MARCELA ROMERO JELDRES Y SOLANGE TENORIO EITEL
EDITORAS– COMPILADORAS

EDUCACIÓN Y NUEVA CONSTITUCIÓN.

REPENSAR LO EDUCATIVO

FONDO EDITORIAL UMCE
CLACSO

Educación y nueva Constitución

FONDO EDITORIAL UMCE.
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL
Alfredo Zamudio - Centro Nansen. Noruega
Angélica Marín Díaz - Oficina de Género y Sexualidades. UMCE. Chile
María Francisca Elgueta Rosas - Facultad de Derecho. U Chile
Claudio Nash Rojas - Coordinador Cátedra de Derechos Humanos. U Chile

PARES EVALUADORES EXTERNOS
Dr. Álvaro González Sanzana - UMAG
Ps. Gabriel Prosser Bravo - UAHC
Dra. Patricia Castillo Ladino - UCN
Dra. Tricia Mardones Nichi - UMCE
Dra. Silvia Contreras Salinas - USACH
Dra. Silvia Castillo Sánchez - ULAGOS
Dra. Paulina Daza Daza - UMCE
Dra. Pamela Figueroa Rubio - USACH
Dra. María Paulina Castro Torres - UCHILE
Dra. María Delia Martínez Núñez - UMCE
Dra. María Cecilia Fernández Darraz - UCT
Dra. Lilia López Arriaga - UABC-México
Dra. Karen Asenjo Asenjo - ULAGOS
Dra. Georgina García Escala - ULASERENA
Dra. Elisabet Díaz Costa - UMCE
Dra. Elisa Zúñiga Garay - UMCE
Dra. Donatila Ferrada Torres - UCM
Dra. Deysi Reinoso Salinas - UPLA
Dra. Cynthia Adlerstein Grimberg - PUC
Dra. Carolina Cornejo Valderrama - UCM
Dra. Carolina Aroca Toloza - UCHILE
Dra. Carmen Paz Oval Soto - UMAG
Dra. Camila Burgos Leiva - USACH
Dra. Andrea Precht Gandarillas - UCM
Dr. Carlos Rodríguez Garcés - UBIOBIO
Dr. Víctor San Martín Ramírez - UCHILE
Dr. Tomas Cornejo Cancino - UMCE
Dr. Sebastián Zepeda Pallero - UMCE
Dr. Saúl Contreras Palma - USACH
Dr. Pedro Sandoval Rubilar - UBIOBIO
Dr. Miguel Ruiz Stull - UCHILE
Dr. Mario Waldo Sandoval Manríquez - ULAGOS
Dr. Mario Garay Aguilar - UMAG
Dr. Marco Antonio Alarcón Silva - UMCE
Dr. Marcelo Casis Raposo - ULAGOS
Dr. Luis Navarro Navarro - UDA
Dr. Luis Flores González - PUC
Dr. Juan Luis Piñeiro Garrido - UMCE
Dr. Jorge Valenzuela Carreño - UCM
Dr. Jesús Marolla Gajardo - UMCE
Dr. Jaime Gajardo Falcon - U Diego Portales
Dr. Iván Oliva Figueroa - UACH
Dr. Ilich Silva Peña - ULAGOS
Dr. Humberto Álvarez Sepúlveda - UCSC
Dr. Guillermo Rivera Aguilera - PUCV
Dr. Gastón Molina Domingo - UMCE
Dr. Eduardo Olivera Rivera - UCM
Dr. Eduardo Carrasco Henríquez - UMCE
Dr. Cristian Tejeda Gómez - ULAGOS
Dr. Cristian Aguilar Correa - UCM
Dr. Claudio Almonacid Águila - UMCE
Dr. Cesar Peña Sandoval - UMCE
Dr. Carlos Bustos Reyes - UCSH
Dr. Bastián Carter Thuillier - ULAGOS

Educación y nueva Constitución. Repensar lo educativo / Marcela Romero Jeldres y Solange Tenorio Eitel (Edit./ Comp.); prólogo de Alfredo Zamudio. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Santiago de Chile: Fondo Editorial UMCE. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2022.
Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-956-6143-10-9

Diseño de Cubierta/ Diagramación interior formato PDF
Daniela Boza Lagos

Educación y nueva Constitución

Repensar lo educativo

Marcela Romero Jeldres
y Solange Tenorio Eitel
(Edit./Comp.)

