrollo de los países, propiciar la movilidad social de los individuos y ser garante de la cohesión social y la democracia. En Chile las medidas y reformas que se han adoptado a nivel educativo durante los últimos cuarenta años, parten de la base de la herencia neoliberal implantada durante la dictadura cívico-militar, que cambió drásticamente el rol del Estado en esta materia por medio de la descentralización y municipalización, quitándole grandes responsabilidades al Estado, que pasó a transformarse en subsidiario de la educación. Esto, a lo largo del tiempo, ha generado un profundo descontento social en tanto uno de los principales problemas del modelo neoliberal –no solo a nivel educativo, sino también en las otras esferas sociales– es la desigualdad. Para producir los cambios que la ciudadanía exige en materia de educación (educación pública, gratuita y de calidad), es menester comprender las transformaciones en las políticas educacionales dirigidas a los distintos niveles educativos, situándolas dentro de distintos momentos históricos. Por lo mismo, este capítulo tiene como propósito entregar elementos de análisis al lector a través de un recorrido por los principales hitos que han marcado el devenir de la educación en nuestro país.

PALABRAS CLAVE: sistema educativo chileno, reformas educacionales, políticas educativas, desigualdad

INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene la educación para el desarrollo de las sociedades es indiscutible; sin embargo, a pesar de su importancia, en Chile han existido a lo largo de su historia políticas educativas que han sentado las bases para la profunda desigualdad que existe en el país. Chile cuenta con una estructura social desigual tanto en su distribución del ingreso como en la calidad de su oferta educativa (Gubbins, 2014). Tiene un sistema educacional altamente segregado por clases, debido al modelo de mercado que se ha venido implementando en los últimos cuarenta años y que ha permeado todos los sectores de la sociedad (Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016; Torres, 2001), lo que refuerza las desigualdades de origen de los estudiantes (OCDE, 2004). Situar una reflexión en torno a las transformaciones en el sistema educativo chileno exige tener en cuenta el devenir de la acción política del Estado que condujo al fin de la educación chilena como un bien público y un derecho fundamental (Oliva, 2008), para convertirse en un producto de mercado. Replegar la educación a la esfera privada, quitándole responsabilidades al Estado, sin duda, ha sido la acción política que más ha impactado en promover un orden social injusto en el que ha predominado la desigualdad en el ámbito educacional. Durante los últimos quince años han sido los estudiantes secundarios quienes han alzado sus voces con fuerza para develar la crisis en la educación chilena, cuestionando las medidas adoptadas por el Estado en materias como la descentralización y municipalización de los establecimientos educacionales. Políticas que han sido las principales responsables de la mercantilización de la educación y del ingreso de agentes privados a la institucionalidad educacional, los que en esencia han tenido como fin el lucro y no el desarrollo personal, profesional y humano que demandan los estudiantes.

El impacto del movimiento estudiantil en Chile ha sido fundamental para instalar en el centro del debate nacional la desigualdad educativa como manifestación de la desigualdad social existente en nuestro país (Oliva, 2008; Oliva y Gascón, 2016). Desde esa perspectiva, en este capítulo se sistematizan las transformaciones que ha sufrido la educación chilena desde la época de la dictadura cívico-militar hasta nuestros días, con el objetivo de comprender las políticas a la base del sistema educativo y desde allí accionar los cambios que la ciudadanía está exigiendo.

DIAGNÓSTICO

Como se mencionó anteriormente, Chile presenta una historia educacional marcada por una transición de la educación desde la esfera política a la del mercado (Gentili, 1997), de ser concebida como un derecho social a entenderla como un bien de consumo individual. Una historia que en las últimas cuatro décadas ha estado marcada por políticas educativas supeditadas al modelo económico neoliberal, el cual ha guiado el desarrollo de la educación en el país, alejándolo de las intenciones de *calidad y equidad*, para acercarlo a un sistema segregador y con marcada discriminación y desigualdad educativa.

Para comprender las transformaciones en el sistema educativo chileno es necesario situar las políticas educacionales dentro de distintos momentos históricos.

De esta manera, a partir de 1920, se produjo una creciente masificación de la educación primaria debido a la entrada en vigencia de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria —que recientemente cumplió cien años— que reconocía la gratuidad de la educación dada por el Estado para niños y niñas y establecía obligatoriedad de cuatro años de estudio, entre los siete y los trece años de edad (Beyer, 2001).

En la década de 1940 el promedio de cobertura de la educación primaria era de un 60% y la secundaria no superaba el 8%. En el año 1965, durante el mandato de Frei Montalva, se promovió una de las reformas educacionales más ambiciosas, cuyo enfoque principal estuvo centrado en acelerar la ampliación de la cobertura escolar (Bellei y Pérez, 2016). En virtud de esto, en los años noventa el país logró cobertura universal en educación escolar: 100% en educación básica y alrededor de 95% en educación secundaria (Beyer, 2001; Orellana, Canales, Bellei y Guajardo, 2019).

A principios de los años setenta el Estado de Chile invertía el 7% del PIB en educación, cuyo principal foco estaba puesto en un proyecto inclusivo y con un fuerte pilar estatal (González, 2016), enfoque que trascendió la administración de Frei Montalva y se mantuvo en el gobierno de Salvador Allende (1970 - 1973), con una atención preferente por parte del Estado a la educación, lo que se evidencia en la reforma que se buscó impulsar y cuyos focos principales estuvieron dados por la ampliación de la cobertura, los cambios en planes y programas y la integración de nuevas modalidades pedagógicas. Allende intentó crear la Escuela Nacional Unificada (ENU), que buscaba articular el sistema estatal para fortalecerlo, considerando la participación de las comunidades locales y las organizaciones sociales (González, 2016), proyecto que fue retirado del Congreso debido a las resistencias que provocó en una oposición a esas alturas mayoritaria.

Tras el golpe militar de 1973 nuestro país se adscribió al modelo económico capitalista-neoliberal que sustentó y avaló tanto la privatización de bienes nacionales, como la privatización de los servicios públicos, incluyendo la salud y la educación. Este escenario puso fin al protagonismo del Estado en materia de educación pública, entregando la responsabilidad de la educación de sus hijos e hijas a las familias chilenas.

En línea con lo anterior, y regida por la concepción económica de la época, la política en educación en los años ochenta se caracterizó por una orientación hacia el mercado y la competencia. Devino un cambio no solo en la visión de la educación, sino también en las narrativas educacionales, que provocó una ruptura con la educación en lo social que se venía trabajando en años anteriores.

Desde este punto histórico podemos establecer que a partir del año 1973 la narrativa educacional impuesta por la dictadura introdujo la perspectiva del modelo neoliberal, la que apuntaba hacia una educación garante del crecimiento económico del país y, como tal, los recursos destinados a educación se debían reflejar en la eficiencia productiva del sistema educacional. Este nuevo relato —como se dice ahora— se contraponen completamente al del gobierno del presidente Allende, que buscaba el aumento de la cobertura de la educación para la integración social y el crecimiento de la democratización (Corvalán, 2013; González, 2016).

Así, durante la dictadura cívico-militar se inició un proceso de despolitización de la educación destinado principalmente a sectorizarla y privatizarla, para lo cual el gobierno: 1) utiliza la descentralización para romper la unidad sindical de los profesores (quienes estaban a favor del sistema antiguo); 2) entrega los establecimientos educacionales dependientes del Ministerio de Educación a las municipalidades con la excusa de crear mayor comunicación con la comunidad, y; 3) favorece la mayor participación del mundo privado aduciendo que el Estado es incapaz de hacerse cargo de las demandas crecientes del sistema educacional (Corvalán, 2013). El Estado solo se reserva el control de los contenidos curriculares, llegando a autorizar la disminución de horas de clases y la eliminación de alguna asignatura por imposibilidad de cobertura debido a causas económicas o logísticas. Esto marca una de las principales diferencias entre la educación pública y la privada, impactando en la calidad, debido a que la competencia entre las instituciones educativas no estaba garantizando el mismo tipo de educación para todos los estudiantes (Oliva, 2008). Además, el Estado se responsabiliza por entregar solo una educación básica universal, considerando la educación secundaria y universitaria como un privilegio al que solo algunos podrían acceder.

A nivel de educación terciaria, otros cambios impulsados por la reforma educacional del ochenta fueron el incremento de los aportes privados para las entidades postsecundarias; la instalación de esquemas de préstamos para los estudiantes de ingresos medios y bajos; y la redirección de los gastos públicos desde la educación superior hacia la educación básica, entre otros (Espinoza, 2015).

En sus últimos días la dictadura cívico-militar promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en la cual se plasmaron todas estas ideas neoliberales sobre la educación. Se estableció un sistema de clasificación para diferenciar a los establecimientos educacionales en virtud del mecanismo de financiamiento que tuvieran: financiamiento estatal, ligado a las escuelas públicas o municipales; financiamiento compartido entre el Fisco y privados, generalmente las familias, que son los llamados colegios subvencionados; y financiamiento privado; es decir, colegios privados, que no reciben ningún apoyo financiero del Estado. Por otra parte, se promulgó la libertad de enseñanza; es decir, cualquier persona particular o grupo de socios podía crear y administrar un establecimiento educacional.

Todos estos cambios estructurales en educación provocaron que el país quedara bajo el alero de un sistema regulado por el mercado en materia educativa, lo que desencadenó el distanciamiento del Estado, el cual disminuyó su actuación y el rol fiscalizador que antiguamente ejercía.

A la luz de estos antecedentes, no cabe duda de que en dictadura las políticas educacionales fueron instauradas dentro de un marco de libre mercado extremo con una visión económica que amparaba el nuevo sistema mercantil que venía entrando con fuerza a nuestro país, impactando las políticas de salud, vivienda, previsión y, por supuesto, en el diseño e implementación de las políticas educacionales. De esta manera, por la vía de la municipalización se favoreció la expansión del sector privado en la educación preescolar y escolar formal y se potenció la idea de que la educación es un bien de consumo, lo que permite ofrecerlo como un servicio que legitima obtener a sus expensas lucro en todos los niveles de enseñanza. Así, por ejemplo, en el caso de las universidades se incorporó a la banca a través de créditos entregados a los estudiantes que no disponían de los medios suficientes para financiar el costo de millonarios aranceles (Espinoza, 2017). Todo ello al amparo de la Constitución Política de 1980, que al final de la dictadura es reafirmada en la LOCE.

Es así como el sector público comenzó a debilitarse de forma tal que se redujo el gasto fiscal y, en reemplazo de este, el gasto familiar fue consagrado como la principal fuente de inversión en lo que a educación se refería (Almonacid, 2001; Oliva, 2008; Torres, 2001).

El fortalecimiento del sector privado fue tomado como uno de los ejes más importantes para el desarrollo del país. Sobre estos logros expertos del Banco Mundial establecieron recomendaciones que desde el gobierno militar fueron tomadas con regocijo, debido a la equivalencia que estas medidas tenían con sus prácticas en la formulación de las políticas que se querían llevar a cabo en educación, como por ejemplo mayor participación de privados por medio de la creación de instituciones de nivel terciario, tanto universidades como institutos profesionales y centros de formación técnica, que proliferaron a partir de 1981. Para las universidades se dispusieron sistemas de financiamiento mediante préstamos y créditos para los estudiantes, sistemas de financiamiento que hasta hoy se mantienen (Espinoza, 2017).

Es innegable que la lógica del sistema de libre mercado implantada en dictadura aún perdura, a pesar del tiempo y de los cambios de gobierno, pero también es justo mencionar que posdictadura, fundamentados en los discursos de organismos internacionales de gran influencia en el ámbito educativo, como la OCDE y la Unesco, se han hecho algunos esfuerzos por modificar aspectos de las políticas educacionales, principalmente referentes al foco y finalidad de la educación, por medio de la elaboración de alternativas que centran sus esfuerzos en cambiar el interés en elementos netamente dependientes de la economía por otros que apuntan al desarrollo de las personas (Donoso, 2005; Moreno y Jiménez, 2014; Unesco-Orealc, 2015).

Por ejemplo, en los años noventa, durante los primeros gobiernos de transición hacia la democracia, comienzan a producirse algunos cambios que son influidos y acompañados por estos organismos, y que tienen por propósito internacionalizar las tendencias educativas en nuestro país. Estos cambios apuntan al aumento de la cobertura en educación escolar básica y media, que se acompaña de un aumento de financiamiento privado —copago—, además de programas focalizados que buscan hacer frente a las contingencias del periodo. En el caso de la educación superior, si bien se crean políticas que permiten aumentar el gasto fiscal para financiar estudios postsecundarios a estudiantes cuyas familias no cuentan con los medios económicos para solventar el enorme gasto que implican los estudios superiores, esto trajo consigo problemas graves de endeudamiento a través de créditos y préstamos (Espinoza y González, 2016).

Los gobiernos posdictadura reconocieron que para poder hacer cambios a nivel educativo era necesario que la educación estuviera al alcance de todos. En virtud de esto, a partir de los años noventa el Estado de Chile promovió el compromiso por cumplir con los criterios de equidad, calidad, pertinencia y eficacia en todos

los niveles del sistema educativo y de asegurar el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes a una educación primaria y secundaria de calidad (Torres, 2010). Para lograr estos objetivos, centraron sus esfuerzos en: a) la elaboración de un discurso social y pedagógico que releva el rol de la educación en la construcción de una sociedad más justa; b) el énfasis en los conceptos de calidad y equidad como ejes vertebrales del sistema educativo; c) la implementación de programas integrales para lograr mayor cobertura educativa; y, d) otorgar mayores recursos a los centros educativos menos favorecidos. No obstante, y a pesar de estos esfuerzos, en la actualidad la doctrina mercantilista se mantiene intacta. dado que solo se han llevado a cabo reformas superficiales, sin penetrar en la columna vertebral del sistema, por lo que se mantiene una estructura educativa desigual y segregadora.

Esto ha sido visibilizado por los movimientos estudiantiles ocurridos en Chile en los años 2001, 2006 y 2011. Dichas movilizaciones marcaron hitos en tanto fueron las primeras grandes manifestaciones sociales luego del regreso de la democracia, en momentos en que los adultos no se atrevían a manifestarse producto de los resabios de la represión sufrida por parte del gobierno pinochetista. En otras palabras, los estudiantes secundarios fueron los encargados de empujar un movimiento capaz de cuestionar a la LOCE y reflexionar sobre el sistema educativo en el que se estaban educando.

Sin ir más lejos, en octubre de 2019 nuevamente los estudiantes secundarios alzaron fuertemente sus voces para manifestar su profundo descontento y criticar uno de los principales problemas generados por el modelo instaurado en dictadura: la desigualdad. Esa manifestación gatilló una crisis social con una fuerza pocas veces vista, que se mantiene hasta ahora, con una importante mayoría de los chilenos exigiendo demandas sociales que requieren que el modelo económico neoliberal llegue a su fin y sea reemplazado por uno más justo y equitativo para todos y todas.

Así, los movimientos estudiantiles han promovido una nueva forma de mirar y entender a la educación instalando al menos tres temas en la palestra:

El problema de la desigualdad.

El fin al lucro en las instituciones educacionales financiadas con recursos del Estado.

Mayor participación y responsabilidad por parte del Estado en la gestión y resultados de la educación.

Adicionalmente han estado exigiendo mejorar la calidad de la educación –en todo el sistema– y poner el foco de las políticas educativas, ya no solo en la

cobertura, sino también en los efectos que tiene sobre sus oportunidades el tipo de institución educativa de la que egresan los estudiantes.

De esta manera, los movimientos estudiantiles obligaron al gobierno a poner foco en la educación como uno de sus temas centrales y tuvieron como consecuencia la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, en 2006, la sustitución de la LOCE por la Ley General de Educación (LGE) en 2009, y, a nuestro juicio, el más importante de ellos fue establecer las condiciones para la gratuidad en la educación superior.

En 2014, durante el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet, y considerando las demandas estudiantiles de los años anteriores, la misión del gobierno respecto de las reformas educativas fue lograr una educación de calidad para todos. Por lo mismo, se plantearon importantes metas para la educación chilena amparadas en una nueva reforma educacional cuyo objetivo era precisamente aumentar la calidad y propiciar la inclusión y la equidad.

Con esta nueva reforma se produjo un cambio importante en la educación preescolar, nivel educativo que tomó relevancia respecto de las reformas anteriores. En ella se apuntó a modernizar la institucionalidad, aumentar la calidad, mejorar la infraestructura y expandir el acceso, relevando así la importancia de hacerse cargo de la educación de párvulos como base para cursar los siguientes niveles educativos.

Otro eje importante de la reforma educacional impulsada por el gobierno de Bachelet fue la Ley de Inclusión Escolar (LIE), promulgada en el año 2015, que se fundamenta en la visión de la educación como un derecho social, buscando reducir la segregación y promoviendo la inclusión. Su premisa básica es que el derecho a una educación de calidad no puede estar supeditado a ningún factor arbitrario como el ingreso familiar o el proyecto religioso de un establecimiento (Mineduc, 2017). Por lo mismo, dirige sus esfuerzos hacia el fin a la selección, el copago de las familias y el lucro en la educación. La LIE establece que los establecimientos educacionales que reciban subvención del Estado deben pasar a ser gratuitos, dejando de cobrar copago a las familias de sus estudiantes o, en su defecto, deberán ser particulares pagados y dejar de recibir subvención. En su reemplazo, el Estado entregará un aporte por gratuidad adicional, lo que sin lugar a dudas representa un gran paso para la disminución del lucro en la educación escolar.

Por otra parte, la LIE también establece el término de la selección en los establecimientos educacionales. Con la implementación de dicha normativa se espera que el Sistema de Admisión Escolar sea más inclusivo, ya que los colegios que tengan más postulantes que cupos deberán utilizar un mecanismo aleatorio para

asignar las vacantes, eliminando con ello el uso de criterios discrecionales por parte de los establecimientos para seleccionar a los estudiantes.

A su vez, en la reforma de 2015 el sistema de educación pública buscó posicionarse con fuerza, retomando aspectos de reformas anteriores. Por lo mismo, el Estado comenzó a asumir un rol más protagónico a través de su involucramiento en la administración de los establecimientos. Prueba de ello es la creación de los Servicios Locales de Educación (SLE), que dejan atrás a los municipios como responsables de la educación pública. El principal beneficio de los SLE es que se enfocan principalmente en temas educativos, a diferencia de las municipalidades, que atienden a una diversidad de áreas. Sin embargo, en años posteriores habrá que evaluar su real impacto en la mejora de la educación pública.

A mediano y largo plazo el desafío del sistema de educación pública será la instalación de un nuevo modelo intermedio de administración, y la creación de nuevas formas y procedimientos para la administración de los establecimientos educacionales.

Otro eje de la reforma educativa de 2015 es el que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, a través de la Ley 20.903, promulgada en abril del 2016. Este sistema, por una parte, apunta a mejorar la formación inicial de los profesores, aumentando la calidad de las carreras de pedagogía y, por otra, al desarrollo profesional, aumentando las exigencias para el ingreso a estas carreras. A su vez, apuesta por las variadas capacidades que poseen los profesores para desenvolverse eficazmente en el ámbito de la enseñanza. Con dicha iniciativa se espera lograr, por parte de los profesores, el despliegue de combinaciones complejas y dinámicas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan enfrentar e implementar con éxito prácticas pedagógicas efectivas. Esta nueva manera de entender la labor docente denota un cambio en la visión sobre el rol del profesor en el aula. Se pasó desde una visión en la que la relación profesor-alumno era distante y con un docente cuyos quehaceres y deberes se establecían de forma rígida desde el Ministerio de Educación, a otra en la que el rol del profesor es más cercano y activo, haciéndose responsable de adecuar el currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando la realidad educativa de sus estudiantes, y no solo siendo un transmisor de los contenidos curriculares emanados del Ministerio.

A nuestro juicio, el aporte más relevante del Sistema de Desarrollo Profesional docente, y que es el que puede marcar la diferencia en la forma de hacer educación en nuestro país, se relaciona con la revalorización social de la profesión docente, que busca impactar en el prestigio de la profesión, haciendo que quienes

estudien pedagogía se sientan orgullosos de hacerlo, porque están convencidos de la nobleza y relevancia de su labor para la sociedad.

En último término cabe destacar, como aporte de la Reforma del gobierno de Bachelet, la Ley de Reforma a la Educación Superior, vigente desde mayo de 2018. Esta, a través de la Superintendencia y Subsecretaría de Educación Superior, permite —en teoría— controlar el lucro en las universidades y contar con una mejor calidad en la formación terciaria, en tanto establece nuevos criterios para la acreditación de las instituciones. Además, le da un espacio preferencial a la formación técnico-profesional (FTP), como una forma de vincular el desarrollo económico y social del país. Conforme establece la ley en comento, los esfuerzos se orientan a considerar a la FTP como un espacio de encuentro entre los mundos de la educación, el trabajo y el desarrollo social y económico, que promueve tanto el ejercicio de la ciudadanía como la mejora continua de la productividad, la innovación y la competitividad del país, medidas, en todo caso, claramente mercantilistas.

Dicho lo anterior, y a pesar de todos los avances en materia educativa que se han llevado a cabo en nuestro país luego del retorno a la democracia en 1990, nuestro sistema educacional actual aún presenta una serie de problemas que nos parece relevante atender. Destacamos los más evidentes.

El Estado no ha logrado retomar totalmente el protagonismo en materias de educación. Por ejemplo, no se ha establecido como posibilidad la eliminación de los establecimientos subvencionados aun cuando la evidencia indica que los resultados de estos no son superiores a los establecimientos públicos e, incluso así, siguen aportando a la reproducción de la desigualdad en cuanto a oportunidades escolares y laborales (Puga, 2011).

En educación superior, si bien se ha avanzado en la materia, todavía no hay gratuidad universal.

Las políticas educacionales dependen de la voluntad política del gobierno de turno. Esto impide que las iniciativas logren materializarse en el tiempo planificado para ello y pueda evaluarse su impacto futuro.

La calidad en educación no solo debe estar basada en los resultados del aprendizaje sino también en indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes; es decir, debe entenderse como un concepto integral, que abarca tanto aspectos cognitivos como también socioemocionales.

La inclusión debe entenderse desde la creación de espacios educativos donde se atienda a la diversidad y se acoja a todo el estudiantado, eliminando las sanciones que fomentan la segregación, como la repitencia y la expulsión.

Hoy en día aún existen comunidades educativas que ven la diversidad como un problema o una condición que altera el proceso normal de aprendizaje.

Atraer y mantener a docentes destacados y de buen desempeño en los establecimientos educacionales de mayor vulnerabilidad, ya que hay bastante evidencia empírica que señala que la calidad del profesorado es el factor al interior de la escuela que más influye en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Cornejo y Redondo, 2007). Si bien la asignación de reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de alumnos prioritarios que actualmente se les da a estos profesores es un avance, no logra equipararse a las mejores condiciones que les ofrecen los establecimientos de mejor nivel socioeconómico. Esto adquiere mayor relevancia si consideramos que en Chile los profesores formados en instituciones de mejor nivel trabajan en establecimientos menos vulnerables (Cabezas, Medeiros, Inostroza, Gómez y Loyola, 2017).

El sistema de selección para el ingreso a la educación superior es altamente segregador. La Prueba de Selección Universitaria (PSU), que actualmente se utiliza en el país, reproduce las condiciones de inequidad de nuestra sociedad en tanto selecciona a los estudiantes evaluando principalmente contenidos curriculares. Si consideramos además el sesgo anti técnico-profesional (los establecimientos técnico-profesionales se enfocan en un currículum distinto que los científico-humanistas) la brecha con los puntajes de los estudiantes de colegios científico-humanistas más acomodados aumenta. De esto se derivan dos consecuencias:

a) Inequidad en el acceso a la educación superior. La proporción de jóvenes provenientes de establecimientos municipales que ingresa a la educación superior es inferior a la que ha egresado de establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados.

b) Necesidad de cambiar el sistema de financiamiento. Es indispensable que el Estado asuma un rol protagónico en el financiamiento de los estudios terciarios, liberando a las familias de clase media y de menores recursos, que en la actualidad se encuentran muy endeudadas con el sistema bancario. Si bien, la *gratuidad* ha sido un avance en la concepción de la educación como un derecho –del cual el Estado debe ser garante– no es suficiente para disminuir la desigualdad social y aumentar la equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior, dejando, por ejemplo, fuera del sistema a un gran número de jóvenes de clase media. Por lo mismo, en nuestra opinión, al menos las instituciones de educación superior dependientes del Estado deberían ser gratuitas para todos los estudiantes. Resulta inverosímil que el Estado siga subvencionando al sector privado. Chile es

el único país en el mundo donde la gratuidad contribuye a financiar a estudiantes que concurren al sector privado. Esos recursos deberían ser destinados para las instituciones del Estado que se han visto muy postergadas en las últimas cuatro décadas en materia de financiamiento (Espinoza y González, 2016).

PROPUESTA

A la luz de estos antecedentes, consideramos que para que nuestro país avance hacia una educación más equitativa y menos segregadora, en primer lugar es fundamental que el Estado destine más recursos financieros al sector educación. Esto, con el fin de garantizar que los y las estudiantes –cualquiera sea la institución donde elijan estudiar– logren desarrollarse en igualdad de condiciones. En tal sentido, sería deseable que los efectos de las desigualdades sociales y económicas derivados del modelo vigente sean eliminados por políticas públicas que apoyen el financiamiento de los estudios de los sectores más vulnerables y desaventajados para promover de este modo la igualdad de oportunidades. Las nuevas políticas educativas debieran garantizar la calidad, equidad y pertinencia del sistema educacional que el Estado consagre, asumiéndolas como un compromiso nacional a lo largo del tiempo, independiente del gobierno de turno.

Consecuente con lo anterior, creemos que también es importante lograr aumentar las expectativas de las familias chilenas en la educación pública de nuestro país, para lo cual el Estado debe otorgar apoyo a los establecimientos educacionales a su cargo para entregar oportunidades a los estudiantes más vulnerables y/o con bajo rendimiento académico, mediante, por ejemplo, la implementación de prácticas pedagógicas de alta calidad, el reclutamiento de los mejores profesores y el fomento a la innovación al interior de los establecimientos más vulnerables.

Otro eje importante que consideramos se debe fomentar para avanzar hacia una educación menos desigual y de mayor calidad es revalorizando la función docente, para lo cual el Estado debe crear las condiciones para que los profesores de nuestro país se sientan orgullosos de serlo, lo que se logra no solo ofreciéndoles mejores oportunidades laborales y económicas, sino también devolviéndoles la posición de prestigio social que tenían en décadas pasadas.

Del mismo modo, el Estado y las instituciones educativas deben garantizar una educación de calidad para todos. Ello significa realizar acciones que apunten no solo al desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también a su desarrollo

personal, socioemocional e incluso laboral. Para esto, el Estado debe ofrecer las condiciones para que todos los estudiantes tengan oportunidades educativas equitativas, de tal forma que ni la educación ni el aprendizaje estén supeditadas a factores como el género, la religión, la etnia, las capacidades o el nivel socioeconómico.

Las sociedades, en general, se caracterizan por ser heterogéneas y diferenciadas. Sin embargo, la educación en nuestro país facilita procesos de homogeneización, en donde se busca que todos los estudiantes no solo sean más o menos iguales sino también aprendan más o menos de la misma manera. En este sentido, nuestra propuesta apunta a que la educación debe propiciar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollarse y aprender, considerando sus particularidades y diversas formas de existir y de concebir el mundo. Esta es una tarea no solo necesaria sino urgente, ya que la educación en Chile desvincula la realidad social de los conocimientos que se enseñan en las aulas. En concordancia con esto, una de las críticas planteadas por las movilizaciones estudiantiles de la última década dice relación con la forma como se aborda en las escuelas la capacidad de los jóvenes para *participar e influir en la sociedad*, lo que demuestra la necesidad de vincular realmente la educación con las perspectivas sociales. Creemos que se requiere fortalecer el actual plan de formación ciudadana para que los estudiantes adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable, crítica y respetuosa en una sociedad democrática. Esta sería la manera de desarrollar un sistema educacional que responda a la realidad actual, que surja desde la sociedad, y que sea co-construido a partir de políticas educacionales reales y que no sean influenciadas solo por aspectos económicos.

Desde esta perspectiva, a nivel educativo, en nuestro país se trabaja poco con las subjetividades y con la construcción estratégica de proyectos de vida de los estudiantes, lo que muchas veces trae como resultado sujetos menos proactivos y menos satisfechos, con ineficientes decisiones vocacionales y laborales, lo que tiene secuelas tanto subjetivas (frustración y malestar) como sistémicas (deserción y desempleo). Por lo mismo, creemos que la educación debe también ayudar a los estudiantes a visibilizar sus talentos, intereses y motivaciones y, desde allí, sus proyectos de vida postsecundaria.

Un aspecto que no podemos dejar de mencionar dice relación con el necesario cambio en el sistema de selección y admisión a las instituciones de educación superior de nuestro país. La PSU exige a los jóvenes tener conocimientos que no siempre les imparten en sus establecimientos educacionales de origen. Por

tanto, deben explorarse sistemas de ingreso a la educación superior que sean apropiados a contextos diversos. Esto sin duda, creemos, podría ayudar a disminuir la inequidad en el acceso a la educación superior y su carácter competitivo e individualista.

En este capítulo hemos argumentado que para que el país avance hacia una educación equitativa, de calidad y menos segregadora, es necesario atender aquellos aspectos de la Reforma que aún presentan problemas. Esto debe constituir un desafío de interés primordial para el Estado, independiente del gobierno de turno.

Nuestra propuesta se basa en la convicción de que en la educación está la base para generar los cambios demandados por el movimiento social actualmente en curso.

Finalmente, estamos convencidas de que las dificultades de la educación actual no se aminoran ni solucionan solo con modificaciones de forma, porque están vinculadas con condiciones estructurales del funcionamiento del sistema educativo de nuestro país, algunas de las cuales hemos analizado en este capítulo. Creemos, por tanto, que estas deben sufrir modificaciones de fondo para, de esta manera, mejorar sustancialmente la calidad y la equidad de la educación chilena en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid, C. (2001). Creación de los mercados de la educación en Chile. *Cuadernos de Pedagogía*, 308(1), 65-70.
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Huneeus y J. Couso (eds.). *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Beyer, H. (2001). Entre la autonomía y la intervención: las reformas de la educación en Chile. En F. Larraín y R. Vergara (eds.). *La transformación económica de Chile* (2ª ed.). Pp. 644-709. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C. y Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64), 1-33. Doi: 10.14507/epaa.25.2451
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos*, 33(2), 155-175. Doi: 10.4067/S0718-07052007000200009
- Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios*, (37), 63-81.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 113-135. Doi: 10.4067/S0718-07052005000100007
- Espinoza, O. (2015). La Investigación en/sobre Políticas Educativas en Chile: Panoramas y Perspectivas. *EccoS Revista Científica*, (37), 233-257.
- Espinoza, O. (2017). Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. *EccoS Revista Científica*, (44), 175-202. Doi: 10.5585/eccs.no.8070
- Espinoza, O. y González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 7(10), 35-51.
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 29, 56-65.
- González, J. (2016). La reforma del sistema de educación pública en Chile como dispositivo de seguridad. En E. Langer y B. Buenaventura (comps.). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte*. Argentina: Ediciones del Gato Gris / Rada Tilly.

- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069-1089.
- Mineduc (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Con la colaboración del PNUD y de la BCN [online].
- Moreno, A. y Jiménez, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, (51), 51-66.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 207-226. Doi: 10.4067/S0718-07052008000200013
- Oliva, M. A. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cuadernos Cedes*, 36(100), 301-318. Doi: 10.1590/cc0101-32622016171349.
- Ocde (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París, Francia: OECD Publishing.
- Orellana, V.; Canales, M., Bellei, C. y Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela Anpae*, 35(1), 141-157.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 213-232. Doi: 10.4067/S0718-07052011000200013
- Sleeter C.; Montecinos C. y Jiménez F. (2016). Preparing Teachers for Social Justice in the Context of Education Policies that Deepen Class Segregation in Schools: The Case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (eds.). *Teacher Education for High Poverty Schools. Education, Equity, Economy*, 2. Cham, Suiza: Springer.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid, España: Morata.
- Torres, R. M. (2010). Tabla: metas educación PPE- EPT-OEA-OEI (1980-2021). [Mensaje de un Blog]. Otra educación. Recuperado de: http://otraeducacion.blogspot.cl/2010/12/america-latina-cuatro-decadas-de-metas_20.html
- Unesco-Orealc (2015). El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000). UNESCO-OREALC.

De prácticas docentes discriminatorias a prácticas docentes inclusivas Propuesta de tipología y aportes para la formación inicial docente

Marta Castañeda Meneses
Universidad de Playa Ancha

Patricia Castañeda Meneses
Universidad de Valparaíso

RESUMEN

Las movilizaciones sociales iniciadas en octubre de 2019 demandan a la academia acciones que contribuyan a superar las condiciones de inequidad, desigualdad y discriminación en Chile. En ese marco, el presente artículo expone los resultados de un proyecto de sistematización interuniversitario que tiene por objetivo diseñar una propuesta de diagnóstico de las tipologías de prácticas docentes discriminatorias pesquisadas en aula, dando origen a una tipología complementaria de prácticas docentes inclusivas y a una reflexión acerca de los aspectos que deben ser considerados para aportar en el fortalecimiento de la formación inicial docente con orientación a la inclusión educativa, que se exprese en desempeños docentes pertinentes a los contextos de diversidad en que se puedan realizar. Las prácticas docentes discriminatorias identificadas corresponden a: imposición de modelos únicos; trato diferenciado basado en estereotipos; uso de patrones promedio; manejo experto excluyente; normalización de la diversidad; y sobreprotección de la diversidad. Las prácticas docentes inclusivas están orientadas a: la diversificación del aprendizaje; el aprendizaje cooperativo; el aprendizaje equitativo; la valoración social de la diversidad; y a la valoración social de lo particular, lo único y lo diferente. En consecuencia, la formación inicial docente puede enriquecerse con tipologías que anticipan los quiebres y tensiones que las situaciones de discriminación generan en aula y en forma complementaria, con tipologías que ofrecen opciones inclusivas para respaldar un desempeño docente pertinente y de calidad.

PALABRAS CLAVE: discriminación, inclusión, prácticas docentes discriminatorias, prácticas docentes inclusivas, formación inicial docente

INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones sociales que se han sucedido en el país a contar de octubre del 2019 han estremecido los cimientos de la sociedad chilena posdictatorial, que fue construida a partir de marzo de 1990. El profundo malestar social expresado en estos días se ha incubado a partir de las extremas condiciones de inequidad, desigualdad y discriminación que afectan a grandes grupos de la sociedad, como resultado de un proyecto país que durante tres décadas ha entregado las garantías de los derechos fundamentales y la satisfacción de las necesidades básicas de su población a las condiciones de funcionamiento del mercado. En ese contexto, la educación chilena ha reflejado fielmente en sus aulas a una sociedad excluyente y altamente estratificada, que ha establecido su proyecto país exclusivamente desde criterios macroeconómicos, olvidando la importancia de contar con una sociedad democrática, inclusiva y respetuosa de los derechos fundamentales. A pesar de lo anterior, se reconocen los importantes esfuerzos realizados a la fecha por la formación inicial docente, que han buscado desarrollar procesos formativos que valoricen la implementación de prácticas docentes inclusivas capaces de responder efectivamente a la diversidad de las necesidades educativas y promover una mayor participación estudiantil en los procesos de aprendizaje.

Como un importante hito fundacional en este ámbito, es preciso mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas de 1948, que reconoce a todas las personas como titulares de los mismos derechos, planteando condiciones igualitarias en dignidad y derechos frente a todo tipo de discriminación y consagrando los principios de igualdad y de no discriminación como inherentes a la dignidad humana (ONU, 2015). En consecuencia, el principio de igualdad está profundamente ligado al de no discriminación, dado que la discriminación agrava el principio de igualdad y constituye una violación a los derechos humanos (INADI, 2019; Nogueira, 2008). Por su parte la igualdad educativa es caracterizada por Susinos y Rodríguez (2011) como el compromiso para promover el derecho de cada persona a formar parte de una comunidad educativa acogedora, siempre dispuesta a dar la bienvenida y a proporcionar múltiples y variadas oportunidades para aprender y para participar. Este sentido de pertenencia, bienvenida y participación en condiciones equitativas, reconoce en cada estudiante la capacidad, la oportunidad y el derecho de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente.

El Comité de Derechos Humanos del Sistema de Naciones Unidas ha definido la discriminación como “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia [...] que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas”. En ese marco, la discriminación educativa es definida como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia fundadas en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otro origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tengan por finalidad o efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, en este sentido, se considera un acto discriminatorio en el plano educacional cuando se excluye a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; cuando se limita a una persona o a un grupo a un nivel inferior de educación por razones ajenas a su capacidad; cuando se instituyen o mantienen sistemas de establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos (Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, ONU 1960, Art. 1º).

Para el Instituto Nacional de la Discriminación (2005), las prácticas discriminatorias comprenden un conjunto de prejuicios y estereotipos asociados a patrones sociales de conducta que imponen un modelo considerado ideal, al que se asocian parámetros de normalidad. En consecuencia, lo que quede fuera de dichos parámetros es considerado *diferente*. Aquellas prácticas de discriminación implican:

Crear y/o reproducir estereotipos de cualquier grupo humano, asociadas a características reales o imaginarias, positivas o negativas y vinculadas con características innatas o adquiridas.

Hostigar, maltratar, aislar, agredir, segregar, excluir y/o marginar a cualquier miembro de un grupo humano del tipo que fuere por su carácter de integrante de dicho grupo.

Establecer cualquier distinción legal, económica, laboral, de libertad de movimiento o acceso a determinados ámbitos o en la prestación de servicios sanitarios y/o educativos a un integrante de un grupo humano del tipo que fuere, con el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o libertades fundamentales.

Específicamente en el ámbito de la educación, Rose (1998) define que las prácticas educativas se fundamentan en el conocimiento, por parte del equipo docente, de las necesidades estudiantiles y su capacidad de ajustar las estrategias de aprendizaje a estas necesidades, junto con sus habilidades para manejar en

forma efectiva el aula. También considera el compromiso por una plena participación estudiantil y el uso prudente de los recursos de aula. Las prácticas educativas asumen características de prácticas no discriminatorias, en la medida que desarrollen adecuadamente estos fundamentos, aportando mejor rendimiento académico, mayor ajuste emocional, aumento de autoestima y autoconcepto personal por participación en actividades grupales y mayor aceptación entre pares dentro del grupo curso. Toda práctica educativa no discriminatoria aspira a ser considerada práctica inclusiva.

En ese sentido, la inclusión educativa es definida por la Unesco como:

[...] un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Unesco, 2006, p. 14).

Por lo tanto, la inclusión educativa busca acoger la diversidad, beneficiar a la totalidad de sus estudiantes y no solo a quienes se encuentran en situación de exclusión educativa, garantizando un acceso equitativo, a través de las modalidades educacionales que sea necesario implementar. En consecuencia, la inclusión es concebida como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad estudiantil y concebir las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (Unesco, 2006).

En Chile, la Ley de Inclusión 20.845 (2015) establece la provisión de condiciones para una educación de calidad para niños, niñas, adolescentes (NNA) y personas

adultas que asisten a escuelas que reciben subsidios estatales. En coherencia con las materias normativas establecidas en el referido cuerpo legal, López et al. (2018) definen educación inclusiva como:

[...] un proceso que no excluye ni segrega a ningún estudiante de las oportunidades de aprender, desarrollar y participar en las actividades de las comunidades educativas y que requiere de políticas y prácticas que permitan a las comunidades educativas preparar condiciones de pertenencia, enriquecimiento y educación para todos los niños, niñas y jóvenes independientemente de sus diferencias en cuanto a cultura, género, idioma, habilidades, estatus socioeconómico y grupo étnico, enfatizando una perspectiva democrática que busca minimizar la desigualdad a través de la preparación para la ciudadanía como un modo de vida (2018, 6-7).

En este marco, se presentan los resultados de un proyecto de sistematización interuniversitario que tiene por objetivo diseñar una propuesta de diagnóstico de las tipologías de prácticas docentes discriminatorias pesquisadas en aula, dando origen a una tipología complementaria de prácticas docentes inclusivas junto con una reflexión sobre los aspectos que deben ser considerados para aportar en el fortalecimiento de la formación docente inicial con orientación en inclusión educativa, que se exprese en desempeños docentes pertinentes a los contextos de diversidad en los que se puedan realizar. El proceso de sistematización (Castañeda, P., 2014) que da origen al presente artículo, se fundamentó a partir de la revisión documental de marcos conceptuales y normativos relacionados con la educación inclusiva, y se implementó aplicando pautas de observación no participante organizadas a partir de núcleos temáticos asociados a las características de prácticas inclusivas definidas por Inadi (2005), Rose (1998) y la Ley 20.845 (2015).

Los núcleos temáticos definidos para observación de las prácticas docentes en aula correspondieron a: expresiones de estereotipos estudiantiles por parte del docente; expresiones de hostigamiento a estudiantes por parte del docente; expresiones de algún tipo de maltrato a estudiantes por parte del docente; expresiones de aislamiento o segregación estudiantil como resultado de la acción del docente; manifestación de exclusión o marginación estudiantil como resultado de la acción del docente; manifestación de distinciones injustificadas entre estudiantes por parte del docente; manejo de repertorio de estrategias de aprendizaje para responder a necesidades estudiantiles diversas; entrega

de oportunidades equitativas para promover aprendizaje estudiantil en aula diversa; y oportunidades equitativas para promover la participación estudiantil en aula. Los núcleos temáticos fueron operacionalizados a través de pautas de observación, las que fueron aplicadas en aula a un total de dieciséis experiencias prácticas a cargo de docentes de educación básica, que se desempeñaban en establecimientos educacionales de dependencia municipal de la provincia de Valparaíso durante los años escolares 2017 y 2018.

Los criterios de inclusión correspondieron a profesionales en ejercicio con una experiencia laboral mínima de tres años y que manifestaron su intención de participar libre y voluntariamente de la sistematización. El análisis de los datos se realizó en lógica inferencial sobre la base de la información recopilada, organizando la identificación de tipologías a partir de las categorías y subcategorías aportadas por la revisión documental, complementadas por los hallazgos del proceso. La definición de las tipologías y sus características distintivas se apoyan en la convergencia teórico-práctica del análisis y en el resguardo de la pertinencia temática y profesional de las formulaciones. Los resultados obtenidos han sido validados por saturación temática e interanálisis.

DIAGNÓSTICO DE TIPOLOGÍAS DE PRÁCTICAS DOCENTES DISCRIMINATORIAS

A partir del análisis de la información recopilada con fines de diagnóstico, es posible reconocer la siguiente tipología de organización de prácticas docentes discriminatorias presentes en el trabajo de aula y que operan como importantes barreras para la inclusión educativa.

Prácticas docentes discriminatorias por imposición de modelos únicos

Estos tipos de prácticas se organizan en torno a contenidos educativos o normativas institucionales concebidos como referentes únicos que reproducen modelos sociales hegemónicos y respecto de los que se asume un juicio de valor de *adecuado* o *correcto*. Cualquier variación respecto del modelo único es considerada una anomalía, una disfunción o un error. En consecuencia, los contextos económicos, sociales y culturales en los que se inscribe el proceso educativo se invisibilizan, sin ser considerados en su condición de variabilidades presentes en el entorno que poseen el potencial de enriquecer los procesos educativos realizados en la escuela. Ejemplos de estas prácticas corresponden

a contenidos asociados a modelos comprensivos únicos de procesos históricos, composición de la estructura familiar o desempeño de los roles tradicionales de género; y a normativas que definen comportamientos estudiantiles deseables en el aula, cumplimiento de horarios predefinidos en las rutinas escolares o protocolos rigidizados de saludos, formación y ubicación del mobiliario en la sala de clases, entre otros.

Prácticas docentes discriminatorias por trato diferenciado basado en estereotipos

Los estereotipos son ideas o concepciones predefinidas que justifican patrones de conducta asumidas respecto de una determinada categoría o situación social. En contextos educativos, las prácticas discriminatorias basadas en estereotipos que se reconocen con mayor frecuencia en el aula y que dan origen a trato diferenciado corresponden a género, edad, origen étnico, apariencia física, rendimiento escolar, trastornos de aprendizaje, opinión política y condiciones socioeconómicas de la familia de origen.

Prácticas docentes discriminatorias por uso de patrones promedio

La referencia explícita e implícita a patrones declarados desde documentos oficiales, referentes conceptuales o normas técnicas, cumple una función estabilizadora en la toma de decisiones educativas asociadas a planificación de actividades, selección de estrategias metodológicas y recursos para el trabajo en aula, ritmo de aprendizaje y resultados académicos esperados. Como contraparte, en relación con las propuestas emanadas de la política pública emerge el riesgo de rigidizar la referencia y considerarla un comportamiento universal esperado, lo que constituye una práctica discriminatoria, dado que proyecta expectativas en el docente alineando rendimientos promedio y estudiantes, los que, en términos reales, no existen.

Prácticas docentes discriminatorias por manejo experto excluyente

En ocasiones, la diversidad implica la manifestación de situaciones de excepción por salud, trastornos del aprendizaje o de discapacidad respecto del grupo curso, que tienden a ser encriptados en su diagnóstico y manejo, principalmente debido a uso de lenguaje técnico especializado fundado en dominio profesional experto. Como consecuencia, el lenguaje posibilita la creación de actos discriminatorios, a través del uso de conceptos genéricos que rotulan a estudiantes particulares, predefiniendo las características de cada situación de diversidad presente en aula y las oportunidades de desarrollo futuro que se le atribuye.