Alejandra Maldonado Miranda
Andrea Alfaro Silva
Andrea Jert Bustos
Andrés Parada Olivares
Beatriz Casabona Negrete
Cecilia Goio Parga
Cristian Hernández Vergara
Daniela Maturana Castillo
David Romero Fica
David Román Soto
Elisa Araya Cortez
Elizabeth Martínez Palma
Emily Dobbs Díaz
Felipe Valenzuela Vidal
Francisca Beroíza Valenzuela
Francisco Garate Vergara
José Meza Ortiz
Juan Eduardo Ortiz López
Manuel Cortés Cortés
María Consuelo Rebolledo Rebolledo
Mario Quintanilla Gatica
Natalia Contreras Quiroz
Nieves Hernández Manqui
Pablo Rojas Castro
Patricio Azocar Donoso
Paula Zúñiga Correa
Pedro Rodríguez Rojas
Pedro Moscoso-Flores
Pilar Mazo Figueroa
Ricardo Pérez Valdés
Sergio Martinic Valencia
Solange Tenorio Eitel
Vidal Basoalto Campos
Yasna Yilorm Barrientos

CLACSO

CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Educación y nueva Constitución. Repensar lo educativo (Buenos Aires/Santiafo de Chile: CLACSO/Fondo Editorial UMCE, junio de 2022).
ISBN 978-956-6143-10-9

CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Asdi

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Presentación
Alfredo Zamudio 13

CAMBIOS CONSTITUCIONALES Y NORMATIVOS EN EDUCACIÓN

Del reformismo a un nuevo paradigma educativo: los desafíos de la nueva constitución
Daniela Maturana Castillo 23

Derecho a la Educación y justicia educacional
Sergio Martinic Valencia 51

Educación en Derechos Humanos. Una Mirada desde la controversia
Vidal Basoalto Campos 75

La educación en la construcción del nuevo Chile
Andrés Parada Olivares y Pedro Rodríguez Rojas 107

Consideraciones para una nueva educación chilena
Emily Dobbs Díaz, Pilar Mazo Figueroa, Cristian Hernández Vergara, Cecilia Goio Parga y Pablo Rojas Castro 145

Educación y Constitución de 1980. Análisis desde la perspectiva de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
Solange Tenorio Eitel y Alejandra Maldonado Miranda 169

ESTADO, FAMILIA Y ENFOQUES DE DERECHOS PARA LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES

El pensamiento límite de la infancia. Una reflexión educativa sobre la escena primitiva de Maurice Blanchot
Ricardo Pérez Valdés 201

La primera infancia y su configuración educativa en la nueva constitución
Juan Edo. Ortiz-López, María Consuelo Rebolledo, Francisco Gárate Vergara 223

Hacia el bienestar en la educación en Chile
Beatriz Casabona Negrete 249

Ludicidad y aprendizaje del inglés: Voces de niñas y niños socialmente vulnerados
Yasna Yilorm Barrientos y Elizabeth Martínez Palma 271

¿Quién decide los marcos teóricos pertinentes para el aprendizaje del número en la Educación Parvularia?
José Miguel Meza Ortiz 297

EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA PARA EL CHILE DEL SIGLO XXI

Pensar una educación ciudadana, inclusiva para la democracia
Elisa Araya Cortez 321

Educación ciudadana situada y decolonial
Natalia Angélica Contreras Quiroz 347

Ciencia, ciudadanía y valores, promotoras de una nueva educación para Chile
Mario Quintanilla Gatica 371

El desafío de la convivencia escolar en Chile. Fundamentos para una analítica de las violencias escolares
Patricio Azocar Donoso, Pedro Moscoso-Flores y Andrea Jert Bustos 401

Desafíos de la interculturalidad para la formación de una ciudadanía del s. XXI
Francisca Beroíza Valenzuela..... 443

Educación en Ciudadanía para el Chile del siglo XXI: Relevancia de la Educación Ambiental
Felipe Andrés Valenzuela Vidal y Manuel Enrique Cortés Cortés 465

Rol político y Constitucional en la Educación ambiental para el siglo XXI utilizando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
Andrea Alfaro Silva y David Romero Fica 493

INCLUSIÓN Y OTRAS EDUCACIONES

Por el derecho a una educación inclusiva e intercultural
David Román Soto 525

La educación de las personas privadas de libertad con miras a la legitimación social. Una nueva Perspectiva que debe asumir la Constitución chilena
Paula M. Zúñiga Correa 551

PACE: Una acción afirmativa para la Inclusión en la Educación Superior
Nieves Hernández Manqui..... 595

LAS Y LOS AUTORES..... 611

Presentación

*Alfredo Zamudio**

Dialogar es atreverse a la incertidumbre, de estar en conversaciones incómodas, no saber todas las verdades. La construcción de un mundo compartido, como opuesto a una sociedad dividida, no es una acción fácil ni necesariamente bienvenida por todos, por las emociones que cada isla en este archipiélago de diferencias ha ido creando durante los alejamientos de cada grupo. La educación es sin duda alguna una de las formas más importantes para construir puentes y crear los espacios seguros para el intercambio de ideas y de crecimiento.

El libro "Educación y nueva Constitución. Repensar lo educativo", en una forma metódica y profunda, se hace cargo de algunos de los desafíos para la construcción de esos puentes en nuestra sociedad, que por mucho tiempo ha estado dividida por las distintas formas de tener o no tener acceso a la educación.

Daniela Maturana Castillo demuestra que distintos gobiernos han introducido reformas para la educación, pero no se ha logrado tocar de fondo lo que ella denomina el cimiento neoliberal, e identifica los profundos cambios que son necesarios en una nueva constitución para lograr los avances estructurales que se necesitan y preservar las bases de una sociedad democrática.

* Es Director de la misión en Chile del Centro Nansen para la Paz y el Diálogo. Alfredo es de Arica y radica en Noruega desde 1976. Se dedica al desarrollo de metodologías y aplicación del diálogo para la transformación de conflictos.

Para esto, la educación debe ser un bien público y definirse como un derecho social en la nueva constitución, plantea Sergio Martinic Valencia. Reconociendo sus responsabilidades ante los altos niveles de desigualdad en el país, el estado moderno tiene la autoridad para garantizar - sin discriminación - el acceso a la educación y que el modelo educacional debe establecer la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

Ante estos grandes desafíos, Vidal Basoalto Campos, nos indica que no es posible que una mirada desde la hegemonía sea la que determine las normas. Existen controversias en necesidades, identidades y formas de vivir, que no son fácilmente abordables desde solo una mirada. La constitución no debe solamente estar escrita para los expertos en leyes, sino que también debiera interpretar la representación popular, desde las culturas, los anhelos y esperanzas.

No es sólo importante el derecho a ser educados, con todas las condiciones y acciones que lo harían posible, escriben Andrés Parada Olivares y Pedro Rodríguez Rojas, e identifican algunos de los problemas sistémicos que existen. Los principios fundamentales no pueden ser sólo el derecho a ser educados, a tener una educación gratuita y de calidad, también se hace prioritario defender la escuela como espacio vital para la socialización humana.

Necesitamos modelos de educación para aprender para toda la vida es una de las conclusiones del grupo de autoras/es detrás de "Consideraciones para una nueva educación chilena". En el texto, abordan las necesidades para construir un nuevo pacto social. En una frase majestuosa, nos recuerdan que «la incertidumbre cubre el rostro de la confianza impidiendo respirar en la comunicación abierta y franca con el otro". Para transformar esto, el aprender para toda la vida, empatía, comprensión ante el error y la frustración, son factores esenciales para soñar con un Chile mejor.

Los derechos de las personas con discapacidad deben estar al centro de un proceso constituyente. Solange Tenorio y Alejandra Maldonado relatan qué significa haber ratificado la

Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, asumida como deber del Estado, evidenciando las desigualdades que se mantienen en el acceso a la Educación Superior. Nos recuerdan que "a pesar de los avances experimentados, aún persisten algunas limitaciones en el avance de sistemas más inclusivos".