Prácticas docentes discriminatorias por normalización de la diversidad

Dado que actualmente las orientaciones de organismos internacionales y ministeriales favorecen la inclusión de la diversidad en el aula, la variabilidad de situaciones factibles de manifestarse en la acción educativa se amplifica, desafiando la capacidad docente de contar con un sólido repertorio que ofrezca estrategias de trabajo que resulten versátiles y accesibles para todo el grupo curso. Una forma discriminatoria de enfrentar estos escenarios diversos asume que ante la variabilidad que ofrecen las diferencias estudiantiles resulta dificultoso diseñar actividades, entregar instrucciones o aplicar evaluaciones empleando repertorios profesionales acotados. Por lo tanto, se invierte la urgencia y si bien se valoran las diferencias estudiantiles en el aula, el abordaje se hace desde una perspectiva genérica, de formulaciones amplias y de resolución universal; invisibilizando las necesidades específicas que cada situación de diversidad requiere en forma diferenciada. En consecuencia, la diversidad resulta eclipsada y asociada a las opciones de enseñanza más que a las de aprendizaje, normalizando con ello la adopción de una ruta única para el repertorio en que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prácticas docentes discriminatorias por sobreprotección de la diversidad

La importante valoración de las prácticas educativas asociadas a la diversidad debe enfrentarse a los riesgos derivados de la sobreprotección o ayuda adicional sesgada que pudiese entregarse a las situaciones que dan origen a la diversidad, especialmente las relacionadas con salud, trastornos de aprendizaje, discapacidad o riesgo social. Sin desconocer que la atención a la diversidad requiere acciones focalizadas, debe velarse por la ecuanimidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, en el marco de una educación destinada a un grupo curso diverso y no a un grupo curso general que posee situaciones de excepción.

PROPUESTAS DE TIPOLOGÍAS DE PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

A partir de las tipologías de prácticas docentes discriminatorias pesquisadas en el trabajo de aula, es posible avanzar a la propuesta de prácticas docentes inclusivas que ofrecen oportunidades de superar la condición de discriminación presente en su génesis, con el fin de enriquecer la formación inicial docente. La fundamentación de dichas propuestas reconoce como referentes los Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente formulados por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación el año 2016, que han relevado la importancia de la formación pedagógica para la inclusión, la diversidad y la ciudadanía, considerando como principales referentes los grupos étnicos, las relaciones de género, los procesos migratorios, la discapacidad y la importancia de los contextos sociales, económicos y culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2016).

La formación inicial docente constituye la base sobre la cual se asienta la comprensión de todos los procesos presentes en la práctica pedagógica. Así entonces, las competencias y las habilidades docentes se despliegan enmarcadas en los actuales contextos nacionales, que aportan los trasfondos políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos en que se insertan los desempeños (Tardiff, 2004). Esta perspectiva considera potenciar la formación reflexiva docente, con el fin de asumir roles profesionales que consideren la toma de decisiones como atribución propia. Asimismo, requiere del diálogo permanente entre teoría y práctica, conceptualizando la práctica reflexiva como un trabajo que exige un método, demanda una formación y asocia la acción pedagógica a una práctica social reflexiva, que compromete a cada sujeto con su quehacer en el marco de su propia acción (Perrenoud, 2004; Schön, 1998).

Así entonces, desde el diálogo entre la reflexión teórica y el contexto, se refleja la necesidad de prácticas docentes inclusivas, las que abren nuevos requerimientos para el quehacer profesional, a partir de propuestas que se sustentan desde la perspectiva epistemológica propuesta por Benejam y Pagès (2004), autores que incluyen referentes de la concepción crítica y la concepción posmoderna del proceso educativo. En consecuencia, se propone asumir un rol intelectual con posición crítica y agente de cambio social, que prioriza la interrelación entre los diversos elementos que configuran su contexto de desempeño profesional.

Sobre la base de los referentes expuestos y a partir de la información recopilada, se propone la siguiente tipología de prácticas docentes inclusivas, que invitan a superar las prácticas discriminatorias identificadas.

De prácticas docentes discriminatorias por imposición de modelos únicos a prácticas docentes inclusivas orientadas a la diversificación del aprendizaje

Las prácticas inclusivas orientadas a la diversificación del aprendizaje implican intencionar en forma permanente la visibilización de los contextos económicos, sociales y culturales diversos en los que se inscribe el acto educativo, con el fin de ser considerados un aporte en la pertinencia de los respectivos procesos de planificación, implementación y evaluación educativa. A modo de ilustración, puede ejemplificarse que la consideración pedagógica de los contextos culturales identitarios de una comunidad territorial particular, expresados permanentemente en la dinámica informal de un establecimiento educacional a través del lenguaje, el juego, las rutinas escolares o familiares y las efemérides locales, permitiría reconocer que la enseñanza de los procesos históricos va más allá de una lectura hegemónica unívoca o enciclopedista, admitiendo diversas perspectivas de análisis posibles, aplicables incluso en niveles de educación inicial, suprimiendo interpretaciones o juicios de valor únicos y promoviendo un diálogo respetuoso con la diversidad cultural presente en el aula, en el establecimiento y en la comunidad a la que sirve.

Propuestas para la formación inicial docente

Promover las prácticas inclusivas orientadas a la diversificación del aprendizaje en la formación inicial docente implica fortalecer la capacidad de lectura y análisis de la realidad por parte de los y las profesionales en formación, permitiendo el reconocimiento de elementos particulares de un contexto educativo que aportan diversidad y pertinencia en la toma de decisiones dirigidas al diseño de situaciones de enseñanza. Así entonces, las directrices ministeriales expresadas a través de las orientaciones para la implementación de los programas de estudio, incluyendo tanto la planificación como la evaluación, no son considerados principios rectores incuestionables, sino referentes genéricos que respaldan la intervención educativa en contextos diversos. En esa misma lógica, los procesos de formación inicial docente han de orientar y capacitar en una lectura crítica del material escolar, permitiendo a través de una adecuada contextualización, su implementación. Lo anterior se respalda principalmente en una didáctica crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando por ejemplo la relación entre las capacidades psicológicas propias de cada etapa del desarrollo y las actividades a ser implementadas.

De prácticas docentes discriminatorias por trato diferenciado basado en estereotipos a prácticas docentes inclusivas orientadas al aprendizaje cooperativo

Las prácticas inclusivas orientadas al aprendizaje cooperativo se enmarcan en una cultura que permita ofrecer garantías de equidad de trato para el estudiantado, reconociendo la legitimidad de la otredad en la construcción de ambientes colaborativos. La orientación al aprendizaje cooperativo permite romper con la uniformidad del aula, valorando las diferentes capacidades de niños, niñas y jóvenes desde su propia y particular historia vital, familiar y social. Es en este espacio donde la diversidad se concreta en oportunidades de encuentro sinérgico, correspondiéndole a cada docente impulsar mediaciones efectivas entre las diversidades presentes en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Propuestas para la formación inicial docente

La formación docente debe reconocer a cada estudiante en el aula desde la lógica del sujeto que aprende (Castañeda, M., 2014) lo que implica reconocer la educabilidad del ser humano, sus potencialidades y sus oportunidades de aprender, sin que sus diversas condiciones de origen, género, situación económica, procedencia étnica o condición física, entre las múltiples características individuales posibles de señalar, operen como límites. De allí que sea necesario la formación en la responsabilidad ética del acto de enseñanza, asumiendo la diversidad como una potente oportunidad de aprendizaje, la cooperación como un valioso espacio de encuentro real y el aula como una innegable oportunidad de formación para la vida en sociedad. En consecuencia, los procesos de formación docente han de considerar una perspectiva valórica que permita profundizar en las variables epistemológicas, ontológicas y éticas del acto educativo como sustrato del quehacer en el aula, emergiendo la necesidad de desarrollar el pensamiento reflexivo profesional como compromiso ineludible, tanto a nivel personal como para la concreción de una vida plena en sociedad.

De prácticas docentes discriminatorias por uso de patrones promedio a prácticas docentes inclusivas orientadas al aprendizaje equitativo

Las prácticas inclusivas orientadas al aprendizaje equitativo se enfrentan directamente a la dualidad uniformidad/diversidad. En la cultura docente, la uniformidad representa una atávica tradición sobre la que se construye la casi totalidad de las prácticas de la profesión docente y que se transmiten intergeneracionalmente como sinónimo de imagen profesional objetivo. Sin embargo, la progresiva consideración de los aportes de la diversidad en el proceso educativo se reconoce

como una opción valorada por las comunidades educativas, en vistas a alcanzar la inclusión como imperativo ético y social. Su implementación se debe traducir en un trato equitativo en el aula, asumiendo la diversidad como condición básica para todo el estudiantado, abandonando el frecuente uso de etiquetas que condicionan el accionar docente, al sumar estereotipos que entorpecen la tarea educativa. Así, entonces, la incorporación de la diversidad en las decisiones vinculadas con la planificación, implementación y evaluación de las actividades de aula son oportunidades de aprendizaje para la totalidad del grupo curso, que se orientan a alcanzar la equidad como quehacer profesional distintivo a partir de la riqueza que representan las formas diversas en que es posible desplegar las oportunidades de aprendizaje.

Propuestas para la formación inicial docente

La formación docente en prácticas inclusivas orientadas al aprendizaje equitativo, encuentra una importante expresión en el manejo profesional del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). En la medida que la formación docente incorpore y reconozca el valor que representa que estas iniciativas sean consideradas como norma y no como excepción, las prácticas docentes asumirán la diversidad del aula como una condición basal del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo la comprensión y valoración de los aportes que entrega cada estudiante desde sus particulares necesidades de aprendizaje.

De prácticas docentes discriminatorias por manejo experto excluyente a prácticas docentes inclusivas orientadas a la valoración social de la diversidad

La formación para la diversidad se ha de traducir en un trabajo multidisciplinario real, a través de la conformación de equipos que permitan al profesorado diseñar, implementar y evaluar acciones en beneficio de prácticas inclusivas de calidad. Si bien existen especialistas del área, no es menos cierto que una efectiva implementación de prácticas docentes inclusivas trasciende el manejo experto, y hace necesaria una política diseñada desde el Proyecto Educativo Institucional y concretada en la elaboración de Planes Operativos que respalden los desempeños deseables, permitiendo que la inclusión se transforme en un propósito común. Desde esta perspectiva, los esfuerzos que se realizan en torno a la inclusión no pueden responder exclusivamente a iniciativas personales o aisladas, sino que deben aspirar a formar parte de una visión compartida plenamente por una comunidad educativa que valoriza los aprendizajes de cada estudiante, junto con un medio familiar, social y territorial que es parte de ese empeño.

Propuestas para la formación inicial docente

La universidad tiene la responsabilidad de formar docentes que valoren el trabajo en equipo con otros y otras profesionales, instancia donde se inicia el reconocimiento y validación de la otredad. Para ello, se debería intencionar desde la formación inicial la conformación de espacios que permitiesen lecturas, análisis y encuentros inter y transdisciplinarios en torno a la inclusión, facilitados a través de cursos teóricos y experiencias de prácticas comunes entre las propias carreras pedagógicas, junto con explorar experiencias con carreras de áreas de ciencias sociales, humanidades, artes, salud o tecnología, aportando una fundamentada visión profesional inclusiva formada desde el pregrado. Asimismo, las pasantías o visitas profesionales a experiencias experimentales o innovadoras de inclusión a cargo de organizaciones comunitarias o proyectos sociales alternativos ofrecen renovadas perspectivas de la acción educativa inclusiva más allá de las fronteras del aula. En esa misma línea, la opción metodológica de estudios de casos con participantes provenientes de distinta formación académica representa una opción de búsqueda de procesos reflexivos convergentes que contribuye a una comprensión de la realidad educativa con mayor integralidad.

De prácticas docentes discriminatorias por normalización de la diversidad a prácticas docentes inclusivas orientadas a la valoración social positiva de lo singular, lo único y lo diferente

Una valoración social positiva de lo singular, lo único y lo diferente se expresa en el marco educativo a través de una profunda lectura ético-valórica y metodológica. En esta lectura converge por partes iguales aquello que se hace, con las razones que fundamentan aquello que se hace, siendo el aula un espacio de permanente resignificación profesional que se enriquece y fortalece a partir de la experiencia educativa directa. Reconociendo que cada estudiante es singular, único y diferente, el desempeño profesional docente se enfrenta al desafío de permitir que cada singularidad se exprese de manera positiva y se transforme en aporte relevante para el proceso educativo compartido con el grupo curso. La expresión particular a la que se aspira, plantea el desafío de manejar apropiadamente marcos conceptuales y repertorios metodológicos que respalden las decisiones favorables a la expresión de la diversidad en condiciones de pertinencia y calidad.

Propuestas para la formación inicial docente

Esta práctica inclusiva apela a la formación ontológica-valórica y ética de la pedagogía, donde cada docente ha de ser capaz de reconocer la trascendencia

de su tarea educativa en lo particular de cada estudiante. Esta construcción del ser docente aparece como una exigencia permanente. Para alcanzarla, se requiere que los procesos reflexivos de docentes en formación sean explícitos e intencionados y no se limiten a aspectos concretos de su tarea, sino que apelen a una visión educativa integral que considere las diferentes aristas que puede presentar la práctica inclusiva. Asimismo, plantea la exigencia de amplificar las fronteras profesionales vigentes, especialmente en sus aspectos metodológicos, con el fin de incorporar nuevas estrategias y acciones educativas que garanticen la ecuanimidad de la formación de cada estudiante en un contexto de diversidad.

De prácticas docentes discriminatorias por sobreprotección de la diversidad a prácticas docentes inclusivas orientadas al aprendizaje de la autonomía

En el contexto de las prácticas inclusivas, la autonomía aparece como una importante facultad por desarrollar en cada estudiante. Valorar la autonomía estudiantil implica un reposicionamiento docente favoreciendo un rol mediador, donde el protagonismo se traslada hacia el estudiantado. Lo anterior implica necesariamente una opción didáctica que permita la construcción de espacios de participación efectiva en el aula, permitiendo a cada estudiante tomar decisiones modeladas progresivamente desde una menor a una mayor complejidad, secuencia que respalda el aprendizaje de autonomía asociada a la responsabilidad y a la acción consecuente.

Propuestas para la formación inicial docente

En el contexto de la formación inicial docente, resulta imprescindible favorecer el tránsito desde la metodología hacia la didáctica; este desplazamiento permite comprender que la formación profesional exige sobrepasar estructuras limitadas a resolver las preguntas asociadas al cómo enseñar, para considerar con claridad y detenimiento las finalidades de la enseñanza de una determinada disciplina. En ese contexto la autonomía en los procesos de aprendizaje no aparece limitada a una opción metodológica, sino que responde a la epistemología de un proceso de enseñanza que intenciona y favorece prácticas reflexivas como opción profesional permanente.

REFLEXIONES FINALES

Las prácticas docentes discriminatorias se encuentran potencialmente presentes en forma transversal en todas las etapas del desempeño profesional en que se despliegan acciones educativas en un marco de diversidad. Se desarrollan a partir de supuestos, sesgos y creencias fuertemente arraigadas en la cultura escolar que fundamentan prácticas docentes tradicionales, construidas a lo largo de los años y fuertemente orientadas al logro clásico de los aprendizajes predefinidos como esperados para cada edad y nivel de avance escolar; a la valoración social del rendimiento destacado; y a la sanción social que se expresa frente a cualquier diferencia que afecte negativamente las aspiraciones de éxito escolar y expongan al riesgo del fracaso. Por lo general no se implementan en forma intencionada o consciente, sino más bien se expresan en el marco de una cultura orientada a sancionar toda expresión de la diferencia, por considerarla amenazante para la estructura escolar clásica y para la obtención de los resultados exitosos socialmente esperados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, las prácticas docentes inclusivas están orientadas a la diversificación del proceso de aprendizaje, valorizando las diferencias como oportunidades estratégicas que permiten amplificar los procesos formativos y ofrecer repertorios docentes de mayor pertinencia y ecuanimidad para acoger todas las modalidades de diversidad estudiantil que pudiesen estar presentes en un aula escolar.

Para hacer posible el tránsito desde prácticas docentes discriminatorias hacia prácticas docentes inclusivas, la formación inicial docente debe potenciar el desarrollo de la capacidad profesional de reflexión y análisis crítico del espacio educativo, privilegiando el desarrollo de competencias profesionales organizadas en torno a la movilización de los conocimientos pedagógicos y la capacidad de aplicarlos en situaciones diversas, considerando la propia realidad educativa y las características particulares que presenta cada establecimiento educacional, cada grupo curso y cada estudiante. En ese contexto, los espacios de formación en la práctica y la adecuada graduación de los mismos contribuyen al desarrollo de una contextualización creciente, donde la relación entre universidad y escuela, expresada en la tríada formativa integrada por la supervisión universitaria, la guía profesional en el aula y el desempeño estudiantil en el proceso de formación, resultan ineludibles.

En el marco de la convulsionada primavera chilena de 2019, la formación inicial docente también se ha visto interpelada para contribuir decididamente en la superación de las situaciones de discriminación que afectan a nuestra sociedad.

Una de sus más relevantes respuestas se realiza a través de las prácticas docentes, las que se resignifican a partir de los avances realizados en los últimos años en torno a la inclusión educativa, asumiendo que un nuevo pacto social que deje atrás los abusos y la discriminación no se construye exclusivamente desde un marco constitucional o legal, sino que se forma laboriosamente en las nuevas generaciones a través de un trabajo docente permanentemente inclusivo en el aula, que reconoce en el respeto, la aceptación y la valorización de la diversidad su mayor aporte para la nueva sociedad democrática que el país anhela construir, basada en la equidad educativa, la igualdad social y el irrestricto respeto por los derechos fundamentales de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benejam y Pagès, J. (2004). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: Horsiri.
- Castañeda, M. (2014). La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica. Reflexiones a partir de un estudio de casos. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 49-59. Barcelona, España: Editorial Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Comité de Derechos Humanos de la ONU (1989). Observación General n.º 18, HRI/GEN/1. Rev.2., párrafos 7 al 13.
- Inadi (2005). *Derecho a la Educación sin discriminación*. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Recuperado de: <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/derecho-a-la-educacion-sin-discriminacion.pdf>
- Inadi (2019). *Entender la Discriminación*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Recuperado de: <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2019/11/Entender-la-Discriminacion-C3%B3n.pdf>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyaneder, J., Redón, S., Leal, F. y Salgado M. (2018). Políticas de Inclusión en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-21. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329372863_Políticas_de_inclusion_educativa_en_Chile_Tres_nudos_criticos
- Mineduc (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Recuperado de: http://mecesup.uc.cl/images/FID/Diagnostico/Documentos/FID_lineamientos.pdf
- Nogueira Alcalá, H. (2008). El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Revista Ius et Praxis*, 14(2), 209-269. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122008000200007>

- ONU (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- República de Chile (2015). Ley 20.845 de inclusión escolar. Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Rosé, R. (1998). El currículum. ¿Un vehículo para incluir o un mecanismo para la exclusión? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (eds.). *Promoviendo prácticas inclusivas*. Pp. 27-38. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Unesco (2006). *Orientaciones para la Inclusión: asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París, Francia: Unesco.

Nuevos desafíos territoriales para las universidades. Equidad en acceso y formaciones libres de estereotipos

Rosario García-Huidobro Munita
Universidad de Los Lagos

Karen Navarrete Astete
Universidad de Los Lagos

RESUMEN

La movilización feminista de 2018 genera cambios en las instituciones de educación superior y acelera el levantamiento de diagnósticos sobre la situación de género al interior de las universidades. El presente artículo se enfoca en la experiencia de la Universidad de Los Lagos sobre la elaboración de su primer diagnóstico en esta materia, el cual declara la fragmentación de género presente en el quehacer universitario y realiza un proceso de visibilización de una serie de brechas: acceso a oportunidades y recursos, hostigamiento sexual, roles de género, decisión y liderazgo y discriminación de género. En relación con las oportunidades de acceso y roles de género en la comunidad universitaria, se aprecia principalmente falta de resguardo y aseguramiento de participación femenina, situación acentuada por la masculinización y feminización de carreras que replican roles históricos de género. Frente a esto, se considera fundamental el trabajo de fortalecimiento con establecimientos educacionales con el fin de fomentar alianzas que promuevan la inserción de mujeres a áreas del conocimiento que son mayormente masculinizadas, a la vez de revalorar las carreras feminizadas, visibilizando su importancia en la generación de conocimiento ligado al cuidado y bienestar de las personas. Asimismo, es importante la revisión del conocimiento situado de cada una de sus carreras, a modo de repensar la presencia de estereotipos de género en las diversas formaciones disciplinares, para que estas no determinen, en el estudiantado, un aprendizaje basado en el sexismo y un futuro desarrollo profesional que conlleve violencia, desigualdad y discriminación.

PALABRAS CLAVE: universidad, roles de género, oportunidades y acceso, políticas de género, transversalidad de género

INTRODUCCIÓN

Un diagnóstico al interior de la universidad

El momento histórico nacional feminista de 2018 es un punto de inflexión entre el movimiento feminista y su relación con el Estado, dando pie al desarrollo de una transformación social de Estado y de diferentes instituciones para que podamos encaminarnos hacia un espacio universitario y político más justo e igualitario y, sobre todo, hacia una comunidad sin las diversas violencias y discriminaciones que viven las mujeres y los grupos LGTBIQ+ en aspectos de acceso, inclusión y desarrollo al interior de las instituciones de educación superior.

Ninguno de estos hechos queda aislado de las manifestaciones sociales que en 2019 han venido a marcar un descontento social y político histórico en todo el país, señalando con el dedo todas las desigualdades que vive la población chilena. Si en 2018 despertó el movimiento feminista, movilizándolo una serie de cambios sociales respecto de la igualdad de género y la eliminación de las violencias en las universidades, en 2019 despierta un movimiento social que integra a toda la sociedad chilena y que llama a profundas transformaciones políticas y sociales en el país. En este contexto surge la pregunta por el rol de las universidades como espacios de privilegio, pero también como lugares que deben potenciar el cambio, sobre todo cuando se encuentran insertas en contextos en los cuales son referentes importantes, como es el caso de la Universidad de Los Lagos, al ser la única casa de estudios estatal en la Región de Los Lagos.

En este sentido, ¿cuál es la responsabilidad social, el compromiso ético y político que adquieren las instituciones de educación superior como agentes de cambio en tiempos de crisis, donde las desigualdades son tan diversas y profundas? Aquí es, entonces, donde la pregunta y respuesta por la desigualdad de género cobra protagonismo y encuentra cabida, puesto que los espacios de educación superior parecen ser espacios que, a partir de las movilizaciones feministas de 2018, comienzan a asumir la responsabilidad de buscar respuestas políticas y económicas de las demandas sociales.

En relación con esta necesidad, en 2018, la Universidad de Los Lagos llevó a cabo un diagnóstico institucional sobre la situación de género (ULagos, 2019), que surge a partir del Plan de trabajo de las Mesas de Género de la Universidad de Los Lagos y de los compromisos ya planteados por el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) en 2018, suscritos en el marco de la movilización feminista.

El diagnóstico realizado en la Universidad de Los Lagos utilizó el sistema de indicadores de igualdad de género propuesto por la Universidad Nacional Au-

tónoma de México, UNAM (Buquet; Cooper y Rodríguez, 2010), siendo revisado y adaptado a nuestro contexto institucional en la región.

A partir de aquí, el trabajo se centró en revisar la situación profesional y personal de hombres y mujeres al interior de la comunidad desde las dimensiones de: 1) Acceso a oportunidades y recursos, 2) Hostigamiento sexual, 3) Roles de género, 4) Decisión y liderazgo y, 5) Discriminación de género.

Respecto de la metodología, este primer diagnóstico fue cuantitativo y se aplicó un análisis interpretativo crítico desde un enfoque de género. La información se recabó a través de dos fases. En primer lugar, se recopiló un conjunto de datos utilizando como fuente primaria los registros académicos de la universidad, correspondientes a 2016 y 2018, vinculados con el sistema de indicadores propuesto por la UNAM.

En un segundo momento se aplicó una encuesta por medios digitales, a través de Google Forms. El instrumento utilizado fue el elaborado y propuesto por la UNAM, pero revisado y ajustado a la estructura del sistema universitario propio. Entre los meses de agosto y octubre de 2018 fue enviada al correo electrónico institucional a todo el grupo de estudiantes, académicas/os y funcionarias/os de la Universidad de Los Lagos, desarrollando una invitación abierta a participar en este estudio institucional. Se contó con un total de 502 participantes, entre los tres estamentos.

El análisis de los datos obtenidos en la encuesta fue realizado por el equipo de la Dirección de Análisis Institucional, quien procedió a la depuración y parametrización de los datos en el *software* Excel. Posteriormente se realizó su procesamiento, entregando estadísticas descriptivas de cada uno de los grupos encuestados. Algunos resultados fueron cruzados con registros académicos para responder a los indicadores. Finalmente, los resultados se presentan en un informe individual por grupo, y se mostraron por medio de tablas y gráficos.

Una vez que la Dirección de Análisis Institucional entregó los resultados al equipo coordinador del diagnóstico, este realizó una triangulación y cruzó la información obtenida de la encuesta (expresada en tablas y gráficos) con los indicadores y los antecedentes del *estado del arte* sobre la equidad de género en las instituciones de educación superior nacionales e internacionales, en el contexto de las directrices internacionales sobre la temática.

Los resultados del diagnóstico se materializan en un análisis crítico que enfatiza cómo el enfoque de género influye en las relaciones al interior de la universidad y en el desarrollo de conclusiones que plantean una serie de estrategias y acciones para fomentar el cuidado y la equidad en la comunidad

universitaria. Sumado a ello, nos permiten proyectar la urgencia de contar con una política de género y un plan de igualdad que materialice las medidas y las estrategias concretas para eliminar las brechas y desigualdades entre mujeres, hombres y distintas identidades de género en los ámbitos de docencia, acceso, investigación y capacitación, empoderamiento y autonomía de las académicas, funcionarias y mujeres estudiantes.

De manera general, se evidencia que nuestra universidad es un espacio de formación que reproduce la fragmentación de género, la que está presente en todos los planos de la vida social y profesional, como parte de un problema sociohistórico y cultural. Los datos muestran que esta segregación afecta en mayor medida a las mujeres del estamento académico, sobre todo en su acceso a recursos y oportunidades que impactan la carrera académica. Sin embargo, en el presente escrito nos centraremos en explicar y reflexionar sobre las brechas que, al interior de la universidad, aquejan de manera indirecta al estudiantado respecto de las áreas de conocimiento y que luego nos permitirán pensar los problemas estructurales que trae esta segregación del conocimiento al no contemplar medidas afirmativas que permitan el aprendizaje libre de sexismo y estereotipos en las universidades de nuestro país.

ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO Y LOS ROLES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

En este apartado nos centramos en reflexionar algunos resultados del Diagnóstico Institucional de Género de la Universidad de Los Lagos (ULagos, 2019), pensando cómo las universidades son espacios que reproducen brechas y estereotipos de manera estructural en las formas en que se concibe, enseña y reproduce el conocimiento. Para ello nos centraremos en algunos resultados de las dimensiones Oportunidades y Acceso y Roles de Género, las que fueron guías para problematizar y analizar las brechas de género en la comunidad universitaria, con foco en el estamento estudiantil. Al ser la formación de profesionales una de las principales áreas y roles de las universidades en la sociedad, consideramos que históricamente esta función ha sido poco cuestionada desde el enfoque de género y tanto los resultados del Diagnóstico Institucional de la Universidad de Los Lagos como otros estudios internacionales (Bas-Peña; Ferre y Maurandi-López, 2017; Ordorika, 2015; Ovando, 2007), nos evidencian la necesidad de integrar medidas que permitan transversalizar esta perspectiva como “una herramienta

política para el cambio estratégico en temas sociales orientados hacia la igualdad y equidad de género” (Durán, 2012, p. 38) eliminando de esta manera el sexismo y los estereotipos en el conocimiento y desarrollo profesional.

La dimensión Oportunidades de Acceso hace alusión a los recursos materiales y simbólicos a los cuales cada integrante de la comunidad puede optar a lo largo de su trayectoria en la universidad. El análisis de esta dimensión, tanto en el estamento académico como el estudiantil, muestra distintos tipos de brechas. Una de estas es la composición del estudiantado y cuerpo académico de la universidad (Figura 1). En 2018, el total de matrícula estudiantil fue de 9.938 estudiantes. En pregrado, un 57,9% de la matrícula corresponde a mujeres, mientras que un 42,10% a varones.

Gráfico 1. Población estudiantil y académica 2018

Género	Cuerpo Académico	Estudiantes Pregrado	Estudiantes Posgrado Magíster	Estudiantes Posgrado Doctorado
Mujeres	137	5696	32	12
Hombres	189	4142	36	20
Total	326	9838	68	32

Fuente: Diagnóstico de Género Universidad de Los Lagos.

Sin embargo, la participación de las mujeres en la matrícula de posgrado se reduce considerablemente, alcanzando solo el 44%, frente a un 66% de hombres que deciden y pueden continuar con este tipo de estudios. Estas cifras nos señalan que, si bien las mujeres han logrado equiparar e incluso superar a sus pares varones en la matrícula de pregrado, esto no ocurre igual para quienes deciden continuar estudios de posgrado. Las limitaciones en el acceso no se producen a causa de las condiciones de admisión en los programas, sino por los aspectos sociales, económicos y personales implicados en continuar estudios cuando estos se deben compatibilizar con el cuidado de otros y otras. Así también lo evidencia Conicyt (2016) en su informe sobre la Realidad Nacional en Formación y Promoción de Mujeres (STEM), indicando que la principal barrera que atraviesan las mujeres científicas, a diferencia de sus pares varones, es la división sexual del trabajo, que se manifiesta en la dificultad de las mujeres para compatibilizar su vida académica con la familiar y el cuidado de hijos/as, debiendo

muchas decidir entre su rol de científicas o de madres. Sumado a esto, las que opten por el desarrollo de su carrera académica deberán enfrentarlo con mayor velocidad de producción, dada la situación de desventaja que viven en relación con el desarrollo de los hombres en sus carreras académicas y jerarquización, la cual es más rápida (Berlien, Varela y Robayo, 2016). En relación con lo expuesto, en nuestro país se señala que:

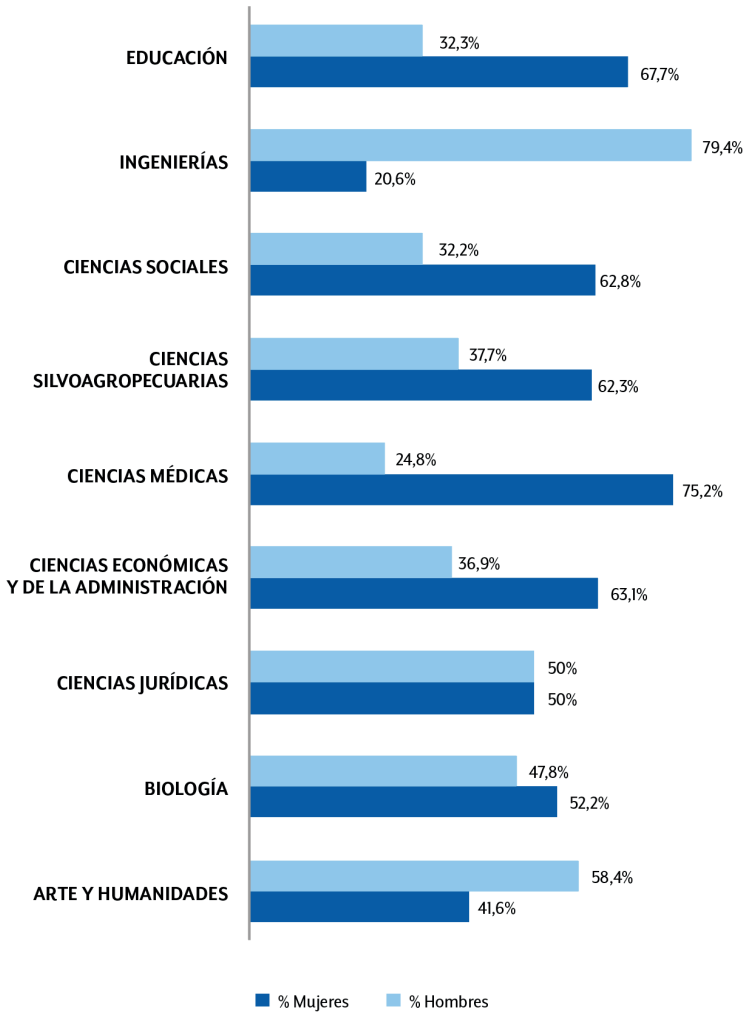
A nivel de programas de Magíster el avance de las mujeres ha sido significativo. Si en 1990 ellas representaban solo el 42% de la matrícula total, hoy ya no existe brecha por sexo. En cambio, en estudios de Doctorado las cifras se mantienen en rangos similares a los del inicio del período, ya que las mujeres pasan de representar un 39% a un 44% de los matriculados (SIES) (Comunidad Mujer, 2016, p. 52).

Otra dimensión que consideramos relevante destacar es la de roles de género, que alude a las normas y comportamientos asociados a hombres y mujeres dentro de sus labores como estudiantes, académicos/as y funcionarios/as al interior de la universidad. Nos interesa valorar y poner en cuestión cómo las áreas del conocimiento están marcadas por los estereotipos de género, tanto en los estamentos académico como estudiantil, al considerar que estas diferencias hablan de cómo las profesiones están fragmentadas según las normas y comportamientos asignados a cada género, lo que reproduce segregaciones arraigadas en el desarrollo de nuestra sociedad.

Basados en esta segregación, según datos CASEN 2017, la distribución por sexo en áreas de estudio refleja una marcada estratificación asociada a los roles de género. De esta manera el área de salud y bienestar y educación presentan un 76,8% y un 75,8% de mujeres, respectivamente. En contraste observamos que en las áreas de ingeniería, industria y construcción, la presencia de las mujeres disminuye significativamente a solo un 20,2%, como también disminuye la presencia femenina en áreas de tecnología de la información y comunicación, con 22,4% de mujeres. Esto nos remarca que los roles de género siguen promoviendo profesionales que reproducen espacios masculinizados y feminizados.

En relación con ello, la composición de estudiantes hombres y mujeres de pregrado en la Universidad de Los Lagos, 2018 (Figura 2), muestra cómo se continúan reproduciendo estos estereotipos en las diversas áreas del conocimiento.

Figura 2. Proporción de hombres y mujeres estudiantes según áreas del conocimiento en 2018



Fuente: Diagnóstico de Género Universidad de Los Lagos.

En esta Figura se puede observar que las áreas del conocimiento con mayor matrícula de mujeres son principalmente las de Educación (educación parvularia y educación diferencial), Ciencias de la Salud (kinesiología, enfermería, nutrición y fonoaudiología) y Ciencias Sociales (psicología y trabajo social), áreas tradicionalmente feminizadas al estar vinculadas con el cuidado de otros/as. Dentro de estas, en las diversas carreras pedagógicas de la universidad, la matrícula expresa una segregación por disciplinas, donde las mujeres se concentran en las carreras de educación parvularia, educación diferencial, inglés y lenguaje, mientras que los hombres representan un promedio del 70% en carreras como matemática, educación física, artes con mención en música y biología. Asimismo, en el caso de Ciencias de la Salud, el 41,3% de la matrícula de 2018 en kinesiología se compone por hombres, mientras que en las carreras de enfermería, nutrición y fonoaudiología la presencia masculina es menos del 20%.

Respecto del área de Salud, se puede observar que la carrera de nutrición y dietética se compone por un 88,4% de mujeres, la carrera de fonoaudiología por un 85,5% de mujeres, enfermería por un 80,3% y, por último, kinesiología por un 58,7% de mujeres en comparación con un 41,3% de hombres. Lo anterior indica que las mujeres siguen optando por carreras que implican el cuidado de los otros/as, reforzando el mandato patriarcal para la mujer de ser quien cuida de los demás en espacios relacionales más estrechos.

Por otra parte, las áreas altamente masculinizadas de la universidad son las de Ingeniería, Artes y Humanidades. Estas últimas se explican porque la carrera de pedagogía en artes con mención en música es mayoritariamente compuesta por varones. No obstante, es relevante mencionar que las mujeres matriculadas en carreras tradicionalmente masculinas, como son las Ingenierías y las ciencias biológicas, se ha ido modificando gradualmente, lo que podría evidenciar que las mujeres estén presentando un proceso de cuestionamiento de estereotipos de roles de género femenino en sus elecciones de carrera, aun cuando es menor el porcentaje de ellas que escoge carreras tradicionalmente *masculinas*.

El informe de Comunidad Mujer nos señala que “los hombres se matriculan en carreras asociadas a una mejor remuneración en el futuro, como son las vinculadas a Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM), donde solo hay un 27% de mujeres (SIES)” (Comunidad Mujer, 2016, pp. 51-52). Dicha situación es persistente a nivel nacional, pues el Ministerio de Educación (2018) señala que en el 2016 las mujeres prefieren carreras vinculadas con salud, diseño y ciencias sociales, mientras que los varones prefieren las carreras vinculadas con las matemáticas y las ciencias. Esta situación expone cuán arraigados están los sesgos de géneros en la cultura de las personas, lo que se evidencia en las elecciones vocacionales de los/

as jóvenes y la dificultad por romper con dichos patrones normativos del género (Rodríguez y Peña, 2016).

De manera general, se aprecian avances sustantivos en relación con la alta matrícula femenina, así como su distribución por áreas de conocimiento y en las diversas carreras, lo que señala una tendencia de cambio respecto de los patrones culturales que han segregado las ocupaciones según los estereotipos dominantes. A pesar de ello, dichas tendencias siguen estando presentes y las diferencias entre carreras feminizadas y masculinizadas continúan imperando en la universidad, las que a su vez operan desde la estructura social y cultural. Esta situación también se refleja en el estamento académico de la Universidad de Los Lagos, compuesta en un 58% por hombres y 42% de mujeres, datos de 2018. Según la proporción de hombres y mujeres en las diferentes unidades académicas, estas presentan una tendencia a estar constituidas mayoritariamente por hombres, a excepción de Salud con un 75,5% de académicas y Educación con un 55,5% de académicas. Según Papadópulos y Radakovich (2005), estas formas de segregación permean las opciones profesionales de los y las jóvenes, lo que limita sus elecciones, el desarrollo durante la carrera y su inserción laboral, promovándose, entonces, desde el origen de la formación, las futuras desigualdades a lo largo de la vida profesional que afectarán en sus ingresos y en consecuencia en sus posibilidades y oportunidades de vida.

PROPUESTAS PARA EL CAMBIO: POLÍTICAS DE IGUALDAD PARA ELIMINAR LA SEGREGACIÓN

Una vez observados estos resultados surge la pregunta: ¿cómo orientar las acciones de las universidades para acortar las brechas de género en acceso y áreas de conocimiento, cuando históricamente estas instituciones se han fundado desde la reproducción de estereotipos como formas que validan el conocimiento? Desde estos cuestionamientos hacemos alusión a uno más complejo, referido a la necesidad de que las universidades comiencen a repensar cuáles son los sesgos y brechas de género que están promoviendo en la sociedad, al formar a hombres y mujeres en ámbitos profesionales que siguen representando diferencias y discriminaciones en el ámbito laboral. ¿Cómo el modelo universitario del siglo XXI se hace cargo de los sesgos de género que se anidan y reproducen al interior de las carreras universitarias y que se transmiten en la formación de los y las futuras profesionales, alimentando las brechas en el desarrollo de los campos?

Para ello se torna imprescindible que las universidades comiencen a incorporar políticas con transversalidad de género (Durán, 2012). Al comenzar a integrar

estas estrategias políticas, primero es necesario entender el género como una construcción sobre los cuerpos sexuados que es simbólica, histórica y cultural (Scott, 1999). Por *mainstreaming* o transversalidad de género, entenderemos:

La organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas (Lombardo, 2003, p. 1).

Sobre ello, en 1996 la Comisión Europea presentó elementos importantes para tomar en cuenta respecto del proceso de introducir la transversalidad de género en las políticas nacionales, lo cual nos arroja tres pistas para pensar dichas políticas en el quehacer universitario. El primer elemento que se señala es un cambio del concepto de *igualdad*, para pensarla de manera más amplia e interseccional, como un enfoque que no se limita solo al problema de las mujeres. Esto significa tener en cuenta las relaciones entre hombres y mujeres, y dentro del grupo de mujeres analizar y comprender las múltiples diferencias, violencias y discriminaciones que son atravesadas por cuestiones de clase, etnia, identidad, género, orientación sexual, entre otras variables que las afectan en su desarrollo humano, sociocultural y económico (Crenshaw, 2012). También pensar el rol de cada género en las oportunidades ligadas a la familia, el trabajo remunerado, la política, elección de sexualidad, expresión de la cultura y las violencias. El segundo elemento implica la incorporación de la perspectiva de género en la agenda política; y un tercer elemento alude a que la transversalidad de género implica la inclusión de las mujeres en las instituciones y en los diversos procesos de toma de decisiones.

Sobre estos tres elementos señalados creemos relevante comenzar a cambiar la mirada sobre las universidades como espacios que delimitan y legitiman el conocimiento, pues hoy se requieren espacios universitarios que den cabida a las prácticas de justicia como parte de sus políticas. Pensar a las universidades como espacios de inclusión, diversidad y equidad de género es entender que ninguna persona, hombre, mujer o disidente es favorecida de manera injusta en perjuicio de otra, porque lograr equidad es, según Marta Lamas, lograr una igualdad con reconocimiento de las diferencias entre todas y todos.

Es por esto que creemos urgente comenzar a implementar políticas con transversalidad de género, las que sitúen a la universidad como un espacio plural de encuentro de saberes, para que todas las personas puedan aprender libres del

sexismo; asimismo, que la elección de un género u otro no sea determinante del área de desarrollo profesional y sus oportunidades laborales.

Desde aquí que la pregunta por cómo las universidades pueden contribuir a una igualdad de género en el territorio y a que los campos profesionales acorten las brechas de género se vuelve urgente. Esto implica pensar las políticas con transversalidad de género no solo para el interior de la universidad, sino que también referido al contexto social donde esta se sitúa; atendiendo así parte de las demandas sociales del territorio, lo que las transforma en agentes de cambio efectivas, pudiendo contribuir al pacto social independiente del gobierno de turno y las decisiones políticas.

La Universidad de Los Lagos, al ser la única casa de estudios estatal en la región de Los Lagos, tiene un impacto indudable en el territorio, lo que le permite ser un espacio de referencia y un agente de cambio político, social, cultural y económico trascendental en la región.

En relación con ello, pensamos en dos estrategias importantes para incorporar en una política de género, que podrían ayudar a romper con el persistente problema de las universidades como espacios cerrados que promueven conocimientos y formaciones profesionales masculinizadas y feminizadas que, en el futuro, limiten el desarrollo social y económico de las mujeres en la sociedad.

La primera es entender que las universidades no pueden desligarse del resto del sistema educativo, por lo que es urgente fortalecer el vínculo con las redes de establecimientos educacionales (Hirnas y Cortés, 2014), desde encuentros que permitan promover la perspectiva de género como un trabajo en conjunto, de manera paralela y recíproca. Al considerar una visión más integral del sistema educativo, podremos construir conocimientos que paulatinamente derriben estereotipos de género, apuntando a disminuir las brechas que resienten principalmente a las estudiantes cuando ingresan al sistema de educación superior.

Cuando mencionamos la necesidad de incorporar paulatinamente mujeres en las áreas masculinizadas y a los varones a las áreas feminizadas, las alianzas de las universidades con escuelas y liceos toman relevancia. Se vuelve necesario un trabajo en conjunto para que, por un lado, las escuelas puedan incentivar a estudiantes mujeres a carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y a hombres a escoger carreras asociadas al cuidado, entregándoles las capacidades para insertarse en tales áreas y, por otro lado, las instituciones de educación superior les entreguen las herramientas para su desempeño.

Una experiencia exitosa se encuentra en la Universidad Técnica Federico Santa María, que ha impulsado desde 2016 el Programa Mujeres USM, cuya iniciativa busca impulsar y aumentar el ingreso de mujeres a las diversas carreras ingenie-

riles de esa universidad, a la vez de realizar un proceso de acompañamiento en su formación y contacto con exalumnas profesionales para conocer y transmitir sus experiencias a las estudiantes. En este sentido, las alianzas entre red de escuelas con las universidades a través de intervenciones, programas, cursos o acompañamientos sobre la inclusión de la perspectiva de género se vuelve una estrategia importante para promover acciones conjuntas que ayuden a trabajar, desde la formación escolar, el aprendizaje por áreas libre de estereotipos y sexismo (Moreno et al., 2017).

Por su parte, en octubre de 2019 se impulsa el programa *Mujeres STEM* desde el Ministerio de Educación, que busca promover el interés de niñas y mujeres en carreras STEM. Sería relevante que dichos programas derivados de las políticas públicas se articularan con las iniciativas que ya trabajan algunas universidades y escuelas para generar una red más integrada.

La segunda estrategia importante para incorporar en una política de género, es entender que las formaciones profesionales que entregan todas las universidades no pueden desligarse de las problemáticas de género en la sociedad y que, en nuestro país, estas se vinculan, entre muchas otras, con que las mujeres ven sus estudios escolares inconclusos, en los distintos niveles, así como con las brechas de género ligadas a las remuneraciones. En Chile, el 54,3% de la pobreza extrema corresponde a mujeres. Además, según la encuesta Casen 2017, las mujeres solo percibían el 40% de los ingresos autónomos que se generaban en el país. Igualmente, según los datos INE 2017, en la región de Los Lagos se aprecia una brecha del 27% en el ingreso medio entre hombres y mujeres. Los datos INE 2018, señalan que quienes se encuentran fuera de la fuerza laboral, son en un 96% mujeres que abandonan actividades laborales remuneradas para dedicarse al cuidado de familiares y realizar trabajo doméstico no remunerado. Esto precariza todavía más a la población femenina y agudiza las desigualdades, las que en nuestro país están normalizadas. De hecho, las demandas sociales de 2019 no explicitaban derechos y oportunidades para las mujeres como necesidades de primer orden, lo que deja en evidencia cuán naturalizada está la desigualdad estructural entre hombres y mujeres.

Por ello, creemos que las universidades tienen un rol importante, que no solo debiesen formar a jóvenes que egresan de las escuelas, sino que también deben generar mecanismos específicos de ingreso y acompañamiento para mujeres que, por razones del cuidado o necesidad laboral, no han accedido a estudios superiores o han visto truncada la conclusión de ellos. Los altos niveles de pobreza de la población femenina podrían disminuirse si existieran derechos que

protejan, promuevan y garanticen que las madres cursen estudios superiores para obtener salarios autónomos que las alejen de la dependencia económica masculina. La desigualdad estructural entre hombres y mujeres en Chile que nos presenta la encuesta Casen 2017 nos permite pensar que es el tiempo en que las universidades comiencen a planificar su impacto social y su rol como agentes de justicia social, capaces de eliminar brechas y desigualdades.

Sin duda, consideramos que estos desafíos no pueden estar aislados de la revalidación de carreras que siguen respondiendo a las áreas feminizadas y masculinizadas del trabajo. Vale decir, esta labor debe ir de la mano de la transversalización curricular del enfoque de género, que permita revisar en cada carrera y área del conocimiento la reproducción de sexismos, para promover campos profesionales y conocimientos sin sesgos ni discriminación y que pongan en valor la ética del cuidado en todas sus dimensiones. Tomar en cuenta estos elementos en nuestras universidades fortalecerá la presencia de mujeres en nuevas áreas del conocimiento y el desarrollo, pero además reconociendo la importancia que merecen las carreras vinculadas con el cuidado y bienestar de las personas como una responsabilidad de hombres y mujeres por igual en nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, A. y Prado, A. (2016). *El imperativo de la Igualdad. Por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bas-Peña, E.; Ferre, E. y Maurandi-López, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31, 57-76.
- Berlien, K.; Varela, P. y Robayo, C. (2016). Realidad nacional en formación y promoción de mujeres científicas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Santiago, Chile: Conicyt -Isónoma Consultorías Sociales Ltda.
- Buquet, A.; Cooper, J., y Rodríguez, H. (2010). *Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ComunidadMujer (2016). *Informe GET, Género, Educación y Trabajo: la brecha persistente. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años*. Santiago de Chile: ComunidadMujer.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En Platero, R. (coord.) (2012). *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Raquel (Lucas) Platero. Barcelona, España: Bellaterra.
- Durán, M. M. (2012). La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado*, 12(1), 23-43.
- Follegati, L. (2017). Feminismo y Universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En Red Chilena contra la violencia (ed.). *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Pp. 121-133. Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- González, P. (2017). Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. En Red Chilena contra la violencia (ed.). *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Pp. 69-80. Santiago de Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2014). Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Valparaíso, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- INE (2018). Estadísticas de género. Recuperado de: <https://www.ine.cl/estadisticas/menu-sociales/genero>

- Lombardo, E. (2003). El Mainstreaming de Género en la Unión Europea. *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 10(15), 6-11.
- Martínez, M. (2007). *Conceptualización de la Transdisciplinariedad*. *Polis*, 16. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/4623>
- Ministerio de Educación (2018). Equidad de género en educación superior. Conversatorio sobre Equidad de Género y Acoso Sexual en la Academia: Normativa y Acciones. Recuperado de: <https://www.cupchile.cl/2018/07/03/equidad-de-genero-y-acoso-sexual-en-la-academia-normativas-y-acciones/> el 3.09.2018.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). Resultados Equidad de género, CASEN 2017. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php
- Moreno, K., Soto, R., González, M. A., y Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(2), (174), 7-17.
- Ovando, C. (2007). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior. En F. López Segrera. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Santiago de Chile: Clacso. ISBN 978-987-1183-61-6.
- Papadópulos, J. y Radakovich, R. (2005). *Estudio comparado de educación superior y género en América Latina y el Caribe*. México: Ielsac-Unesco.
- Rodríguez, M. C.; Peña J. V. y García, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del Bachillerato Científico-Técnico. *Teoría de la Educación*, (28), 189-207.
- Universidad de Los Lagos (2019). *Diagnóstico de Género Institucional*. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.

Derechos humanos y perspectiva de género en la escuela: ideas para la transformación desde una epistemología feminista

Catalina Montenegro González
Universidad de Los Lagos

Danitza Andrade Benavides
Universidad Alberto Hurtado

Pablo Barrientos Saavedra
Universidad Alberto Hurtado

RESUMEN

El presente capítulo busca responder a la pregunta: ¿cómo construimos una escuela que sea garante de derechos para la infancia y la juventud y que a la vez sea un espacio de transformación hacia una mayor justicia social desde las epistemologías feministas?

Las movilizaciones sociales de las últimas décadas (2006-2019) han tenido una fuerte vinculación con la educación y han denunciado transversalmente la desigualdad. En materia de derechos humanos, la perspectiva de género en educación ha permitido evidenciar creencias y prácticas sexistas de docentes, violencia sexual en espacios escolares (Corporación Miles, 2018; Flores, 2005) y discriminación hacia estudiantes que se reconocen como lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, intersexuales, queer y más (LGBTIQ+) (Infante, Berger, Dantas y Sandoval, 2016; López, Generelo y Arroyo, 2013), entre otras problemáticas.

A modo de diagnóstico, se presentan los resultados de un estudio exploratorio sobre formación inicial docente, género y diversidad, realizado por el equipo autor del capítulo. La investigación utilizó la metodología etnográfica para recoger las percepciones de docentes en formación durante sus prácticas. Quienes participaron del estudio, reportaron mayoritariamente situaciones de violencia simbólica y sexismo en el aula, relacionadas con el uso despectivo de términos como *maricón* y *niñita* por parte de escolares; opiniones discriminatorias de docentes sobre la diversidad sexual; mandatos regulatorios sobre la femineidad y masculinidad; y prácticas educativas abiertamente sexistas. Pero también reportaron algunas

iniciativas transformadoras, como promover el lenguaje inclusivo, presentar referentes femeninos y tratar temáticas feministas en clases.

Desde la evidencia reportada, tanto por el estudio como por la literatura especializada, se sostiene que las situaciones de violencia sexual, física y simbólica, basada en el género y en la orientación sexual, evidencian que la escuela está lejos de ser un espacio de cuidado y garante de derechos humanos. No obstante, considerando nociones de la epistemología feminista, como *la construcción del conocimiento y el aprendizaje situado* (Eisner, 2017; Haraway, 1995), se proponen aportes teóricos para una pedagogía alejada del androcentrismo (Subirats y Tomé, 2013), que propicien aprendizajes contextualmente arraigados, para la construcción de escuelas como espacios de cuidado, junto con la valoración de la diferencia y la diversidad (Silva-Peña, 2010; Tomé y Rambla, 2001).

PALABRAS CLAVE: derechos humanos, educación escolar, perspectiva de género, epistemologías feministas, aprendizaje situado

INTRODUCCIÓN

Existe consenso en la investigación educativa reciente respecto de la relevancia de las movilizaciones sociales sobre la agenda legislativa y los cambios en la política educativa en nuestro país. En 2006, durante la *revolución pingüina*, el mundo escolar cuestionó el modelo de mercado en educación, dando pie a reformas legales y el levantamiento de nuevas figuras políticas (Ruiz y Sáez, 2012). Posteriormente, en 2011, el estudiantado universitario, protagonizó un movimiento social que criticó la alta participación de los sectores privados en la educación superior, el desfinanciamiento del sector estatal, el endeudamiento por créditos universitarios y los altos costos de los aranceles (Ruiz y Sáez, 2012).

En 2018, a raíz de casos de abuso y acoso sexual en universidades, las estudiantes lideraron un movimiento denominado *Mayo feminista* (Richard, 2018; Zerán, 2018), sin precedentes en la historia del país. Este movimiento abrió cuestionamientos desde lo que Julieta Kirkwood llama “el feminismo como reflexión y movilización de las mujeres” (2017, p. 63) y que permitió reconocer “la naturaleza sistémica del acoso y abuso sexual” (Corporación Miles, 2018, p. 27) en el nivel universitario. El movimiento feminista exigió la salida de directivos, docentes y estudiantes cuestionados por abuso, acoso, maltrato y discriminación de género, así como también una revisión y elaboración de protocolos. Del mismo modo, se planteó

la necesidad—en todos los niveles formativos— de implementar una educación no sexista y la incorporación de planteamientos de las pedagogías feministas para terminar con la discriminación sexual, los estereotipos y la violencia de género en la escuela, entre otras medidas.

El movimiento social de octubre de 2019 difiere de los anteriores por la transversalidad de sus demandas y la incorporación de amplios sectores de la sociedad, quienes reclaman contra la desigualdad y la ausencia de derechos sociales. También es transversal la denuncia contra los privilegios (económicos, políticos y sociales) que el modelo neoliberal permite a un grupo reducido de la población, planteando así la necesidad de un cambio radical de las políticas neoliberales implementadas durante la dictadura cívico-militar (1973-1989), y que, lejos de mitigarse, se vieron profundizadas por los gobiernos posteriores en democracia (Arteaga y Iñigo, 2015; Narbona, Páez y Tonelli, 2011). Asimismo, frente a la dura represión de las fuerzas de orden, que constituyen violaciones de los derechos humanos, se ha levantado con urgencia la necesidad de protección de la ciudadanía, en especial de quienes son más vulnerables, lo que ha motivado reacciones desde el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), la Defensoría de la Niñez y la sociedad civil en general.

Teniendo en cuenta los desafíos que deben enfrentar las escuelas chilenas en tiempos de crisis e insertas en un modelo de sociedad desigual, presentaremos un diagnóstico sobre problemáticas de género y diversidad sexual en la escuela, desde una perspectiva de derechos humanos. Para ello haremos referencia a un estudio exploratorio realizado por nuestro equipo, autoras/es también de este capítulo, junto con discutir evidencia reportada por otros estudios con perspectiva de género. Posteriormente, se elaborará una propuesta para una *escuela transformadora*, que recoje tanto principios como prácticas formativas levantadas desde las pedagogías y epistemologías feministas. El propósito es contribuir a la discusión sobre el rol de la escuela como espacio garante de derechos para la infancia y la juventud, lo que a su vez implica una postura crítica frente a las desigualdades estructurales de la sociedad.

El presente capítulo busca entonces responder a la pregunta: ¿cómo construimos una escuela que sea garante de derechos para la infancia y la juventud y que a la vez sea un espacio de transformación hacia una mayor justicia social, desde las epistemologías feministas? El objetivo principal que orienta este trabajo es sintetizar principios y prácticas formativas, para una propuesta transformadora de la escuela, contribuyendo a su rol crítico de la desigualdad y a su rol garante de derechos para la infancia y juventud.

DIAGNÓSTICO: INDAGANDO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El estudio *Percepción de estudiantes en práctica sobre género y sexismo en el contexto escolar* fue realizado durante el 2017 con estudiantes de pedagogía de una universidad privada de Santiago, quienes se encontraban realizando prácticas docentes en establecimientos educacionales. El grupo de estudiantes que participó de este estudio había recibido, durante su formación, una incipiente mirada sobre conceptos de género y diversidad sexual.

Es necesario explicitar que se trata de un estudio cualitativo de carácter etnográfico y alcance exploratorio, donde las observaciones del estudiantado en práctica se basaron en un conocimiento *en construcción* sobre la perspectiva de género en los espacios escolares; en ese sentido, el foco no está puesto en la generalización, sino en la *comprensión* de la evidencia.

Para el estudio, contamos con el apoyo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la universidad, en la cual se imparten 5 carreras de pedagogía, afines a estas áreas. El grupo de participantes estuvo compuesto por 9 estudiantes, 6 mujeres y 3 hombres. En cuanto a sus carreras, 4 eran de pedagogía en artes visuales, 2 de historia y ciencias sociales, 1 de música, 1 de filosofía y 1 de lengua castellana y comunicación. Respecto de los colegios donde realizaron sus prácticas, estos eran mayoritariamente religiosos (católicos, n=7; laicos con valores cristianos, n=2), mixtos en su mayoría (mixtos, n=8; femeninos, n=1); de dependencia particular subvencionada y pagada (PS, n=7; PP, n=2). Geográfica y socialmente, estaban repartidos en las comunas de Estación Central, Providencia, Santiago Centro, Maipú, La Granja, Peñalolén e Independencia.

El estudiantado en práctica participante, relató situaciones cotidianas en las que se manifestaba el sexismo y la discriminación por género a través de un lenguaje sexista, por ejemplo: el alumnado usaba palabras como *maricón* o *niñita* para referirse a varones que tenían actitudes *suaves* (como no golpear fuertemente una pelota), o quienes usaban colores asociados al estereotipo femenino en su vestuario (como el caso de un estudiante en práctica que usaba un *cuello* color rosado y recibió este apelativo por parte de estudiantes), o simplemente al expresarse artísticamente con colores pastel (estudiantes en clases de artes de un colegio se sentían inseguros al pintar con colores *femeninos*). Reportaron situaciones en que docentes, decían a sus estudiantes varones *habla como hombre*. También observaron interacciones que buscaban *regular* el cuerpo del estudiantado femenino desde los roles tradicionales de género, con frases como *compórtese como señorita*, haciendo alusión a acciones como *cerrar las piernas*, usar las faldas *adecuadamente*, no decir groserías y no ser *provocativas*. El estudiantado en práctica, relató algunas actitudes que posicionan a

la diversidad sexual en el espacio de lo anecdótico o derechamente, de lo incorrecto.

Con esta información, es necesario reflexionar sobre las garantías que la escuela procura en relación con los derechos de las personas. La comunidad educativa debe poner atención en las diversas formas de violencia en función del sexo o género, de la orientación sexual o de la expresión e identidad de género (Cerezo, 2008; Flores, 2005; López, Generelo y Arroyo, 2013; Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018; Salas y Salas, 2016). La violencia en el ámbito sexual y de género puede considerarse como una trasgresión de “por lo menos uno o dos derechos humanos fundamentales: el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo [...] y el derecho a tomar nuestras propias decisiones” (Flores, 2005, p. 69), cuestiones que podemos ver en los relatos del estudiantado en práctica participante del estudio.

Considerando que “la violencia sexual es considerada como una grave vulneración de los derechos humanos y de los derechos sexuales y reproductivos, porque atenta contra la libertad sexual y la dignidad humana” (Corporación Miles, 2018, p. 12), se requiere que los colegios cuenten con canales y procedimientos seguros para la recepción de denuncias, que estos sean conocidos por todas las personas y que, en la elaboración de protocolos, sean incorporadas las opiniones del estudiantado, poniendo énfasis en la protección y resguardo de quienes son más vulnerables frente a la violencia sexual.

En relación con temáticas LGBTIQ+, se evidencia que “el ámbito educativo es el espacio donde las personas LGTB sufren una mayor discriminación y estigmatización” (López; Generelo y Arroyo, 2013, p. 19). Al respecto, la Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile, realizada por Infante, Berger, Dantas y Sandoval de Fundación Todo Mejora (2016), mostró que un 70,3% de personas en edad escolar reportaron haberse sentido inseguridad en la escuela debido a su orientación sexual. Por otra parte, el 94,8% escuchó comentarios LGBTI-fóbicos (como *maricón*, *marica*, *fleto*, *gay*, *torta* y *machorra*) en su escuela. Más grave aún, que el 59,9% escuchó comentarios LGBTI-fóbicos por parte del personal de la escuela (Infante; Berger, Dantas y Sandoval, 2016), comprendiendo que muchas de estas situaciones pudieron ser parte de dinámicas cotidianas cargadas de violencia, tanto simbólica como verbal y física.

Estos puntos se condicen con el estudio, donde el estudiantado en práctica participante, reportó situaciones de discriminación relacionadas con personas LGBTIQ+, entre ellas, estos tres casos: i) en un curso donde había un estudiante presumiblemente gay, sus compañeros se burlaban de sus gestos; ii) una docente opinaba que las lesbianas eran *niñas aburridas que querían probar cosas distintas*; iii) en clases de historia de un estudiante en práctica, un escolar expresó cuestionamientos sobre los crecientes derechos de las personas homosexuales.

De acuerdo con lo anterior, algunas escuelas desarrollan sus actividades educativas atentando contra la identidad de la infancia y adolescencia. Estas situaciones vulneran el derecho a la educación (Unesco–Unicef, 2008; Cepal, 2018) y además, la escuela se desliga de la responsabilidad de formar en valores ciudadanos en una ética del autocuidado y del cuidado de otras personas.

Otro punto central que hemos querido abordar es la importancia de revisar las creencias del profesorado en formación, dado que “escuela y profesorado son transmisores de normas y valores, por lo que influyen en el imaginario social respecto al género” (Pinedo; Arroyo y Berzosa, 2018, p. 36). La comunidad escolar tiene un papel crucial en la constitución de imaginarios respecto al concepto de género, comprendido como aspectos sociales de la construcción de las identidades subjetivas de las personas (Scott, 1996). Estos planteamientos son corroborados por Cerezo (2008) al explicitar situaciones de violencia que muchas veces son invisibilizadas o descartadas como tales por los contextos escolares, en la forma de aislamiento o rechazo, siendo esta última, una de las primeras formas de agresión entre pares.

Diversas investigaciones (Baeza y Lamadrid, 2018; Madero, 2011; Mizala; Martínez y Martínez, 2015) señalan que los cuerpos docentes—consciente o inconscientemente— realizan una serie de diferencias basadas en el género de sus estudiantes, tanto en interacciones como en el tratamiento del contenido, aspecto que se refuerza al comprender que los “roles de género, además de ser impuestos, son jerarquizados, porque aquello que se asocia con lo masculino es considerado superior y socialmente más valorado” (Salas y Salas, 2016, p. 74). El estudiantado en práctica reportó numerosas situaciones en que las escolares eran *sancionadas* por la escuela para que tuvieran comportamientos más *femeninos* (mantenerse el silencio, no decir groserías y ser *tranquilas*) y que evitaran ciertas conductas *para no provocar* (sexualmente) *a los hombres*. En contraposición, resulta llamativa la ausencia de interacciones entre docentes y alumnas en las que se valoren las capacidades de liderazgo, la inteligencia o fuerza física de estas últimas.

Otro aspecto relevante del estudio en relación con los estereotipos de género es lo planteado por una estudiante de pedagogía en artes visuales, quien narró dos situaciones en las que su profesora guía remarcaba estereotipos en sus clases:

La profesora dice que los colores azules, cafés y el negro son masculinos y el rosado, el lila y el amarillo son femeninos. Varias veces ha pasado que un estudiante me pregunta: ¿puedo pintar con amarillo o es muy femenino?

Un segundo relato trató sobre los regalos que el estudiantado escolar tuvo que hacer para el Día del Padre y el Día de la Madre.

Para el primero, tenían que hacer un marco para fotografías, para que los papás puedan ponerlas en su escritorio en el trabajo; y para las segundas, un colgador de paños de cocina.

Considerando los hallazgos del estudio y además el panorama social en Chile, nos hacemos algunas preguntas para pensar en las posibilidades de cambio en una escuela dinámica, en crisis y movilizada: ¿qué nuevas formas de hacer escuela proponemos considerando el panorama social actual? ¿Cómo podemos desarrollar un enfoque en derechos humanos y derechos de la niñez desde nuestro quehacer como docentes y personas formadoras? ¿Cuál es el lugar de la perspectiva de género en una propuesta educativa transformadora? ¿Cuáles son las reflexiones que podemos hacer en nuestros territorios escolares?

PROPUESTA: MIRANDO EL TRABAJO DE AULAS ESCOLARES

A partir del diagnóstico-estudio presentado, se proponen algunos puntos para articular procesos formativos de las instituciones escolares, abordando dimensiones transversales. En este sentido, es importante generar una mirada reflexiva en la comunidad, que permita mirarse críticamente para analizar sus prácticas y considerar las propuestas para una escuela segura y garante de derechos.

i) Formación coeducativa desde el enfoque de los derechos humanos

Cuando se plantea integrar el enfoque de *derechos humanos* y *derechos de la niñez* como ejes centrales en educación, es importante considerar que estos se pueden elaborar desde el marco definido por la legislación internacional, que señala una serie de obligaciones para el Estado en el cumplimiento de su rol como garante de derechos, permitiendo que las instituciones educativas y quienes son parte de ellas, construyan ejes de acción sobre los espacios en los que se encuentran.

Sin embargo, uno de los problemas presentes en los espacios escolares es la ausencia de formación docente con perspectiva en *derechos humanos* y *enfoque en la niñez*. Por tanto, incorporar esta mirada en las escuelas significa generar procesos de formación para quienes trabajan en ellas, en las que, por ejemplo, la *Convención sobre los derechos del niño* y algunas de sus observaciones, pueden ser insumos teóricos relevantes. Del mismo modo, aspectos centrales de la Convención tales como los principios señalados en el preámbulo, dan cuenta de la situación específica de la niñez, reafirmando:

[...] la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad; subraya de manera especial la responsabilidad primordial de la familia por lo que respecta a la protección y la asistencia, la necesidad de una protección jurídica y no jurídica del niño antes y después del nacimiento, la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño (Unicef Comité Español, 2006, p. 8).

Se plantea así la necesidad de respetar y practicar, en la toma de decisiones de las instituciones escolares, el interés superior de la infancia, la no discriminación, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo y derecho a la participación. Si bien la legislación chilena en el ámbito educacional incorpora esta perspectiva, la ausencia de formación de quienes trabajan en escuelas, colegios y liceos puede constituir una limitante en el diseño y concreción de acciones para el abordaje de las diversas situaciones que se producen en espacios dinámicos y complejos, en los que el bienestar, desarrollo y cumplimiento del derecho a la educación de niñas, niños/es y adolescentes (NNA) son fundamentales.

Es así que invitamos a preguntarse ¿cómo la escuela se construye en un espacio activo de protección y ejercicio de los derechos humanos y de la niñez?, ¿cómo habilitamos la reflexión desde esta mirada? Esta perspectiva nos invita a cuestionar nuestro actuar, proponiendo cambios a la luz de los procesos y necesidades de quienes componen el espacio educativo.

En Chile, la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, es un espacio de acción para incorporar el tema; sin embargo, los objetivos de la ley son amplios y no señalan acciones concretas para su construcción y aplicación. Por ejemplo, entre los principales resultados del *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana* realizado por el PNUD (2018), una de las debilidades de la implementación de esta ley ha sido el bajo abordaje de los derechos humanos en las acciones de los planes de formación ciudadana de las escuelas analizadas.

Es así que planteamos la relevancia de construir espacios de aprendizaje sobre derechos humanos y enfoque de la niñez para toda la comunidad escolar, siendo un desafío el *cómo* la institución construye un saber en el que todas las personas aportan en este proceso de aprendizaje, guiando acciones de cambio en pos de los derechos de las personas, con especial énfasis en NNA. Creemos que un mecanismo de acción para reflexionar sobre los derechos humanos y el enfoque de la niñez se encuentra en los procesos coeducativos. La coeducación es un proyecto de transformación de la escuela, desde su estructura patriarcal androcéntrica, hacia una nueva organización que busca educar a personas en igualdad y reconociendo sus

diferencias (Silva-Peña, 2010; Tomé y Rambla, 2001). Para Subirats y Tomé (2013, p. 70), la coeducación busca:

Modificar, al mismo tiempo, el modelo cultural y educativo, rebajando su androcentrismo [...] e incorporando elementos de la cultura de las mujeres, especialmente aquellos que tienden a disminuir el valor de la violencia y a fomentar las relaciones entre las personas y la conservación y el cuidado de la vida.

Así, espacios educativos que se alejan del androcentrismo cultural y sus valores hegemónicos, resguardando las relaciones humanas por sobre la competencia, se acercan a la práctica de una educación basada en los derechos humanos.

Uno de los grupos fundamentales de este quehacer coeducativo corresponde al profesorado, por el trabajo que pueden desarrollar en las aulas escolares, invitándoles a apropiarse y encarnar las posibilidades de una formación coeducativa. Por ejemplo, invitando a los equipos docentes a que sean, “[...] capaces de reflexionar y abrir discusiones [...] sobre la escuela, el currículum, las prácticas pedagógicas, los materiales de enseñanza y las evaluaciones” (Barrientos; Andrade y Montenegro, 2018, p. 4). De esta manera, se preparan para identificar situaciones de discriminación o violencia, permitiendo el cuestionamiento no solo ante situaciones evidentes, sino también a la forma en la que se propone la construcción de la escuela y la sociedad.

Una mirada que considere el enfoque de derechos humanos y de la niñez, guiándose desde acciones coeducativas, invita a reflexionar desde esta perspectiva, creando espacios en los que se favorezca la participación de quienes componen la escuela, primando el cuidado de las relaciones humanas por sobre la competencia.

ii) Colaboratividad, cuidado-autocuidado y formación situada

Otro punto importante de incorporar en las propuestas de aula, son los temas que emergen desde el actual movimiento social, tales como la desigualdad, la inseguridad social, el derecho a la expresión y la manifestación; en definitiva, la necesidad de construir una sociedad más participativa y justa. Para articular esta discusión, desde los movimientos feministas, se proponen algunos conceptos de los cuales la sociedad se ha ido apropiando y que también se conceptualizan desde las pedagogías feministas (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Maceira, 2007, 2008) como aspectos relevantes en el proceso formativo, comprendiendo que:

La pedagogía feminista es un conjunto de discursos, una práctica política, y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética, filosófica y política denunciar su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos,

y promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática (Maceira, 2007, p. 2).

Desde aquí se pueden desprender algunos conceptos que se contextualizan en nuestro país, tales como sororidad, comprendida en palabras de Marcela Lagarde como “pacto político de género entre mujeres que se reconocen como interlocutoras” (2009, p. 3). Donde no hay jerarquía, sino un reconocimiento de la autoridad femenina.

Otra idea central es *colaboratividad*, “cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente” (Zañartu, 2011, p. 2), quien señala además que las ideas colaborativas en el contexto escolar pueden ser comprendidas como una forma de trabajar en conjunto. Desde aquí, podemos vincular la educación con los planteamientos de las pedagogías feministas y proponer una articulación significativa de los saberes, procesos e imaginarios escolares, no solo como tema por tratar, sino también como una metodología. Al respecto, Montenegro (2018) plantea que es importante tomar distancia de prácticas escolares patriarcales, comprendiendo la escuela como un territorio propositivo, colaborativo e integrador, persiguiendo una escuela expansiva que no se limita al quehacer educativo formal.

A esto se suma un planteamiento que surge como parte de las reflexiones a las que nos invitan los movimientos sociales, que definimos como *autocuidado* y *cuidado* de otras personas.

Existe una predisposición a un *cuidado* colectivo de las personas en contexto de movilización, en un acto que puede leerse como un rasgo de mujeres, comprendiendo que es un colectivo que “no ha tenido, por lo común, acceso a las armas y ha sido tradicionalmente responsable de las tareas del cuidado de la vida más frágil (niños/as, mayores y enfermos) [...] desarrollando, en término estadísticos, una subjetividad *relacional*, atenta a los demás y con mayor expresión de la afectividad” (Puleo, 2009, p. 169), cuestión que ahora a partir de las movilizaciones sociales se transforma en una práctica y código de acción para la protección de las personas más allá del sexo o el género. Esto nos hace pensar también en acciones educativas que consideren el *cuidado* y el *autocuidado*. Aspectos transversales en el proceso de aprendizaje, transformándonos en lugares seguros para nuestro estudiantado.

En relación con esto, hemos sido testigos de diversos abusos ocurridos en instituciones escolares, los que fragilizan la construcción de las escuelas como espacios de aprendizaje, relacionándolo con lo que Elliot Eisner (2017) propone considerar dentro de procesos formativos de aula. Este teórico del aprendizaje plantea una idea que es clave al momento de pensar el proceso educativo, definido como *Aprendizaje situado*, “las normas sociales, los modelos de conducta, las oportunidades de con-

versar y compartir el propio trabajo con los demás también son oportunidades de aprender” (Eisner, 2017, p. 125). Por su parte Donna Haraway (1995) lo define como *Conocimiento situado* para referirse a un proceso donde las experiencias condicionan nuestras maneras de vivir y construir el conocimiento.

Lo anterior denota no solo la importancia de las propias experiencias para aprender, sino también una concepción social amplia, que contemple los fenómenos cotidianos y sociales en los procesos de aprendizaje, develando en lugar de invisibilizar los conflictos, aportando en la reflexión para la ampliación del conocimiento. Por otra parte, John Dewey (1902), plantea la necesidad de comprender las experiencias como un encuentro para desarrollar una perspectiva particular de las cosas, cuestión que estará presente en los procesos de aprendizaje escolar pero también en la vida adulta.

Podemos pensar que no son las personas las que tienen la experiencia, por el contrario son las personas las que se articulan a través de esas experiencias, en palabras de Scott (2001),

[...] la experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento (pp. 49-50).

Esto nos ayuda a comprender los sentidos del hacer social, entendiendo que las experiencias si bien se pueden compartir, no son transferibles.

Es así que la experiencia del aprendizaje se ha de construir desde el espacio educativo como un lugar en el que prime el *cuidado* y el *autocuidado* de todas las personas y de quienes componen la comunidad educativa, conscientes y responsables de los lugares comunes.

Es por tanto que, frente a los sucesos de nuestro país, estos conceptos relacionados con *derechos humanos, coeducación, colaboratividad, cuidado, autocuidado y aprendizaje situado*, no solo se consideran en época de crisis, sino también en la cotidianidad de la escuela y sus prácticas de aula. De este modo, invitamos a reflexionar a través de algunas preguntas: ¿estas ideas están presentes en los procesos formativos de las escuelas? ¿Es posible integrarlas en las reflexiones de la escuela formal? Un ejemplo interesante es la incorporación de la asignatura lectiva de Género, Feminismo y Sexualidad que se implementa desde el año 2018 en el Liceo n.º 1 de niñas Javiera Carrera de Santiago, donde las estudiantes son formadas con un enfoque feminista en temas diversos para dar respuesta a las inquietudes que emergen desde el estudiantado y que tomaron mayor fuerza con las movilizaciones sociales.

iii) El relato como metodología para el aprendizaje contextual desde prácticas feministas

A partir de aspectos coyunturales, relativos a las movilizaciones y los temas que emergen de las demandas sociales, conviene establecer anclajes que abran el diálogo en las aulas de manera constante, donde prime una mirada desde el enfoque de Derechos Humanos y el derecho de la niñez, abordando temas relevantes para la construcción individual y social. Para esto, proponemos la elaboración de relatos y procesos narrativos personales como un ejercicio desde visiones feministas, que se conviertan en puntos de inicio para la reflexión.

La construcción del aprendizaje utiliza en este caso la narrativa de momentos, personas, espacios, lugares o sentires, en la forma de autorrelatos, microrrelatos o autoetnografías, creados a partir de las propias experiencias y su contexto sociocultural, dando paso a una “comprensión cultural de uno mismo y de los otros” (Guerrero, 2014, p. 239). En el proceso de aprendizaje se deja espacio así a dimensiones emotivas para entrever la complejidad de las propias experiencias: “como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados de los asuntos humanos” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 52). Podemos materializar estas estrategias en todos los formatos y recursos posibles (audios, dibujos, escritos, canciones etc.).

Esta modalidad de trabajo nos permite situarnos en la sociedad y reflexionar acerca de nuestra posición en ella: ¿por qué estoy ahí/aquí? ¿Cuál es el rol que tenemos en ese espacio/momento? ¿Cuánto se me considera en las decisiones que afectan mi vida? ¿Conozco mis derechos? ¿Siento una responsabilidad por los derechos del resto de las personas? Estas reflexiones en el espacio educativo pueden ayudarnos a valorar nuestra participación en ese proceso e internalizar en lo profundo, lo que se aprende en la escuela.

Pensando estas propuestas como un llamado a “aprender a ser” (Faure; Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema y Ward, 1973), desde nuestras propias narrativas, se pone en el centro de ellas la reflexión sobre derechos humanos y derechos de la niñez. En el contexto escolar se invita a “pensar la pedagogía, como un eterno proceso, cambiante y mutable, lleno de sorpresas y situaciones para compartir con las personas” (Montenegro, 2018, p. 414). De este modo, la perspectiva de reflexión y el hacer desde los derechos humanos, es también una invitación a la revisión de nuestras pautas de acción como docentes, buscando medios que nos acerquen a elaborar formas de construir una escuela que educa de acuerdo con sus propias necesidades.

CONCLUSIONES

Al inicio de este capítulo hicimos hincapié en los recientes movimientos sociales en Chile y el rol protagónico que tuvo el estudiantado, tanto de nivel escolar como universitario, para levantar demandas transversales contra la precarización de la vida y el modelo social, político y económico imperante en Chile.

En el campo educativo, las escuelas se han resentido por la actual crisis social y se requieren con urgencia instancias para dialogar y construir espacios protegidos, que resguarden los derechos humanos y los derechos de la niñez y la adolescencia, espacios que se construyan como una mirada distinta a las políticas educativas neoliberales desarrolladas desde la dictadura cívico-militar hasta la actualidad (Ruiz, 2013). Sostenemos que la incorporación del enfoque de derechos en educación puede concretarse mediante acciones y propuestas elaboradas desde la perspectiva de género, las epistemologías feministas y la coeducación, entendida como un proyecto transformador de la escuela desde su estructura patriarcal hegemónica, hacia una nueva organización fundada en la igualdad y el reconocimiento (Silva-Peña, 2010; Tomé y Rambla, 2001). De esta forma, los espacios educativos que se alejan del androcentrismo cultural y sus valores hegemónicos favorecen las relaciones humanas y se acercan a la práctica de una educación basada en los derechos humanos.

A partir de nuestra investigación, advertimos la presencia de numerosas situaciones de violencia simbólica basada en cuestiones género y en la orientación sexual, evidenciando que la coeducación aún es un horizonte lejano para las escuelas. Asimismo, pudimos identificar una necesidad por parte del profesorado en formación, por comprender e instruirse en temáticas de género para propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y respetuosos para con sus estudiantes.

Lo mencionado anteriormente no solo hace cuestionar la construcción de los espacios educativos, sino que también nos invita a buscar otras discursividades que abran el diálogo para el cambio desde la formación docente. Al respecto, Fainholc plantea que:

Es indiscutible la centralidad de la formación del profesorado en estas áreas, que estimulen otros tipos de conciencia –dentro de una epistemología feminista, interesada en demostrar la relación de la variable género con el tipo de conciencia de género, con las prácticas socio educativas de los profesores y profesoras– (Fainholc, 2011, p. 43).

A partir de nuestro estudio, es importante destacar el interés de este grupo de estudiantes en formación docente, quienes aplicaron lo aprendido sobre temas

de género y diversidad sexual a través de un ejercicio etnográfico en espacios escolares. Esto refuerza la idea de Bolaños y Jiménez (2007) cuando plantean que los programas de formación en género pueden cuestionar roles y visibilizar situaciones de género-poder, permitiendo cambios tanto a nivel cognitivo como afectivo en docentes en formación. Idea que coincide con los planteamientos de Baeza y Lamadrid (2018, p. 486), cuando señalan que “las y los profesores en ejercicio como las futuras docentes, requieren de conocimientos y herramientas para desarrollar pedagogías de género de manera sistemática, no aislada ni sujeta a voluntad”; de esta manera pueden ocurrir transformaciones significativas en los espacios escolares. Es así que se plantea la necesidad de formar a docentes en perspectivas como género, diversidad, derechos humanos y derechos de la niñez, para que así sean capaces de percibir un amplio espectro de prácticas y discursos sexistas, discriminatorios y vulneradores de las personas, que ocurren en la cotidianidad, convirtiéndose en importantes agentes de cambio.

Como parte de esta transformación en la escuela, es necesario visibilizar aquellas propuestas pedagógicas e institucionales que respeten y promuevan el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos y derechos de la niñez, construyendo espacios seguros, reflexivos y de cuidado, junto con la consideración de las personas como ejes centrales de los procesos educativos. Junto a lo anterior, se hace necesario constituir en las instituciones educativas espacios para reconocer las necesidades originadas en la comunidad, buscando construir ejes internos que guíen sus decisiones.

Por su parte, las epistemologías feministas aportan una construcción pedagógica alejada de prácticas androcéntricas al propiciar un conocimiento situado y contextual, lo que significa un anclaje para las reflexiones desde una perspectiva de género.

Por último, creemos firmemente que este capítulo puede ser un aporte a la reflexión actual y una manera de dar sentido a la labor de la escuela en el contexto de un país efervescente, dado que, muchas veces, las instituciones escolares también son receptoras de las demandas y conflictos sociales. Sin embargo, a pesar de su relevante papel social, no desarrollan sus potencialidades como espacio de construcción social, y más bien continúan siendo presionadas a responder a políticas de rendición de cuentas, a pesar de ser partes esenciales del tejido social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, C. e Iñigo, I. (2015). Políticas sociales, modelo de desarrollo y subjetividad de grupos vulnerables en Chile. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (61), 209-234.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490.
- Barrientos, P.; Andrade, D. y Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: tareas pendientes. *Cuaderno de educación. Desarrollo profesional*, (81), 1-13.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Pp. 13-54. México DF, México: Paidós.
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación educativa*, 25(1), 77-95.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, España: Muralla.
- Cepal (2018). *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del *bullying*. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica*, (94), 48-59.
- Corporación MILES (2018). *Informe de Derechos Sexuales y Reproductivos 2018, Violencia sexual, Estado de la situación en Chile*. Recuperado de: <http://mileschile.cl/cms/wp-content/uploads/2019/01/capi%E2%95%AO%C3%BCtulo-violencia-sexual.pdf>
- Dewey, J. (1902). *The educational Situation*. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- Eisner, E. (2017). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Fainholc, B. (2011). *Educación y género. Una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Faure, E.; Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, España: Alianza/ Unesco.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 67-86.

- Guerrero, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Revista Internacional de trabajo social y bienestar*, (3), 237-242.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Valencia, España: Universitat de València.
- Infante, A.; Berger, C., Dantas, J. y Sandoval, F. (2016). Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y trans en establecimientos educacionales. Santiago de Chile: Fundación Todo Mejora Chile.
- Kirkwood, J. (2017). *Feminarios*. Santiago de Chile: Communes.
- Lagarde, M. (2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red, el periódico feminista*, 11, 1-4.
- López, A., Generelo, J. y Arroyo, A. (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. Madrid, España: Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales.
- Maceira, L. (2007). Una propuesta de Pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas. Ponencia presentada en el I Coloquio Nacional Género en educación. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional y Fundación para la Cultura del Maestro. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/340285069_UNA_PROPOSTA_DE_PEDAGOGIA_FEMINISTA_TEORIZAR_Y_CONSTRUIR_DESDE_EL_GENERO_LA_PEDAGOGIA_Y_LAS_PRACTICAS_EDUCATIVAS_FEMINISTAS
- Maceira, L. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. DF: El Colegio de México, México: A.C., Biblioteca Miguel Cosío Villegas.
- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 37(2), 135-145.
- Mizala, A.; Martínez, S. y Martínez, F. (2015). Pre-service Elementary School Teachers Expectations about Student Performance: How their Beliefs are affected by their Mathematics Anxiety and Student's Gender. *Teaching and Teacher Education*, (50), 70-78.
- Montenegro, C. (2018). Cultura visual y pedagogías feministas: repensando los espacios educativos. En E. Aberasturi-Apraz, A. Arriaga, y I. Marcellán-Baraze (coords.), *Arte, Ilustración y Cultura Visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 411-416). Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- Narbona, K.; Páez, A. y Tonelli, P. (2011). *Precariedad laboral y modelo productivo en Chile*. Santiago de Chile: Fundación SOL.

- Pinedo, R.; Arroyo, M. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51. Recuperado de: <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: PNUD.
- Puleo, A. (2009). Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista. En Libros en Acción-Ecologistas en Acción (ed.). *Claves del ecologismo social*. Pp. 169-175. Madrid, España: La idea.
- Richard, N. (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En F. Zerán (ed.). *La rebelión contra el patriarcado*. Pp. 115-126. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz C. (2013). Conflicto social en el neoliberalismo avanzado: análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Ruiz, C. y Sáez, B. (2012). La irrupción de los hijos de la modernización. *Análisis del Año*, (14), 27-43.
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Pp. 265-302. México: PUEG.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 161-176.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2013). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona, España: Editorial Síntesis / ICE-UAB.
- Unesco-Unicef (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los Derechos humanos*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>
- Unicef Comité Español. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Zañartu, L. (2011). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto educativo*, 28, 1-12.
- Zerán, F. (2018). Prólogo Escrituras rebeldes para tiempos de cambio. En F. Zerán (ed.). *La rebelión contra el patriarcado*. Pp. 9-20. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Discriminación de niños, niñas y adolescentes con obesidad en contextos escolares

Fabiola Vilugrón
Universidad de Playa Ancha

RESUMEN

La obesidad es una enfermedad compleja, multifactorial y en gran medida prevenible (Hill, Wyatt y Peters, 2012). Actualmente afecta a más del 20% de preescolares y escolares, y a cerca del 15% de adolescentes de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados de Chile (Junaeb, 2018). Si bien los efectos de la adiposidad en la salud física están bien documentados (Goossens, 2017), sus consecuencias emocionales y sociales han sido menos estudiadas, e incluyen baja autoestima, imagen corporal negativa y depresión. Los efectos sociales habitualmente toman la forma de sesgo o estigma de peso que se manifiestan por estereotipos, prejuicios y rechazos hacia personas que tienen sobrepeso u obesidad. En entornos escolares, a menudo niños y adolescentes obesos son expuestos a burlas verbales, físicas, victimización relacional o a discriminación (Puhl y Latner, 2007). Una intervención eficaz requiere un enfoque multiestratégico que involucre el ciclo vital y a todos los niveles de la sociedad, como lo plantea el Modelo Ecológico, el cual se centra en la persona inmersa en el contexto (Saforcada y Castellá, 2008), y el Modelo Salutogénico (Antonovsky, 1996), orientado a contribuir a la salud y al bienestar en el marco de la promoción de la salud.

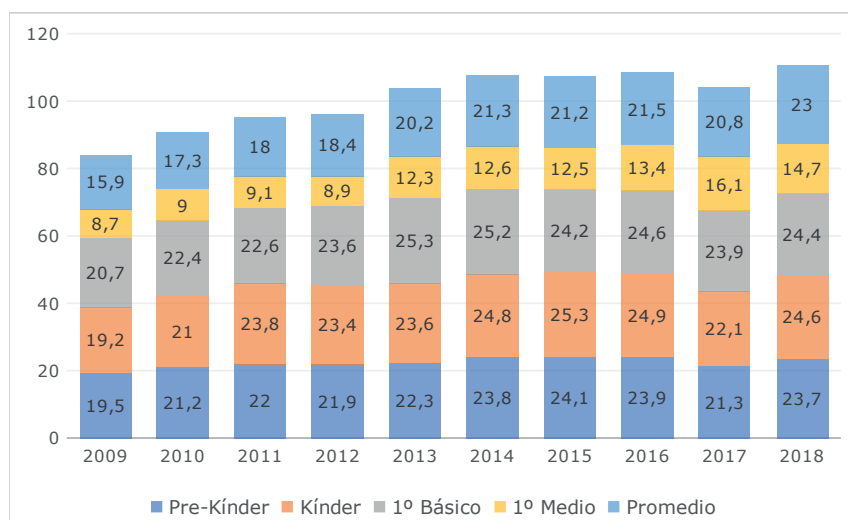
PALABRAS CLAVE: obesidad escolar, estigmatización, discriminación, promoción de la salud

INTRODUCCIÓN

La obesidad es una enfermedad compleja, multifactorial y en gran medida prevenible, que surge como resultado de un desequilibrio energético entre las calorías consumidas y las calorías gastadas, generando un excedente positivo que resulta en un exceso de peso corporal (Hill, Wyatt y Peters, 2012).

Su diagnóstico generalmente se determina mediante el cálculo del Índice de Masa Corporal (IMC), y esta medición se compara con una población de referencia diferenciada según edad y sexo. En Chile, el Ministerio de Salud (Minsal, 2016) recomienda usar el patrón de referencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2007) para la vigilancia del sobrepeso (IMC entre +1 y +1,9 DE) y de la obesidad (IMC \geq +2DE) en población infantil y adolescente. Actualmente, en el país la obesidad afecta a más del 20% de preescolares y escolares, y a cerca del 15% de adolescentes de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados (Junaeb, 2018) (Figura 1).

Figura 1. Prevalencia de obesidad en preescolares, escolares y adolescentes chilenos (Junaeb, 2009-2018)



Fuente: elaboración propia.

El aumento de la adiposidad corporal en la infancia es la consecuencia de profundos cambios sociales y económicos que promueven estilos de vida y hábitos alimentarios poco saludables que afectan la salud física y psicosocial de quienes la padecen, y que van más allá del control del individuo (Ruano-Rodríguez, Serra-Majem, y Dubois, 2015). Para Hruby y Hu (2015), estos cambios *obesogénicos* son el resultado del crecimiento económico, disponibilidad creciente de alimentos a menudo pobres en nutrientes, industrialización, transporte mecanizado, y urbanización.