Con lo anterior el texto abre el primer tema asociado a los *cambios constitucionales y normativos en educación* y señala como un nuevo horizonte un segundo tema que nos impulsa a desafiar los cambios educacionales desde la perspectiva del *estado, la familia y los enfoques de derechos para las infancias y juventudes.*

En tal sentido, Ricardo Pérez hace la pregunta esencial: ¿qué se enseña cuándo se enseña?, situándonos en las infancias como sujetos sociales sin la presión del logos, y apelando a la "voz o habla interior, que permite identificarse ontológicamente consigo mismo y con el mundo". El autor al mismo tiempo hace un llamado a reconocer las formas de expresión infantil, más allá de las categorías disciplinares que impone el conocimiento,

Por su parte Juan Edo. Ortiz-López, María Consuelo Rebolledo, Francisco Gárate Vergara, ponen en discusión las definiciones asociadas a la primera infancia, en un nuevo marco constitucional, dando cuenta cómo ella puede ser conceptualizada desde una perspectiva de derechos intercultural e interseccional. Así, apelan a que la nueva constitución debe consignar la concepción de múltiples infancias y las respuestas a través de un lenguaje que reconozca la capacidad de actuación y el ejercicio del derecho de las niñas y niños.

El espacio arquitectónico de los espacios educativos está al centro del texto de Beatriz Casabona, quien aboga por la urgencia de abordar el bienestar en educación, y erradicar la naturalización del sufrimiento de docentes y estudiantes. La autora reivindica el bienestar en educación como derecho y como un deber del Estado, donde el diseño y las condiciones de los establecimientos educativos deben ser considerados como parte del bienestar del estudiantado y refugio para las y los estudiantes que más los necesitan.

Yasna Yilorm Barrientos y Elizabeth Martínez Palma nos hacen ver que la vulnerabilidad social impacta en el desarrollo socioafectivo y comunicativo de niñas y niños y que afectan la construcción de sus identidades y el respeto a sus derechos. La lengua inglesa puede ser una herramienta lúdica cuando se usa como un recurso comunicativo a nivel cognitivo, afectivo y social, ayudándoles a construir resiliencia y fortaleciendo lo socioemocional. Aprender inglés debiese ser considerado desde los primeros años de escolaridad, como un derecho que permite justicia social.

Dado que niñas y niños no pueden decidir cómo aprender, José Miguel Meza Ortiz al situarse en el acceso al conocimiento, revisa las teorías de aprendizaje como un acto político para el aprendizaje de la primera infancia, especialmente en lo referido al conocimiento matemático. El autor nos invita a reflexionar sobre quién decide curricularmente las teorías de aprendizaje que deben predominar para aprender matemática y cómo aseguramos que ellas sean pertinentes para las infancias.

Elisa Araya Cortez da inicio al tercer tema de este libro asociado a *la Educación en Ciudadanía para el Chile del siglo XXI, y* pone énfasis en la importancia de la educación ciudadana con un enfoque intercultural, tanto en la escuela como en la comunidad, "que tenga como base pensarse a sí mismo constantemente en busca de la construcción de condiciones mínimas que garanticen la dignidad humana y la convivencia social, además de la emancipación de las y los sujetos".

Natalia Angélica Contreras Quiroz nos hace ver que para hablar de educación ciudadana es preciso reparar en que "el contexto colonial y neoliberal afecta la educación de la ciudadanía causando su despolitización, mediante un modelo de educación ciudadana genérica, sin identidad, no situada y colonializada" y que por tanto esta deconstrucción sería posible si contamos con sujetos docentes que son profesionales reflexivos y que ven en la formación ciudadana una forma de educación política que busca la justicia social".

Ahora bien, uno de los primeros tópicos que se plantea dentro del escenario de la Educación ciudadana es la educación científica. Mario Quintanilla Gatica, a partir de una mirada histórica e inmersa en un proceso ideológico y político complejo vinculada con decisiones económicas desde el Golpe de Estado cívico militar de 1973, nos plantea 12 desafíos para las políticas públicas, con miras a remediar y promover que la educación científica ciudadana sea un derecho real.

También desde lo empírico, Patricio Azocar Donoso, Pedro Moscoso-Flores y Andrea Jert Bustos, nos enfrentan con el drama de la violencia escolar y la necesidad de un abordaje epistémico y metodológico. Se necesita indagar en cómo nos referimos y cómo escuchamos la representación mediática sobre la violencia escolar y la representación e impacto en los principales actores escolares y sus entornos.