Numerosas investigaciones demuestran que la dieta es un factor ambiental clave que aumenta la incidencia y mortalidad asociada a diversas enfermedades no transmisibles (ENT) (Jenkins; Kendall, y Ransom, 1998; Lozano et al., 2014; Valery et al., 2016). Estudios sobre transición nutricional en América Latina y Chile han evidenciado que los cambios en el perfil nutricional de la población se iniciaron en la década de 1980, y se caracterizan por el reemplazo de una dieta tradicional rica en legumbres y granos a una dieta occidental alta en carbohidratos refinados, azúcares, grasas y alimentos de origen animal. Esta dieta alta en densidad energética está fuertemente asociada con el aumento de las ENT (Albala; Vio, Kain, y Uauy, 2002; Hurrelmann y Richter, 2006). Otros factores como el tamaño de las porciones, saltarse el desayuno, el consumo de bebidas azucaradas y de comida rápida en el grupo de pares, la proximidad a negocios de comida rápida o supermercados, la promoción del consumo de alimentos calóricos mediante los medios de comunicación y la falta de actividad física también se han asociado con un mayor IMC en escolares y adolescentes (Chung; Ersig, y McCarthy, 2017; Faik et al., 2017; Keski-Rahkonen et al., 2013; Román y Quintana, 2010; Young y Nestle, 2002).

Se ha demostrado que las consecuencias de la exposición a una nutrición sub-óptima comienzan a nivel intrauterino y en las primeras etapas de la vida. Estudios reportan que la agresión sufrida en el desarrollo fetal podría influir en la susceptibilidad a la obesidad y a las ENT (Barker et al., 1989; Beaglehole y Horton, 2010; Narayan; Ali, y Koplan, 2010). En este sentido, la programación metabólica es un concepto emergente que investiga los orígenes de las ENT asociados a un deterioro en el desarrollo debido a condiciones subóptimas intrauterinas, las que tienen efectos a corto y largo plazo en las funciones del organismo, y que determinan la salud y enfermedad en etapas posteriores de la vida. Como consecuencia se generan redes reguladoras en el crecimiento fetal, en el metabolismo, hormonales y anatómicos que programan al feto en su gasto energético, comportamiento alimentario, apetito, crecimiento posnatal y actividad física, con el fin de ahorrar nutrientes que le aseguren la supervivencia en ambientes deprimidos nutricionalmente. Sin embargo, en un ambiente posnatal con suficientes recursos, estas adaptaciones podrían contribuir al desarrollo de ENT, tales como obesidad, diabetes tipo 2, síndrome metabólico y enfermedades cardiovasculares (Kiani y Olaf, 2011). Asimismo, Heerwagen; Miller, Barbour, y Friedman (2010) demostraron que el exceso de peso materno y los niveles plasmáticos elevados de glucosa y triglicéridos son altamente predictivos de macrosomía fetal y neonatal, e IMC alto en etapa escolar, así como también el

bajo peso al nacer y el rápido aumento de peso durante los primeros años de vida (Fabricius-Bjerre et al., 2011).

Otros estudios han asociado la obesidad infantil con factores familiares, como por ejemplo, la influencia familiar y de las prácticas parentales o el divorcio de los padres, lo que indica que la estructura familiar tiene un impacto en el peso del niño (Bates; Buscemi, Nicholson, Cory, Jagpal, y Bohnert, 2017; Domínguez-Vásquez y Olivares, 2008). Además, se ha demostrado que el entorno construido, definido como lo que es externo al individuo y que abarca los elementos físicos y sociales que conforman la estructura de una comunidad, también pueden generar obesidad (Papas et al., 2007). En este contexto, la interacción de los factores hereditarios (genética, antecedentes familiares, diferencias raciales/étnicas), y el entorno obesogénico (socioeconómico y sociocultural) aumentan el riesgo de obesidad.

Los efectos de la adiposidad en la salud física están bien documentados y se relacionan con el riesgo de morbilidad por ENT; es decir, diabetes tipo 2, enfermedades cardiovasculares y ciertos tipos de cáncer (Goossens, 2017). Sin embargo, Puhl y Latner (2007) señalan que sus consecuencias emocionales y sociales han sido menos estudiadas, e incluyen baja autoestima, imagen corporal negativa y depresión.

Los efectos sociales habitualmente toman la forma de sesgo de peso definido como la inclinación a formar juicios basados en el peso de una persona, o a estigma de peso, referida a actitudes y creencias negativas relacionadas con el peso, que se manifiestan por estereotipos, prejuicios y rechazos hacia personas que tienen sobrepeso u obesidad. Un atributo que estigmatiza a una persona, la desacredita, anula sus restantes atributos y puede confirmar la normalidad de otro (Goffman, 2006). Estas actitudes de rechazo hacia las imágenes corporales con exceso de peso se inician a edades tempranas, periodo en que los preescolares expresan características positivas atribuidas a la delgadez o eutrofia y negativas al exceso de peso (Cramer y Steinwert, 1998; Worobey y Worobey, 2014).

Como respuesta a lo anterior en algunas personas surge el comer emocional, definido como comer en respuesta a una serie de emociones negativas como la ansiedad, la depresión, la ira y la soledad para hacer frente a los efectos negativos, conducta que aumenta en este periodo del ciclo vital (Arnou; Kenardy y Agras, 1995). En este sentido, Nguyen-Michel; Unger y Spruijt-Metz (2007) revelaron que el comer emocional en adolescentes se asoció con una mayor ingesta de alimentos dulces y salados de alta densidad energética, lo que contribuye aún más al exceso de peso.

DIAGNÓSTICO

En Chile la Ley 20.536, sobre Violencia Escolar (2011), entiende por acoso escolar por:

[...] toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición (p. 1).

En entornos escolares, a menudo niños y adolescentes obesos son víctimas de violencia escolar, manifestada mediante burlas verbales (insultos o comentarios despectivos), físicas (golpes o empujones), victimización relacional (exclusión social, ser ignorado o evitado) o a discriminación (dimensión conductual de la estigmatización que supone dar un trato diferencial a alguien por el hecho de asumir que alguna característica le ubica en una cierta categoría de persona). Estos actos son con frecuencia realizados por el grupo de pares, y son en su mayoría tolerados socialmente debido a que existe una sobrevaloración cultural de la delgadez, así como la creencia de que el estigma motivará a las personas a perder peso (Puhl y Heuer, 2010; Puhl y Latner, 2007; Washington, 2011).

Así, los niños con sobrepeso y obesidad tienen más probabilidades de ser devaluados personal y socialmente en comparación con sus pares de tamaño promedio (Di Pasquale y Celsi, 2017). Energici; Acosta, Bórquez y Huaiquimilla (2017) en un estudio realizado con jóvenes chilenos, evidenciaron que el tipo de cuerpo considerado como *gordo* varía de acuerdo con el nivel socioeconómico, se consigna de manera diferente para hombres y para mujeres, y es considerado como una condición que define a la persona en su totalidad, constituyéndose como un tipo de sujeto particular (ansioso, perezoso, descontrolado, entre otros). Por su parte, Collipal y Godoy (2015) reportaron que estudiantes chilenos destacan como representaciones de la obesidad conceptos asociados a consecuencias sociales en las personas con obesidad, entre ellos ansiedad, depresión, vergüenza y discriminación.

Los escolares obesos tienen más probabilidad de ser culpados y estereotipados negativamente por otras personas que los perciben como personalmente responsables de su aumento de peso, debido a que consideran que este exceso es el resultado

de su falta de autodisciplina o fuerza de voluntad (Anesbury y Tiggemann, 2000).

La variedad de impactos plausibles de la obesidad infantil y adolescente también pueden observarse en los logros académicos. Investigaciones señalan que estudiantes obesos obtienen menores resultados académicos que los eutróficos (Booth et al., 2014; Sabia, 2007). Sin embargo, otros reportes indican que no existen diferencias significativas en los puntajes de las pruebas de matemáticas o lectura de estudiantes obesos versus no obesos, lo que sugiere que el estado nutricional no se relaciona con su capacidad intelectual ni tiene injerencia en sus resultados académicos. Así, las calificaciones más bajas no se deben a la inteligencia, nivel socioeconómico, factores psicológicos o a diferentes reacciones emocionales, sino que estarían asociadas a prejuicios contra los estudiantes obesos por parte de los profesores, compañeros o padres (MacCann y Roberts, 2013). Otra explicación se relaciona con el ausentismo y la falta de oportunidad de aprendizaje de los escolares obesos. An; Yan, Shi y Yang (2017) en un análisis sistemático sobre los factores que determinan la asistencia regular a la escuela, observaron que las probabilidades de inasistencia eran 27% más altas en escolares con sobrepeso y 54% más altas en aquellos con obesidad que sus homólogos de peso normal. Para Kearney (2008) estos estudiantes pierden la oportunidad de interactuar con sus compañeros y profesores, lo que podría resultar en aislamiento social, e impactar negativamente la formación de su personalidad.

Sumado a lo anterior, estudios han reportado consecuencias adversas en la percepción de la calidad de vida en niños y adolescentes con obesidad. Rodríguez; Bastías, Genta y Olaya-Contreras (2014) evidenciaron una menor aceptación social y, particularmente, los varones informan que la menor posibilidad de realizar la misma actividad física en comparación con sus pares aumentó la probabilidad de ser objeto de burla e intimidación. En España, Morales y otros (2013) señalaron que quienes presentan peso normal obtuvieron mejores puntuaciones en las dimensiones bienestar físico, estado de ánimo y emocional, autonomía, apoyo social y amistades, y aceptación social que los adolescentes con sobrepeso y obesidad. En Chile, Vilugrón (2018) demostró una menor percepción en las dimensiones de bienestar físico y de autopercepción medido mediante Kidscreen-52 en adolescentes escolarizados de Valparaíso que presentaron malnutrición por exceso, ajustado por edad y sexo.

En Chile, durante las últimas décadas se han desarrollado una gran cantidad de estrategias de salud que tienen como propósito mejorar el estado nutricional y la calidad de vida de escolares en materia alimentaria y nutricional, como, por ejemplo, la Política Nacional de Alimentación y Nutrición (Minsal, 2017) y la Ley

20.670, que creó el Sistema Elige Vivir Sano (Mideso, 2013), ambos con enfoque en los determinantes sociales de la salud. Se aprobó la Ley 20.606 sobre Composición Nutricional de los Alimentos y su Publicidad que: a) regula un nuevo etiquetado frontal de advertencia en alimentos; b) restringe la publicidad de alimentos, especialmente aquella dirigida a menores de catorce años; c) restringe la venta de alimentos en establecimientos de educación prebásica, básica y media; d) incorpora mensajes que promuevan hábitos de vida saludable en la publicidad de algunos alimentos y; e) incorpora en todos los niveles educativos actividades didácticas que contribuyan a desarrollar hábitos de alimentación saludable y de vida activa (Minsal, 2012; Rodríguez y Pizarro, 2018). Por otra parte, entre las acciones del Plan Nacional de Actividad Física Escolar, el Ministerio de Educación incorporó en el Currículum Nacional el Eje de Educación Física y Salud, que incluye entre los subejos el de vida activa y saludable (Mindep, 2016).

Adicionalmente, se han propuesto sistemas de monitoreo para vigilar el estado nutricional y los estilos de vida de escolares, entre ellas, el Mapa Nutricional de Junaeb (2018), y el Estudio Nacional de Actividad Física (Agencia de Calidad de la Educación, 2015), que reportan sobre la clasificación del peso corporal según IMC, mientras que los Indicadores de Desarrollo Personal y Social proporcionan información respecto de distintas áreas del desarrollo de escolares, clima de convivencia escolar y hábitos de vida saludable (hábitos alimentarios, hábitos de vida activa, y hábitos de autocuidado) (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Investigadores nacionales también han implementado distintas intervenciones para disminuir la prevalencia de obesidad en el país. Kain et al. (2008) desarrollaron una intervención que incluía educación nutricional y promoción de actividad física en escolares de educación básica en Casablanca y demostraron que el programa reducía significativamente la prevalencia de obesidad. Sin embargo, en una publicación posterior, Kain et al. (2012) reportaron que a pesar de que hubo una disminución en el Z IMC de los escolares obesos y una mejoría en la condición física y de los conocimientos en todos los escolares de Casablanca, la obesidad aumentó al tercer año. Vio et al. (2011) implementaron una intervención de educación alimentaria y nutricional en escuelas públicas de Peñalolén, con el objetivo de determinar la prevalencia de obesidad, conocimientos acerca de nutrición y consumo de alimentos de preescolares y escolares seguidos por un año. Al finalizar la intervención reportaron que no hubo cambios en la prevalencia de sobrepeso y obesidad en los escolares intervenidos. Campos et al. (2013) propusieron el Programa Mekuido, implementado mediante un *software* basado en la Teoría de Déficit de Autocuidado de Dorothea Orem, quien sostiene que el autocuidado se aprende

en el proceso de crecimiento y desarrollo. Entre los resultados obtenidos informan que la satisfacción del programa fue buena; sin embargo, no muestran datos sobre la variación en los hábitos alimentarios y estado nutricional de los participantes.

La mayoría de las iniciativas planteadas se han concentrado en comportamientos individuales modificables, particularmente en la dieta, actividad física, gasto energético, y en la creencia generalizada que afirma que las conductas y actitudes relacionadas con estos comportamientos se forman durante la infancia (Hill, 2009; Hill; Wyatt, y Peters, 2012; Jefferson, 2006; Rich; De Pian, y Francombe-Webb, 2015). Para Rich; De Pian, y Francombe-Webb (2015) los modelos que se han propuesto para abordar la obesidad continúan midiendo el resultado del estilo de vida y, por tanto, el peso y el consumo de alimentos sigue siendo un tema de elección y responsabilidad personal. Este análisis concuerda con las estadísticas nacionales sobre prevalencia de obesidad en escolares y adolescentes chilenos, datos que revelan una tendencia al alza durante los últimos años (Figura 1).

PROPUESTA

La escuela se ha posicionado durante mucho tiempo como una institución social crítica que contribuye a mantener, mejorar y promover la salud de los escolares a través de programas de estudio, políticas y prácticas formales e informales. Los antecedentes evidencian que el discurso sobre la salud y las estrategias desarrolladas en estos entornos se han centrado principalmente en el peso o IMC. Además, los programas contra la obesidad no han logrado los resultados esperados, y las políticas sociales diseñadas inevitablemente tienen consecuencias no deseadas, especialmente en los NNA, que son el objetivo de la intervención (Gard, 2007).

La Declaración de Roma sobre la Nutrición (FAO y OMS, 2014) señala que la malnutrición no solo afecta el bienestar de las personas sino que también supone consecuencias negativas para las familias, las comunidades y los Estados. Mediante este documento se reafirma que la eliminación de la malnutrición es un imperativo por razones sanitarias, éticas, políticas, sociales y económicas. Para ello las políticas de nutrición deberían promover una alimentación diversificada, equilibrada y saludable en el ciclo vital. Particularmente, en el periodo escolar se debe promover una dieta saludable y acciones de promoción de la salud que involucren a la comunidad educativa, y que persistan en el resto de las etapas de la vida.

En este sentido, el Modelo Ecológico asume que el medio ecológico, compuesto por estructuras físicas, sociales y psicológicas, explica el intercambio entre las per-

sonas y sus ambientes; así, cuando se genera una transformación, esta modificación también impacta e interactúa con los demás sistemas (personas, familias, escuela, trabajo, comunidad, sociedad) logrando con ello comportamientos más saludables de la sociedad en general (Saforcada y Castellá, 2008). En complemento, el Modelo Salutogénico planteado por Antonovsky (1996), asume un fuerte enfoque en los factores que promueven activamente la salud y el bienestar de las personas en el marco de la promoción de la salud. Este autor afirma que “debemos centrarnos en lo saludable en lugar de los factores de riesgo, y siempre ver a la persona en lugar de la enfermedad” (p. 18).

Lo planteado ha dado lugar a argumentos a favor de un cambio de paradigma que supone dejar de centrarse en el peso y ocuparse de la salud y el bienestar de las personas (O'Hara y Taylor, 2018). Este nuevo enfoque propone comenzar con desestigmatizar a las personas con obesidad, y lograr el énfasis en el contexto y en los determinantes de salud del entorno más que en el resultado de las decisiones personales. Para lograrlo es esencial comprender y abordar la obesidad infantil y adolescente mediante la articulación de políticas integrales dirigidas a escuelas, familias y entornos comunitarios más amplios. Proponemos que las estrategias deben ir más allá de un enfoque basado en conocimientos y elecciones individuales.

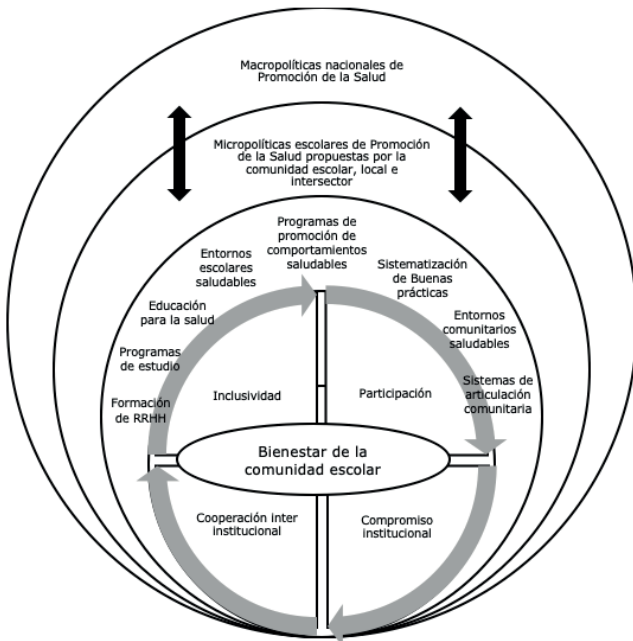
Además, es necesario analizar los múltiples significados, valores o prioridades cotidianas de los escolares respecto de las prácticas de salud, mediante la comprensión de la diversidad de formas, contextos y oportunidades que posibiliten el cambio social, la promoción de la actividad física, la salud, el bienestar emocional, la recuperación de entornos alimentarios saludables y de espacios adecuados para el deporte y la recreación física, que contribuyan a una cultura saludable (Rich; De Pian y Francombe-Webb, 2015). En este ámbito es primordial considerar una serie de dilemas éticos y metodológicos que surgen al intervenir los entornos escolares, para evitar las contradicciones entre profesores, formuladores de políticas y profesionales de la salud, actuar en consecuencia, y definir qué conocimientos y códigos educativos deben ser promulgados en las escuelas para que los escolares se sientan valorados y no estigmatizados (Evans; Rich, Davies, y Allwood, 2008).

Sobre la base de lo anterior, se propone la formulación de micropolíticas de promoción de la salud, las que deben estar alineadas con las políticas nacionales y ser coherentes con el Proyecto Educativo Institucional. Su planificación, gestión e integración requiere del compromiso de la institución y la participación de la comunidad escolar, local y del intersector, sus lineamientos deben estar dirigidos a establecer estrategias bidireccionales que aseguren entornos escolares saludables, programas de promoción de comportamientos saludables, educación para la salud,

programas de estudio sobre promoción de la salud, y profesores capacitados en estas temáticas. Además, esta bidireccionalidad debe comprender la elaboración de propuestas orientadas a generar entornos comunitarios saludables, sistemas de articulación comunitaria y, evidencias que contribuyan a la formulación de macropolíticas nacionales. Se sugiere que las estrategias sean implementadas contemplando como pilares principales: a) inclusividad; b) participación; c) compromiso institucional, y; d) cooperación intersectorial (Mineduc, 2016, 2017a,b). Esta mirada reconoce a la comunidad educativa desde la diversidad, respeta y valora a sus integrantes y construye estrategias cimentadas en los pilares principales, con el fin de contribuir a mejorar el bienestar de la comunidad educativa.

Finalmente, en un intento por precisar la propuesta, se presenta un modelo que resume el abordaje de micropolíticas de promoción de la salud gestado por la comunidad escolar, local e intersector (Figura 2).

Figura 2. Modelo para el abordaje de micropolíticas de promoción de la salud gestados por la comunidad escolar, local e intersector



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Informe de Resultados: Estudio Nacional Educación Física, 8° básico. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_EducacionFisica2015.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Informe Técnico 2017: Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de cuestionarios. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf
- Albala, C.; Vio, F., Kain, J. y Uauy, R. (2002). Nutrition transition in Chile: Determinants and consequences. *Public Health Nutrition*, 5(1A), 123-128. Doi: 10.1079/PHN2001283
- An, R.; Yan, H., Shi, X. y Yang, Y. (2017). Childhood obesity and school absenteeism: a systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 18(12), 1412-1424. Doi: 10.1111/obr.12599
- Anesbury, T. y Tiggemann, M. (2000). An attempt to reduce negative stereotyping of obesity in children by changing controllability beliefs. *Health Education Research*, 15(2), 145-152. Doi: 10.1093/her/15.2.145
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. Doi: 10.1093/heapro/11.1.11
- Arnou, B.; Kenardy, J. y Agras, W. (1995). The Emotional Eating Scale: The development of a measure to assess coping with negative affect by eating. *The International Journal of Eating Disorders*, 18(1), 79-90. Doi: 10.1002/1098-108X
- Barker, D.; Winter, P., Osmond, C., Margetts, B. y Simmonds, S. (1989). Weight in infancy and death from ischaemic heart disease. *The Lancet*, 334(8663), 577-580. Doi: 10.1016/S0140-6736(89)90710-1
- Bates, C.; Buscemi, J., Nicholson, L., Cory, M., Jagpal, A. y Bohnert, A. (2017). Links between the organization of the family home environment and child obesity: a systematic review. *Pediatric Obesity*, 19(5), 716-727. Doi: 10.1111/obr.12662
- Bautista, M.; Márquez, A., Ortega-Andrade, N., García-Cruz, R. y Álvarez-Rayón, G. (2019). Discriminación por exceso de peso corporal: contextos y situaciones. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 10(1), 121-133. Doi: 10.22201/fesi.20071523e.2019.1.516
- Beaglehole, R. y Horton, R. (2010). Chronic diseases: global action must match global evidence. *The Lancet*, 376(9753), 1619-1621. Doi: 10.1016/S0140-6736(10)61929-0
- Booth, J.; Tomporowski, P., Boyle, J., Ness, J., Johnson, A., Leary, S. y Reilly, J. (2014).

- Obesity impairs academic attainment in adolescence: findings from ALSPAC, a UK cohort. *International Journal of Obesity*, 38(10), 1335-1342. Doi: 10.1038/ijo.2014.40
- Campos, M.; Jaimovich, S., Campos, M., Herrera, L., Lillo, V., Martínez, D., Del Río, M. y Arellano, V. (2013). Mekuido: intervención en línea para escolares chilenos de apoyo a la prevención del sobrepeso. *Revista chilena de nutrición*, 40(1), 55-61. Doi: 10.4067/S0717-75182013000100009
- Chung, S.; Ersig, A. y McCarthy, A. (2017). The Influence of Peers on Diet and Exercise Among Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 44-56. Doi: 10.1016/j.pedn.2017.04.010
- Collipal, E. y Godoy, M. (2015). Representaciones Sociales de la Obesidad en Jóvenes Preuniversitarios y Universitarios. *International Journal of Morphology*, 33(3), 877-882. Doi: 10.4067/S0717-95022015000300012
- Cramer, P. y Steinwert, T. (1998). Thin is good, fat is bad: how early does it begin? *J. Appl. Journal of Applied Developmental Psychology* 19(33), 429-451. Doi: 10.1016/S0193-3973(99)80049-5
- Domínguez-Vásquez, P.; Olivares, S. y Santos, J. L. (2008) Influencia familiar sobre la conducta alimentaria y su relación con la obesidad. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 58(3), 249-255.
- Energici, M; Acosta, E., Borquez, F. y Huaiquimilla, M. (2017). Gordura, discriminación y clasismo: un estudio en jóvenes de Santiago. *Psicología y Sociedade*, 29, e164178. Doi: 10.1590/1807-0310/2017v29i164178
- Evans, J.; Rich, E., Davies, B. y Allwood, R. (2008). *Education, disordered eating and obesity discourse: fat fabrications*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Fabricsius-Bjerre, S.; Jensen, R., Færch, K., Larsen, T., Mølgaard, C., Michaelsen, K. y Greisen, G. (2011). Impact of birth weight and early infant weight gain on insulin resistance and associated cardiovascular risk factors in adolescence. *PLoS One*, 6(6), e20595. Doi: 10.1371/journal.pone.0020595
- Faik, A.; Vanderhulst, E., Rossem, I. y Devroey, D. (2017). Influence of physical activity and interest for food and sciences versus weight disorders in children aged 8 to 18 years. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, 58(2), E105-E113. Doi: 10.15167/2421-4248/jpmh2017.58.2.633
- FAO/OMS – Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura/ Organización Mundial de la Salud (2014). *Declaración de Roma sobre la Nutrición*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-ml542s.pdf>.
- Gard, M. (2007). Is the war on obesity also a war on children? *Childrenz*, 11(2), 20-24.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Goossens, G. H. (2017). The Metabolic Phenotype in Obesity: Fat Mass, Body Fat Distribution, and Adipose Tissue Function. *Obesity Facts*, 10, 207-215. Doi: 10.1159/000471488
- Heerwagen, M.; Miller, M., Barbour, L. y Friedman, J. (2010). Maternal obesity and fetal metabolic programming: a fertile epigenetic soil. *American Journal of Physiology Regulatory and Integrative Comparative Physiology*, 299(3), 711-722. Doi: 10.1152/ajpregu.00310.2010
- Hill J. O. (2009). Can a Small Changes Approach Help Address the Obesity Epidemic? A Report of the Joint Task Force of the America Society for Nutrition (ASN), Institute of Food Technologists (IFT), and the International Food Information Council (IFIC). *The American journal of clinical nutrition*, 89(2), 477-484. Doi: 10.3945 / ajcn.2008.26566
- Hill, J. O., Wyatt; H. R. y Peters, J. C. (2012). Energy Balance and Obesity. *Circulation*, 126(1), 126-32. Doi: 10.1161/CIRCULATIONAHA.111.087213
- Hruby, A. y Hu, F. (2015). The Epidemiology of Obesity: A Big Picture. *Pharmacoeconomics*, 33(7), 673-689. Doi: 10.1007/s40273-014-0243-x
- Hurrelmann, K. y Richter, M. (2006). Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems. *Journal of Public Health*, 14(1), 20-28. Doi: 10.1007/s10389-005-0005-5
- Jefferson, A. (2006). Breaking down barriers – examining health promoting behaviour in the family. Kellogg's family health study 2005, British Nutrition Foundation. *Nutrition Bulletin*, 31, 60-64. Doi: 10.1111/j.1467-3010.2006.00519.x
- Jenkins, D.; Kendall, C. y Ransom, T. (1998). Dietary fiber, the evolution of the human diet and coronary heart disease. *Nutrition Research*, 18(4), 633-652. Doi: 10.1016/S0271-5317(98)00050-5
- Junaeb (2018). Mapa Nutricional 2018. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/mapa-nutricional>
- Kain, J.; Uauy, R., Leyton, B., Cerda, R., Olivares, S. y Vio, F. (2008). Efectividad de una intervención en educación alimentaria y actividad física para prevenir obesidad en escolares de la ciudad de Casablanca, Chile (2003-2004). *Revista Médica de Chile*, 136(1), 22-30. Doi: 10.4067/S0034-98872008000100003
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471. Doi: 10.1016 / j.cpr.2007.07.012
- Keski-Rahkonen, A.; Kaprio, J. y Rissanen, A. (2003). Breakfast skipping and health-compromising behaviors in adolescents and adults. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57(7), 842-853. Doi: 10.1038/sj.ejcn.1601618

- Kiani, A. y Olaf, M. (2011). Metabolic Programming: Origin of Non-Communicable Diseases in Early Life Nutrition. *International Journal of Endocrinology Metabolism*, 9(3), 409-415. Doi: 10.5812/Kowsar.1726913X.3366
- Lozano, R.; Naghavi, M., Foreman, K., Lim, S., Shibuya, K., Aboyans, V. y Abraham, J. (2014). Global and regional mortality from 235 causes of death for 20 age groups in 1990 and 2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *The Lancet*, 380(9859), 2095-2128. Doi: 10.1016/S0140-6736(12)61728-0.
- MacCann, C. y Roberts, R. D. (2013). Just as smart but not as successful: obese students obtain lower school grades but equivalent test scores to nonobese students. *International Journal Obesity*, 37(1), 40-46. Doi: 10.1038/ijo.2012.47
- Ministerio del Deporte de Chile (Mindep) (2016). Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025. Recuperado de: <http://www.mindep.cl/wp-content/uploads/2015/05/POLITICA-ULTIMA-VERSI%C3%93N-021116.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (Mideso) (2013). Ley 20.670, que creó el Sistema Elige Vivir Sano. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1051410>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2011). Ley 20.536, sobre Violencia Escolar. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2017a). Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana. Recuperado de: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2019/05/Orientaciones-para-la-participacion-de-las-comunidades-educativas-en-el-marco-del-PFC.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2017b). Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas. Recuperado de: <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Pol%C3%ADtica-de-Participaci%C3%B3n-de-la-Familia-y-la-Comunidad-en-instituciones-educativas.pdf>
- Ministerio de Salud de Chile (Minsal) (2012). Ley 20.606, sobre Composición Nutricional de los Alimentos y su Publicidad. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1041570>

- Ministerio de Salud de Chile (Minsal) (2016). Norma para la evaluación nutricional de niños, niñas y adolescentes de 5 años a 19 años de edad. Recuperado de: http://docs.wixstatic.com/ugd/d77b98_418a5cc3a36145c28b79cb-01fc128144.pdf
- Ministerio de Salud de Chile (Minsal) (2017). Política Nacional de Alimentación y Nutrición. Recuperado de: http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2018/01/BVS_POL%C3%8DTICA-DE-ALIMENTACI%C3%93N-Y-NUTRICI%C3%93N.pdf
- Morales, P.; Sánchez-López, M., Moya-Martínez, P., García-Prieto, J., Martínez-Andrés, M., García, N. y Martínez-Vizcaíno, V. (2013). Health-related quality of life, obesity, and fitness in schoolchildren: the Cuenca study. *Quality of Life Research*, 22(7), 1515-1523. Doi: 10.1007/s11136-012-0282-8
- Narayan, K., Ali, M. y Koplan, J. (2010). Global noncommunicable diseases—where worlds meet. *The New England Journal of Medicine*, 363(13), 1196-1198. Doi: 10.1056/NEJMp1002024
- Nguyen-Michel, S.; Unger, J. y Spruijt-Metz, D. (2007). Dietary correlates of emotional eating in adolescence. *Appetite*, 49(2), 494-449. Doi: 10.1016/j.appet.2007.03.005
- O'Hara, L. y Taylor, J. (2018). What's Wrong With the 'War on Obesity?' A Narrative Review of the Weight-Centered Health Paradigm and Development of the 3C Framework to Build Critical Competency for a Paradigm Shift. *SAGE Journals*, 8(2), 1-28. Doi: 10.1177/2158244018772888
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013). Determinantes sociales de la salud. Recuperado de: http://www.who.int/social_determinants/es/
- Papas, M.; Alberg, A., Ewing, R., Helzlsouer, K., Gary, T. y Klassen, A. (2007). The Built Environment and Obesity. *Epidemiologic Reviews*, 29(1), 129-143. Doi: 10.1093/epirev/mxm009
- Pasquale, R. y Celsi, L. (2017). Stigmatization of Overweight and Obese Peers among Children. *Frontiers in psychology*, 8524. Doi: 10.3389 / fpsyg.2017.00524
- Puhl, R. M. y Latner, J. D. (2007). Stigma, obesity, and the health of the nation's children. *Psychol Bull*, 133(4), 557-580. Doi: 10.1037 / 0033-2909.133.4.557
- Puhl, R. M. y Heuer, C. (2010). Obesity stigma: Important considerations for public health. *American Journal of Public Health*, 100(6), 1019-1027. Doi: 10.2105/AJPH.2009.159491.
- Rich, E.; De Pian, L. y Francombe-Webb, J. (2015) Physical cultures of stigmatisation: health policy and social class. *Sociological Research Online*, 20(2), 10. Doi: 10.5153/sro.3613

- Rodríguez, L. y Pizarro, T. (2018). Ley de Etiquetado y Publicidad de Alimentos: Chile innovando en nutrición pública una vez más. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(5), 579-581. Doi: 10.4067/S0370-41062018005000806
- Román, V. y Quintana, M. (2010). Nivel de influencia de los medios de comunicación sobre la alimentación saludable en adolescentes de colegios públicos de un distrito de Lima. *Anales de la Facultad de Medicina*, 71(3), 185-189. Doi: 10.15381/anales.v71i3.93
- Ruano-Rodríguez, C; Serra-Majem, L. y Dubois, D. (2015). Assessing the impact of dietary habits on health-related quality of life requires contextual measurement tools. *Frontiers in pharmacology*, 6,101. Doi: 10.3389 / fphar.2015.00101
- Sabia, J. (2007). The effect of body weight on adolescent academic performance. *Southern Economic Journal*, 73(4), 871-900. Doi: 10.2307 / 20111933
- Saforcada, E. y Castellá, J. (2008). Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Valery, F.; Roth, G., Naghavi, M., Parmar, P., Krishnamurthi, R. y Chugh, S. (2016). Global burden of stroke and risk factors in 188 countries, during 1990-2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The Lancet Neurology*, 15(9), 2095-2128. Doi: 10.1016/S1474-4422(16)30073-4
- Vilugrón, F. (2018). Comportamientos de riesgo para la salud y calidad de vida en adolescentes escolarizados. Tesis doctoral en Psicología, Salud y Calidad de Vida. España: Universidad de Girona.
- Washington, R. L. (2011). Childhood obesity: issues of weight bias. *Preventing Chronic Diseases*, 8(5), A94.
- Worobey, J. y Worobey, H. (2014). Body-size stigmatization by preschool girls: In a doll's world, it is good to be "Barbie". *Body Image*, 11, 171-174. Doi: 10.1016/j.bodyim.2013.12.001.
- Young, L. y Nestle, M. (2002). The contribution of expanding portion sizes to the US obesity epidemic. *American Journal of Public Health*, 92(2), 246-249. Doi: 10.2105/AJPH.92.2.246

La lectura y su medición estandarizada en el currículum escolar de enseñanza media en Chile

Valeska Müller González
Universidad de Los Lagos

Silvia Retamal Cisterna
Universidad de Los Lagos

RESUMEN

En este trabajo reflexionamos acerca de las propuestas sobre competencia lectora en el currículum escolar de primero a cuarto año de Educación Media y las pruebas estandarizadas de evaluación para este nivel estudiantil. La lectura, entendida como práctica cultural vinculada con los contextos sociales en que se inscribe, plantea constantes desafíos a la educación, que no puede soslayar su importancia como actividad propicia para el desarrollo de personas críticas y reflexivas. En efecto, la relevancia de la comprensión lectora se materializa en diferentes funciones (epistémica, crítica, social, personal, entre otras) que están al servicio del despliegue de las potencialidades de todo individuo. El currículum nacional escolar aborda esta competencia específicamente en los programas de la asignatura de Lengua y Literatura, en los que la lectura es uno de los cuatro ejes estructurantes, junto a escritura, comunicación oral e investigación; no obstante, este abordaje requiere una revisión constante y el apoyo de otras acciones para enfrentar los cambios en la definición de lectura en un mundo cada vez más tecnológico y demandante, que insta a acceder a los textos escritos de nuevas maneras. Asimismo, ponemos en cuestión el mecanismo de medición estandarizada, Simce, que tensiona el sistema educativo al clasificar los establecimientos según niveles de desempeño, reproduciendo las distancias entre grupos sociales al ubicar a los estudiantes en una escala de resultados.

PALABRAS CLAVE: competencia lectora, comprensión, currículum, pruebas estandarizadas

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son parte de las actividades que realizamos cotidianamente y más incluso en un mundo globalizado en el que la comunicación transcurre en gran medida a través de medios tecnológicos. Esta constante presencia de la palabra escrita nos hace olvidar que lectura y escritura son formas artificiales de comunicación de alta complejidad, dada la cantidad de habilidades involucradas, que comienzan a desarrollarse desde los primeros meses de edad, y dado que su aprendizaje toma muchos años e incluso se prolonga durante toda la vida (Flores, 2016). La escuela es la encargada de introducirnos de manera sistemática en la modalidad escrita de la lengua y desarrollar al máximo nuestras habilidades lingüísticas; sin embargo, son muchos los factores que intervienen a la hora de alcanzar, por una parte, un alto nivel en comprensión lectora y, por otra, solidez en las competencias para la producción de textos escritos. En efecto, el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de lectoescritura excede los límites de la etapa escolar, aunque esta puede resultar crucial, pues aporta la simiente de la alfabetización, colaborando así con la formalización y construcción de conocimientos. Precisamente y debido a ello, entre los investigadores existe acuerdo en manifestar que es “tarea urgente de la educación ocuparse de los procesos que tienden puentes hacia el conocimiento y el pensamiento” (Serrano, 2014, p. 98). Es el caso de la lectura y la escritura, puesto que estas permiten tanto la estructuración del pensamiento como la consolidación del dominio discursivo para la participación en la vida democrática (Serrano, 2014).

Con foco en la lectura y su importancia, destacan las funciones que esta cumple, puesto que constituye “base fundante del aprendizaje futuro”, toda vez que permite alcanzar nuevos aprendizajes; “posibilita el desarrollo de una sociedad más crítica”, en tanto forma ciudadanos capaces de cuestionar y acceder a las ideologías que están tras la información que las manifiesta; y es trascendental para “el crecimiento personal y recreativo de cualquier persona”, pues combina en gran medida el autoconocimiento y la entretención (Agencia de calidad de la Educación, ACE, 2016). En este contexto, producir un efectivo mejoramiento de las competencias lectoras, que posibilite a jóvenes y adultos aprender de manera continua, comunicarse con públicos distintos y en contextos variados, apreciar y evaluar la realidad desde diferentes perspectivas y participar en todas las dimensiones de la sociedad, permitiría avanzar en dirección a la calidad y equidad en educación (Martínez, 1999). Esta es una aspiración permanente que para una gran mayoría de colegios choca con la realidad cuando se conocen los resultados de la prueba

Simce de Lectura o se observa qué ocurre con la prueba PISA que, al posicionar a los países en un ranking, promueve la idea de que los que se encuentran en los estadios superiores deben ser imitados.

Asimismo, esta aspiración de producir un mejoramiento de las competencias se ve empañada por la dificultad para manejar las variables que podrían explicar los menores resultados obtenidos por los grupos socioeconómicos bajos. Al respecto, por ejemplo, existe investigación en Chile que señala que las prácticas de lenguaje y lectura que ocurren en los hogares con niños y niñas de bajo nivel socioeconómico antes del inicio de la vida escolar pueden reportar alguna explicación acerca de las diferencias en el rendimiento estudiantil (Rivadeneira, 2018). El estudio de Rivadeneira (2018) señala que la dificultad estriba en que “la cosmovisión de los apoderados favorece una visión didáctica, escolarizada y discreta del desarrollo de la lectura” (p. 94) y, si bien un programa de literacidad familiar podría aportar en este sentido (a pesar de que su efecto positivo igualmente depende de muchos factores), se suma a lo anterior el hecho de que las tareas enviadas por los docentes de preescolar “parecen estar usándose, sobre todo, para desarrollar habilidades fónicas y de decodificación” (p. 94). Por tanto, sin desconocer la importante influencia que las prácticas en hogares y las concepciones de apoderados pueden tener, creemos que se hace necesario repensar nuestra labor como educadores y devolver la confianza en la etapa escolar y en los cambios que podemos producir.

LA LECTURA EN EL MARCO CURRICULAR DE ENSEÑANZA MEDIA

La Ley General de Educación 20.370/2009 (LGE), a través de las bases curriculares y de los objetivos de aprendizaje, explicita los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes logren para participar de manera activa y responsable en la sociedad. El marco curricular nacional es el referente sobre cuya base se construyen los planes de estudio, los programas de estudio, los mapas de progreso, los textos escolares y se elabora la prueba Simce. En la actualidad se está materializando la modificación proyectada por la LGE que contempla una nueva distribución y duración de la enseñanza básica y media, estableciendo para esta última un ciclo de formación general (Bases Curriculares 2015), que corresponde a los niveles séptimo básico a segundo año medio, y un ciclo terminal (Bases Curriculares 2019), que corresponde a los actuales tercero y

cuarto año medio)¹. A continuación, centraremos nuestra presentación y análisis en las Bases Curriculares 2015 (en adelante BC, 2015). En ellas, el antiguo sector de Lenguaje y Comunicación pasa a ser la asignatura de Lengua y Literatura y presenta un enfoque comunicativo y cultural, que destaca:

[...] el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros (BC, 2015, p. 33).

Este nuevo enfoque significa un cambio respecto de la Actualización 2009, que declaraba centrarse en un punto de vista comunicativo funcional y que buscaba la conexión permanente con la realidad de uso de la lengua. Dicho cambio implica entender el lenguaje y la literatura como portadores del pensamiento de la humanidad y permite a los estudiantes tomar conciencia de que viven insertos en una cultura que está en interacción con otras. Ciertamente, se espera “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as)” (BC, 2015, p. 32), abriendo paso, de este modo, al reconocimiento de otras culturas y al conocimiento situado. Esto es relevante porque acentúa el papel que le cabe a la lengua en la transmisión, preservación y transformación de la cultura, pero también para el contacto con otras lenguas y culturas.

1. Las Bases Curriculares 2015 correspondientes al ciclo de formación general, que entrega a los estudiantes una formación común, fueron aprobadas según Decreto Supremo de Educación 614/2013. Las Bases Curriculares 2019 correspondientes al ciclo terminal fueron aprobadas, tras diversas iniciativas fallidas, según Decreto Supremo de Educación 193/2019. En estas últimas se ofrece a los estudiantes tres formaciones diferenciadas: Humanístico-Científica, Técnico-Profesional, y Artística, y se les orienta para continuar su proceso educativo en la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.

Según la propuesta de las BC (2015), la lectura es uno de los cuatro ejes estructurantes (junto a la escritura, comunicación oral e investigación) y a través de él se espera que los estudiantes puedan

[...] adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. En síntesis, que sean lectores y lectoras motivados(as), capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos (BC, 2015, p. 34).

En la primera parte de esta declaración se advierte el empleo de la lectura como herramienta cognitiva que se desplaza y utiliza en el ámbito social, cultural y disciplinar. La segunda parte, en tanto, mantiene el énfasis en desarrollar el gusto por la lectura (lectura frutiva), entendiéndose que este goce retroalimenta la motivación por leer y podría encontrarse en la raíz del hábito lector.

En relación con la definición de lectura en las BC (2015), se opta por aquella que la concibe como interpretación de textos, enfatizando así no solo la tarea de comprender su significado, sino además de dotarlos de sentido. Esto es especialmente relevante, dado que este eje considera que la experiencia con la obra literaria y el renovado interés por la literatura supone orientar la lectura hacia la interpretación. Sin duda que la literatura es el punto de encuentro de las habilidades lingüísticas que se propone desarrollar, pues la lengua literaria es la manifestación más plena de la dimensión creadora del lenguaje donde la palabra se transforma en obra de arte (Ostria, 2002). En efecto,

[...] la literatura posee un doble estatuto: por una parte, es un discurso verbal, sujeto a codificaciones lingüísticas, idiomáticas, retóricas; por otra, sin dejar de ser lenguaje, es artificio verosímil. Se sostiene sobre configuraciones lingüísticas, pero no es meramente lenguaje: lo trasciende para operar en un universo discursivo no pragmático sino imaginario, de significación profunda (Ostria, 2002, p. 67).

Ante la plenitud significativa del texto artístico literario es posible un aprendizaje más profundo de la lengua y sus representaciones y de la vida humana.

En cuanto a los textos no literarios, esta consideración tiene como finalidad ampliar el repertorio de temas y géneros, abarcando textos de carácter informativo y argumentativo, además de aquellos provenientes de los medios de

comunicación y los que complementan y contextualizan los textos literarios. En relación con las estrategias de lectura, las BC (2015) indican que estas requieren de una enseñanza contextualizada y se persigue que los estudiantes desarrollen autonomía y flexibilidad en su uso para resolver problemas de comprensión. Acto seguido, se hace referencia a la selección de textos considerando su calidad, complejidad textual, contexto y temáticas. Por último, se hace un llamado a estimular la búsqueda de los propios gustos en la elección de la lectura y motivar la lectura espontánea con el propósito de desarrollar el hábito lector.

Adicionalmente al marco curricular y a los programas de estudio, el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de los establecimientos educacionales, hace ya un par de años, una propuesta explícita de enseñanza y aprendizaje para acompañar el ejercicio docente, basada en el análisis de las orientaciones y organización de los instrumentos curriculares, que considera la comprensión lectora una competencia básica transversal, dado que constituye una herramienta necesaria para la adquisición de otras competencias y para el desarrollo personal y social de los individuos. Con esta propuesta, el Ministerio busca la consolidación de los Procesos de Mejoramiento Continuo y el apoyo de las *Prácticas y Resultados*, que están asociados a metas de aprendizaje e incorporadas en el Plan de Mejoramiento Educativo.

En el área de Comprensión Lectora, la propuesta incluye orientaciones técnicas y didácticas que favorecen el aprendizaje en el aula, promoviendo un currículum y una pedagogía inclusiva o accesible a todas y todos los estudiantes (Mineduc, 2012a, 2012b). Con este fin, se han diseñado instrumentos para el monitoreo, seguimiento y evaluación de los aprendizajes y sus indicadores. En la sección fundamentos teóricos de dicha propuesta se recoge el trabajo de Makuc (2008), quien estudia las teorías implícitas de los profesores para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula, para explicar el Modelo Interactivo como aquel de mayor interés e influjo en la manera de enseñar la lectura y en la forma de entender a los estudiantes. Este modelo, además, se vincula muy bien con los aprendizajes que se desprenden de los objetivos de evaluación de PISA y Simce.

Junto con ello, existe una matriz de aprendizajes clave que se desprenden de los objetivos de evaluación de PISA y Simce, y que describe progresivamente los desempeños mínimos que se espera alcancen los estudiantes, desde primero a cuarto año de educación media (Mineduc, 2012a, 2012b). A través de los aprendizajes clave, se busca explicitar a docentes y directivos los aprendizajes imprescindibles y entregar una base para los conocimientos y habilidades a desarrollar en los cursos superiores.

Ahora bien, contando con un marco, programas, orientaciones, guiones didácticos y matrices de aprendizajes clave que señalan un claro curso de acción y que se encuentran alineados con las evaluaciones PISA y Simce, nos preguntamos, ¿por qué los estudiantes deben preparar un Simce que mide exactamente lo que se espera que se desarrolle en el aula? ¿Es la motivación por el estudio y la lectura lo que marca realmente la diferencia entre estudiantes con altos y bajos resultados? ¿Por qué parece tan difícil desarrollar en nuestros estudiantes, al mismo tiempo, la lectura frutiva y la comprensión lectora? Intentando responder a estas cuestiones, surge la idea de que es imprescindible una contextualización del modelo curricular para identificar y reconocer las condiciones de realidad propias de cada establecimiento. El currículum y los programas precisan de una elaboración informada sobre las realidades de los estudiantes (Orozco, 2016). Volveremos sobre esta idea en las reflexiones finales.

LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Una serie de iniciativas gubernamentales, como la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020 y el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020, reflejan el interés por incrementar las prácticas lectoras en todos los niveles de la sociedad, dada su importancia en el desarrollo personal y social de los individuos, en la construcción y comprensión del mundo que nos rodea y, en parte, también, debido a los resultados en pruebas estandarizadas a nivel nacional (Simce y PSU) e internacional (PISA), que indican bajos niveles de logro en competencias lectoras.

A continuación, pasaremos revista a los resultados en las pruebas estandarizadas de lectura, Simce, con especial atención en el nivel de enseñanza media, y PISA.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Simce, cuyo propósito es “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes sectores de aprendizaje del currículum nacional, y relacionándolo con el contexto escolar y social en el que estos aprenden” (Mineduc, 2012a, p. 4), pretende constituir una fuente de información muy valiosa para el trabajo en los colegios. Sin embargo, este propósito no ha sido conseguido a cabalidad, pues el foco de la atención se ha dirigido a las cifras resultantes de la aplicación de pruebas, por lo que en esta lógica “parece ser que, cada vez más, pensamos la escuela como una fábrica generadora de productos estandarizados” (Zavala, 2019, p. 3), donde lo que in-

teresa es la medición y la evidencia cuantitativa, que, en lectura particularmente, arroja cifras poco esperanzadoras.

Es así como los resultados del Simce de Lectura aplicado en 2015 en segundo año de educación media muestran una disminución de 6 puntos entre 2003 y 2015, asociada principalmente a una baja de 12 puntos en los resultados de los hombres. En tanto, entre 2015 y 2018, los resultados se mantienen estables. Los datos Simce 2015 muestran que la motivación hacia la lectura se relaciona en forma positiva con logros de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento, observándose diferencias en Comprensión de Lectura y Matemática, entre establecimientos con alto y bajo índice de motivación lectora (ACE, 2016).

En cuanto a los resultados según género, el Simce de Lectura 2018 muestra que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en todos los niveles evaluados (cuarto y sexto básico y segundo medio), y si bien los estudiantes más pequeños manifiestan una mayor motivación que los estudiantes de niveles más altos para obtener logros en todas las asignaturas, en segundo medio el porcentaje de mujeres (87%) que señala que se esfuerza para que les vaya bien, es significativamente mayor que el de hombres (80%). De esta manera, el nexo entre motivación y mejores resultados también es ostensible en este nivel educativo.

En relación con los grupos socioeconómicos (GSE) y los resultados de Lectura en 2018, se aprecia que en segundo medio se reduce la distancia entre el nivel bajo y alto, aunque, inusualmente, esto se explica por la tendencia a la baja de los resultados de los estudiantes de los GSE más altos (ACE, 2018). Esta tendencia precisa ser explicada, pues aun cuando las formas de leer hayan cambiado, se esperaría ser competente en múltiples maneras de leer, en una variedad de textos y con diversos propósitos. Este punto parece ser crucial y la respuesta podría abordarse desde la sociología de la educación. En esta perspectiva, Molina Galarza (2016), comentando a Bourdieu, señala que “el éxito escolar [...] depende del grado en que los estudiantes dominan el ‘código cultural’ necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela” (p. 948), ya que es altamente probable que este *código cultural* se esté empleando cada vez menos incluso en los niveles socioeconómicos altos, con la consecuente baja en los resultados por parte de estudiantes que consideran la lectura una pérdida de tiempo o leen mayoritariamente en los medios digitales, desarrollando un tipo de lectura denominado *hipertextual*, que –debido a su velocidad y superficialidad– pareciera estar a cierta distancia de la lectura profunda, envolvente y compleja que puede entregarnos algún goce estético.

Ahora bien, a pesar de la reducción de la brecha² en la prueba Simce entre GSE, el cuadro que muestra la tendencia para los resultados de segundo medio entre 2008 y 2018 indica que los GSE se ordenan siempre de la misma forma: resultados más bajos para el grupo bajo, a continuación en orden ascendente el grupo medio bajo, medio, medio alto y alto. Esto es así no solo en el nivel de segundo medio sino también para los demás niveles que miden Lectura (cuarto y sexto básico), por lo que si existe un *código cultural* que encripta el lenguaje de la prueba, este podría estar afectando de manera sistemática a los diferentes GSE.

Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aplica una prueba de lectura, a estudiantes de quince años, que se focaliza en destrezas que incluyen la localización, selección, interpretación y valoración de información a partir de una serie completa de textos asociados a situaciones dentro o fuera del aula. Esto significa que la prueba de lectura no se refiere específicamente al currículum chileno, sino a habilidades generales propias de este dominio.

De acuerdo con PISA, la persona competente en lectura posee, por una parte, destrezas y conocimientos para leer bien, y, por otra, valora y utiliza la lectura para distintos fines. Es por ello que la educación debe cultivar no solo la competencia lectora, sino también el compromiso con la lectura. Dicho compromiso implica motivación por la lectura, además de un conjunto de características del afecto y la conducta que incluyen “el interés por la lectura y el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, la implicación en la dimensión social de la lectura, distintas y frecuentes prácticas de lectura” (OCDE, 2016, p. 57). En 2009, la prueba PISA incluyó preguntas acerca del compromiso con la lectura y la metacognición, con la idea de mostrar otros factores que pueden desarrollarse y promoverse como parte integrante de la competencia lectora. Al respecto, el informe de PISA 2009 indica que los estudiantes de mejor rendimiento muestran mayor motivación por leer en general y dedican más tiempo a la lectura por placer (Mineduc, s. f.).

2. Zavala (2019), citando a Ladson-Billings (2006), propone hablar de “deuda educativa” antes que de “brecha de rendimiento”, puesto que lo que interesa es la raíz de la disparidad en los logros académicos y “el sentido de la responsabilidad social que acompaña a esas causas” (p. 16).

En relación con los niveles socioeconómicos, los resultados de PISA 2015 en Lectura replican lo ya dicho en relación al Simce, se observa que a medida que aumenta el nivel socioeconómico y cultural, aumentan los puntajes de Lectura, de forma tal que cada quintil tiene una diferencia que es estadísticamente significativa con el inmediatamente contiguo. En cuanto a PISA 2018, se observa que alrededor del 7% de los estudiantes con ventajas, pero ninguno (0%) de los estudiantes con desventajas, obtuvieron mejores resultados.

Ahora bien, a pesar de la existencia de diversos estudios no se ha logrado confirmar el carácter determinista del factor socioeconómico sobre la competencia lectora. Parodi y Núñez (1999) presentan los resultados de una investigación en Chile, según la cual “pareciera ser que el factor socioeconómico tiene algún grado de incidencia cuando los alumnos presentan serias dificultades para comprender globalmente un texto y pertenecen al estrato medio-bajo” (p. 103), en colegios subvencionados. En tanto, “la curva ascendente [...] respecto de los sujetos de estrato medio alto con bajo rendimiento implicaría que el colegio no subvencionado rescata a estos alumnos y los posibilita para obtener un rendimiento medio” (p. 100). Estas observaciones provocan una serie de incertidumbres puesto que nos plantean la duda respecto de qué ocurre con las y los estudiantes que obtienen bajos resultados en un ambiente desaventajado. Quizás nos encontramos ante el efecto Pigmalión, puesto que en ambientes con bajos resultados los agentes educativos tenderán a creer que no es posible obtener un mejor rendimiento.

En síntesis, los resultados en las pruebas mencionadas, según nivel socioeconómico, constatan una marcada brecha entre GSE. De ello se desprende que nuestro sistema educativo aún no puede asegurar que todas y todos los estudiantes estén participando de una enseñanza que les permita resolver el tipo de problemas que se plantean en las pruebas, lo que nos lleva a preguntarnos si, a la inversa, la resolución de esos problemas es sinónimo de calidad en el aprendizaje. En este punto, solo es posible afirmar que “la lectura comprensiva y crítica de diversos textos de distintos niveles de complejidad es un objetivo que debe ser abordado por nuestro sistema educativo en general; y, en particular, por la asignatura de Lenguaje y Comunicación” (Mineduc, 2015b, p. 18), ahora Lengua y Literatura. Y que si bien la alfabetización en lectura no es un tema exclusivo de las aulas, en ella se debe facilitar la entrada a textos de diferentes tipos y con variadas estructuras que permitan dar cuenta de múltiples propósitos de lectura.

REFLEXIONES FINALES A MODO DE PROPUESTA

Hasta aquí hemos observado de qué manera las políticas públicas entregan lineamientos para el desarrollo de la competencia lectora y cómo los resultados más disminuidos en esta competencia están asociados a los niveles socioeconómicos bajos. A este respecto, el deber de la escuela de contrarrestar las diferencias de base entre los estudiantes (sean de nivel socioeconómico, sean de prácticas de lectura y escritura, sean incluso de motivación o de *código cultural* o de cualquier otro orden) se encuentra aún en proceso de desarrollo. Esta es, sin duda, una situación acuciante, puesto que la extrema atención a los puntajes en pruebas estandarizadas de cobertura nacional no permite reparar en que la igualdad de oportunidades no es tal si algunos deben esforzarse doblemente para obtener acceso a un bien que para otros forma parte de su cotidianidad.

El asunto es, como reflexiona Zavala, que se invoca a:

[...] la igualdad de oportunidades, pero muchas veces no se cuestionan las condiciones desiguales en las que se llevan adelante los procesos educativos. De esta manera, se vuelven invisibles los recursos que los estudiantes traen con ellos al punto de partida (2019, p. 3).

Según la autora, esto es propio de una concepción instrumental y técnica de la educación, puesto que los intereses y valores sociales quedan supeditados a las decisiones tomadas sobre la base de lo que demandan los resultados de las pruebas.

Respecto de la lectura en el currículum nacional, se observa que se promueve la lectura en dos sentidos; por una parte, se busca desarrollar el gusto por la lectura, el hábito de leer con diferentes propósitos una variedad de tipos de textos y, por otra, se promueve el dominio de habilidades cognitivas de razonamiento verbal que serán evaluadas en una prueba con preguntas de base estructurada, o estandarizada, conocidas como objetivas (Simce). Estos dos propósitos, que aparentemente no armonizan entre sí (en términos de la disposición a la lectura), pueden ser desarrollados si se cuenta con un entorno que propicie la lectura, que enfatice el libro como un valor, capaz de enriquecer el conocimiento del mundo, y que cree instancias no evaluativas para compartir una historia, una idea, un pensamiento, un dato, un juicio, un estilo, un autor o cualquier otro aspecto. En el ámbito escolar, el logro de estos objetivos requiere que se recurra muchas veces a lecturas que no se encuentran en los programas de estudio —buscando acercar las temáticas de los libros a los intereses de los estudiantes—, que se adopten nuevas formas de evaluación, que se valore el proceso de la lectura,

que se creen espacios diferentes a la sala de clase para comunicar la sensación de una instancia placentera, familiar y cotidiana. En definitiva, adaptar el currículum a la realidad de los estudiantes, acercando las temáticas a los educandos y despertando la creatividad y el compromiso con el propio aprendizaje.

En relación con la prueba estandarizada Simce, cuya finalidad original –como ya se ha dicho– es el mejoramiento de la calidad y equidad en la educación, nos parece que existen básicamente dos reparos. El primero tiene que ver no con el acto de medir el desarrollo del proceso educativo de los estudiantes, pues esto podría ser necesario como diagnóstico para la planeación de acciones de mejora respecto de las habilidades involucradas, sino con haber transformado la medición en una competencia entre establecimientos³. El segundo se relaciona con la búsqueda de objetividad en la evaluación, que termina por simplificar el proceso y entregar escasa información, pues se opta por un mecanismo, la prueba escrita, que justamente se ha pedido minimizar y complementar con otros tipos de evaluaciones. Como indica Zavala (2019), a propósito de las pruebas estandarizadas, “se asume que las habilidades que se evalúan en las pruebas son universales, objetivas y apolíticas, cuando sabemos que estas no son habilidades objetivas, sino habilidades particulares que se relacionan con prácticas específicas y situadas” (p. 5), y estas prácticas no son las únicas ni las que preferentemente deben desarrollar nuestros estudiantes, pues en lugar de

3. En los últimos años, en Chile, se anunciaron medidas respecto de los establecimientos que reiteradamente habían obtenido un desempeño deficiente en las pruebas Simce. Los resultados de esta evaluación ponderaban el 70% en la clasificación de los establecimientos que se acogían a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Esto llevó a que muchos colegios entraran en competencia por mejores resultados, con la consecuente segregación de las y los estudiantes y el empobrecimiento de la experiencia educativa, puesto que había que “*peparar*” el Simce a partir de 2016 y 2017, se utiliza una nueva fórmula para clasificar a los establecimientos en categorías de desempeño, que incorpora nuevos indicadores y ajustes al contexto, además del Simce, s. f.).

dar cuenta de aprendizajes auténticos, los resultados revelan “la forma en que los estudiantes han prestado atención al formato de la prueba y han practicado las reglas de juego de las convenciones implicadas” (p. 5). Creemos que es apremiante aplicar nuevas formas de evaluación para la comprensión lectora que permitan abarcar otros aspectos igualmente relevantes para dimensionar el desarrollo de las habilidades en este ámbito.

Decisivamente, nos parece que no solo el acceso al libro es un derecho de todas y todos, que debe ser garantizado por el Estado por su rol en la formación de ciudadanos y ciudadanas, como lo reconoce el Plan Nacional de la Lectura, sino que también existe (o está consignado en dicho *acceso*, y bien vale explicitarlo) el derecho a lograr una comprensión más acabada, fundamentada y crítica de lo que se lee.

Para lograr esto se necesita, por una parte, que los propios sujetos de la educación, con sus vivencias, ideas y aspiraciones tengan presencia en los programas de estudio con aquello que les atañe más directamente, primero, y luego con una visión más general. Por otra parte, y para decirlo con Serrano (2014), igualmente se necesita adoptar prácticas pedagógicas que conecten el saber disciplinario y las temáticas de interés con la lectura para pensar y aprender; es decir, la lectura con valor epistémico, y que devuelvan a la capacidad interpretativa su condición cognitiva, social y cultural, que permite el despliegue de las capacidades más profundamente humanas para vivir en sociedad y transformar positivamente el entorno. Porque, en suma,

[...] la esencia de la educación está en la formación de la persona que piensa y razona, analiza, argumenta y propone, que está en capacidad de reconocer las intencionalidades e ideologías que se movilizan en diferentes tipos de discurso, que combina, en su actuación concreta en la vida social, su competencia lingüística con su capacidad cognitiva, su conciencia socioafectiva y sus valores éticos (Serrano, 2014, p. 118).

En síntesis, para los docentes del área de Lengua y Literatura, muy particularmente, y para todos quienes trabajan con estas habilidades, en general, la lectura es un desafío imperativo en la escolaridad, al que se le debe dedicar tiempo y creatividad, pues lo que con algunos estudiantes puede generar buenos resultados, no necesariamente es eficaz con otros. El desafío de la lectura es un llamado potente a los docentes como transmisores críticos de la cultura, como formadores y especialistas capaces de incentivar y motivar a sus estudiantes y a sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (s. f.). *Categoría de Desempeño*. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/> el 24.05.2020.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Informe de Resultados Chile PISA 2012. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/pisa-programme-for-international-student-assessment/>.
- Agencia de calidad de la educación (2016). Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con los logros de aprendizaje y con los indicadores de desarrollo personal y social. Recuperado de: https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Factores_que_influyen_en_motivacion_lectora.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Informe de resultados PISA 2015. Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/informe_de_resultados_pisa_2015.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). Resultados Educativos 2018. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, CNCA (2011, diciembre). Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Recuperado de: www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural. Sección Observatorio Cultural.
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8727>
- Ley 20.370/2009. Ley General de Educación (LGE). Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- Martínez S., M. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista signos*, 32(45-46), 129-147. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100013>

- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (s. f.). Resultados PISA 2009. SIMCE-Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Chile.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2012a). Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 2º año de Educación Media. Recuperado de: <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2016/05/orientaciones-e-instrumentos-de-evaluacion-diagnostica-intermedia-y-final-en-comprension-lectora-ii-medio-mineduc.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2012b). Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 4º año de Educación Media. Recuperado de: <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2016/05/orientaciones-e-instrumentos-de-evaluacion-diagnostica-intermedia-y-final-en-comprension-lectora-iv-medio-mineduc.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2015a). Bases Curriculares 7º básico a 2º medio. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2015b). Lenguaje y Comunicación. Guiones didácticos y guías para el/la estudiante de 2º año de Educación Media. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/54995>
- Molina Galarza, M. (2016), La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964 out./dez.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. París, Francia: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2018). Programme for International Students Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777
- Orozco, B. (2016). Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos*, 5(20), 11-22. Doi: 10.21774/ctx.v5i20.754
- Ostria, M. (2002). Poesía y oralidad. *Acta Literaria*, 27, 67-75. Concepción, Chile. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482002002700006>
- Parodi, G. y Núñez, P. (1999). ¿Existe influencia de la variable socioeconómica en la comprensión del texto escrito? *Lenguaje*, (27), 91-107. Recuperado de: http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/articulo_completo.pdf
- Rivadeneira, M. (2018). De la puerta hacia adentro: creencias y prácticas de desarrollo, lenguaje y lectura en hogares chilenos urbanos de bajo nivel SE. En *Actas del III Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lectura e inclusión*. Pp. 83-95. Santiago de Chile: Agencia Editorial.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-12.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 1-18. Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>.

Construcción del concepto de pobreza en la educación chilena

Silvia Retamal Cisterna
Universidad de Los Lagos

Valeska Müller González
Universidad de Los Lagos

RESUMEN

En este capítulo se reflexiona sobre el modelo educativo chileno en torno a la conceptualización de la pobreza. Se analizará la responsabilidad y la contribución del sistema escolar en la utilización de un concepto de pobreza que no aporta claridad a la discusión, destacando que las políticas educativas no han dado como resultado su mitigación, sino que, por el contrario, han profundizado el conflicto. Se desarrolla la relación entre pobreza y educación, desde el análisis de quienes son los sujetos educables de la pobreza, cuestionando la mirada fatalista y caritativa hacia dichos sujetos. A modo de propuesta, se discutirá la posibilidad de abordar la pobreza como contenido en los currículums escolares nacionales, considerando la ausencia de su conceptualización como conocimiento para un aprendizaje situado.

PALABRAS CLAVE: pobreza, desigualdad social, injusticia social, desigualdad educativa

INTRODUCCIÓN

En los discursos oficiales, el análisis de la pobreza suele entramparse en una discusión esencialmente técnica, que apunta básicamente a crear, desarrollar o mantener políticas o medidas conducentes a la solución o reducción de esta. Desde un enfoque sociopolítico la pobreza es considerada como una cuestión social, cultural y económicamente compleja. Este enfoque problematiza la eficacia de las medidas técnicas que se toman para enfrentarla, puesto que la solución no pasa solo por un asunto técnico, sino que también involucra las relaciones

de poder que se establecen dentro de la sociedad. Como lo plantea MacEwan (2010), “en gran medida, los pobres son pobres porque no tienen poder, y no tienen poder porque son pobres” (p. 18).

La educación como herramienta para mitigar la pobreza pareciera tener más de dos versiones. Por una parte, se arroga la misión de erradicarla a través de la cobertura, el acceso y la mejora de la calidad. Y por otra, una más crítica, responsabiliza a la misma educación de reproducir los esquemas que la sostienen y en gran parte, de la distribución desigual de la riqueza. En ese contexto, Dewey sostiene:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada (1946, p. 95).

Dicho de otro modo, si se percibe una sociedad injusta, es un ejercicio de ciudadanía reconocerla y transformarla, modificando las normas y los métodos en que la educación perpetúa las estructuras que sostienen la injusticia social. La visión de Dewey hacia el sistema educativo emplaza a las instituciones educativas como los lugares para ejercer la democracia, lugares donde los principios que la componen pueden debatirse, analizarse y practicarse, distanciándose de esa visión determinista y derrotista.

El sistema educativo sigue siendo un ámbito de impugnación y conflicto, en el cual las escuelas, aulas de clases, docentes, estudiantes y comunidad, tienen un papel crucial a través de la organización y las prácticas escolares, de modificar la situación de dominación a la que se está suscrito, considerando prácticas alternativas o contrahegemónicas para debilitar o hacer una oposición consciente a lo que se espera de la escuela reproductora. En palabras de Bonal (2011),

[...] ello no significa que cualquier acción espontánea pueda ser considerada un acto de resistencia. Al contrario, las acciones de resistencia sólo pueden ser clasificadas como tales en un contexto en el que existan unas determinadas condiciones que puedan dotar de contenido contrahegemónico a las actitudes y prácticas de los actores (p. 148).

Si se considera que la pobreza es causada por una distribución desigual de la riqueza, la educación por sí sola no puede generar expectativas de equidad, como prometen las agencias intervinientes de educación. El cambio tiene que ser

entendido como un traslado de las estructuras de poder para así lograr no solo entender la forma en que se distribuye la pobreza, sino también, comprender cómo se genera la riqueza.

En suma, se pretende que las escuelas, y no solo aquellas consideradas pobres o situadas en espacios de pobreza, puedan acceder a la capacidad de desentrañar las estructuras o ideologías causantes de la situación de opresión en la que se encuentran algunos sectores de la sociedad. Si esto se lleva al terreno de los significados pedagógicos se pueden ir creando estructuras de enseñanza que superen el lenguaje de la crítica y den paso al lenguaje de la posibilidad. En esa perspectiva, Giroux (2003) plantea:

[...] el poder incluye el llamamiento al cambio institucional o a la distribución de recursos políticos y económicos, pero va más allá; también significa un nivel de conflicto y lucha que tiene lugar alrededor del intercambio discursivo y las experiencias vividas que ese discurso produce, media y legítima (p. 176).

En este trabajo nos proponemos fundamentar la idea de que la escuela no puede claudicar en su misión de crear conocimiento *desde dentro* y, en consecuencia, el concepto de pobreza puede ser propuesto como contenido dentro de las escuelas, entendiendo como tal el reconocimiento de espacios, nociones, categorías y posibilidades de plantearlo como una pedagogía. Con este fin, es imprescindible analizar cómo se construye el concepto de pobreza desde las políticas educativas y los currículums escolares, idea que desarrollamos en los siguientes apartados.

CUANDO LA EDUCACIÓN PRODUCE POBREZA

¿Qué interés tienen los grupos de poder, que financian y elaboran las políticas educativas, en brindar una educación que permita el desarrollo de personas y promueva una fuerza laboral preparada, consciente de sus derechos, participativa y menos propensa a aceptar el *statu quo*?

Si la tendencia política global de los Estados va en dirección a aumentar los años de escolarización de la población y Chile aparece, en la región latinoamericana, como pionero en erradicar el analfabetismo y en aumentar la cobertura educacional, cabe preguntarse, ¿por qué el resultado de sus políticas educativas no es efectivo para terminar con la desigualdad y distribución inequitativa de los ingresos?

Chile se caracteriza por una desfavorable estructura distributiva de los ingresos, condición que acarrea innumerables efectos sociales, económicos y políticos. En este sentido:

Las brechas de ingreso son tan grandes que, al no modificarse los patrones distributivos, la mayor parte de los beneficios de la actividad humana van a parar a los bolsillos de una minoría de empresarios poderosos, a los dueños del capital (Schatan, 2005, p. 1).

Los esfuerzos en la modificación de políticas educativas que contrarresten la desigualdad no han contribuido significativamente a disminuir la injusticia social. Por el contrario, la implementación de estas políticas ha profundizado el conflicto social en Chile producto de la permanencia y sostenimiento de esa desigualdad educativa (García-Huidobro, 2007; Peña Sandoval, 2011; Zancajo, Bonal y Verger, 2014).

A las escuelas se les ha asignado la responsabilidad de la reducción de la pobreza y de igualar las oportunidades sociales, paradójicamente, en un sistema donde ellas no operan bajo el principio de igualdad. La evidencia revela que la calidad y el contenido de la enseñanza que en ellas se imparte difieren dramáticamente según el nivel socioeconómico del estudiantado (MacEwan, 2010).

La mirada más crítica de la sociología de la educación considera el concepto de desigualdad educativa como eufemismo de injusticia social (Bonal, 2011). El mérito académico, entendido como las capacidades intelectuales y el esfuerzo, se utilizaría para justificar la distribución arbitraria de las clases sociales. Sin embargo, en la práctica el planteamiento meritocrático encubre el hecho de que la distribución desigual de la riqueza y la filiación hereditaria siguen siendo las causas principales por las que se producen las desigualdades socioeconómicas y, por lo tanto, la injusticia social.

En consecuencia, la desigualdad económica es una situación que se sigue heredando, a pesar de la expansión de la cobertura educativa, con su promesa de acceso y calidad para todos. Esto se manifiesta con más fuerza en las sociedades con mayor desigualdad económica, como es el caso de Chile. En este sentido, Puyol (2007) plantea:

Cuanto mayor es la pobreza, más difícil es para los hijos de los pobres escapar de ella; y cuanta más inseguridad económica se vive en los hogares, más fácil es que los más jóvenes de esos hogares reproduzcan de adultos las mismas condiciones de vida de sus familias (p. 172).

De acuerdo con lo anterior, en el caso de Chile, el sistema educativo ha contribuido activamente a profundizar la fisura social a través de las normativizaciones de la enseñanza obligatoria, cuyos discursos oficiales promueven la excelencia, la racionalidad y la imparcialidad de la enseñanza, pero no discuten ni la injusticia, ni la desigualdad que esto produce en la práctica.

El paso de un Estado Docente a un Estado subsidiario, a contar de 1981, profundizó la desigualdad en Chile (Oliva, 2008). La gran reforma educativa neoliberal introducida a principio de los años ochenta cambió “el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles, así como el sistema de contrato y dependencia de los profesores” (Oliva, 2008, p. 221). Esta transformación progresiva del Estado transfiere la gestión de la educación a las municipalidades, desestimando la educación como un bien público.

Con esto la educación se convirtió en un negocio lucrativo, cuyas consecuencias parecen ir en aumento. Algunas de estas consecuencias son: la alta segregación entre escuelas desde los primeros niveles; la segregación académica al interior de estas, en establecimientos más vulnerables; la transformación de los fines de la educación, que deriva en el tránsito desde una concepción formadora de ciudadanía a un producto de consumo al cual se accede a través de privilegios (Villalobos y Quaresma, 2015).

Tal y como señala Peña Sandoval (2011) “la educación de calidad parece estar reservada para aquellos que pueden pagar por ella; así, lo que Chile mantiene y presenta al mundo son establecimientos que perpetúan la segmentación social” (p. 4). De este modo se construye otra forma de entender la educación como una mercancía, en que padres y apoderados y los estudiantes son consumidores. Los establecimientos deben competir por atraer más clientes y el profesorado permanece altamente controlado, precarizado y sumiso ante los valores de la eficacia y la eficiencia, dejando atrás los fundamentos propios de su quehacer pedagógico, la formación de ciudadanía responsable, consciente y crítica. En pocas palabras, esto representa un impulso a la desigualdad social, reforzada sistemáticamente por el sistema educativo.

En definitiva, la injusticia social provocada por una educación diferenciada se ha ido construyendo históricamente a través de regulaciones y normativas que consolidan una política basada en las relaciones desiguales de poder y no como el resultado natural de una falta de distribución basada en méritos, esfuerzo individual o capacidad de las personas.

EL MERCADO EDUCATIVO Y SU UTILIZACIÓN DE LA CONDICIÓN DE POBREZA

El discurso educativo oficial que proponen los organismos internacionales y nacionales vinculados con la educación (Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, Unesco) parece estar alineado con la noción de que *la educación ayuda a salir de la pobreza*. Esta es una idea que se presenta como objetiva y cierta, que en gran parte se elabora y se emite desde una elite a través de diversos medios de comunicación en un lenguaje elemental, que se distribuye a toda la sociedad y que manifiesta que el crecimiento económico y la estabilidad sociopolítica son los ejes que logran que un país erradique la pobreza. Esto se hace, apoyándose en diferentes medios y en un discurso teórico altamente ideologizado, para, supuestamente, *promover* a los pobres a un estadio de menor precariedad.

Se observa en estos discursos que los términos con los que se presenta la relación educación y pobreza utilizan un lenguaje metafórico, como *salir de la pobreza, superar la pobreza, luchar contra la pobreza, combatir la pobreza*, que refleja que los pobres tienen que hacer algo para dejar de serlo, porque se encuentran, sin explicación alguna, en una situación de sometimiento. Los lemas propagandísticos, en este contexto, no van dirigidos a aquellos que menciona como destinatarios (los pobres) sino a aquellos que forman parte de un grupo que tomará decisiones en torno a lo educativo. Este tipo de frases refuerza constantemente la idea de que la institución educativa cumple una función protectora e imprescindible para el funcionamiento armónico de la sociedad.

Cuando se habla de *pobreza* en educación, domina una lógica promercado que se proyecta a través de un paradigma de investigación educativa, basado en la universalidad y la irrefutabilidad, cuya promesa es solucionar los problemas de la desigualdad en el ámbito educacional, sin considerar los enfoques territoriales, contextuales y culturales.

En este punto es relevante destacar cómo se ha utilizado la pobreza como un anzuelo del negocio educativo; es decir, cómo se ocupa a los pobres para hacer propaganda educativa. Básicamente, porque ellos son los receptores de las medidas y políticas orquestadas desde las esferas más acomodadas; ellos son quienes, al no contar con cuotas de poder dentro de la sociedad, si bien son conscientes de un proceso de injusticia educativa, no poseen las condiciones económicas, organizativas, ni pedagógicas para impulsar su propia educación. Dicho de otro modo, no son considerados sujetos de derecho en la educación, sino objetos de ella.

Así ocurre, por ejemplo, con organismos internacionales como el Banco Mundial, cuyos programas, estrategias y directrices promueven la participación del sector privado en educación por medio de instituciones particulares que apuntan a beneficiar a los pobres a través de los servicios privados que ofrecen. Tal y como señalan Verger y Bonal (2011), “su estrategia se basa en establecer una relación directa entre la escolarización privada y la pobreza” (p. 924). El mecanismo utilizado consiste en estimular la preferencia y elección de establecimientos educacionales según los resultados de una prueba estandarizada que mide la calidad, logrando que aquellas escuelas que no ofrecen esa deseada calidad, dejen de competir en el mercado de la educación, dado que sus deficiencias son atribuidas a la falta de acceso a oportunidades de aprendizaje y a entornos de aprendizaje deficientes. Lo paradójico es que estos organismos internacionales no reparan en que las instituciones educativas que atienden a la población más vulnerable de la sociedad; es decir, las más pobres, son aquellas castigadas por dichos mecanismos. Entonces, se cierran las escuelas pobres y quienes son usuarios de esas escuelas pobres ven reducida su capacidad de elegir establecimientos.

Lo anterior se convierte en un aliciente para la segregación escolar, dado que las diferencias de calidad en educación son factores ignorados o invisibilizados por los organismos dirigentes de la educación. Si bien reconocen la desigualdad, no se hacen cargo de los factores que contribuyen a eliminarla (Verger y Bonal, 2011).

La promoción del sector privado en educación va siempre acompañada de un discurso ingenuo y conciliador respecto de la función de la institución educativa, que se promueve principalmente como un sistema objetivo y en plena armonía.

El caso del Banco Mundial puede servir de ejemplo para graficar la comprensión de una concepción ingenua de la educación, ya que en sus estrategias de educación concibe al educando como objeto, como contenedor de conocimientos y con una conducta pasiva en su formación. Al respecto, el Banco Mundial plantea:

La educación cumple una función fundamental en el desarrollo de una nación. La verdadera riqueza de las naciones son las personas, a quienes la educación les permite llevar una vida más saludable, más feliz y más productiva. Existe un amplio acuerdo, respaldado por observaciones, de que la educación mejora la capacidad de las personas para tomar decisiones con fundamento, conseguir medios de vida sostenibles, adoptar nuevas tecnologías, ser mejores padres, enfrentar las crisis, y ser ciudadanos responsables y guardianes eficaces del

medio ambiente natural. Estos vínculos entre la educación y la calidad de vida de las personas son la razón por la cual la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) reconocen los derechos de los niños a tener una educación. Estos vínculos también se transforman en beneficios más allá del individuo y la familia: prosperidad económica, y un menor nivel de pobreza y carencias. El analfabetismo, la ignorancia y las capacidades deficientes no pueden ser la base del desarrollo (Banco Mundial, 2020, p. 1).

El sistema escolar y su vínculo con el sector privado promueven una enseñanza tradicional, basada en un conocimiento objetivo, técnico e incuestionable, mostrándose la educación como algo dado, ya resuelto y consensuado. Es una educación limpia de toda subjetividad. Menciona acuerdos y respaldos, pero no identifica de qué se trata ni quiénes la respaldan; no es nominativa, es genérica, como si hubiese un acuerdo tácito en que hay solo un tipo de educación que produce una mejora.

En el planteamiento del Banco Mundial, los pobres cargan sobre su identidad con todos los rasgos negativos —el analfabetismo, la ignorancia, las capacidades deficientes— como puede observarse en los discursos discriminatorios reproducidos en los textos políticos y en informes sobre educación. Estos rasgos los diferencian de aquellos educandos que tienen rasgos positivos —mejores padres, ciudadanos responsables y guardianes eficaces del medio ambiente natural— y que legitiman su ventaja diferencial en la sociedad.

Esta concepción de la educación, que propone el Banco Mundial, es retratada por Paulo Freire de la siguiente manera:

[...] el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones fundamentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia según la cual esta se encuentra siempre en el otro (Freire, 2015, p. 77).

Lo anterior, produce discriminación hacia los pobres. Y entre las características del discurso discriminatorio se halla la presuposición de relaciones causales necesarias y unívocas como, por ejemplo, en este caso, las que vinculan la falta de educación con la ignorancia y las capacidades deficientes. Siguiendo

a Vasilachis de Gialdino (2003) “se muestra la imposibilidad de esas personas [los pobres] de superar situaciones en las que se encuentran, las que, con una causalidad igualmente ineludible, los llevan a realizar acciones contrarias a las socialmente esperadas” (p. 40). Es decir, la pobreza, como factor de discriminación, les impide transformar su situación de desposeídos, no solo material sino también intelectualmente.

El Banco Mundial, en el ejemplo mencionado, deja entrever que estas personas no podrán superar la condición en la que se encuentran, si no es por medio de la educación. En estos discursos no se clarifica si se quiere transformar el modelo educativo actual para así lograr modificar la situación de injusticia social o si se busca conservar su posición dirigente y acomodada en el actual modelo. Resulta evidente, no obstante, que los efectos de las estrategias seguidas por esta institución internacional en beneficio de la transformación de la calidad de vida de las personas no están teniendo resultados.

Desde la mirada de la pedagogía crítica, existen otras posibilidades de entender la educación, no solo la que nos muestran los organismos internacionales. En esta noción de educación, se considera al educando como sujeto de aprendizaje, situado en un contexto, una cultura, una historia. Al respecto Freire (2015) señala,

[...] la educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vistas en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de la concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de “buen hombre”, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos... Simplemente, no podemos llegar para entregarles “conocimientos”, como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de “buen hombre” en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos (2015, p. 269).

La persona que se educa está cargada de significados, es partícipe, responsable y creadora de su propia educación, es activa en este ámbito y consciente de su realidad.

Para cerrar este apartado, es necesario aclarar que los discursos acerca de la educación están en permanente transformación, resultando algunos de ellos ser muy eficientes en la producción y reproducción de ideologías, categorizaciones y significaciones. A través del análisis y revisión de estos discursos es posible comprender los diferentes sentidos que transmite la educación en una sociedad, a quién dice favorecer y a quién realmente favorece. Es tarea de todos, no solo lograr interpretar los discursos disponibles en educación, sino también producir nuevos discursos en los que toda la sociedad se vea representada.

¿SE ANALIZA LA INJUSTICIA SOCIAL EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR?

La neutralidad del sistema educativo es un mito reforzado por la creencia férrea en la objetividad de los procesos de evaluación, en una organización formal de la escolarización, en la uniformidad y la obligatoriedad de la enseñanza (Torres, 1996). Por esta razón, el estudio del currículum debe considerar, además del análisis pedagógico, un análisis filosófico, histórico, sociopolítico y antropológico. Este análisis permitiría desentrañar, desde otras miradas, que el proceso de selección de contenidos, metodologías y organización de las disciplinas es el producto de un entramado de proyecciones políticas y campos en disputa, liderados por diferentes grupos de la sociedad tratando de posicionar sus intereses.

La pobreza entendida como producto de la injusticia social es prácticamente nula en los currículos nacionales. No está presente ni como contenido ni como objetivo de aprendizaje, tampoco como objetivos transversales. Con esto, cabe preguntarse, si los contenidos escolares presentes en los currículos nacionales ayudan a la reproducción de una sociedad desigual o si esos contenidos intentan profundizar la comprensión sobre el origen, las causas y las consecuencias de la injusticia, así como también, sobre la posibilidad de subvertir esa realidad. Para Hernández (2014) la pobreza debe analizarse considerando que es un problema sistémico que abarca diversas perspectivas ideológicas, espirituales y discursivas, y que su solución pasa por crear mecanismos de análisis altamente sofisticados. En esa perspectiva, argumenta el autor aludido, “la teoría del currículo debe adentrarse a asumir estas temáticas a fin de responder a una realidad que exige nuevas visiones, incluso, del acto académico” (Hernández, 2014, p. 203).

En línea con lo anterior, cabe preguntarse ¿por qué no se habla de pobreza en los currículos? Esta pregunta puede tener más de una respuesta. En primer lugar, la pobreza no se considera como una situación compleja, permanente y estructural; más bien se piensa como algo de paso, que algún día dejará de ser y, en este afán, la educación juega un papel crucial; es decir, se arroga ser el medio más eficaz para que esta situación se supere. Por otra parte, la pobreza existe en relación con la riqueza, con los países ricos, con las elites, que básicamente son los receptores conformes dentro de este sistema, que se benefician y lo legitiman a través de la comparación académica y el establecimiento de rankings educativos. Precisamente esta es la principal herramienta que posee el sistema escolar para responsabilizar a los pobres de su situación y no a los mecanismos orientados por el Estado para la distribución de la riqueza. En esta lógica, los pobres encarnan valores que no han sido acreditados por la sociedad; es por eso que se omiten o solo se da cuenta de ellos para reafirmar la idea de que aún están por debajo de alcanzar el logro educativo que los sacará de allí. Según eso, lo que se observa es un currículum diseñado para que los pobres fracasen. Más bien se ha diseñado para quienes pertenecen, quieren pertenecer, o quieren seguir perteneciendo a los grupos que gozan de prestigio, legitimidad, valoración y privilegios; es decir, estar del lado correcto de la sociedad. Llegado a este punto es importante preguntarse, ¿cómo viven los pobres la escuela?

El currículum escolar puede ser justo y democrático si lo entendemos como un proyecto político cimentado en principios ciudadanos que aboguen por la inclusión social. Esto implicaría una toma de conciencia acerca de la necesidad de que las teorías y las prácticas escolares construyan proyectos que incorporen una comprensión del mundo en el que se vive y que reviertan la transmisión indiscriminada de contenidos estáticos. Todo ello con el fin de irrumpir en el mundo educativo forjando críticamente una educación para una sociedad más justa. Para Di Franco; Ferreyra y Di Franco,

[...] crear estructuras democráticas implica, generar espacios de participación donde se analizan fuentes de desigualdad en la vida social y se trabaja para cambiar las condiciones que las crean. Llevar adelante un currículum democrático implica justamente asumir que el conocimiento no es verdad objetiva por lo que es fundamental educarnos como intérpretes críticos y que podamos interpelar ¿quién dijo esto? ¿por qué? ¿quién se beneficia si le creemos? (2016, p. 44).

Esto exige pensar, urgentemente, en un cambio curricular desde un proceso autocrítico y colectivo, pero también desde una mirada política y teórica que desafíe el actual paradigma educativo, a través de nuevas categorías de entendimiento y nuevos procesos metodológicos que incorporen la participación de sujetos, vivencias y contextos que contemplen las miradas propias. Es una posibilidad que se debe asumir y apropiar tomando posiciones políticas organizadas y abriendo procesos para la deliberación y la negociación académica. De acuerdo con las ideas de Orozco,

[...] hay que superar los academicismos basados en la transmisión de contenidos curriculares declarativos de las disciplinas, esto es, de la transmisión de teorías sin anclajes en problemáticas sociales y comunitarias, nacionales locales, desvinculadas de la cultura, del trabajo y de los procesos productivos, sin relación alguna con las relaciones intersubjetivas de cara a las problemáticas sociales en los actuales contextos de crisis (2016, p. 16).

El ejercicio de cuestionar y reflexionar el currículum es un acto pedagógico primordial que muchas veces los actores llamados a hacerlo soslayan en las sucesivas reformas al sistema educativo. Lo que plantea la pedagogía crítica va en la línea de la acción; es decir, no solo hacer un ejercicio reflexivo, sino contribuir concretamente a erradicar esa mirada hacia los pobres como seres sometidos, limitados históricamente o actores pasivos, imposibilitados de modificar su situación. En otras palabras, se plantea tomar posición activa y construir un currículum en el cual todas las personas y modos de vivir se vean representados. De este modo, sería un deber ético y humano darle cabida al análisis de la injusticia social en el currículum.

PROPUESTA CURRICULAR PARA SABERSE EN EL MUNDO

Llegados a este punto podemos plantear que la relación entre educación y pobreza es conflictiva y que el sistema educativo contribuye a ponerla en tensión, puesto que la omisión o ausencia de un análisis más detenido desde el propio ámbito educacional, que muestre cómo la estructura social no entrega garantías de igualdad, tiende a profundizar la percepción de injusticia social.

En este apartado se propone abordar algunas situaciones que provocan la injusticia social y la pobreza, en los currículos escolares. En la actualidad estos temas son materia ausente en los procesos educativos. La pobreza debería instituirse como objeto de saber, conocimiento e investigación. La pobreza es una realidad que atañe a la sociedad en su conjunto y no debe entenderse como un contenido solo para las escuelas pobres. Hay que aclarar que la concepción aquí propuesta se aleja de una mirada *inclusiva* o de *atención* hacia la pobreza, como si se tratara de una avería o una anomalía que hay que corregir. Eso sería una negación, una simplificación propia de la escuela homogeneizadora que busca la normalización de las personas.

La mirada que ofrece hoy en día el sistema educativo hacia la injusticia social, producto de una desigualdad socioeconómica va en la línea de considerar a los pobres como *seres fuera de o al margen de* cuya única solución posible sería la de *incorporarlos* a la sociedad sana, para lo cual ellos tendrían que abandonar esa condición y asumir la de *seres dentro de*. Sin embargo, la solución planteada desde la pedagogía crítica no radica en incorporar o integrar esa estructura que los oprime, sino que más bien incita a “transformarla para que puedan convertirse en *seres para sí*” (Freire, 2015, p. 80).

Arroyo (2015) señala que “el primer conocimiento al que todo ser humano tiene derecho es a saberse en el mundo, en la historia, en las relaciones sociales y políticas” (p. 61) y en esa línea “los contenidos tienen el deber de garantizar a los pobres conocimientos que profundicen, sistematicen, amplíen ese saberse pobres. No solo ver a los contenidos sobre la pobreza como un tema más” (Ibíd.).

Algunas ideas plausibles de trabajar en la escuela en esta línea de reivindicaciones pedagógicas, extraídas de los planteamientos de Arroyo (2015), son:

Reconocimiento de los alumnos pobres y sus vivencias de pobreza como contenido de estudio en las diversas áreas, para saberse en el mundo y comprender las estructuras que sostienen su condición de victimados por la pobreza. De manera que se reconozca a los pobres como sujetos de derecho de esos conocimientos.

Reconocimiento de los colectivos empobrecidos como sujetos de saberes y como productores de conocimiento dentro de las escuelas, para así promover espacios de aprendizaje intersubjetivo y dialogante. En consecuencia, permitir la entrada a la escuela de otras subjetividades y diversos modos de vida.

Incorporar análisis al currículum, a las prácticas pedagógicas y a las evaluaciones, que den cuenta de cómo los discursos, prácticas y materiales pedagó-

gicos responsabilizan a los pobres de su pobreza. Tal y como ejemplifica Arroyo (2015) “¿son pobres porque son perezosos, ignorantes, incultos o imprevisores, irracionales? La pobreza no ha entrado como contenido en los currículos, sin embargo, no han faltado formas (erradas) de pensar los pobres” (p. 67).