Francisca Beroíza Valenzuela profundiza sobre cómo la interculturalidad de la educación en ciudadanía refleja el peso de la colonización en América Latina y el Caribe, sobre la cosmovisión de la cultura originaria que da sentido a nuestro pasado, presente y futuro. Señala que *la educación debe educar para la libertad, por más que esté anclada en un sistema educativo con una concepción limitada de la diversidad.*

Felipe Andrés Valenzuela Vidal y Manuel Enrique Cortés Cortés, abordan la educación ambiental y el cambio climático, como un tema vital, con carácter de emergencia, que implica un riesgo de agitación social. Expresan la necesidad de abordarlo en forma interdisciplinaria, para lograr un actuar ciudadano informado sobre su entorno próximo en lo local como en lo global.

Andrea Alfaro Silva y David Romero Fica, profundizan aún más en la educación ambiental , y sugieren la metodología de aprendizaje basado en problemas como uno de los medios pedagógicos para la concientización medioambiental, la vinculación con el medio y al

desarrollo de habilidades blandas en la ciudadanía. No obstante, no se quedan en lo pedagógico, sino que promueven esta metodología como una manera de resolver los problemas a nivel cotidiano, toda vez que "*permitirá generar comunidad entre el ámbito educacional, las autoridades, el empresariado y la sociedad".*

A partir de estos diálogos, surgen otras inclusiones que no pueden quedar fuera de la reflexión constituyente y por tanto resultan muy necesarias de revisar por permanecer bastante silenciadas o ausentes: *"Inclusión y otras educaciones".*

David Román Soto pone el énfasis en la diversidad cultural preguntándose por el impacto de la inclusión y la interculturalidad para redefinir la política pública vigente. Nos hace ver que las luchas de los movimientos sociales recientes son una oportunidad para reflexionar la necesidad de un Chile inclusivo e intercultural y por tanto debiese ser "un derecho social garantizado", que nos permita equilibrios y aproximaciones más justas de entendimiento y de interacciones significativas con la otredad.

Paula M. Zúñiga Correa nos muestra la compleja realidad de las personas privadas de libertad en Chile y su legítimo derecho de acceder a procesos educativos. Su texto trae las voces de las y los internos y nos invita a escuchar qué dicen las personas privadas de libertad sobre la reinserción social en Chile. La autora nos invita a considerarlos como estudiantes, y no como reos, apelando a que ello es un desafío para sentar las bases de la educación sobre el valor humano para instituir en Chile una educación que dignifique a todos los grupos sociales sin excepción.

Nieves Hernández Manqui nos sitúa en el acceso a la educación superior de las y los estudiantes sin recursos económicos, pero con talentos académicos. Manqui nos hace ver como una política de acción afirmativa, como el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), disminuye las brechas de las desigualdades y otorga dignidad. La autora apela a la necesidad de país de ir derribando las actuales barreras de acceso, con una intervención del

Estado eficiente, oportuna y equilibrada, que pueda desmantelar la idea instalada en dictadura de que la educación se paga con endeudamiento.

Finalizo esta presentación agradeciendo a las y los autores su participación en esta obra, y a las editoras su invitación a poner sobre la mesa una perspectiva crítica y política, que dialogue con las políticas públicas. Al mismo tiempo valoro a los réferis académicos que ayudaron a conducir la reflexión común, en torno a lo constituyente.

Una sociedad se construye a través de las personas, que son quienes enhebran los hilos del tejido social. Una sociedad fuerte, protectora de derechos y resiliente a los desafíos del presente y del futuro, necesita todos los puntos de encuentro posibles.

Este libro nos trae reflexiones sobre cómo de verdad la educación es la mejor apuesta para reencontrarnos como país y construir juntos, desde nuestras diversidades y distintas formas de ser quien somos.

Lillehammer, Noruega, 2022

CAMBIOS CONSTITUCIONALES Y NORMATIVOS EN EDUCACIÓN

Del reformismo a un nuevo paradigma educativo: los desafíos de la nueva constitución

Daniela Maturana Castillo

Resumen

A partir de las demandas estudiantiles tras años de movilización, los gobiernos de turno dieron pie a una *Era Reformista,* orientada a mejorar el sistema. Se introdujeron cambios relevantes a partir de la promulgación de una serie de leyes, las que se pueden organizar en torno a tres grandes ejes: aumento de recursos y término de la selección, aumento de los controles y mejoras al desempeño docente. Sin embargo, ninguno de estos cambios ha revertido la competencia y privatización, ya que ninguna afecta a los cimientos del Modelo Neoliberal. Se ofrecen reflexiones en torno al debate constitucional sobre los cambios que el sistema necesita para un real fortalecimiento de la calidad, lo público y la profesionalización docente.