Para finalizar, es necesario plantear que toda práctica que intente visualizar las situaciones de injusticia, en este caso de pobreza, tiene que estar constantemente acompañada del análisis de cómo se construye, se produce y se mantiene la riqueza. Y en este terreno, docentes y comunidad educativa tienen el deber de tomar partido por promover una educación basada en la justicia y realizar acciones concretas que permitan repensar la justicia social desde una mirada cuestionadora y crítica.

REFLEXIONES FINALES

En estas páginas se proporciona una orientación para pensar una educación basada en la justicia social, el respeto a la dignidad humana, a la diversidad y la no discriminación, como una alternativa política a la ya existente. Se espera contribuir al conocimiento educativo sobre la pobreza, brindando una reflexión pedagógica como alternativa a la subordinación ideológica y económica, que sufren los pobres en la sociedad.

Luego de examinar la forma en que el sistema educativo ha contribuido a profundizar las brechas sociales que producen la injusticia social, por medio de normativas y mecanismos que han favorecido a un solo sector de la sociedad, dejando al otro a merced y voluntad del mercado educativo, se plantea incorporar el análisis de las desigualdades sociales dentro del espacio curricular, con el objetivo de comprender el origen y las estructuras que sostienen las situaciones de injusticia. Para ello, se propone la creación de estrategias y diseños curriculares que apunten a la investigación de los diversos temas relacionados con el origen de la desigualdad. Además, se sugiere considerar la posibilidad de incorporar las vivencias y saberes de los propios sujetos al espacio escolar.

Si entendemos el currículum como un proyecto de intereses que la escuela transmite de manera sistemática, organizada y masiva y que tiene la misión imperativa de formar un modelo de sujeto, también entendemos que dentro de esta estructura no somos sujetos pasivos y que podemos intervenir desde maneras muy diversas sobre aquellos asuntos que nos atañen. Lo anterior no

es tarea fácil si se piensa que el paradigma técnico que promueve el currículum chileno no se adentra en los conflictos provocados por la injusticia social. La educación oficial se aleja cada vez más de los análisis pedagógicos fundamentados y de las teorías explicativas que ofrecen las ciencias sociales y humanas, y otras epistemologías, para comprender las diversas formas de existir en el mundo.

Esa tecnificación y vaciado de contenido pedagógico en la educación, solamente ha contribuido a favorecer a quienes disponen de otros capitales sociales, culturales y económicos legitimados en la sociedad. Para quienes el currículum tradicional no representa un desafío ni un cambio de cultura.

Abordar los contenidos del currículum desde una perspectiva sociopolítica implica elaborar contenidos concretos, contextualizados y situados. Implica al sujeto y sus vivencias. Ello supone que el proceso de enseñanza y aprendizaje trascienda a la mera adquisición de contenidos que no buscan en modo alguno la transformación de la realidad.

En suma, se propone que las escuelas, incluso aquellas que no son consideradas pobres o que no están situadas en espacios de pobreza, puedan acceder a la capacidad de desentrañar las estructuras o ideologías causantes de la situación de opresión en la que se encuentran los diversos sectores de la sociedad, particularmente aquellos más vulnerables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. G. (2015). El contenido en las escuelas de los pobres. En J. Sacristán (ed.). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Pp. 61-67. Madrid, España: Morata.
- Banco Mundial (BM) (2020). Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. (Versión preliminar del resumen). Recuperado de: http://www.anped11.uerj.br/Banco_mundial/2011%20ExecSummary_Spanish_Banco_Mundial_2020.pdf
- Bonal, X. (2011). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Di Franco, N.; Ferreyra, N. y Di Franco, M. G. (2016). Prácticas educativas en matemática desde perspectivas sociopolíticas. La ESI y los DD.HH. como ambientes de aprendizaje y como escenarios de investigación. *Praxis educativa*, 20(2), 41-57. Doi: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200205>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/399>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hernández, A. (2014). Pobreza y educación: retos para la teoría del currículo. *Revista entramados-Educación y Sociedad*, 1(1), 203-209. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1091/1136>
- MacEwan, A. (2010). El significado de la pobreza: cuestiones de distribución y poder. *Investigación económica*, 69(272), 15-56. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16672010000200002&lng=es&tlng=es.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200013
- Orozco, B. (2016). Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos*, 5(20), 11-22. Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/671/1/754-1469-5-PB.pdf>

- Peña Sandoval, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-20. Recuperado de: <http://www.pedagogiapucv.cl/wp-content/uploads/2017/02/Peña.-2011.-Desigualdad-Educativa-Y-La-Necesidad-De-Un-Enfoque-De-Justicia.pdf>
- Puyol, A. (2007). Filosofía del Mérito. Contrastes. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 12, 169-187. Recuperado de: <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1439/1375>
- Schatan, J. (2005). Distribución del ingreso y pobreza en Chile. *POLIS* [en línea], (11), 1-23. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/5865>Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. *Educ. Soc.*, 32 (117), 911-932. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400002>
- Villalobos, C. y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 63-84. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf>
- Zancajo, A.; Bonal, X. y Verger, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Revista Tempora*, (17), 11-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5035678>

Imaginarios juveniles y los desafíos de la educación pública secundaria en el contexto del levantamiento popular

Dr. Walter Manuel Molina Chávez

Dra. Margarita Makuc Sierralta

*La mejor defensa de los derechos son los sentimientos, las convicciones
y las acciones de multitudes de individuos que exigen respuestas con
su sentido interno para la indignación.*

Lynn Hunt

*[...] Que salgan los dragones a volar [...]
Chinoy¹*

RESUMEN

En el presente capítulo se aborda la relación entre los imaginarios sociales emergentes sobre *lo juvenil* y la *educación pública*, la articulación entre estos tópicos surge de la orientación que históricamente ha tenido la educación pública hacia la escolarización de jóvenes, centrando en este segmento las expectativas de desarrollo individual y social. Para ello hemos estructurado este análisis en los siguientes apartados: el fenómeno juvenil y la educación, un complejo proceso de construcción social; imaginarios juveniles sobre la educación pública y los desafíos de la educación pública en relación con incorporar los imaginarios juveniles en su diseño e implementación.

Dado que en las demandas ciudadanas actuales lideradas por las y los jóvenes chilenos en las últimas dos décadas del siglo veintiuno ha sido llevado a un primer

1. Mauricio Enrique Castillo Moya. Conocido popularmente como Chinoy. Es un cantautor popular chileno de folk punk y trova. Este epígrafe corresponde al nombre de su primer disco oficial *Que salgan Los dragones* (2009) y al título de una de sus canciones emblemáticas.

plano lo juvenil en relación con la educación pública, consideramos relevante abordar estas dimensiones simbólicas en torno al sistema educativo. Entre las principales conclusiones podemos destacar el surgimiento de un imaginario que plantea exigencias y cuestionamientos al sistema educativo, marcado por los altos niveles de inequidad tanto en términos de resultados de aprendizaje como de oportunidades de desarrollo integral. En términos de elementos de continuidad, el rol de la educación pública permanece vigente como proyecto de construcción de una sociedad en que la justicia educacional y social son aspectos esenciales. Por lo mismo, en este trabajo nos abocaremos al estudio de los imaginarios juveniles en la perspectiva de reconocer claves interpretativas para comprender y contextualizar lo juvenil, tanto en el levantamiento popular en Chile, como sus implicancias en el sistema educacional chileno.

PALABRAS CLAVE: imaginarios juveniles, educación pública, escolarización

INTRODUCCIÓN

El levantamiento popular del 18 de octubre de 2019 en Chile da origen a múltiples protestas ciudadanas; masivas expresiones de descontento fueron lideradas por cientos de jóvenes estudiantes secundarios con ocupaciones de las principales estaciones del tren subterráneo de Santiago (Metro) en contra del alza en 30 pesos en la tarifa del transporte público. La revista *Time*, en su edición del 28 de octubre, resume el desenlace de este movimiento ciudadano del siguiente modo:

Sin previo aviso, en la tarde del 18 de octubre [...] cientos de miles de personas quedaron varadas en sus hogares o en las calles sin transporte público. Pero en lugar de culpar a los jóvenes manifestantes, los chilenos de casi todos los ámbitos de la vida utilizaron las redes sociales para convocar protestas contra años de mala gestión del gobierno. Así comenzó este “levantamiento popular” (Vergara, 2019).

Posteriormente, entre otros hitos clave, este descontento se expresó en manifestaciones ciudadanas, reuniéndose más de un millón 200 mil manifestantes en las calles céntricas de Santiago el día 25 de octubre, que se replicó en casi todas las regiones y ciudades de Chile con expresiones también masivas. La respuesta del gobierno de Sebastián Piñera Echenique fue la represión policial centrada en restaurar el *orden público*. Al respecto, Vergara afirma:

Que el gobierno haya priorizado el orden público por sobre las demandas sociales parece tener un objetivo claro: someter al levantamiento popular y prevenir futuros brotes de descontento social. Sostengo que lo que ha ocurrido en Chile no es un estallido social –un fenómeno cuasi natural de ruptura sin agencia o dirección– sino que un levantamiento en contra del modelo neoliberal, que comenzó con la acción colectiva de desobediencia civil de los estudiantes en el Metro y hoy continúa con los miles de personas que arriesgan su integridad física para ejercer su derecho a la protesta (Vergara, 2019, p. 1).

A juicio de la autora, la tentación de reprimir la protesta social en lugar de ceder ante las demandas de una ciudadanía movilizada ha conducido a la articulación de una agenda legislativa represiva tendiente a criminalizar y penalizar la protesta social; así como simultáneamente a desplegar una política esencialmente represiva ante el conflicto social, lo que ha traído graves consecuencias en pérdidas de vidas humanas, en heridos graves (359 de ellos con daño ocular severo y/o pérdida de visión parcial, más dos casos de ceguera) y en la detención arbitraria de miles de manifestantes (Informe INDH, 2019).

Frente a ello, los diversos organismos internacionales y nacionales de defensa de los derechos humanos denunciaron, y siguen denunciando, una violación reiterada y masiva de derechos fundamentales focalizados en las personas, principalmente jóvenes, que participan en estas manifestaciones ciudadanas. Estas políticas represivas contra uno de los actores sociales gravitantes del levantamiento popular se agudizaron en las semanas siguientes al levantamiento popular, expresándose, por ejemplo, en la presentación de querellas criminales invocando la Ley 12.927, de Seguridad Interior del Estado, contra uno de los líderes de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), Víctor Chanfreau, y otros dirigentes estudiantiles secundarios – tras el masivo boicot a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) los días 6 y 7 de enero 2020.

Como una forma de contribuir a la comprensión y diagnóstico de este proceso que se expresa en el *levantamiento popular*, este trabajo se propone abordar los imaginarios sociales emergentes sobre *lo juvenil* y la *educación pública*. Diversos autores han planteado que los estudiantes, en tanto actores estratégicos del proceso educativo en los distintos niveles del sistema escolar chileno, han contribuido significativamente a reconfigurar los imaginarios sociales emergentes, tanto sobre las juventudes como en relación con la educación pública en el Chile contemporáneo (cuestionamiento de la calidad y equidad educativa, modalidad

de financiamiento, crítica a mecanismos de medición estandarizados, PSU, Simce, etc.) (Bellei; González, y Valenzuela 2010; Egaña, 2018; Molina y Álvarez, 2017; Molina y Oliva, 2015).

Este proceso de construcción social de significados resulta aún más gravitante a partir de la rebelión ciudadana iniciada el 18 de octubre de 2019. En este contexto, podemos destacar que en el surgimiento de nuevos imaginarios sociales se destaca un proceso de politización creciente, entendido este como la capacidad de los sujetos de definir colectivamente diversos aspectos de *lo social* (PNUD, 2015). De este modo se plantean demandas al propio sistema político en cuanto a la incapacidad de dar respuesta a las expectativas y alternativas de desarrollo de la juventud mediante la educación, poniendo el foco en los niveles de desigualdad creciente a partir de la imposibilidad de acceder a educación de calidad que genere reales oportunidades de futuro (Molina, 2008, 2013a y 2013b). Este cuestionamiento al modelo económico y social desde lo educativo y lo juvenil gira principalmente en torno a la ausencia de equidad experimentada desde la vivencia de jóvenes chilenos en diversos ámbitos del sistema educativo.

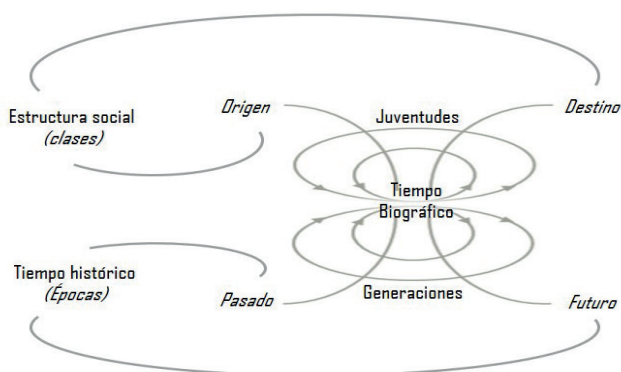
Desde un punto de vista prospectivo, el análisis de estos emergentes imaginarios sociales desde la experiencia escolar de las y los estudiantes secundarios permitirá una mejor comprensión del fenómeno juvenil y los procesos de escolarización en el marco del creciente anhelo de justicia educacional y de mejorar la inserción social postsecundaria de las y los jóvenes chilenos en los inicios de la tercera década del siglo, y que se hizo patente tras el llamado *estallido social*. Precisamente este movimiento, con un claro contenido de descontento juvenil, adoptó como himno emblemático *El baile de los que sobran*², tema que alude directamente a la crisis de sentido e ineficacia de un sistema educacional que no cumple con las expectativas de calidad y de equidad de oportunidades para las y los jóvenes chilenos (PNUD, 2017). Lo anterior es consistente con la hipótesis formulada por Duarte (2015), quien sostiene que las juventudes chilenas contemporáneas constituirían una metáfora plausible de dichas transformaciones; es decir, lo que les sucede a las y los jóvenes chilenos es al mismo tiempo lo que le ocurre a la sociedad chilena en su conjunto, y viceversa.

2. Título de una canción emblemática del conjunto musical Los Prisioneros y que integra el álbum *Pateando Piedras* (1986). Escrita y compuesta por el destacado cantautor chileno Jorge González Ríos.

LO JUVENIL Y LA EDUCACIÓN, UN COMPLEJO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL

En relación con la comprensión de lo juvenil, existen diversas perspectivas de análisis y una de ellas sostiene que el fenómeno juvenil constituiría un proceso de construcción social complejo, el cual junto con estar articulado en torno a un doble eje temporal –un tiempo biográfico y un tiempo histórico–, tendría su centro en la temporalidad biográfica de “lo juvenil” (Canales; Ghiardo, y Opazo, 2015). Al respecto, se sostiene que dicha experiencia es agenciada por los propios sujetos juveniles desde el presente y simultáneamente en interacción con un tiempo histórico y las estructuras sociales que complejizan su análisis, tensio-nando con ello la relación con los diversos campos de “lo social contemporáneo” y muy especialmente con los procesos de escolarización obligatoria (Molina, 2015). La articulación de los dominios tanto estructurales como subjetivos del precitado fenómeno se puede observar en la siguiente imagen:

Figura 1. Esquema del fenómeno juvenil



Fuente: reelaboración basada en Canales, Ghiardo, y Opazo, 2015.

Como se puede observar los autores, junto con dar centralidad a la noción de temporalidad biográfica en la configuración de *lo propiamente juvenil*, destacan que en la relación entre el tiempo histórico y la estructura social emerge la sin-

gularidad del fenómeno juvenil. Al respecto y complementariamente sostienen lo siguiente:

La relación *tiempo biográfico-tiempo*³ histórico permite distinguir entre coetáneos –aquellos que cursan el mismo tiempo biográfico– y contemporáneos –aquellos que comparten un mismo tiempo histórico– y desde ahí reflexionar el lazo de contemporaneidad y las relaciones de continuidad o diferencia entre generaciones. Por su parte, la relación *tiempo biográfico-estructura social*, implica observar la división de clases en los coetáneos para señalar “lo juvenil” como un mismo tiempo biográfico ante la malla desigual de caminos y posiciones sociales (Canales; Ghiardo, y Opazo, 2015, p. 52).

De este modo, *lo juvenil* sería el tiempo de paso entre el tiempo de origen y el tiempo de destino, que no es ni ayer ni mañana, sino que toma forma en los sujetos jóvenes como su presente. En este aspecto, resulta clave analizar la producción de sentidos que elaboran los propios sujetos juveniles en su transitar biográfico. Por otra parte, desde un punto de vista sociohistórico más amplio, González y Feixa (2013) plantean que la visibilidad social de los jóvenes en las sociedades latinoamericanas se ha movido desde un primer momento de total invisibilidad social desde mediados del siglo XIX a un periodo de incipiente visibilidad sociocultural en el contexto de la expansión de las instituciones escolares. Ello es evidente especialmente en el caso chileno y argentino. Al respecto, los autores citados sostienen lo siguiente:

Así y en forma progresiva, las juventudes latinoamericanas se irán asentando al amparo de los espacios que las mismas conformaciones sociales de la región irán construyendo, posibilitados por la expansión educativa y la ampliación de las capas medias urbanas. Todo ello en el contexto de la modernización y las políticas desarrollistas operantes en América Latina, donde los jóvenes comienzan a ser definidos como sujetos de derecho y sujetos de consumo aceleradamente en las décadas del cincuenta y sesenta. De este modo se comprende un transcurso que va desde los que la disfrutaban hasta los que padecen la juventud (González y Feixa, 2013, p. 13).

A comienzos del siglo veinte las juventudes latinoamericanas se constituyen en un sujeto social y político gravitante impulsadas por un imaginario social de

3. El destacado es nuestro.

rebeldía y cambio; asimismo, en la interfaz del pasado salto de siglo comienzan a emerger otros imaginarios sociales sobre lo juvenil que destacan la dimensión individual propios de la experiencia juvenil contemporánea, por sobre los aspectos colectivos. En este contexto, la progresiva visibilización social de las y los jóvenes se fortalece a partir del surgimiento y estructuración de los sistemas educativos latinoamericanos conformando un imaginario social hegemónico sobre lo juvenil y sus significados sociales dominantes asociados con los desafíos de su formación, preparación y tránsito hacia el mundo de los roles sociales adultos. En otras palabras, en el marco de las sociedades latinoamericanas, los procesos de escolarización obligatoria han contribuido a configurar identidades y valores sociales que posteriormente son procesados como elementos o ejes estructurantes de lo juvenil.

IMAGINARIOS JUVENILES SOBRE LA EDUCACIÓN PÚBLICA: ENTRE LA JUVENTUD ESCOLARIZADA Y POLITIZACIÓN DE LO JUVENIL

Entre los resultados más relevantes podemos señalar que los imaginarios sociales tanto sobre *lo juvenil* como sobre la educación pública y los procesos de escolarización constituyen una construcción social compleja y conflictiva, que integra diversas dimensiones y remite a figuras e imágenes sociales en permanente tensión o conflicto, en pos de estructurar miradas hegemónicas que sean funcionales a determinados modelos de desarrollo, tanto en Latinoamérica como en Chile en las últimas cinco décadas.

Desde una perspectiva teórica general, Castoriadis señala que “la institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones” (2007, p. 556). Desde este enfoque, los procesos de escolarización secundaria obligatoria constituirían un claro ejemplo de un proceso instituyente del imaginario social que logra dar origen a las instituciones educativas en el mundo contemporáneo y colocan los procesos de escolarización obligatoria como una de las instituciones gravitantes en el desarrollo de las sociedades modernas. En la realidad educacional chilena se observa que un 96% de las y los jóvenes chilenos se encuentran matriculados en algún nivel del ciclo escolar; ello indicaría, por una parte, la significancia atribuida a la educación, tanto primaria como secundaria (Injuv, 2015) y, por otra parte, de acuerdo con Tezanos (2013, p. 13) evidenciaría que la educación secundaria es un nivel educativo clave para las y los jóvenes en pos de adquirir una “condición plena de ciudadanía”.

En este sentido, durante las últimas décadas el Estado chileno ha impulsado sucesivamente una serie de normas legales que han consolidado jurídicamente el acceso a la educación secundaria pública obligatoria, gratuita y de calidad. En 2003 (Ley 19.876) se establecieron los doce años de escolaridad obligatoria, ampliándose la obligatoriedad y gratuidad que existía para educación básica, comprometiéndose el Estado a financiar un sistema gratuito hasta los veintiún años de edad. Posteriormente, en 2009, la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 20 estableció como finalidad del nivel escolar secundario que las y los jóvenes logren “ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad”. El 29 de mayo de 2015 se promulgó la Ley de Inclusión para asegurar mecanismos que la hagan efectiva en el sistema escolar, regulando jurídicamente los procesos de admisión de las y los estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y el lucro en los gestores o sostenedores de establecimientos educacionales que reciben aportes financieros desde el Estado. Lo anterior reconfigura parcialmente el escenario de la educación escolar en Chile, al establecer nuevas exigencias a los actores públicos y subvencionados que proveen servicios educativos tanto en el nivel de enseñanza básica como en la educación media.

En este contexto, la escolarización secundaria obligatoria se constituye en una condición sociocultural relevante desde comienzos de los años sesenta. Al respecto Bellei (2014) sostiene que producto de la enorme expansión en la cobertura, el liceo habría dejado de ser una institución de elite para transformarse en una institución masiva, lo que puso en tensión el currículum, la organización y las prácticas de enseñanza, que reproducen una cultura academicista y preuniversitaria, ajena a los intereses y motivaciones de los nuevos grupos escolarizados, agravado por inducir expectativas frustradas y la frustración concomitante. Ello se expresa tanto en la configuración de las subjetividades juveniles en términos de conformar un imaginario compartido como en su incidencia en las trayectorias sociales y educacionales. Desde esta perspectiva, los procesos de escolarización secundaria posicionan a las y los jóvenes contemporáneos como un grupo social altamente escolarizado; es decir, permiten la emergencia de las juventudes escolarizadas (Molina, 2015, 2017).

En el marco de este proceso, los avances en el contexto de la Reforma Educacional tendientes a crear un sistema público de calidad buscan superar los niveles de segregación provocados por el traspaso de la educación pública a los municipios y sostenedores particulares a principios de los años ochenta (Valenzuela; Bellei y De los Ríos, 2009). Esto abre un nuevo debate en las comunidades educativas en torno a conceptos como equidad, inclusión, selección e incorporan, a su vez, al campo de la producción simbólica y cultural elementos significativos que con-

figuran la noción de educación pública y ponen de manifiesto que la cobertura alcanzada por la escolarización secundaria no logra satisfacer las expectativas en términos de otorgar oportunidades de desarrollo equitativo (Valenzuela; Bellei y De los Ríos, 2009, 2010, 2013). Esta nueva condición de las y los estudiantes secundarios chilenos es relevante tanto al momento de reestructurar sus trayectorias sociales postsecundarias, así como en la configuración de su subjetividad y despliegue de sus capacidades de agencia y/o transformación social en la sociedad chilena actual.

Desde una perspectiva crítica de análisis sociológico, el aumento de los niveles de escolaridad y las dificultades de permanencia en el sistema abren nuevas interrogantes referentes a si estos mayores niveles de escolarización logran o no constituirse en un elemento relevante para estructurar la condición individual y social una vez egresados de la educación secundaria (Gimeno, 2001; de Tezanos, 2013). Paralelamente, diversos estudios evidencian altos niveles de segregación tanto académica como económica en Chile (Treviño; Sheele, Gelber, 2016), esta segregación socioeconómica y educativa se produciría comparativamente tanto al interior de las escuelas y liceos como a nivel interescuelas. Estos mecanismos de segregación se constituyen en barreras específicas que condicionan negativamente las oportunidades de movilidad social ascendente y desarrollo de las y los estudiantes tanto al interior del sistema escolar; como en la estructuración de sus oportunidades educativas actuales y sus trayectorias sociales futuras (Molina, 2015).

En relación con el análisis de las políticas educativas públicas en Chile, diversos autores han sostenido que el sistema escolar público en su conjunto se encuentra en una crisis global, que lo ha llevado sistemáticamente a perder participación en la matrícula, bajar sus niveles de calidad, entre otros aspectos que no permiten asegurar un acceso integral al derecho a la educación de calidad de la población escolar secundaria chilena a la que atiende. Al respecto se ha sostenido lo siguiente:

En nuestra opinión, la educación pública chilena experimenta una crisis de enorme magnitud, que no solo compromete el logro sus objetivos y propósitos [...] sino que pone en riesgo su propia existencia como un actor relevante en el sistema escolar (Bellei; González y Valenzuela, 2010, p. 232).

Asimismo, desde una perspectiva histórica, Serrano (2018) ha sistematizado un conjunto de evidencias respecto al hecho histórico evidente que la representación dominante del Liceo público como “hijo amado de la República” se comienza a resquebrajar desde mediados del siglo XX y, a partir de allí, se producen continuos deslizamientos de sentido y funcionalidad social sobre este

nivel educativo clave para el desarrollo cultural, social, político y económico de Chile. Ello nos permite contextualizar la pregunta por la configuración de sentidos educativos de la escolarización secundaria, pues sería uno de los ejes sobre el cual se estructuran los imaginarios sociales juveniles en relación con la educación pública en Chile. Estas dimensiones de sentido surgen reiteradamente en el discurso de los y las jóvenes, en términos de la ausencia de oportunidades de desarrollo y de la falta de equidad de acceso a una educación de calidad y relevante para sus respectivas trayectorias sociales después de la educación secundaria (Bellei, 2014; Molina, 2008; Unesco, 2016).

En este marco de configuración de un nuevo escenario político y social en la sociedad chilena contemporánea, lo juvenil como proceso de politización ha adquirido fuerza, interpelando al sistema político para configurar una educación de calidad que, inspirada en principios de equidad de oportunidades y de justicia social, reconozca a la juventud su protagonismo político en la redefinición de *lo educativo* y su rol en la respuesta contracultural al imaginario dominante de los jóvenes como sujetos de escolarización.

En otras palabras, un nuevo imaginario sobre lo juvenil emerge en las crecientes demandas por educación de calidad, que implica una exigencia de justicia social, un cuestionamiento a las políticas de desarrollo socioeconómico, un desafío al modelo dominante en su incapacidad para ofrecer un futuro mejor mediante el acceso a la educación. En cambio tenemos una juventud altamente endeudada, sin posibilidad de acceder a oportunidades de desarrollo personal, con competencias académicas evaluadas negativamente, inserta en un mercado profesional inestable y un mercado laboral precario, enfrentada a un alto costo de vida que no le permite acceder a derechos sociales fundamentales (educación, salud, vivienda). Todas situaciones que impiden la integración social plena, a pesar de la retóricas discursivas presentes en las políticas educativas públicas.

Tal como se sostiene en el último Informe de Desarrollo Humano, en Chile:

[...] las señales de la politización son diversas [...] no se limitan a un único espacio de la sociedad, sino que se expresa en diversos planos de lo social: como ampliación de la discusión pública, como aumento de la conflictividad y la movilización social, como involucramiento ciudadano (PNUD, 2015, p. 15). Consistente con lo anterior, en diversos espacios y ámbitos de la vida social actual se observa una demanda y protagonismo de diversos actores sociales en la toma de decisiones, donde las y los jóvenes se despliegan cada vez con mayor visibilidad.

Finalmente, podemos señalar que en el *estallido social* del 18 de octubre de 2019, los protagonistas, el contenido de sus demandas, la crítica al sistema neoliberal, las exigencias de dignidad y justicia social interpelan a las políticas públicas en educación. La misión ahora es contribuir a implemententar las transformaciones del sistema social en su conjunto y lograr una nueva institucionalidad educativa que, tal como la ley mandata, permita estructurar una genuina nueva educación pública en Chile pos levantamiento popular.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE, DESAFÍOS EN EL MARCO DE LOS IMAGINARIOS JUVENILES EMERGENTES

La Reforma Educacional del gobierno de la presidenta Michelle Bachelet planteó entre sus objetivos el fortalecimiento de la educación pública (Programa de Gobierno, 2014-2018; y Mensaje Presidencial, 2017) tras el diagnóstico compartido por diversos autores de la profunda inequidad educacional del sistema actual (Treviño et al., 2016; Unesco, 2016), se plantea como un gran desafío el logro de un sistema equitativo que permita superar desigualdades de implicancias sociales, políticas y éticas mediante una transformación del sistema educacional en su conjunto, desde el nivel parvulario hasta la educación superior (Ley 21.040). Específicamente se propone la Nueva Educación Pública (NEP), que en términos estructurales se expresa en el traspaso progresivo de 5.200 establecimientos educacionales administrados por los municipios hacia la administración dependiente de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Estos dispositivos que gestionarán la oferta educativa serán órganos públicos, funcionales y territorialmente descentralizados dependientes de la Dirección Nacional de Educación (del Mineduc). De este modo, se comienza a reconfigurar la provisión de educación pública en Chile, dando protagonismo a los territorios intermedios o agrupación de comunas que comparten ciertas especificidades poblacionales, sociales y culturales. Junto a lo anterior, se fortalecen las posibilidades de participación mediante un Consejo Asesor de la Educación Pública, que permita a los actores socioeducativos espacios de decisión e incidencia de las comunidades educativas en la gestión escolar en pos del mejoramiento del propio sistema.

Desde una perspectiva más operativa, la implementación de la nueva educación pública representa un conjunto de desafíos sistémicos para la institucionalidad educativa chilena. Al respecto, el director nacional de Educación Pública, frente a diversas críticas de la oposición política en Chile ha planteado:

La Nueva Educación Pública es la política educativa de mayor magnitud y más compleja desde la transferencia de la educación estatal a los municipios en 1981 [...]. Precisamente por su dimensión y los desafíos que representa, era impensable hacer un diseño previo que anticipara con exactitud, por ejemplo, la reacción de los distintos actores que intervienen diariamente en su construcción (Egaña, 2018, p. 7).

Como se puede observar en el despliegue e instalación del nuevo sistema de educación pública (SEP), en los diversos territorios locales del país se plantean desafíos de diversa índole a los tomadores de decisiones, a los actores educativos y al conjunto de la institucionalidad educativa precedente, tanto a nivel nacional como en las instancias locales donde se agencian dichas transformaciones.

Uno de los desafíos de mayor complejidad en el proceso de implementación de la nueva educación es el hecho que los actores socioeducativos clave que interactúan en el espacio escolar de la escuela o liceo público chileno (estudiantes, apoderados, profesores, asistentes de la educación y directivos) han ido instituyendo un conjunto de creencias, normas, valores y prácticas sociales que estarían configurando una nueva cartografía de imaginarios sociales sobre los sentidos de la “educación escolar pública” (Bellei, 2018; Bellei; González y Valenzuela, 2010; Molina y Álvarez, 2017).

En este contexto, los imaginarios sociales actualmente existentes en estos dominios de análisis (juventud y educación pública) constituyen elementos pertinentes en la perspectiva de indagar en las diversas variables que pueden incidir no solo en las trayectorias de las y los estudiantes chilenos, sino además en la implementación de esta nueva política educativa. En otras palabras, el conjunto de creencias, normas, valores y prácticas sociales construidas alrededor de la noción de juventud –como sobre la educación escolar pública en general– constituirían claves simbólicas, territoriales y sociales fundamentales para tener en cuenta en la instalación de un nuevo sistema de educación pública. Es imperativo que integre el conjunto de ejes de significación tanto sobre lo juvenil como en relación con la educación pública y los sentidos de la escolarización secundaria chilena.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Para el caso chileno es posible identificar una configuración socio-imaginaria claramente diferenciada y hegemónica en el seno de la sociedad chilena contemporánea: “lo juvenil como un desafío de escolarización permanente”. Configuración imaginaria que ha logrado la hegemonía cultural en los últimos treinta años en Chile y que implica una concepción de la enseñanza media o secundaria como un piso mínimo requerido para acceder a oportunidades de desarrollo humano y mejoramiento de la calidad de vida tanto en el plano individual como colectivo (Molina y Álvarez, 2017). Sin embargo, y a modo de hipótesis teórica, dicho imaginario comienza a mostrar sus debilidades estructurales y a ser resignificado por los propios sujetos en el marco del nuevo escenario social y demandas ciudadanas que se hicieron visibles a partir de sucesivas manifestaciones juveniles y ciudadanas que culminan en el *estallido social* de octubre de 2019, constituyendo un segundo imaginario social: “lo juvenil como proceso de politización”. Este emerge de las actuales tensiones y conflictos de diversos actores sociales motivados por concretar profundas transformaciones socioestructurales de la sociedad chilena posdictadura y post *estallido social*. Ambos imaginarios se estructurarían conflictivamente sobre la base de enfatizar diversas dimensiones y procesos considerados clave en la configuración de la condición social de las juventudes chilenas contemporáneas. En este sentido, Aguilera y Muñoz afirman:

Al mismo tiempo, así como diversas definiciones, deslindes e imágenes asociadas a la juventud conforman conceptos estructurados socialmente y orientados a incidir en la disputa por la producción de sociedad, continuamente emergen definiciones sobre ámbitos de la política, lo social y los movimientos sociales que tienen su origen en proyectos e intereses enfrentados en las conflictividades políticas (2015, p. 7).

En este amplio contexto de fuerzas que en el plano cultural, ideológico y representacional pugnan por materializarse, existe un gran desafío inherente a la implementación de esta política pública educacional y que consiste en identificar y caracterizar imaginarios sociales sobre la educación escolar pública y los sentidos educativos de la educación media construidas por las y los estudiantes en el contextos territoriales marcados por particularidades socioeconómicas, socioculturales y sociopolíticas locales a lo largo de Chile. Esto permitiría no solo configurar políticas educativas públicas eficaces para el fortalecimiento de la educación media en el actual contexto de transformaciones estructurales y subjetivas de la sociedad chilena contemporánea, sino principalmente avanzar en la superación de las actuales brechas de inequidad que condicionan el futuro de generaciones de jóvenes.

Finalmente, podemos concluir que el desafío de realizar una transformación estructural del sistema educacional chileno presenta requerimientos sistémicos que trascienden el ámbito educativo y se proyectan hacia el dominio social, económico, político y cultural, en los cuales se sitúan los actores socioeducativos en un contexto de alta conflictividad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, O. y Muñoz, V. (2015). Preguntas por la juventud, preguntas por la política. Acción colectiva, movimientos sociales y militancia en los estudios de juventud. Chile 1967-2013. En P. Cottet (ed.). *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*. Pp. 69-103. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) (2009). Ley 20.370. Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) (2017). Ley 21.040. Crea el sistema de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/nuevo-sistema-de-educacion-publica>
- Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Pp. 23-45. Buenos Aires, Argentina: Unesco/Instituto Latinoamericano de Planeamiento Educativo.
- Bellei, C. (coord.) (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- Bellei, C.; González, P. y Valenzuela, J. P. (2010). Fortalecer la Educación Pública: un desafío de interés nacional. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (eds.). *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Pp. 225-254. Santiago de Chile: Pehuén.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Canales, M.; Ghiardo, F. y Opazo, A. (2015). Para un concepto de juventud. En P. Cottet (ed.). *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*. Pp. 47-67. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Duarte, C. (2015). Estudios juveniles en Chile: devenir de una traslación. En P. Cottet (ed.). *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*. Pp. 23-45. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Egaña, R. (2018). La nueva educación pública ya es una realidad. En Bellei, C. (coord.). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, CIAE.
- González, Y. y Feixa, C. (2013). *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, Rockanroleros & Revolucionarios*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

- Instituto Nacional de Derechos Humanos, (INDH) (2019). Informe Anual 2019: Situación de los Derechos Humanos en Chile en el Contexto de la Crisis Social. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1701>
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUUV) (2015). 8ª Encuesta Nacional de Juventud 2015. Informe Regional. Región de Magallanes y Antártica Chilena. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Hunt, L. (2010). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona, España: Tusquets.
- Mensaje Presidencial (1 de junio 2017). Michelle Bachelet Jeria. Presidenta de la República 2014-2018. Recuperado desde: https://www.camara.cl/camara/doc/archivo_historico/mensaje_2017.pdf
- Molina, W. (2008). Sentidos de la Enseñanza Media Desde la Experiencia Escolar de Estudiantes de Liceos Municipales. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 105-122.
- Molina, W. (2013a). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo público municipal en el Chile contemporáneo. *Revista Última Década*, 38, 37-65.
- Molina, W. (2013b). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 143-164.
- Molina, W. (2015). Juventudes y procesos de escolarización secundaria en el Chile Contemporáneo. En P. Cottet (ed.). *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*. Pp. 107-142. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Molina, W. y Álvarez, C. (2017). Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 85-100.
- PNUD (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Programa de Gobierno Michelle Bachelet, 2014-2018 (2013). Programa de Gobierno Michelle Bachelet. http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/noticias/archivos/programamb_1_0.pdf
- Serrano, S. (2018). *El Liceo. Relato, Memoria, Política*. Santiago de Chile: Taurus.
- Tezanos, J. F. (coor.) (2013). *Juventud, Cultura y Educación. Perspectiva comparada en España y Chile*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Treviño, E.; Scheele, J. y Gelber, D. (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/ PNUD/ Universidad Diego Portales, Centro de Políticas Comparadas de Educación.

- Unesco (2016). Educación hacia el 2030 en América Latina y el Caribe. Sentidos diversos, lugares comunes. Debate Actores Sociales Unesco. Santiago de Chile: Unesco.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Pp. 231-284. En *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*. Santiago de Chile: Fonide, Ministerio de Educación de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (eds.). *¿Fin de Siglo?: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Pp. 209-229. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe Unesco, Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29, 2014 – Issue 2.
- Vergara, C. (2019). Sobre la ley anti-encapuchados y otras adaptaciones legales fascistas. Recuperado de: <https://ciperchile.cl/2019/12/26/sobre-la-ley-anti-encapuchados-y-otras-adaptaciones-legales-fascistas/> el 9.01.2020.

Entre la discriminación y la asimilación: diagnóstico y propuesta para el caso de los estudiantes migrantes en Chile

Juan Eduardo Ortiz-López
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa

RESUMEN

El siguiente capítulo tiene por objetivo ofrecer sintéticamente una visión crítica respecto de la discriminación estructural y cotidiana que experimentan las y los estudiantes migrantes en los centros escolares chilenos. Para ello, este ensayo pretende revisar algunos mecanismos ministeriales orientados a la inclusión de estudiantes migrantes, presentar los nudos críticos que, a mi juicio, se distinguen en la investigación realizada en el país a este respecto, y generar una propuesta analítica sobre las tensiones que se deben considerar en el futuro en cuanto a la integración escolar de niñas, niños y adolescentes migrados. En este sentido, es posible atestiguar que, a pesar de la generación de medidas tendientes a la inclusión, existen debilidades en el tratamiento de la cuestión tales como la adecuación curricular, la racialización y sexualización de los estudiantes extranjeros y los mecanismos de discriminación por parte de las comunidades educativas. Finalmente, se exponen algunas propuestas para abordar y cuestionar el actual modelo de inclusión operante en el país, como, por ejemplo, la apertura de la educación intercultural a un paradigma más integral, el desarrollo de competencias interculturales en el profesorado, la esquematización de modelos pedagógicos concretos, y la elaboración de modelos locales y participativos de educación antirracista.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas la población migrante en Chile ha aumentado sostenidamente (Stefoni y Brito, 2019). Según datos oficiales, la población de origen extranjero al 31 de diciembre de 2019 corresponde a 1.492.522 personas (Departamento de Extranjería e Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). Es

común observar en redes sociales que el aumento del actual flujo migratorio tiende a ser criminalizado y catalogado como un *problema* que debe ser solucionado de algún modo (Loyola y Urbina, 2019). Sin embargo, tal *problema* se habría construido a través de mitos y tensiones (Rojas Pedemonte y Vicuña, 2019) que reflejan una variedad de aristas respecto de los fenómenos migratorios en Chile. Una de estas aristas es lo que ocurre en el sistema escolar. A pesar de que desde el año 2018 el país cuenta con una política educativa sobre estudiantes extranjeros (Mineduc, 2017, 2018), su puesta en marcha e implementación a través de medidas concretas no han sido claras. Respecto de la política educativa sobre estudiantes migrantes me referiré más adelante. Además, la educación formal como tal no ha sido la única en tomar responsabilidades en relación con la enseñanza, particularmente en cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera, la que ha sido llevada a cabo por proyectos de investigación académica, voluntariados y/o medidas locales en municipalidades, iglesias de distintas confesiones religiosas u otras organizaciones sociales.

En este capítulo pretendo, quizás ambiciosamente, proponer una exploración de las situaciones educativas vividas por los estudiantes migrantes en tanto estudiantes minoritarios, así como también elaborar una propuesta política que apunte a la inclusión de las niñas, niños y adolescentes de origen transnacional a la luz de un proyecto educativo nacional diverso.

DIAGNÓSTICO

La situación de los estudiantes migrantes durante los últimos años está permeada por un sinnúmero de variables tanto institucionales como cotidianas respecto de lo que significa su ejercicio del derecho, especialmente el derecho a educación. En este apartado repasaré sucintamente algunas iniciativas que han tenido como objetivo generar procesos más inclusivos respecto de los estudiantes migrantes a través de la política educativa y luego revisaré algunos de los conflictos evidenciados a través de la investigación.

Principales iniciativas y mecanismos de inclusión de estudiantes migrantes en Chile.

A pesar de que los flujos migratorios hacia Chile han aumentado en los últimos veinte años, el desarrollo de políticas migratorias y, por tanto, de políticas educativas inclusivas en cuanto a la población migrante, son bastante recientes. En 2016,

durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, el Ministerio de Educación creó la Coordinación Migrante Mineduc (CMM) como mecanismo canalizador de políticas públicas orientadas a la población estudiantil migrante, y cuyo objetivo apunta a garantizar los derechos de los estudiantes en el sistema escolar chileno (Fernández, 2018). A fines de ese mismo año fue eliminada la medida provisoria conocida como RUT 100, que consistía en asignar a los estudiantes migrantes irregulares un número sobre los 100 millones a modo de registro informal. En otras palabras, se permitía que dichos estudiantes pudiesen acceder a procesos de escolarización formal a través de mecanismos no oficiales. Sin embargo, no podían utilizar los beneficios extendidos a estudiantes nacionales tales como, por ejemplo, la alimentación en los centros escolares. Es decir, el sistema escolar era solo capaz de proveer acceso, pero no de un pleno goce de los derechos. Otro de los efectos experimentados por los estudiantes en esta condición era la imposibilidad de acceder a la educación terciaria pues no existía registro oficial de sus evaluaciones. En este sentido, la etiqueta de *indocumentado* se reflejaba en una profunda discriminación institucionalizada por parte del Estado de Chile a través de la negación del ejercicio del derecho.

Es así como surgió el Identificador Provisorio Escolar (IPE), el que se mantiene durante toda la trayectoria escolar y que permite la elaboración confiable de certificados y el ejercicio de derechos tales como los beneficios de Junaeb. Las consecuencias de esta medida han tenido un efecto práctico y otro más profundo. En términos prácticos, los resultados académicos expresados en calificaciones permiten el seguimiento centralizado de las trayectorias escolares y, eventualmente, la emisión de certificados oficiales de escolaridad y la prosecución de estudios superiores. En este sentido, esta medida apuntó a reconocer los derechos de las niñas, niños y adolescentes migrantes como sujetos de derecho, aunque un pleno goce de estos no es absoluto, especialmente si se considera la diversidad de contextos escolares de acogida. Es decir, aun cuando las trayectorias académicas pueden ser seguidas de cerca, no se garantizan procesos integradores, especialmente en cuanto a las relaciones que se producen entre el contexto educativo y el abordaje del currículum.

En 2017 se comenzó a implementar el programa *Chile te recibe*, llevado a cabo conjuntamente entre los ministerios de Educación y del Interior. El fin de este programa es permitir la regularización de las niñas, niños y jóvenes migrantes. Los primeros resultados evidenciaron que, a diciembre de 2017, un 59% de las y los estudiantes migrantes que a comienzos de ese año se encontraba en situación irregular, pudieron regularizar su condición migratoria (Fernández, 2018).

Ese mismo año, el Mineduc publicó las *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2017). Sin embargo, los ejes establecidos en el documento giran más bien en torno a la gestión de los recursos y de la información por sobre las prácticas pedagógicas de aula o de escuela.

Por otra parte, el año 2018 el Mineduc publicó la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022* (Mineduc, 2018). Si bien el documento pretende declarar las necesidades y desafíos de la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educacional chileno, y, además, da cuenta del proceso consultivo en la elaboración de dicha política, el documento es bastante confuso y acotado. Se intenta dar cuenta de los objetivos de dicha política y sus propósitos, dejando abierta la operacionalización y su puesta en marcha en términos prácticos. Es necesario también aclarar que esta política pública gira en torno a la articulación institucional e intersectorial, el fortalecimiento de la gestión educativa y la vinculación territorial para el diseño de política educativa. En este sentido, los objetivos propuestos son muy amplios, especialmente en cuanto a las recomendaciones técnico-pedagógicas. En la planificación para el año 2018 se consignan diversas actividades que propenderían a la implementación de esta política. Sin embargo, los propios estudiantes migrantes y los profesores son abordados como receptores de esta política y no como actores involucrados en su proceso de formulación.

Algunos puntos comunes encontrados en los hallazgos de la investigación

En cuanto a la investigación sobre los fenómenos migratorios y sus efectos en el sistema escolar, es posible asegurar que, durante los últimos diez años, investigadores de distintas disciplinas han abordado el tema, reconociendo algunos elementos comunes:

La cuestión curricular: una de las principales interrogantes sobre el currículum nacional es su capacidad de abordar los contenidos de manera integradora. El nudo crítico se genera en lo que se ha denominado *chilenización* del currículum (Stefoni; Stang y Riedemann, 2016). Es decir, el Marco Curricular Nacional propende a una asimilación a la cultura de la sociedad de destino sin dialogar con los currículums de los países de origen (Beniscelli; Riedemann y Stang, 2019; Pavez-Soto; Ortiz-López y Domaica, en prensa). Según Poblete (2018), no existirían estrategias establecidas de manera permanente que permitan aumentar progresivamente los procesos de adaptación curricular. En efecto, el tratamiento de la diversidad en el currículum posee también una orientación

a la folclorización de la cultura y los contenidos programáticos (Poblete, 2018; Salas; Kong y Gazmuri, 2017). A la luz de estos hallazgos, la formación inicial docente y el perfeccionamiento de profesores en servicio debe considerar estos aspectos, de manera tal de ofrecer los docentes distintas aproximaciones hacia los fenómenos migratorios (Jiménez y Fardella, 2015), permitiéndoles la toma de decisiones profesionales informadas y críticas.

La racialización y la sexualización de los cuerpos: los procesos de racialización y sexualización de los cuerpos migrantes se inician, en el caso chileno, desde el primer contacto concreto con la sociedad de destino; es decir, en la frontera (Liberona, 2016), a través de mecanismos institucionales de control migratorio. Desde este momento, la convivencia con nacionales se ve permeada por prejuicios y estereotipos asociados a fenotipos y orígenes nacionales particulares. Es así como el racismo, tanto estructural como cotidiano, es ejercido por el Estado y la población en general (Tijoux, 2013; Tijoux y Córdova Rivera, 2015; Tijoux y Palominos, 2016). Un grupo objeto de estos procesos lo constituyen los migrantes afrodescendientes (Pavez-Soto et al., 2019; Pérez Coyaga, 2008). Igualmente, este último grupo es generizado e hipersexualizado, fundamentalmente en el caso de las niñas afrodescendientes (Pavez-Soto; Ortiz-López y Domaica, en prensa). Es particularmente preocupante que estos procesos de hipersexualización de las niñas en el contexto escolar sean ejercidos por los adultos.

Las tensiones sobre la inclusión: otro de los hallazgos observados de manera transversal en la investigación es la tensión que se produce al interior de los centros escolares respecto de la figura de las y los estudiantes migrantes. En este sentido, es posible observar que los establecimientos con mayor concentración migrante por largo tiempo suelen presentar variadas estrategias inclusivas a nivel institucional y de aula, observándose las mayores tensiones en las escuelas de mediana concentración (Castillo; Santa Cruz y Thayer, 2019; Castillo; Santa Cruz y Vega, 2018). No obstante, no es posible asegurar que a mayor despliegue de estrategias integradoras se obtendrán procesos de inclusión exitosos, pues, como indica Espejo (2019), los proyectos educativos tienden a promover la asimilación, normalización e invisibilización de los estudiantes migrantes. Por tanto, la mera puesta en marcha de mecanismos tendientes hacia la integración no garantiza el reconocimiento de la diferencia y la diversidad. De hecho, la condición multicultural de las escuelas deviene en una paradoja donde las prácticas para abordar la diversidad norman y disciplinan la diferencia (Beniscelli; Riedemann y Stang, 2019; Mondaca et al., 2018). Al mismo tiempo, esta paradoja suele producir mayores tensiones entre estudiantes

nacionales y extranjeros, observándose que las y los estudiantes migrantes son objeto de *bullying* por parte de sus compañeros chilenos (Galaz; Poblete y Frías, 2017; Poblete y Galaz, 2017), especialmente en cuanto a la diferencia fenotípica, económica y territorial (Pavez-Soto et al., 2018).

PROPUESTA

La siguiente propuesta está articulada en torno a objetivos que debiesen ser considerados tanto en la elaboración de políticas educativas tendientes a la integración escolar de estudiantes migrantes como en su puesta en marcha. las desarrollamos a continuación.

Repensar el actual concepto de interculturalidad imperante en el sistema escolar chileno.

Indudablemente la diversidad cultural presente en los espacios educativos chilenos es alta, especialmente en contextos urbanos. Esta condición implica revisar los modelos políticos estructurales, así como también aquellos modelos pedagógicos y metodológicos orientados a la inclusión de migrantes en el sistema escolar. Uno de ellos es el paradigma de educación intercultural utilizado en Chile. El foco de la educación intercultural en Chile ha sido puesto en los estudiantes de minorías indígenas (Jiménez y Fardella, 2015; Ortiz-López, 2019). Sin embargo, la educación intercultural requiere de una mayor revisión en tanto paradigma donde se considere la diversidad cultural desde el punto de vista desde los orígenes nacionales distintos, así como también de aquellos otros estudiantes minoritarios integrados a los distintos centros escolares. Actualmente, la educación intercultural de corte indigenista que rige en el país se ha hecho insuficiente (Poblete, 2018; Poblete y Galaz, 2017). Requiere de reconocer a todas las minorías culturales, étnicas, sexuales, entre otras, que trascienden en la expresión de la identidad de los estudiantes, en sus maneras de interpretar el mundo, y en la interacción con sus pares. Supone también que la comunidad completa sea incluida en la revisión de sus necesidades, pudiendo decidir sobre el enfoque intercultural que se adecue a su contexto. En este sentido, el correlato entre la Ley de Inclusión y los territorios locales se hace urgente, de manera tal que la

legislación y las políticas educacionales de inclusión sean realmente llevadas a efecto. En resumen, un proyecto educativo nacional debiese concebir a la heterogeneidad de las aulas a nivel estructural y cotidiano, pues es insuficiente para la creciente expresión de la diversidad y la diferencia que el Chile actual experimenta. Es decir, es imperiosa la declaración de principios orientadores respecto de una concepción de interculturalidad que, por una parte, fortalezca la revitalización cultural y lingüística de las minorías indígenas y, por otra, comprenda a otras minorías culturales.

Repensar la escuela como espacio social, político, ético y cultural.

Creo que en términos del sentido con el que se puede dotar cualquier tipo de intervención concreta o política pública inclusiva de estudiantes migrantes requiere repensar la escuela. La escuela como espacio público y espacio social constituye una representación a pequeña escala de la sociedad (Duhamel, 2010). Por tanto, todo aquello que transite por el sistema escolar requiere comprender que se trata de un reflejo de los grandes problemas sociales. Es decir, cuando hablamos de inclusión de estudiantes migrantes, hablamos del efecto que estos procesos inclusivos pueden tener a largo plazo en la integración social de la población migrante. Mi intención en este capítulo no ha sido abrir el debate sobre las tensiones entre inclusión e integración, sino más bien comprender que las decisiones que se tomen a nivel de política pública y de mecanismos operativos de dicha política invitan a organizar las problemáticas sociales y refrendarlas en acciones que propendan a un desarrollo social equitativo de quienes habitan un determinado territorio. Creo, por lo tanto, que la discusión debe situarse en qué país queremos, el llamado de este libro.

Comprender a los estudiantes migrantes como sujetos agentes y actores protagónicos en la elaboración de políticas educativas.

Igualmente, es necesario preguntarnos sobre cuál es el rol de la población migrante en el país y establecer políticas públicas que comprendan a los migrantes como sujetos agentes de la política educativa. A pesar de la presión impuesta por los *decision-makers*, la escuela debiese elaborar tanto políticas como mecanismos locales que sean contextuados a la realidad particular. En este sentido, las niñas, niños y adolescentes migrantes son actores capaces de levantar sus propias necesidades del mismo modo que su contraparte nacional. Además, esto implica considerar como actores a los adultos responsables y familias migrantes, de manera tal de garantizar la participación de la comunidad. Dicho

de otro modo, es necesario dar un giro cualitativo en cuanto a la centralidad de la acción comunitaria y participativa en su amplio espectro. En ese marco, hemos de transitar desde la comprensión de estudiantes migrados y sus familias como sujetos receptores de la política educativa hacia un rol más protagónico en donde estos participen activamente en su creación. De igual forma, requiere de un rol activo de parte del resto de miembros del centro escolar, liderando el proceso los equipos de gestión. Este debate debe ahondarse más allá del análisis sesgado por la orientación política de los gobiernos de turno respecto de los fenómenos migratorios y su abordaje en los programas políticos. Tiene que ver con el lugar que ocupan los migrantes en la sociedad chilena y sus aportaciones en diversas dimensiones de la vida humana. Este cuestionamiento no es menor. Creo fundamental el debate y el diálogo, incorporando a los sujetos migrantes como protagonistas de los nuevos mecanismos y políticas que puedan levantarse a través de una nueva constitución.

Explicitar las prácticas pedagógicas inclusivas a nivel didáctico y evaluativo.

Otro punto crucial guarda relación con las prácticas docentes. Después de años de ejercicio sobre la marcha, los docentes han debido recurrir a estrategias que han surgido desde el ensayo y error. Creo que es ineludible documentar las prácticas pedagógicas que se han desarrollado de manera local y que desconocemos. Es así como se requiere articular estas experiencias a través de la investigación. A este respecto, y como se ha referido en el diagnóstico, la literatura disponible ha indagado diversas aristas tales como la adecuación curricular, las interacciones áulicas y los procesos de integración escolar. Sin embargo, no quedan absolutamente claros los procesos pedagógicos propiamente tales en términos didácticos y evaluativos. Ciertamente, es un área que debe ser explorada más profundamente, que dé cuenta de aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje vivenciados por comunidades educativas diversas con concentración de estudiantes migrantes.

Investigar los centros escolares que presentan mayores tensiones en sus procesos inclusivos.

Por otra parte, como se menciona anteriormente, los contextos escolares de mediana concentración requieren de mayor atención. De acuerdo con Castillo; Santa Cruz y Thayer (2019), estos contextos presentan las mayores

tensiones respecto de la inclusión de estudiantes migrantes debido a la condición de poder desbalanceada que ostentan las niñas, niños y adolescentes migrados. Las miradas hacia estos contextos escolares podrían evidenciar las resistencias que estas comunidades experimentan. De este modo, sería posible establecer posibles acciones de intervención en distintos niveles y dimensiones de la vida escolar que afectarían positivamente a la gran mayoría de las escuelas chilenas.

Fomentar competencias interculturales en la Formación Inicial Docente y en el perfeccionamiento de profesores en servicio.

Otro punto relevante es el aprendizaje continuo de docentes en ejercicio y la formación inicial docente. En ambos casos, el desarrollo de competencias desde una pedagogía intercultural es crucial (Ortiz-López, 2019; Poblete, 2018; Poblete y Galaz, 2017). En consecuencia, tanto los cursos de perfeccionamiento como los currículums de formación inicial docente debiesen contemplar esta necesidad de manera directa pero también transversal. Es decir, se requiere de actividades curriculares dirigidas especialmente al desarrollo de competencias interculturales, así como también de la generación de programas que contemplen la interculturalidad en sus objetivos declarados y los contenidos asociados. No obstante, en el caso de la formación inicial docente, se precisa de adecuaciones y adaptaciones curriculares que consideren la interculturalidad como uno de los hilos conductores de las futuras interacciones pedagógicas y metodológicas.

Incorporar la educación antirracista como eje transversal de un nuevo modelo educativo.

Por último, el punto que, a mi juicio, demanda mayor celo guarda relación con los procesos de racialización de los cuerpos migrados. La negación de estos fenómenos en la sociedad chilena se refleja también en los espacios escolares. Por tanto, es urgente un marco de acción desde distintos paradigmas de educación antirracista. A la fecha, las directrices ministeriales no abordan directamente la implementación de intervenciones y consideraciones éticas hacia el racismo evidenciado en los contextos escolares. En efecto, no se ha de descuidar que toda interacción pedagógica, tan solo por el hecho de tratarse de una interacción humana, debe ser antirracista, especialmente considerando la diversidad de las salas de clase chilenas. En este sentido, una educación abiertamente antirracista será exitosa únicamente si cuenta con la participación directa de quienes experimentan el racismo en sus distintos niveles. Como señala Aminkeng (2018), si no

se ha considerado a los actores en el diseño de políticas educativas antirracistas y de sus mecanismos concretos para llevarlas a cabo, toda intervención carece de efectividad. Debido a que los actores son percibidos como destinatarios pasivos y no como sujetos agentes, los programas de intervención tienden a mostrar un escaso nivel de involucramiento de parte de estos, teniendo como consecuencia un bajo impacto en las prácticas sociales y culturales de la escuela (Aminkeng, 2018). En este sentido, se limitan las condiciones de los actores a través de una acción asistencialista que, eventualmente, no contribuye a posibilitar un cambio cultural desde la escuela hacia el territorio, y menos todavía hacia el activismo y la contestación de parte de los migrantes, manteniendo el *statu quo*.

Para concluir, hemos de reconocer que nos encontramos en un punto de inflexión. Es momento de pensar y diseñar el país que queremos, la escuela que queremos y los ciudadanos que queremos. Nos hemos tropezado constantemente con un modelo educativo insuficiente que no da cuenta de la realidad escolar y de su diversidad. Por tanto, un nuevo Chile ha de asumir la pluriculturalidad existente en el país, reconociendo a todos sus habitantes tanto como sujetos de derecho como interlocutores válidos. Como formadores, los docentes y líderes escolares estamos llamados a contribuir a dar voz a los estudiantes minoritarios y a articular el currículum y la enseñanza desde la diferencia. De otro modo, las escuelas continuarán produciendo y reproduciendo los patrones culturales hegemónicos, los cuales acaban traducándose en xenofobia, racismo y categorización social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aminkeng, A. A. (2018). *Antiracism Education In and Out of Schools*. Cham, Suiza: Palgrave Macmillan.
- Beniscelli, L.; Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423.
- Castillo, D.; Santa Cruz, E. y Thayer, E. (2019). *Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas*. Santiago de Chile: Editorial Aún creemos en los sueños.
- Castillo, D.; Santa Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49.
- Departamento de Extranjería e Instituto Nacional de Estadísticas (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. Informe Técnico de marzo de 2020. Recuperado de: <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/03/Estimación-Población-Extranjera-en-Chile-al-31-Diciembre-2019.pdf>
- Duhamel, A. (2010). Le «vivre-ensemble»: la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance. En Jutras, F. (ed.). *L'éducation à la citoyenneté: enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Pp. 111-130. Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Espejo, J. C. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Páginas de educación*, 12(1), 28-48.
- Fernández, M. P. (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo n.º 12. Centro de estudios Mineduc.
- Galaz, C.; Poblete, R. y Frías, C. (2017). The Operations of Exclusion of Immigrated People through Public Policies in Chile. *Revista del CLAD, Reforma y Democracia*, (68), 169-204.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441.
- Liberona, N. (2016). La frontera cedazo y el desierto como aliado. Prácticas institucionales racistas en el ingreso a Chile. *Polis*, 42. Recuperado de: <http://polis.revues.org/11308>
- Loyola, I. y Urbina, M. E. (2019). Los tres hitos sobre migración en 2018: quiénes hablaron y qué dijeron en las redes sociales. Ciper. Recuperado de: <https://ciperchile.cl/2019/01/31/los-tres-hitos-sobre-migracion-en-2018-quienes-hablaron-y-que-dijeron-en-las-redes-sociales/>

- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Mondaca, C.; Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, (57), 181-201.
- Ortiz-López, J. E. (2019). Multiculturalismo e interculturalidad en la educación Latinoamérica: una delimitación de los conceptos para el contexto regional. En Silva, J. P. y Albuquerque, G. (eds.). *Variaciones sobre Latinoamérica. Política, Cultura y Sociedad*. Pp. 51-79. Santiago de Chile: Universidad Bernardo O'Higgins.
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, (9)35, 155-183.
- Pavez-Soto, I.; Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olguín, C. y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, (11), 71-97.
- Pavez-Soto, I.; Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420.
- Peña-Sandoval, C. (2017). The remix of culturally relevant pedagogy: pertinence, possibilities, and adaptations for the Chilean context. *Perspectiva educativa*, 56(1), 109-126.
- Pérez Cosgaya, T. (2008). Fronteras imaginarias en América latina. La experiencia migratoria de haitianos en Chile. *Rumbos*, 3(3), 69-82.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43, 239-257.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2016). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 42, 1-21.

- Rojas Pedemonte, N. y Vicuña, J. T. (2019). *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Salas, N.; Kong, F. y Gazmuri, R. (2017). La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 73-91.
- Stefoni, C.; Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48 (185), 153-182.
- Stefoni, C. y Brito, S. (2019). Chile: un destino más en el mapa migratorio intrarregional. En Rojas Pedemonte, N. y Vicuña, J. T. (eds.). *Migración en Chile: Evidencia y mitos de una nueva realidad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-308. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. y Córdova Rivera, M. G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis* [en línea], (42). Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tijoux, M. E. y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis* [en línea], 42, 1-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>

Repensar políticamente el discurso dominante de la calidad de la educación. Más allá de las fronteras de la medición y su orden¹

María Angélica Oliva²

Una crisis nos obliga a volver a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda. Hannah Arendt (2016, p. 271)

1. La investigación que sustenta este trabajo ha sido financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Fondecyt). Proyecto Fodecyt de Iniciación 11170096, Derecho a la Educación. Enfoque para el Discurso de la Calidad de la Educación en la Política Educativa Chilena.

2. Agradezco a Ilich Silva-Peña, a su ejercicio de reflexión y acción política, que ha hecho posible esta obra.

RESUMEN

La Crisis de Estallido Social y Pandemia del Covid-19 contextualiza la pregunta: ¿por qué repensar, políticamente, el discurso de la calidad de la educación? La política es su lugar de enunciación en la tríade: comunidad/pluralidad, espacio público y la democracia como desiderátum. La pregunta se sitúa en el discurso como forma de nombrar, regular, legitimar y ordenar; en los procedimientos que controlan, seleccionan y redistribuyen su producción; y en la relación entre discursos, los saberes y poderes. Situados en la política educativa chilena, desde mediados de la década de los sesenta hasta hoy, se descubre la espiral de tensión entre discursos. El discurso hegemónico de la calidad de la educación se sustenta, principalmente, en: la teoría de capital humano, la ciencia hipotético-deductiva y la ideología del eficientismo social; la ciencia y su medición constituye el principal dispositivo que une calidad y educación. Es necesario un desplazamiento hacia un discurso alternativo o instituyente, fundado en la educación como proceso de socialización y en el derecho a la educación. La estrategia de investigación documental y el método crítico iconográfico sustentan la escritura de este trabajo. Los principales hallazgos, expresan la tensión entre los discursos dominantes y alternativos. En este último, por ejemplo, el discurso de los derechos humanos, expresa la contraposición entre el discurso convencional, fundado en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y un discurso alternativo en la visión intercultural y mestiza de los mismos. Las visiones instituyentes, en ambos discursos, reconocen la tensión entre el lado iluminado, y el lado oscuro de la epistemología científica. Reconocer la pluralidad y tensión entre los discursos, constituye un camino para abordar el fenómeno de la desigualdad y discriminación educativa en Chile, *leitmotiv* de este libro.

GRITO POR LA EDUCACIÓN. CRISIS, DENUNCIA, REPARACIÓN.**INTROITO³**

Ha pasado casi un lustro desde que escribiese *Grito por el Derecho a la Educación. La Marcha de los Paraguas y la movilización estudiantil de 2011* (Oliva, 2016). En el eco de esas letras, este trabajo persiste en el Grito por el Derecho a la Educación, al tenor del debilitamiento del espacio público, caldo de cultivo para el desarrollo de la desigualdad y discriminación educativa.

Denuncia, crisis, reparación, representan la persistencia del Grito. El texto anterior se inspiró en la obra *El grito* de Eduard Munch y este texto, en la pintura homónima de Oswaldo Guayasamín, cuyo Grito posee un innegable sentido político, donde pintura e investigación constituyen una díada irrenunciable. Su Grito, permite comprender la crisis y denunciarla, obligándonos a plantear preguntas más allá de los juicios preestablecidos y aprovechar, así, la ocasión para reflexionar que la crisis brinda (Arendt, 2016). A mí me toca pintar para indagar –dirá Guayasamín (s. f.)– para que la gente vea las monstruosidades que se cometen contra los seres humanos y se decida a actuar (Fundación Guayasamín).

Parece posible resignificar el Grito en avenidas, calles, veredas, plazas, patios, en fin, ferias y mercados de aldeas, pueblos y ciudades, al calor del reciente *estallido social* chileno. En Santiago de Chile, por ejemplo, su plaza principal, hoy *Plaza de la dignidad*, reconoce en esta propuesta ciudadana de cambio de nombre un gesto político que recoge el inveterado vínculo entre dignidad y derechos humanos. Un encuentro de lenguajes de dignidad, dirá Boaventura de Sousa Santos, que implicaría:

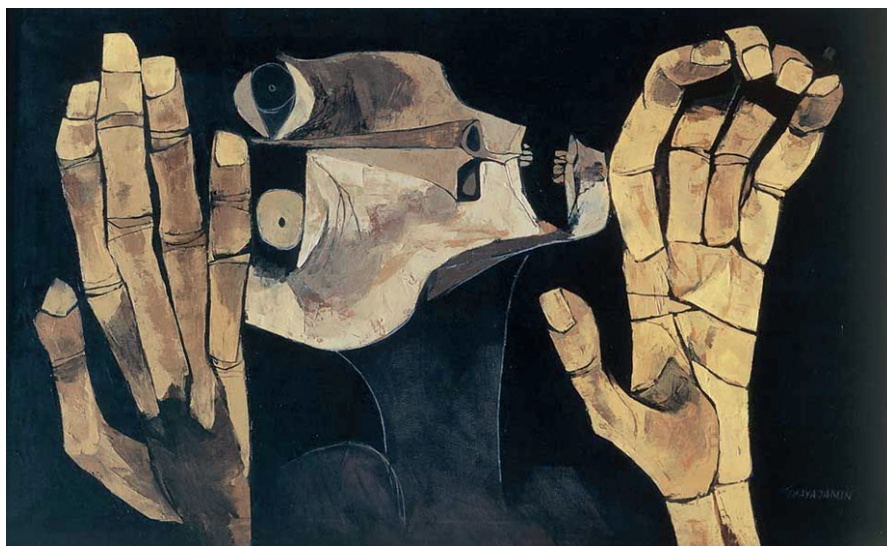
[...] partir de un profundo conocimiento de las voces (gritos y murmullos), de las luchas (resistencias y alzamientos), de los recuerdos (traumáticos y exaltantes) y de los cuerpos (heridos e insumisos) de aquellas y aquellos a quienes las jerarquías modernas basadas en el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado han reducido a una condición subalterna (2019, p. 9).

La convocatoria de este libro *Desigualdad y discriminación educativa en Chile* nace, precisamente, tras el mentado *estallido social* de octubre de 2019, en el imperativo de realizar, desde la universidad pública, un “aporte para el Chile que necesitamos construir tras las demandas que se generan frente al modelo político y económico vigente desde la década de los 80” (lesed-Chile, 2020). En este contexto, aparece hermanado con *El Grito* de Guayasamín, donde el rostro y su gesto de dolor, horror, desesperación, denuncia la injusticia, así como, la asimetría de los ojos acentúa la expresión desgarradora de horror. La boca que hace posible el grito es un continuo con la oscuridad del fondo de la tela, que bien puede pensarse como una

3. La idea preliminar de este capítulo corresponde al texto preparatorio de la conferencia inaugural del III Congreso Internacional Virtual en Investigación e Innovación Educativa (Civinedu) organizado por Red de Investigación Educativa (Redine), Madrid, 8 de octubre de 2019. Inédito.

expresión del lado oscuro de la disciplina (Oliva, 2020). Las manos acompañan al gesto, de tamaño desproporcionado en relación al cuerpo, más proporcional al gesto, al tiempo de acentuar el horror y la denuncia constituyen una exhortación a una acción de desagravio, a un ejercicio de reparación.

Figura 1. Guayasamín (1983) *Grito II*. Óleo sobre lienzo 105 x 175 cm.



Fundación Oswaldo Guayasamín, Quito, Ecuador Recuperado de: <https://psicolog.org/sentidos-en-lengua-espola-v3.html?page=9>

La persistencia del Grito, emplaza a este Grito por la Educación en un lugar donde se entrecruzan pasado y presente; el espacio de experiencia y horizonte de expectativa (Koselleck, 1993), en cuya articulación es posible situar a los nuevos movimientos sociales, como el *estallido social*, y su búsqueda de una sociedad más justa y equitativa; una mejor sociedad, una mejor educación. Es lo que convoca a este libro, la acción como Grito de los Nuevos Movimientos Sociales, dirá Alberto Melucci (1994).

Se focaliza el Grito por la Educación en el discurso de la calidad de la educación que permite analizar el binomio poder-saber, presente en el discurso, así como la tensión entre el discurso dominante (instituido), y el discurso alternativo u oponente (instituyente). El discurso dominante está constituido por un sistema de creencias, de marcos de referencia y narrativas objetivadas y dominantes para normalizar; esto significa ordenar, homogeneizar, en fin, someter (González-Ramella, 2003).

Como lo enseña Foucault (1999), precisamente las instituciones mantienen la validez de esos discursos, delimitando el campo de la experiencia y el saber posible, tal como en este trabajo la medición delimita el campo del discurso hegemónico de la calidad de la educación. Aquí hay otra clave maestra, la existencia de un discurso dominante es tal porque existe un discurso que se le opone (instituyente), que busca instituirse. En esta relación entre los discursos radica la posibilidad de emancipación del sujeto.

Grito por la Educación se contextualiza en el orden instaurado en Chile con la dictadura cívico-militar, a partir de la promulgación de la idea de subsidiariedad, en la Declaración de Principios del Gobierno de Chile en marzo de 1974, aún vigente en nuestra Constitución Política. Ese orden es posible por la orquestación de diferentes dispositivos y discursos, además de la subsidiariedad, la modificación del sistema de financiamiento de la educación —de un subsidio a la oferta a un subsidio a la demanda— que prepara el camino de la privatización de la educación pública, y la profundización del currículum técnico-instrumental centrado en la *scientia* y su medición, instaurado en Chile con la Reforma de 1965 (Oliva, 2017).

¿Por qué repensar, políticamente, el discurso dominante de la calidad de la educación? Este trabajo, tentativamente, responde que el discurso hegemónico de la calidad de la educación, fundado en *la scientia* y su omnipresente medición, que configura un eje con la estandarización, ha corroído, en medida significativa, a la educación La unión que la teoría del capital humano realiza entre calidad y educación y la introducción en esta de la función económica y su noción de eficiencia (Beltrán, 2000), constituyen una evidencia de ello. Grito por la Educación, denuncia que el enfoque tecnocrático de la teoría y la práctica educativa —matriz del discurso hegemónico de la calidad de la educación—, contribuye a la profundización de la desigualdad educativa (Oliva, 2008). No es extemporáneo, entonces, resaltar la cercanía que sugieren las voces corroer y corromper, para referirse a las consecuencias que el eje medición-estandarización realiza en la educación.

La tercera parte de la tríada que Grita por la Educación, es la Reparación; una Política de Reparación, cuyas fronteras son darse cuenta, denunciar los dispositivos explícitos y larvados que han producido un determinado *statu quo*, y hacerse cargo, esto es: desagaviar, reanimar, vivificar y alentar; en suma, restablecer lo que se ha debilitado (Oliva, 2020). Es imperativo denunciar ese discurso hegemónico en el ejercicio de una capacidad instituyente y recuperar el discurso alternativo de la calidad que signifique restituir ese discurso para la educación.

Con el propósito señalado, el capítulo explora cuatro accesos básicos:

- Grito por la Educación. La política en lugar de la enunciación.
- Discurso dominante de la calidad de la educación. La denuncia como diagnóstico.
- Propuesta, en forma de puntos de apoyo para un discurso alternativo de la calidad de la educación.
- Epistemología científica/ Epistemicidio, a modo de epílogo.

GRITO POR LA EDUCACIÓN. LA POLÍTICA EN EL LUGAR DE LA ENUNCIACIÓN

No en vano buena parte de la dignidad de nuestros modos de vida se pone en juego en lo que tienen de rechazo, cuestionamiento y transformación de lo establecido como el orden normal de las cosas.

Francisco Jódar (2007, p. 18)

La opción por emplazar el Grito en el dominio de la política refiere, fundamentalmente, al encuentro del espacio público, la vida en común y la formación de una comunidad en la pluralidad; en suma, la vida en la *polis* en la búsqueda de la democracia. Este texto tiene una actitud o disposición de ánimo hacia la política; pretende repensar políticamente un discurso, para el caso, el discurso de la calidad de la educación. Esto es, distinguir, captar la especificidad de conceptos y experiencias en las que estos arraigan; comprender en un ejercicio de profundización y enraizamiento en el mundo común que, también, es tomar una posición (Arendt, en Fuster, 2013).

Llegados a este punto, es imposible esquivar la pregunta: ¿qué política? Diversas posibilidades permiten activar el pensamiento que opta por la tradición de la filosofía política y su *Pensadora del siglo*, Hannah Arendt (Cruz, 1993), aguda observadora de las vicisitudes del tiempo de vivir.

Del conjunto de elementos que comprende la política, se organizan dos claves: comunidad-pluralidad y espacio público-política-democracia. La vida en común y la formación de una comunidad, señala Arendt (1997), constituyen claves maestras de la política. Por su parte, la pluralidad es el envés de la comunidad; los que están presentes en el mundo común ocupan posiciones diferentes y “Ser visto y ser oído por otros, deriva su significado del hecho que todos ven y oyen desde una posición diferente” (Arendt, 2016, p. 66).

En el vivir juntos germina la idea de lo público; su génesis radica en el mundo griego al descubrir que nuestra existencia se desarrolla en dos ámbitos, uno poseído privadamente o esfera de la necesidad y, otro, poseído en común, o esfera de la libertad, la esfera pública. De esta manera, queda enlazado lo público con lo común, lo que significa dos fenómenos relacionados: todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible [...]. El término *público* significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él (Arendt, 2016). En este contexto, en el acto político, las leyes cumplen una función de garantizar la igualdad al autorizar la posibilidad de palabras y acciones (Arendt, 1997).

Por su parte, una sociedad democrática se fundamenta en la libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar bien informadas; la fe en la capacidad individual y colectiva para resolver problemas; el uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas; la preocupación por el bienestar de otros y el bien común; la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías; la promoción de la democracia como forma de vida; y, la organización de las instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática (Apple y Beane, 2005).

La política como lugar de enunciación constituye un lugar privilegiado para situar la tensión entre lo instituido y lo instituyente, tal vez porque ella misma se emplaza en una tensión entre lo posible (presente) y lo deseable (futuro), lo que remite a la utopía como condición de posibilidad, ese lugar del sueño político que permite la construcción de nuevos y mejores mundos comunes, conscientes que la responsabilidad comienza en los sueños (Yeats, 1914).

DISCURSO DOMINANTE DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. LA DENUNCIA COMO DIAGNÓSTICO

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. Michel Foucault, 2005, p. 45.

Cincuenta y un obreros componen la obra de la artista brasileña Tarsila do Amaral titulada *Operários (Obreros)*, mediante la cual se intenta construir significados sobre dos conceptos límite del discurso hegemónico de la calidad de la educación: medición y estandarización. Un concepto límite, dirá Millas (1970), posibilita articular

el pensar en su unidad, totalidad y fundamento, llevando la inteligencia al máximo de comprensión, a la intelección radical de la experiencia y del propio pensamiento que la piensa. De tal modo, las ideas límite de medición y estandarización sirven para mostrar la disposición de los elementos y discursos según un orden que es funcional a la construcción de la desigualdad. Medición y estandarización poseen, además, el estatus de dispositivo, lo que permite distinguir un conjunto multilineal dotado de tres dimensiones: visibilidad, enunciación y poder, destacando su capacidad para reducir la diferencia, homogeneizar, docilizar y maximizar la utilidad del cuerpo, para legitimar un orden y garantizar la sujeción a él (Foucault, 2012).

Figura 2. Tarsila do Amaral. Operários (Obreros)



Óleo, 150 x 205 cm. Museo Palacio Boa Vista. Campos do Jordao, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <https://historia-arte.com/obras/operarios>

Scientia, medición y estandarización participan de la matriz donde se gesta, además del discurso dominante de la calidad de la educación, la perspectiva tecnicista de la teoría y la práctica educativa y el currículum técnico-instrumental. Mas, ¿qué ciencia? Ciertamente, no estamos situados en las ciencias del espíritu de Wilhelm Dilthey, ni en la Nueva Alianza de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers. La ciencia en cuestión refiere a un saber medido, un orden natural, causal, determinista; en suma, científico. Galileo, Descartes y Newton proporcionan claves fundamentales de la ciencia clásica, que cristaliza en la visión mecanicista newtoniana que comprueba la máxima galileana, que el libro de la naturaleza está escrito en lenguaje matemático y cuyo grado de certeza es ajeno a otros enlaces discursivos (Oliva, 2017). No es menos relevante que Foucault (1999) descubra que todos los asuntos de medida

se resuelven, finalmente, en los de orden, sellando un vínculo, principal para este trabajo, entre medición y orden.

En este lugar de enunciación, la educación queda desligada de la axiología y religada a la ciencia y su método hipotético-deductivo, mediante un proceso de naturalización que la configura como una ciencia aplicada, fundada en el positivismo, la sociología funcionalista y el conductismo (Oliva, 2020). Fundante, además, de una racionalidad técnico-instrumental, también llamada de medios-fin. Observaciones empíricas para establecer generalizaciones, búsqueda de la objetividad y de resultados eficaces son parte de su caja de herramientas; un interés técnico, encaminado al control del ambiente mediante una acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en un saber empírico generado por las ciencias empírico-analíticas (Habermas, 1994).

En el contexto señalado, *ciencia*, medición y estandarización, permiten retomar el discurso dominante de la calidad de la educación que anima la marcha de estas letras. A fines de los años cincuenta, la teoría del capital humano engarza las ideas de calidad y educación; se introduce en la idea de calidad la función económica con su concepto de eficiencia (Beltrán, 2000). En este contexto, los conocimientos y calificaciones laborales que poseen los sujetos, pueden asociarse a la idea de capital; recurso productivo clave para generar productos (riqueza), resultado de la inversión de la persona y la sociedad (Schultz, 1961). La función económica está en el núcleo semántico de la calidad, se miden logros y resultados, unidos a cuestiones de eficacia, eficiencia y rendición de cuentas (*accountability*) (Cassasus, 2010). La calidad es medida por los resultados del funcionamiento de los sistemas que esa racionalidad tiende a maximizar (Blaug, 1969). El juicio sobre la calidad es sobre la producción, los productores y los productos, lo que conduce a la definición de factores, estándares, medidas (indicadores de calidad) y funciones de productividad. Así se asimila la calidad a su medición (Beltrán, 2000).

Puede observarse, pues, que la medición es el principal dispositivo de la matriz que une calidad y educación. La calidad queda engarzada a la ciencia hipotético-deductiva, su medición y al fenómeno de la estandarización funcional y funcionaria de una racionalidad técnico-instrumental, que intenta conformar las instituciones educativas al modelo empresarial. Ello justifica que, en este trabajo, los conceptos de medición y estandarización sean conceptos límite para explicar cómo nace, circula y se distribuye un discurso dominante. Baste atender al régimen de verdad que la *ciencia* establece a menudo, naturalizado y cosificado, extraviando sus bases axiológicas, históricas y, ciertamente, políticas; aparece como algo dado, situado en la esfera de lo natural y desligado de la acción política libre, consciente y responsable que hace a la auténtica política.

Este discurso dominante de la calidad de la educación adquiere plenitud en nuestro país, en la Política Nacional de Evaluación, donde es posible observar, sobre un sustrato de permanencias, los cambios. Así, por ejemplo, la pedagogía por objetivos instaurada en la Reforma de 1965 y su racionalidad técnica instrumental es profundizada en la dictadura cívico-militar chilena, que posee como una de sus banderas de lucha la creación y consolidación de una matriz del orden neoliberal mediante los dispositivos ya señalados. Así, con el propósito declarado de mejorar la calidad de la educación se desarrolla, a partir de 1982, el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), que asocia el discurso de la calidad al rendimiento del estudiante, medido con referencia al nivel de logro de los objetivos formulados en el currículum; todo ello regido por el interés de orientar su funcionamiento, según una lógica de mercado. Un instrumento de mercado de la política estatal activa (Bellei, 2002).

El mentado discurso dominante se mantiene, con la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) en 1988 (Corvalán, 2003). En este contexto:

Una vez recuperado el país de la crisis económica y consolidado el proceso de municipalización y financiamiento vía subvención, las autoridades educacionales del régimen militar insistieron en la idea de completar el *modelo de mercado* en educación. Para ello crearon el Simce, esta vez administrado desde el Ministerio de Educación (Bellei, 2002, p. 1).

La obra de Tarsila do Amaral que inspira el desarrollo de estas letras, adquiere un renovado sentido a la luz del texto y contexto de la teoría del capital humano y su lógica fundante del discurso dominante de la calidad de la educación. Por su parte, el lado oscuro de la ciencia, su medición y estandarización, como conceptos y dispositivos límite, denuncian la forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 2005), en la configuración del discurso neoliberal y su lógica. Denuncia, a modo de diagnóstico, que estas letras comprometen en una reflexión y acción política de empatía y solidaridad con el gesto de obreros y obreras, cuya dignidad queda vulnerada a instancias de un orden dominante.

PROPUESTA, EN FORMA DE PUNTOS DE APOYO, PARA UN DISCURSO ALTERNATIVO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El capitalismo neoliberal requiere un sistema educativo que se reduzca a la simple función económica de producir “capital humano”. Está buscando constantemente también nuevas maneras de obtener beneficios de los servicios públicos [...]

Necesitamos con urgencia imprimir una dirección diferente a la educación.

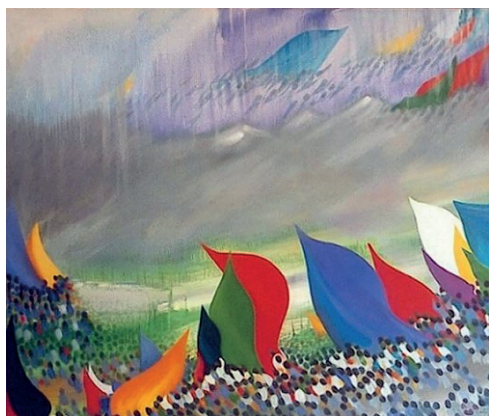
No podemos limitarnos a hacer más eficaces las escuelas; tenemos que ser más radicales y repensar la educación para una era de globalización. Terry Wrigley

(2007, p. 12)

Repensar, políticamente, el discurso de la calidad de la educación, exige impulsar un desplazamiento desde un discurso dominante hacia un discurso alternativo, instituyente u oponente en *Todos los colores* (Figura 3), como se titula la obra de Nemesio Antúnez que inspira el desarrollo de la sección. En un referente arquimedeano, se consideran dos puntos de apoyo: la educación como socialización y la educación como un derecho, expresada en el derecho a la educación.

En su vertiginosa carrera a la transformación en una ciencia aplicada, la educación se desliga de su fundamento axiológico y supedita su función sociocultural en la tríada *scientia*, medición y estandarización. Así, frente al capitalismo neoliberal que requiere un sistema educativo reducido a la función económica de producir *capital humano* (Wrigley, 2007), la tradición pedagógica rescata el inveterado vínculo entre cultura y educación y la función sociocultural.

Figura 3. *Todos los colores*, Nemesio Antúnez (1984)



Recuperado de: <https://nemesioantunez.wordpress.com/2013/02/15/todos-los-colores/>

La educación, como proceso de socialización, comprende tres procesos imbricados: reproducción, traducción y transformación de la cultura en los sistemas educativos. De allí se sigue, pues, que la institución educativa, como institución social, responda a dos funciones, en apariencia contradictorias: la reproducción y el cambio. Debe mantener sus funciones básicas en relación con el sistema social global (reproducción), a la vez que favorecer las condiciones para su renovación y, llegado el caso, su transformación (resistencia, oposición, cambio) (Granados, 2003; Fernández Enguita, 1997). En este contexto, la educación posee, también, una función política porque “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos*” (Arendt, 2015, p. 131).

La institución educativa y su orden disciplinario expresa, también, otra tensión entre el lado oscuro o vicioso de la disciplina y su lado iluminado o virtuoso (Oliva, 2019); el primero vincula orden disciplinario y orden de la *scientia*, donde “un saber, unas técnicas, unos discursos ‘científicos’ se forman y se entrelazan con la práctica del poder castigar”, dirá Foucault (2008, p. 29) y, el segundo, que refiere al espíritu del orden que hace a la educación (Comenius, 1971), y cuyo espíritu es la moralidad (Durkheim, 2002).

La tensión entre traducción, reproducción y producción asegura, por lo demás, la continuidad de las instituciones en contextos y épocas distintas con características y modelos diversos (Granados, 2003). En suma, la función sociocultural de la educación, como proceso de socialización es, principalmente, de reproducción social; la misma sociedad persigue autorrecrearse. A la vez aparece el reto de su capacidad instituyente que alienta su potencial transformador; reproducción y producción social, constituyen dos claves de la constitución sociohistórica de la educación, aspecto que se debe tener presente a la hora de repensar el discurso de la calidad de la educación.

En el contexto de la investigación que sustenta este trabajo, se examinan críticamente las políticas educativas chilenas desde la perspectiva del derecho a la educación (Oliva, 2020) donde se sitúa el discurso dominante de la calidad de la educación. Como Propuesta, el capítulo plantea instituir el derecho a la educación en dos puntos de apoyo para repensar políticamente la tensión entre el discurso instituido e instituyente del derecho a la educación. Uno es la pregunta: ¿qué derecho a la educación?, inscrita a su vez en la pregunta: ¿qué derechos humanos? Ambas bosquejadas en la tradición del derecho internacional de los derechos humanos y que buscan respuesta en uno de los discursos alternativos a esos derechos, la perspectiva de Reconstrucción Intercultural.

Los derechos humanos constituyen garantías jurídicas universales de respeto, protección, no discriminación, individuos y grupos contra acciones y omisiones

que interfieren con las libertades y los derechos. Sus principios transversales son: la no discriminación y la igualdad, la participación, el acceso a la reparación, el acceso a la información, la rendición de cuentas, el Estado de derecho y la buena gobernanza (Oacnudh, 2012).

Los derechos humanos son inherentes a la persona y están fundados en el respeto a la dignidad y al valor de cada ser humano. La dignidad es fuente de todos los derechos que sustentan la indivisibilidad del conjunto de las categorías de los derechos humanos (Habermas, 2010). Frente a estos derechos, el Estado tiene las obligaciones principales de respetar, garantizar, proteger y promover (Nash, 2010, 2012; Tomasevki, 2003, 2006).

En este marco, el derecho a la educación constituye un ejemplo de la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos y es apertura a todos ellos (Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), 1999; Tomasevski, 2003, 2006). Regula la obligación del Estado de respetar, proteger, garantizar y satisfacer o tomar medidas para cumplimiento del derecho a la educación, en sus atributos de cobertura, accesibilidad, aceptabilidad y calidad (Nash, 2010, 2012; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales [Oacnudh] México, 2010).

Repárese en la evolución del derecho a la educación: la garantía de acceso universal a la escuela, escolaridad obligatoria y obtención del certificado escolar evolucionan hacia el derecho a una educación de calidad que incorpora nuevas dimensiones, tales como: logros de aprendizaje y calidad de la educación; docentes y calidad de la educación; clima escolar y su relación con la calidad de la educación; educación para la ciudadanía y calidad de la educación, situando a la calidad de la educación en el centro del derecho a la educación (Unicef-Unesco, 2008).

La tensión entre los discursos instituido e instituyente, *leitmotiv* de este trabajo, también se manifiesta en los derechos humanos y en el derecho a la educación. Ejemplo de lo anterior es la perspectiva intercultural de los derechos humanos desarrollada por Boaventura de Sousa Santos (2010), que examina críticamente postulados fundamentales del discurso dominante o convencional de los derechos humanos en la tradición del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

No hay epistemologías neutrales, señala Boaventura de Sousa Santos (2016), el colonialismo ha sido una dominación epistemológica; un devastador epistemicidio causado por las ciencias modernas eurocéntricas (De Sousa y Sena, 2019). Las epistemologías del sur constituyen una manifestación del discurso instituyente:

Se trata del conjunto de intervenciones epistemológicas que denuncian la supresión de saberes llevada a cabo en los dos últimos siglos por la norma epistemológica dominante, valoran los saberes que resistieron con éxito y las reflexiones que han producido e investigan las condiciones de un diálogo horizontal entre

conocimientos. A ese diálogo entre saberes lo llamamos ‘ecología de saberes’ (De Sousa y Meneses, 2014, p. 7).

La constelación de los derechos humanos, en su versión hegemónica o convencional, vive hoy un momento de turbulencia. La reconstrucción intercultural cuestiona, entre otros, la concepción de dignidad, su pretensión de universalidad y las limitadas posibilidades de emancipación. En este sentido, la noción de dignidad humana se constituirá decisivamente en las luchas históricas que la reclamen y la nombren. Las humanidades emergentes deberán confrontar los derechos humanos occidentales instándolos a dialogar (De Sousa y Sena, 2019). Como se ve, los derechos humanos

[...] pueden ser tanto de poder, como de resistencia, tanto de hegemonía como de contrahegemonía [...] se tendrían que reinventar, entablando diálogo con otras gramáticas de dignidad, para la superación de las exclusiones abismales instauradas por la arrogancia monocultural del paradigma occidental moderno que las concibió el otro lado de la línea abismal (De Sousa y Sena, 2019, pp. 17 y 18).

La concepción contrahegemónica de los derechos humanos “tendría que ser siempre intercultural, a través de diferentes ontologías políticas que, en cada lugar y tiempo, en la contingencia de las luchas, redefinen y amplían las gramáticas de la dignidad humana” (De Sousa y Sena, 2019, p. 20).

Dadme un punto a apoyo sólido y seguro y podré levantar el Cielo y la Tierra, sostuvo Arquímedes en la antesala de su invención de la palanca. Está en el propósito de la presente sección, rescatar esta máxima y proponer dos puntos de apoyo: la educación como socialización y la educación como un derecho expresado en el derecho a la educación. Ambos aspectos permiten cuestionar el lado oscuro de la ciencia y su papel normalizador, mediante la medición y la estandarización. Sin embargo, también es relevante descubrir la profunda tensión entre lo instituido y lo instituyente en el corazón del derecho a la educación, entre una postura hegemónica o convencional y una contrahegemónica, la concepción intercultural y mestiza de los derechos humanos. Todo lo cual permite recordar que, precisamente, esta tensión entre los discursos es condición necesaria para la emancipación del sujeto, donde se juega la dignidad de nuestros modos de vida, dirá Jódar (2007).

EPISTEMOLOGÍA CIENTÍFICA/EPITEMICIDIO. EPÍLOGO

O futuro pode começar hoje.
Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 25)

Este texto se ha escrito en tiempos de profundas crisis, que ponen en tela de juicio la supuesta virtud del sistema neoliberal y su orden: el Estallido Social, que irrumpió en Chile en octubre de 2019 y la pandemia del coronavirus, que se manifiesta en China ya a fines del año 2019 y, desde ahí, *urbi et orbi*. En estas crisis, lo local y lo global muestran el caos detrás del aparente brillo de la cultura del mercado y su orden. Ellas desnudan la pobreza, la miseria, el desamparo, la fragilidad, vinculadas con la desigualdad y la discriminación social y educativa, fenómenos donde se entrecruzan pasado y presente, experiencia y expectativa (Koselleck, 1993).

De alguna manera, la convocatoria a participar en la escritura de este libro ha tenido un carácter anticipatorio; en este sentido, el presente capítulo recoge el desafío a repensar políticamente el discurso dominante de la calidad de la educación, en su tríada *ciencia, medición y estandarización*, desde la denuncia de su complicidad con el sistema neoliberal responsable, en medida significativa, de las señaladas crisis.

La idea de discurso, como forma de nombrar, ordenar y legitimar, se concibe en el estatuto de un dispositivo utilizado para indagar en la tensión entre un discurso dominante, hegemónico e instituido, y otro instituyente o alternativo que, pertinazmente, se le opone; hegemónico/contrahegemónico, dirá Boaventura de Sousa Santos (2019). Para esta singular relación entre discursos, se utiliza la palabra *tensión*, que se muestra como un fenómeno permanente y donde radican las posibilidades de emancipación del sujeto.

Frente a la tensión principal entre el discurso dominante y alternativo de la calidad de la educación, el capítulo muestra otras tensiones entre discursos; la principal, entre la concepción convencional o hegemónica de los derechos humanos, fundado en el Derecho Internacional, y la concepción Intercultural y mestiza de los mismos, fundado en los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2014, 2019, 2020). Estas tensiones aparecen vinculadas con el lado oscuro de la epistemología científica (Oliva, 2020), responsable de un epistemicidio, según Boaventura de Sousa Santos (2019).

Esta idea de tensión entre los discursos, entre virtud y vicio, en el lenguaje de la Política de Reparación (Oliva, 2019, 2020), adquiere una relevancia inusitada

al advertir, con Foucault (1999), el papel que las instituciones al delimitar lo posible, lo incluido y lo excluido, en fin, lo legítimo, desempeñan como dispositivo principal para la mantención del discurso dominante. Esta es la idea que resalta el subtítulo de este capítulo, *Más allá de las fronteras de la medición*; o sea, más allá de los límites, por ejemplo, del orden institucional del Chile reciente y su política curricular fundada en la racionalidad técnico-instrumental, cuna del discurso dominante de la calidad de la educación que, pese a que existe evidencia nacional e internacional, de constituir una máquina para la desigualdad, se mantiene vigente en la actual política curricular (Oliva, 2008, 2017, 2020).

Lo anterior, representa un problema socioeducativo, ético y político que ha de ser enunciado en el lugar de la política. Las fuentes iconográficas que ilustran este trabajo así lo expresan: el grito que denuncia; la estandarización que sojuzga y conforma y el espacio público, en todos los colores de la política, hábitat para la propuesta de discurso alternativo de la calidad de la educación. Todo lo cual, puede ser una apertura a la pregunta que aproveche la capacidad instituyente que existe en las crisis, para pensar políticamente en otra educación, sustentada en la mejor tradición de la experiencia pasada y en su reinención crítica hacia el horizonte de la expectativa. Aperturas que, también, consideran el lado iluminado de la filosofía natural y la *scientia* desmarcándose con decisión de su lado oscuro y vicioso, del epistemicidio provocado y que potencialmente puede provocar. Este es, finalmente, el sentido de plantear, con Boaventura de Sousa Santos (2020): *el futuro puede comenzar hoy*.

*Santiago de Chile, Crisis de Estallido Social y Pandemia,
Solsticio de invierno de 2020.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Morata.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona, España: Paidós Ibérica e Institut de Ciències de la Educació.
- Arendt, H. (2015). *La promesa de la política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C. (2002). Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena. Working paper. Unicef. Doi 10.13140/RG.2.1.3359.4003
- Blaug, M. (1968). *Economics of Education 1*. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin Books.
- Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. *Revista Educere et Educare. Revista de Educación*, 65-83.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Madrid, España: Akal.
- Corvalán, J. (2003). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios*, (37), primer semestre, 63-81. Universidad Alberto Hurtado y Fundación Ford. Programa de Investigación en Políticas Públicas, Equidad e Igualdad del Sistema Educacional.
- Cruz, M. (2016). Hannah Arendt, pensadora del siglo. Hannah Arendt La condición humana (introducción), I-XII. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (2014). *Introducción, Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid, España: Akal.
- De Sousa Santos, B. y Sena Martins, B. (2019). Introducción. En B. Santos de Sousa y Sena Martins, B. (eds.). *El pluriverso de los derechos humanos*. México, DF, México: Akal.
- De Sousa Santos, B. (2020). *A cruel pedagogía do virus*. Coimbra, Brasil: Almedina.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid, España: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid, España: Pirámide.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula-Tusquets editores.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fundación Guayasamín (s. f.). *Biografía de Oswaldo Guayasamín*. Recuperado de: <http://www.capilladelhombre.com/index.php/oswaldo-guayasamin/biografia>
- Fuster, Á. (2013). Notas sobre notas: el Diario filosófico de Hannah Arendt. *Enrahonar*.

Quadernos de Filosofía, 51, 143-149. Recuperado de: <http://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v51-fuster/pdf-es>

- González Ramella, A. I. (2003). Poder y discursos en la construcción social de las identidades docentes universitarias. Tesis de Doctorado. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En F. Fernández Palomares (coord.). *Sociología de la educación*. Pp. 117-141. Madrid, España: Pearson Educación.
- Habermas, J. (1994). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, España: Tecnos.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, LV(64), 3-25. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502010000100001
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona, España: Laertes.
- Koselleck, H. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales? En E. Laraña (ed.). *Los nuevos movimientos sociales de la ideología a la identidad*. Pp. 119-149. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Millas, J. (1970). *Idea de la filosofía. El conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Nash, C. (2010). *La concepción de los derechos fundamentales en Latinoamérica*. México, DF, México: Fontamara.
- Nash, C. (2012). *Derecho internacional de los derechos humanos en Chile. Recepción y aplicación en el ámbito interno*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Centro de Derechos Humanos.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Acnudh) (2010). *Políticas públicas y presupuestos con perspectiva de derechos humanos. Manual operativo para servidoras y servidores públicos*. México: Acnudh México.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Acnudh) (2012). *Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y aplicación*. Nueva York y Ginebra: Acnudh. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_sp.pdf
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile (Valdivia). *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226.

- Oliva, M. A. (2016). Grito por el Derecho a la Educación en Chile. Marcha de los paraguas y movilización estudiantil de 2011. Revista *Altre modernità*, número especial, 201-217. Milán, Italia: Università degli Studi di Milano. Recuperado de: <http://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7105>
- Oliva, M. A. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena. El currículum, lugar de la metáfora. *Rev. Bras. Educ.*, 22(69), 405-428. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226921>
- Oliva, M. A. (2019). Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 11-25. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.01
- Oliva, M. A. (2020). Política de Reparación y Derecho a la Educación. En el curso de la discusión con Gimeno (o la discusión en curso). En E. Cuerno Montoya y W. Moreno Gómez (coords.). *Lectores y lecturas de José Gimeno Sacristán*. Pp. 67-91. Madrid, España: Morata.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, L1(51), 1-17. Recuperado de: <http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>
- Tomasevski, K. (2003). *Education Denied: Costs and Remedies*. Nueva York, Estados Unidos: Zed Books.
- Tomasevski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*. Países Bajos: Wolf Legal Publishers.
- Unicef-Unesco (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*: Nueva York, Estados Unidos: Unicef-Unesco. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda para la renovación*. Madrid, España: Morata.
- Yeats, W. B. (1914). *Later Poems. Responsibilities*. Recuperado de: <https://www.sacred-texts.com/neu/yeats/lpy/lpyo8o.htm>

Justicia social como eje de la Formación Inicial Docente

*Ilich Silva-Peña
Departamento de Educación
Universidad de Los Lagos
IESED-Chile*

*“Todo sube, no dan tregua
Y al final los que son pobres son más pobres
Y los ricos son más ricos
La miseria,
esa es la condena por girar en esta rueda
No puede seguir así,
tenemos que cambiarlo”
Bašta. Los Vásquez (2011)*

RESUMEN

En este capítulo el autor propone considerar la *justicia social* como eje de la formación en el profesorado. En el documento relata experiencias internacionales y nacionales que consideran a la justicia social como parte del proceso formativo. Así, nos entrega las experiencias de programas de formación docente en Estados Unidos que convocaban a sus estudiantes a la participación política. También otorga antecedentes de la formación docente al interior del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) en Brasil. Por último, en su exposición nos comunica ejemplos particulares en Chile que podrían servir de antecedentes para la construcción de propuestas más generales en los procesos formativos de docentes. Así, culmina su texto proponiendo que la formación docente en Chile debe ser antineoliberal, anticolonial y antipatriarcal.

ESE 18 DE OCTUBRE

Hasta lo cantaron. Aunque había muchos indicios de un malestar social, para algunos/as el movimiento que irrumpió a fines del año 2019 en Chile parecía impensable. Estoy de acuerdo con que no había claridad acerca del momento,

intensidad, extensión e impacto. Un levantamiento popular de esas características parecía impensable en el Chile neoliberal consumista. Sin embargo, el 18 de octubre fue uno de esos días que muestran nuevos caminos. Un país entero levantándose con un clamor que se venía incubando desde hace mucho tiempo: la necesidad de una vida más digna, justicia social y una democracia real. Aquel octubre explotó la rabia contenida. Sí, “la rabia, esa emoción que busca la justicia, es la que se tomó las calles” (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019a, p. 200).

Varios años llevábamos desde el comienzo de la larga transición a la democracia. Como decía una de las consignas del movimiento *No son 30 pesos, son treinta años*. Un movimiento que pareció al principio un malestar estudiantil, se transformó en la lucha de todo un pueblo. Ese salto al torniquete en el tren subterráneo fue un acto de rebeldía comparable al de Rosa Parks en Alabama, Estados Unidos, hace sesenta y cinco años atrás, y que aún tiene sentido. Aquel salto al torniquete fue el detonante para alzar la voz de todo un país. Las demandas que se instalaron en el clamor popular fueron muchas. Aquello que comenzó como una discusión por el precio del transporte público pasó pronto a ser un listado de reclamos acumulados en el tiempo.

Tengo el recuerdo de un cartel que colgaba en la reja de una casa mostrando un listado de demandas. Desde la educación gratuita a sancionar la colusión. Desde el derecho al agua hasta el término de las AFP. Quizás, una muestra del conjunto de reivindicaciones unidas en dos conceptos: Dignidad y Justicia Social. Un país más justo solo es posible construirlo a través de un cambio de modelo. ¿Cuál? Ese será el debate. Es probable que continuemos discutiendo por muchos años sobre el modelo que queremos como país. Sin embargo, existe una claridad: la mayoría de chilenos y chilenas quiere el término de este modelo neoliberal extremista.

Ese gran grito por la justicia social es una forma de sintetizar las demandas sociales planteadas. Sin duda, es un punto importante comprender cómo esa rabia acumulada explota, cómo fue creciendo el mar de gente en las calles de Santiago y cómo se extendió por todo el territorio. Dentro de las diferentes preguntas que se generan, necesitamos saber a qué nos referimos con el término justicia social. Como hemos descrito en textos anteriores, hablar de justicia social es más que solo un problema de distribuir recursos (Silva-Peña, 2017; Silva-Peña et al., 2018; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019b).

El foco de este capítulo es sobre la formación inicial docente en el contexto de un Chile más justo. La pregunta específica es: ¿cómo, desde la formación de profesores y profesoras, contribuimos a esta necesidad de una sociedad más justa? Ahora, en el nuevo Chile que nace, necesitamos un nuevo tipo de docencia. Por

tanto, requerimos formar esos nuevos y nuevas docentes. En este camino advierto que el texto tiene más preguntas que respuestas. Es el comienzo de un marco de análisis sobre la formación inicial docente en el nuevo Chile. En este capítulo el principal objetivo es levantar cuestionamientos que surgen como posibilidades. También, tengo la pretensión de incitar la eclosión de nuevas preguntas.

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA JUSTICIA SOCIAL¹

Enmarcados ya en una concepción de justicia social amplia, en esta sección planteo una gama de diferentes conceptos de justicia social. Además, me posiciono acerca de las concepciones que abarco en el marco de la formación del profesorado. Como he enunciado en la introducción, la mirada distributiva restringe la justicia social solo a un aspecto. Aunque esa visión es la primera que surge al momento de agitar las banderas por el cambio social.

Justicia social desde la mirada de la redistribución

Cuando escuchamos referencias al concepto de justicia social, en general, es una alusión a la perspectiva redistributiva (Rawls, 2012; Vidal, 2009). En términos globales, esa posición teórica alude a la redistribución de bienes o recursos como una forma de lograr justicia social. Adscribo a una perspectiva que comprende esta visión de justicia social. Sin embargo, la considera insuficiente. Apelo a una justicia social que vaya más allá de los aspectos materiales; que encarne los conceptos de reconocimiento y participación dentro de esta (Lobatón, 2018; Schilling y Sánchez, 2020; Silva-Peña, 2017; Silva-Peña, Paz-Maldonado, 2019).

Justicia social desde la mirada del reconocimiento

El concepto de justicia social al que adscribo recoge la perspectiva del reconocimiento. Es decir, existen colectivos, en distintos ámbitos, excluidos a través de la historia. El reconocimiento de esa marginación sistemática sería una forma de construir justicia social (Fraser, 2008). Esta propuesta alude a que la justicia social solo es posible si además de considerar la redistribución de bienes, se hace un reconocimiento a esas poblaciones excluidas.

Justicia social desde la perspectiva participativa

En esa misma dirección, consideramos el concepto de participación. Una justi-

1. Esta sección está basada en Silva-Peña (2017) y Silva-Peña y Maldonado (2019).

cia social participativa apela a ir más allá del reconocimiento (Young, 2011). Por ejemplo, en el ámbito de la formación docente esto significa la participación de las comunidades marginadas y las personas pertenecientes a esas comunidades.

Justicia social comprendida como acción

Aún con estos conceptos iluminadores, comprender la justicia social como acción constituye un paso más allá (Griffiths, 2003). Esta mirada apela a una justicia social considerando el concepto de utopía, como una búsqueda permanente. Así, justicia social sería un proceso inacabado más que una meta que cumplir. En ese espacio vemos una posibilidad pedagógica para ir construyendo justicia social día a día.

Justicia social práctica

Desde ahí, apelamos al concepto de justicia social como práctica, o también llamada justicia social práctica (Caine et al., 2017; Seiki et al., 2018; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019a). Este concepto dice relación con el accionar cotidiano en la sala de clases. En el aula ponemos en juego todas estas visiones de justicia social. Considerar el concepto de justicia social práctica significa repensar las posibilidades de acción en ese microespacio llamado aula.

En resumen, existen diversos caminos para abordar la justicia social. No obstante, me parece importante aclarar el posicionamiento que adoptamos. La mirada conceptual a la cual adscribimos tiene implicancias en nuestro actuar. Habrá momentos en que la justicia social se enarbole como una bandera transversal. Y cuando sean esos tiempos, la diferencia entre una definición u otra tomará importancia. La profundidad de nuestras transformaciones dependerá de esa distinción conceptual. También esas distinciones tienen implicancias en nuestra visión del trabajo cotidiano en la formación inicial docente. Aún, considerando que existen diferentes miradas del concepto, tomaré distancia de la discusión y nos referiremos en su término más global.

Justicia social a través de la formación docente

Durante los últimos años han aumentado las publicaciones sobre formación docente y justicia social. En esta sección realizo una muestra de trabajos publicados en los últimos cinco años en nuestro país. Como advertencia, señalo que está lejos de ser una selección exhaustiva en materia de formación docente para la justicia social en Chile. Al contrario, más bien es una selección intencionada con el fin de justificar el argumento sobre la necesidad de repensar la formación inicial docente a la luz de los hechos históricos recientes.

Por una parte, es posible ver el abordaje de la justicia social en la formación inicial docente desde una mirada más estructural. Encontramos trabajos que plantean la necesidad de incorporar la justicia social al sistema de desarrollo profesional docente instalado hace pocos años (Fernández y Madrid, 2020; González-García, 2018; Peña-Sandoval y Montecinos, 2016). Están quienes plantean la incorporación de la justicia social en el currículum explícito de los procesos formativos docentes (Murillo y Reyes, 2015; Sepúlveda-Parra et al., 2016). En textos como los citados podemos encontrar una mirada que propone claramente una transformación desde un campo más macro. La discusión en ese sentido se vuelca a la política profesional, esa que se da en los pasillos del Congreso Nacional, en el Consejo de Rectores o en el Gobierno de turno. La perspectiva académica desde las facultades de Educación (también con un componente político) a veces tiende a centrarse en la ejecución de las políticas diseñadas por el Banco Mundial (acatadas por el Ministerio de Educación). Existe poco espacio para el disenso cuando el financiamiento está en cuestión. Si desde la academia hace algún tiempo se visualiza la necesidad de transformación, ¿qué impide que tomemos esa mirada y la hagamos parte del currículum en la formación de docentes para este nuevo país que se configura? He aquí una tarea importante para quienes están tras la (re)construcción curricular de las carreras de pedagogía.

Por otra parte, encontramos textos que mencionan la justicia social en un ámbito micropolítico (Silva-Peña et al., 2019). Por ejemplo, junto a unas colegas escribimos acerca de la justicia social y la perspectiva de género en la escuela (Silva-Peña et al., 2018). A través de una indagación narrativa, junto a las historias de una educadora de párvulos principiante, reflexionamos sobre las temáticas enunciadas. En especial, el texto focaliza en la presencia de la cultura patriarcal en la escuela. Desde ahí, plantea preguntas acerca del quehacer en las facultades de Educación. Otro punto que incorpora al análisis es la discusión, desde la perspectiva de Lagarde (2012), de la sororidad en el mundo docente. Así, nos referimos a una necesidad de formarse en justicia social desde una perspectiva de género. También hay textos que, si bien no se refieren al concepto de justicia social, abordan las injusticias sociales en el ámbito de la formación docente. Como ejemplo, la propuesta de García-Huidobro y Montenegro (2020). Las autoras realizan un proceso de formación inicial docente en el que se utiliza la indagación personal acerca de los significados de la violencia de género. Esta acción formativa, realizada en el ámbito de la didáctica del arte, entrega una mirada de la justicia social práctica mencionada en la sección anterior.

En el ámbito de la práctica docente, también vemos la posibilidad de incorporar los conceptos de justicia social. Un ejemplo de ello es la práctica docente en

contextos de trabajo comunitario (Schilling, 2018). A partir de los aprendizajes en territorios asolados por el terremoto del 2010, Schilling (2018) plantea la posibilidad de construir una serie de “orientaciones para la formación de profesores en espacios de reconocimiento recíproco” (p. 169). De esta manera la formación inicial docente se convierte en una posibilidad para la construcción de espacios conjuntos imbricados con la comunidad. Así también, las necesidades que surgen de la comunidad forman parte del proceso pedagógico. De alguna manera, la práctica docente pasa a ser un espacio de construcción de justicia social, al proponer un cambio en las prácticas de formación inicial docente (Schilling y Sánchez, 2020). Este ejemplo también muestra cómo esos microcambios, a veces considerados diminutos, a veces vistos como marginales, son capaces de interrogar cambios estructurales.

Otra perspectiva apela a la incorporación de lo emocional desde el ámbito de la justicia social (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019b). En un artículo reciente, a través de una reflexión autobiográfica, relatamos encuentros extracurriculares en medio del movimiento social. Esta reflexión muestra la confluencia entre un formador de docentes y sus estudiantes al calor de la protesta. La referencia es a una actividad fuera de la formalidad académica, pero que podría ser más amplia, más sistemática. Cuando digo más sistemático, me refiero a que sea parte del currículum explícito. Porque aquí no hablamos de la educación emocional en una perspectiva neutra. Nos referimos a la necesidad de educar en esas emociones que se entretajan en la búsqueda de la justicia social (Mujica, 2020; Mujica; Inostroza y Orellana, 2018; Silva-Peña y Paz-Maldonado 2019b).

Aunque la justicia social en el ámbito de la formación docente lleva un tiempo desarrollándose en nuestro país (Peña-Sandoval, 2011), durante los últimos cinco años se han escrito propuestas específicas como las citadas en los párrafos anteriores. De todos modos, pienso que se hace necesario que dichas propuestas se hagan parte de los cambios en la formación inicial docente. La idea de este texto es inspirar la discusión en torno a estas transformaciones.

POSIBILIDADES DE CAMBIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Cuando con Julio Diniz Pereira y Ken Zeichner pensamos en compilar estudios en torno a la formación docente y la justicia social propusimos el título *Justicia social: la dimensión olvidada de la formación docente* (Silva-Peña; Diniz-Pereira, Zeichner, 2017). Nuestra reflexión enfatizaba en ese trabajo el abandono de la justicia social en el ámbito formativo. En ese texto, hay al menos tres ejemplos

históricos de excepciones a este *olvido*. Por una parte, Zeichner (2017) y Rodgers (2017) se refieren a dos programas en Estados Unidos (EE. UU.), en épocas diferentes. También, Diniz-Pereira (2017) nos señala un ejemplo de formación docente al alero del MST en Brasil.

Zeichner (2017) se refiere a un programa ejecutado en el New College de Nueva York. Una experiencia que duró entre el 1932 y el 1939. En este programa de formación se incentivaba al estudiantado a ser parte de los movimientos transformativos de la época. Incluso, otorgando créditos en sus cursos por la participación en dichos movimientos. Esta revisión –que es posible verla de modo más extenso en Liston y Zeichner (1991)–, señala que habría, al menos en EE. UU. una tradición diferente en la formación del profesorado. Dicha corriente está más bien centrada en el desarrollo de docentes comprometidos con la transformación social de su entorno. Esa tradición enmarca otros ejemplos, como el que señalo a continuación.

Rodgers (2017) se refiere a la escuela de Putney, donde se planteaba la opción de constituir a los/as docentes en líderes de la transformación social. Este concepto se volcaba en un currículum que consideró los avances del movimiento por los derechos civiles. En Putney se expresaron de forma explícita en el currículum temas como el racismo, la no violencia o la sustentabilidad. Además, existía una visión de construirse en diálogo con quienes eran protagonistas de los movimientos sociales. Un ejemplo de aquello eran las visitas guiadas en las que se realizaban conversaciones con dirigentes sociales. Uno de esos encuentros fue con Rosa Parks, aquella mujer afrodescendiente que a través de su *¡Basta!* detonó un movimiento político histórico. Además, la experiencia de vivir en comunidades específicas era parte de la formación, incorporando una permanente reflexión de los temas propuestos. Así, a principios de los cincuenta y hasta mediados de los sesenta se generó una escuela de formación que ponía en el centro una combinación de aprendizajes en torno a la justicia social. Aquellos/as docentes eran formados a partir de un desarrollo conceptual rupturista; la vivencia de dichos conceptos y la reflexión eran parte fundamental de las propuestas de la escuela de Putney.

Un tercer ejemplo que se visita en dicho texto, es el que investigó Diniz-Pereira (2017) acerca de la formación de docentes del MST en Brasil. Ahí, el autor desarrolla el proceso de construcción curricular en torno al movimiento del campesinado brasileño. La propuesta está centrada en preparar docentes militantes, críticos y contrahegemónicos. En dicha formación, sin dejar de lado una preparación de carácter técnico, se incorporan la preparación política y cultural como elementos de la formación docente (Caldart, 1997). Con Paulo Freire (1978)

como referente, los conceptos de la educación popular se sistematizan en una propuesta formativa crítica. Y, como dice Diniz-Pereira (2017), más allá de nuestra postura ideológica, la formación docente en el contexto del MST nos entrega lecciones sobre como preparar docentes más allá de la racionalidad técnica.

En el caso de Chile, se hace necesario redescubrir ejemplos específicos de formación docente de carácter transformativo. Por ejemplo, en nuestro país, la cultura implementada en las escuelas normales promovía un activismo social (Olivos, 2019; Pérez, 2017; Zemelman y Lavín, 2012). Por la misma razón, es importante volver a revisar los principios orientadores de la formación docente antes de la dictadura cívico-militar (Olivos-González et al., 2020). Aquí, hay una tarea pendiente en torno a la construcción de la memoria histórica sobre la formación docente para la justicia social. La búsqueda de experiencias progresistas en el proceso de formación del profesorado, sin llegar a una idealización de las escuelas normales, es una tarea pendiente.

Esta revisión de experiencias la hago considerando el movimiento que se levantó en octubre del 2019. Tal como se concibe una demanda política para una nueva constitución, la formación docente debe responder ante un movimiento social de tamaña magnitud. De ser un “componente olvidado” (Silva-Peña et al., 2017), la justicia social debe pasar a ocupar un espacio al centro de la formación inicial docente. Por supuesto que no puede ser el único eje, pero es imprescindible a la luz de los requerimientos nacionales.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL FUTURO PRÓXIMO

Quien haya participado de alguna manifestación en la rebautizada *plaza de la dignidad* o en alguna región de Chile, recordará esa sensación de territorio libre. Al menos yo, al cerrar los ojos, vuelvo a revivir ese clamor por un cambio. Esa gran cantidad de banderas flameando, al ritmo de gritos y tambores, mientras la primera línea resistía la represión. Banderas mapuche, feministas y de las disidencias sexuales destacaban en el mar de gente. Desde ese espacio, podemos señalar que esa lucha levantó la bandera de la dignidad. La emoción de la dignidad como una forma de decir *¡Basta!* a la injusticia.

Al escribir este capítulo, pienso que ese 18 de octubre comenzamos una búsqueda colectiva por otros tipos de justicia social, más allá del carácter redistributivo. Continuator de movimientos sociales con décadas de lucha, al levantamiento popular del 2019 confluyen diferentes injusticias. Las reivindicaciones, antes sectorizadas, hoy toman un carácter unitario. Sin renunciar a las particularida-

des, surge la convicción de que necesitamos construir un nuevo espacio social nacional. Desde ahí nace la convocatoria a elaborar una nueva Constitución como un elemento central de cambio estructural.

Una vez derribada la Constitución generada en la dictadura cívico-militar, se abrirán nuevos horizontes para el país. El movimiento iniciado el 18 de octubre empujó los límites de lo posible. Una formación docente para la justicia social, en este nuevo contexto, significa plantearse nuevas preguntas. Los cuestionamientos que movilizarían estas propuestas son, desde mi perspectiva, de varios tipos. Por una parte, tenemos preguntas desde el nivel macroestructural, tales como: ¿qué tipo de revisión curricular desarrollará cada universidad a la luz de este nuevo camino? ¿Habrán, por fin, cuestionamientos institucionales a la estandarización de la formación docente?

A nivel de cada institución presentamos preguntas, tales como: ¿qué tipo de relaciones construimos con las comunidades en los procesos de formación docente?, ¿qué tan inclusivos somos en nuestra institución?, ¿cuáles son las metodologías de investigación que estamos propiciando?, ¿qué tipo de transformaciones a la didáctica incorporaremos en el nuevo contexto que se configura en nuestro país?

También surgen aquellas preguntas del nivel más cotidiano, del aula: ¿qué elementos de justicia social considero en la selección de las lecturas que hago, en los temas que tratamos o en las discusiones al interior de la sala de clases?, ¿qué reflexiones hacemos entre ese microcosmos llamado aula y las macrotransformaciones a las que asistimos como sociedad? Mi trabajo docente de cada día, ¿se corresponde a la construcción de una sociedad más justa? Dentro de este tipo de cuestiones también planteo: ¿cómo propiciar la equivalencia de participación en actividades de transformación social a un curso teórico?, ¿en qué momento se transformará en práctica habitual invitar a las y los participantes de movimientos sociales a nuestras aulas universitarias?, ¿cómo integraremos todo el conocimiento gestado a la luz del movimiento del 2019 en la formación docente?

Todas esas preguntas, que por ahora carecen de respuestas concluyentes, son parte de una sola propuesta. Formulo estos cuestionamientos para todo el sistema de formación docente, incluyéndome como profesor e investigador. Los destellos de ideas, en forma de preguntas más que respuestas, los ofrezco a modo de invitación a la reflexión sobre los nuevos desafíos que emergen. Entrego una sola propuesta a partir de la revolución del torniquete y sus consecuencias: poner a la justicia social como un eje central de la formación inicial docente en Chile.

IMAGINANDO LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA UN NUEVO CHILE

Termino de corregir este capítulo en plena pandemia. Con la emergencia del virus se devela aún más la cara de este neoliberalismo injusto, colonial, patriarcal. Como dice Santos (2020), el virus nos enseña a través de una pedagogía cruel. Es en ese contexto que acogo las sugerencias y me pongo en la tarea de pensar en nuevos escenarios para la formación del profesorado.

Desde mi mirada, la formación docente sigue anclada a un pasado traumático. A nuestras facultades de Educación les falta desperducirse del bozal impuesto por la dictadura cívico-militar. Tal vez, la cooptación financiera por parte del Ministerio de Educación sea lo que mantiene un sello de silencio a las críticas posibles. Con un sistema de autofinanciamiento que corrompe las fronteras de lo público. En este modelo proponer una pedagogía diferente solo tiene antecedentes a partir de osadías individuales.

La formación con compromiso social sucede más fuera de las aulas que dentro de ellas. Estudiantes de pedagogía tienen que buscar a través de vías alternativas una formación para la justicia social. Recuperar la tradición pedagógica de compromiso con el entorno es una de las tareas que necesitamos impulsar de un modo institucional. Un proyecto educativo es un proyecto político. Una facultad de Educación que hace caso omiso de este remezón social solo estará destinada a continuar reproduciendo la sociedad constituida hasta el momento. Un proyecto educativo necesita contemplar una formación más allá de lo que sucede en las aulas; así, quienes aspiran a ser docentes buscarían en las propias instituciones el reconocimiento del esfuerzo por formarse con un sentido social.

Lo anterior implica poner los temas de patriarcado, xenofobia, discriminación y pobreza, al ruedo de la discusión. Cuando imagino una formación inicial docente con la justicia social en el centro, veo a las universidades incorporando esas temáticas en sus currículums. Pero no basta con leer acerca de la teoría de la justicia social. Un paso más allá, sería reflexionar acerca de las situaciones colectivas y personales que nos afectan. Incorporo el aprendizaje de la autorreflexión en esa realidad proyectada. Entonces, aprender acerca de temáticas de desigualdad, discriminación, lucha por la justicia social serían parte de una nueva formación docente. Si enunciamos la justicia social como deseo de país, al menos en el ámbito del currículum oficial debería estar presente en sus objetivos y contenidos.

También pienso en las posibilidades que se abren al traer a las aulas a quienes han liderado procesos de cambio. Me imagino a estudiantes de pedagogía

hablando cara a cara con secundarios/as que saltaron el torniquete del metro el 2019 o mujeres que estuvieron en las tomas feministas del 2018. Al colectivo artístico *Las tesis* haciendo la conferencia inaugural del año académico. Me imagino profesores y profesoras que invitan a sus exestudiantes a la clase a hablar de las emociones que vivimos aquella vez que estábamos en *plaza de la dignidad* constituyendo el nuevo Chile.

Además me imagino una formación preocupada de la justicia social en un plano práctico. Pienso en estudiantes que logran créditos transferibles por su activismo social. Que el equivalente a un curso sea, por ejemplo, la participación en el movimiento feminista, la organización de una olla común o de huertas comunitarias. Una práctica comunitaria podría ser liderar el proceso de educación popular en una asamblea territorial. Tal como los ejemplos mostrados en este capítulo, el aprendizaje para la justicia social podría tener una expresión institucional.

Al concluir este capítulo, me quedo con la sensación que la formación docente tiene una deuda con la sociedad. Ya, desde hace varias décadas que Chile viene gritando un cambio. Hay una sociedad que se está reconociendo, feminista, pluricultural, diversa, más justa. Y, desde mi posición, veo que la etapa que comienza a partir de este despertar necesita de una educación que acompañe este camino. Así, vamos invitándonos a imaginar una nueva formación docente acorde con el nuevo Chile que nace. Por eso, en estos momentos pienso en la necesidad de esa construcción colectiva, dejando atrás a las fuerzas conservadoras que desean mantener el *statu quo* de la academia.

Ahí me surge la figura de Rosa Parks, que se levanta en un momento y dice *¡Basta!*, por dignidad. También se viene a la mente quienes se levantaron, quienes perdieron la libertad, quienes perdieron los ojos, quienes perdieron sus vidas. Desde este espacio privilegiado que es la academia podemos avanzar, construir. Si no somos nosotros, ¿quiénes? Si no es ahora, ¿cuándo? La puerta está abierta, es hora de cruzarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caine, V.; Steeves, P., Clandinin, D. J., Estefan, a., Huber, J. y Murphy, M. S. (2017). *Social justice practice: a narrative inquiry perspective. Education, Citizenship and Social Justice*. 13 (2). 133-143 Doi: <https://doi.org/10.1177/1746197917710235>
- Caldart, R. S. (1997). *Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Fernández, M. B. y Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En Corvera, M. T. y Muñoz, G. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo*. Pp. 207-233. Santiago de Chile: Ediciones BCN, Biblioteca del Congreso Nacional.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García-Huidobro, R. y Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-16. Doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.23>
- González-García, G. (2018). Criterios de justicia social para atraer buenos postulantes de liceos públicos a la carrera pedagógica. En D. Ferrada (ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Pp. 189-208) Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education. Fairly different*. Buckingham / Philadelphia, Estados Unidos: Open University Press
- Lagarde (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*. Ciudad de México, México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En D. Ferrada (ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Pp. 2019-2227. Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Mujica, F. (2020). Emociones morales en educación: análisis del enfado en el contexto neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 33-49.
- Mujica, F.; Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. *Revista Internacional de Edu-*

- cación para la Justicia Social*, 7(2). Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Murillo, F. y Reyes, L. (2015). Justicia social y formación docente: ¿qué implica formar profesores desde una opción por la justicia? En H. Gómez y F. Murillo (eds.). *Formación Docente: Demandas desde la Frontera*. Pp. 121-130. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Olivos-González, F.; & López-Torres, L. P. , Silva-Peña, I., (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 139-152.
- Peña-Sandoval, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *Cisma: Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801362>
- Peña-Sandoval, C. y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (Riejs)* 5(2), 71-86. Doi: 10.15366/riejs2016.5.2.004
- Pérez, C. (2017). Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974). Dibam, Subdirección de Investigación, Colecciones Digitales. Recuperado de: <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schilling, C. (2018). Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento. En D. Ferrada (ed.). *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Pp. 149-172. Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Schilling, C. y Sánchez, G. S. (2020). Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del currículum de formación práctica de una universidad regional del Maule. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 67-82.
- Seiki, S., Caine V. y Huber, J. (2018). Narrative Inquiry as a Social Justice Practice. *Multicultural Education*, 26(1), 11-16.
- Sepúlveda-Parra, C.; Brunaud-Vega, V. y Carreño González, C. (2016). Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (Riejs)*, 5(2), 109-129. Doi: 10.15366/riejs2016.5.2.006

- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña; J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (eds.). *Justicia Social: la dimensión olvidada de la Formación Docente*. Pp. 121-144. Santiago de Chile: Mutante.
- Silva-Peña, I.; Diniz-Pereira, J. y Zeichner, K. (2017). *Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente*. Santiago de Chile: Mutante.
- Silva-Peña, I.; Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E. y Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela: Indagaciones narrativas para la justicia social. En D. Ferrada (ed.). *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Pp. 79-94. Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Silva-Peña, I.; Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40(e0190331), 89. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019a). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33(3).
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019b). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 169-189.
- Vidal, P. (2009). La teoría de la justicia social en Rawls. *Polis*, 23, 1-19.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.

AUTORES

Francisca Bernal Ruiz

Psicóloga de la Universidad de Valparaíso, Chile. Magíster en Pedagogía Universitaria de la Universidad de Playa Ancha, Chile, y Doctora en Psicología de la Universidad de Oviedo, España. Docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha y de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Investigadora del Centro de Desarrollo en Cognición y Lenguaje (Cidcl) de la Universidad de Valparaíso. Principales líneas de investigación: Orientación Educativa y su impacto en la transición a la educación superior de jóvenes de contextos vulnerables y Funciones Ejecutivas, aprendizaje y rendimiento académico en escolares.

Marta Castañeda Meneses

Profesora de Educación General Básica, Universidad de Chile. Licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha. Magíster en Administración Educacional, Universidad de Playa Ancha. Magíster en Iniciación a la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica e Investigadora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Patricia Castañeda Meneses

Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad de La Frontera, Chile. Magíster en Ciencias de la Educación mención Desarrollo Social, Universidad París XII, Francia. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, España. Académica e Investigadora, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso, Chile.

Alejandra Tapia Astudillo

Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Creación de Ambientes Propicios para el Aprendizaje, mención Convivencia escolar de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Docente con trayectoria y experiencia en el diseño y elaboración de Proyectos de Integración Escolar (PIE). Manejo de políticas de integración relacionadas con necesidades educativas especiales (NEE). Especialista en

evaluación, diagnóstico y tratamiento de las NEE. Experiencia en trabajo en escuelas especiales y regulares, con docentes de aula y profesionales asistentes de la educación.

Rosario García-Huidobro Munita

Doctora en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona. Su formación de pregrado es de Licenciada en Artes por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Profesora de Educación Media por la Universidad Gabriela Mistral, en Santiago de Chile. Desarrolló las maestrías Artes y Educación: un enfoque Construccionalista y Estudios de la Diferencia Sexual, ambos en la Universidad de Barcelona. Se ha desempeñado como profesora de Artes en escuelas primarias y secundarias de Santiago. Ha trabajado como académica de la Universidad Católica Silva Henríquez y actualmente desarrolla docencia e investigación en la Universidad de Los Lagos de Chile y se desempeña como directora de Igualdad de Género de la Universidad.

Karen Navarrete Astete

Magíster en Desarrollo Humano, Local y Regional de la Universidad de La Frontera. Su formación de pregrado es de Socióloga de la Universidad de Concepción. Se ha desempeñado como profesional en el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género en la región de La Araucanía en el área de prevención de violencias contra las mujeres. Trabajó como analista cualitativa del mercado laboral para el Observatorio Laboral Regional de Los Ríos en la Universidad Austral de Chile, con aporte al rol de la mujer y el mercado del trabajo y actualmente trabaja como profesional de apoyo en la Dirección de Igualdad de Género de la Universidad de Los Lagos.

Catalina Montenegro González

Doctora en Arte y Educación por la Universidad de Barcelona, Máster en Arte y Educación con enfoque constructivista y Máster en Estudios de la Diferencia Sexual por la Universidad de Barcelona. Profesora de Artes por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En la actualidad se desempeña como académica de la Universidad de Los Lagos en el Campus Puerto Montt.

Danitza Andrade Benavides

Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización por la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Experiencias Laborales de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado.

Pablo Barrientos Saavedra

Magíster en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado. Profesor de Filosofía en enseñanza media y docente, Universidad Alberto Hurtado.

Fabiola Vilugrón

Nutricionista, Universidad de La Frontera (2001). Doctora en Psicología, Salud y Calidad de Vida, Universidad de Girona, España (2018), Magíster en Ciencias de la Nutrición mención Promoción de Salud y Prevención de Enfermedades Crónicas relacionadas con la Nutrición, Instituto de Nutrición y Tecnología de la Alimentos (INTA), Universidad de Chile y Magíster en Docencia para la Educación Superior, Universidad Andrés Bello. Se desempeña como académica del Departamento de Nutrición y Coordinadora General de Promoción de la Salud y Calidad de Vida de la Universidad de Playa Ancha. Sus líneas de investigación son Calidad de Vida Relacionada con la Salud, Promoción de la Salud y Comportamientos de Riesgo para la Salud.

Valeska Müller González

Doctora en Lingüística y Magíster en Letras con mención en Literatura, de la PUC de Chile. Ha ejercido la docencia enfocándose principalmente en el desarrollo de competencias y habilidades de comprensión lectora y producción de textos escritos. Entre sus áreas de interés se encuentran la alfabetización académica, el análisis del discurso, educación intercultural y didáctica de la lengua española. En la actualidad se desempeña como profesora asistente en el Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos, donde imparte las cátedras de Producción de Textos Escritos y Morfosintaxis del Español.

Silvia Retamal Cisterna

Profesora de Enseñanza General Básica y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeña como Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. Realiza docencia en las cátedras de Sociología de la Educación y Metodología de la Investigación Educativa. Sus líneas de investigación son Autonomía educativa, Educación intercultural, Matemática crítica y Pedagogía crítica.

Juan Eduardo Ortiz-López

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y Posdoctorante en el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Su línea de investigación aborda la interculturalidad y multiculturalismo en educación, e inclusión de estudiantes migrantes, particularmente en el caso de los estudiantes migrantes LGBT+.

Ilich Silva-Peña

Profesor de Educación General Básica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como profesor asociado en el Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. Además coordina el área de Justicia Social y Formación docente del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa. Investigador Responsable del Proyecto Fondecyt 1201882, Alfabetización micropolítica de educadoras de párvulos en proceso de formación inicial. Sus líneas de investigación son Formación Docente, Justicia Social y Metodologías de investigación.

María Angélica Oliva

Pertenece a la Generación del Golpe chileno, compuesta por niños, niñas o jóvenes que estaban en el sistema escolar a la hora del bombardeo al Palacio de La Moneda, el 11 de septiembre de 1973. Esta pertenencia ha marcado, irremediablemente, su vocación por la construcción de espacios democráticos y la denuncia de los dispositivos que obstaculizan su desarrollo, ejemplo de ello, es su Política de Reparación.

Es profesora e investigadora. Integra el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (Iesed-Chile) y el Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha (CEA-UPLA). Desarrolla una línea de investigación en Política Educativa en Chile, Brasil y España. Realizó sus estudios doctorales en la Universidad de Valencia (España); sus estudios de Magíster en Educación en la Universidad de

Chile; y de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es investigadora Fondecyt e investigadora asociada en el Proyecto de investigación latinoamericano (Brasil, Colombia, México y Chile) en Políticas Públicas de Evaluación Educativa y *Accountability* en América Latina con sede en la Universidade do Oeste de Santa Catarina (Brasil).

Margarita Makuc Sierralta

Cursó sus estudios superiores en la PUCV donde se tituló de Profesora de Castellano con Licenciatura en Literatura y Ciencias del Lenguaje. Posteriormente obtuvo su Doctorado en Lingüística por la misma Universidad. Desde año 2014 al 11 de marzo del 2018 se desempeñó como seremi de Educación de la Región de Magallanes. Actualmente es académica de la Universidad de Magallanes y desempeña el cargo de Directora de Posgrado de esta institución de educación superior. Su línea de investigación se centra en el estudio de los procesos de comprensión lectora desde una perspectiva cognitiva y con énfasis en las teorías implícitas de los lectores.

Walter Manuel Molina Chávez

Trabajador Social de la Universidad de Concepción (1990). Magíster en Investigación Educativa (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2000). Se doctoró en Ciencias de la Educación en la P. Universidad Católica de Chile (2007). El año 2013 cursó un programa de posdoctorado en Ciencias Sociales en el marco de una red de Universidades Latinoamericanas, liderado por la Universidad de Manizales (Colombia) y la P. Universidad Católica de São Paulo (Brasil) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Ciencias Sociales y la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.

Para entender el estallido, existe una primera clave relevante. Los jóvenes fueron quienes catalizaron y protagonizaron el movimiento social en cada una de sus fases. Debe considerarse que desde el inicio de la dictadura cívico-militar han transcurrido poco menos de cincuenta años y, por lo tanto, estos actores sociales nacieron y se educaron en un sistema económico-social único, cuyas bondades suelen plantearse en términos dogmáticos; es decir, sin alternativas. El incremento de la cobertura en todos los niveles educativos se contrapone con las enormes diferencias formativas según el nivel socioeconómico de la familia, las que se traducen en desiguales resultados en el acceso tanto al siguiente nivel educativo como al mercado laboral, así como en inequidades sociales que condicionan decisivamente los contextos de aprendizaje. Tales situaciones son sindicadas como previas y detonantes del estallido social.

ISBN: 978-956-9677-53-3



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

del Estado de Chile