Antecedentes

El Sistema Educacional chileno ha estado bajo la lupa de la ciudadanía desde los últimos 15 años. Basta recordar el rugir de los movimientos estudiantiles, primero la Revolución Pingüina del 2006 y luego en el año 2011, para comprender el malestar en torno a lo educacional como sistema que contribuye a la perpetuación de las desigualdades (Paredes y Otárola, 2019).

Este malestar fue expresado a través de una serie de manifestaciones masivas, que transitaron desde las tomas de establecimientos educacionales en el año 2006, hasta el habitar colectivo de la calle materializado en expresiones multitudinarias, emocionales y performáticas que se sucedieron a lo largo del año 2011 y en los años posteriores (Paredes, Ortiz y Araya, 2018; Taylor, 2013; Paredes y Otárola, 2019).

La capacidad organizativa de la clase estudiantil, que se reconoce a sí misma como sujeto político y agente de cambio, condujo a la modificación de las agendas de los gobiernos de turno en materia educacional (Muñoz y Durán, 2019). No obstante, al mirar en retrospectiva el auge del movimiento estudiantil, es posible reconocer su contribución al lento despertar de una sociedad cansada por la apatía del Estado frente a derechos sociales precariamente cubiertos o que requieren de un alto gasto familiar para su satisfacción. Ya en ese entonces, la crisis del modelo neoliberal comenzaba a constituir la columna vertebral de la protesta y de las demandas de los sectores que pedían a voz alzada una revisión estructural del modelo político y económico del país (Paredes, Ortiz y Araya, 2018; Atria, 2015).

Una década después y en medio del inédito proceso constituyente, la posibilidad de plantear un nuevo pacto social resulta una oportunidad única para refundar las estructuras políticas, sociales y económicas del país. Dentro de este marco, una nueva constitución elaborada en democracia y con representación de todo el espectro social, sin duda alguna debe contemplar una nueva forma de asegurar

el derecho a la educación para todas las personas (UNESCO, 2004), avanzando más allá del acceso como indicador prevalente. Más allá de lo obvio, el proceso constitucional exige de nuevas definiciones en torno a lo que significa la educación, sus propósitos y sus mecanismos de acción, para que así, con la posterior tarea legislativa que se avecina una vez promulgada una nueva constitución, sea factible desentrañar aquellos enclaves que favorecen la segregación y la desigualdad (Bellei, 2016).

Antes de avanzar hacia la discusión sobre el proyecto que debemos construir en materia educacional, resulta conveniente revisar cómo se ha conformado el entramado normativo que ha intentado dar respuesta al malestar estudiantil. Esta revisión general se denominará como la Era Reformista. Por lo anterior, el capítulo analiza la evolución de estas políticas desde la derogación de la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) en adelante, haciendo énfasis en su conformación en torno a tres pilares fundamentales.

El primero de estos pilares hace alusión a una competencia fragmentada, ya que por una parte descentraliza la oferta pública (por municipios con importantes diferencias territoriales y económicas) y promueve la oposición entre proveedores de servicios educacionales que buscan la obtención de mejores resultados para atraer un mayor número de matrícula, principalmente a partir de la incorporación de pruebas estandarizadas (Falabella, 2015).

El segundo se refiere a la selección unidireccional que permite establecer criterios de idoneidad para el estudiantado y sus familias frente a diversos proyectos educativos, toda vez que se reconoce desde el establishment que la educación es un servicio con un componente de inversión, lo que permite al "inversor" direccionar la oferta o el servicio que entrega, en una lógica de segmentación de mercado y definición de público objetivo (Paredes y Otárola, 2019).

Finalmente, el tercer nivel se asocia a la privatización, entendida como forma de propiedad y gestión del sistema educativo, sostenida a partir de la política del voucher (Bellei, Cabalin y Orellana, 2014;

Bellei, 2016), lo que significa que el mercado será el ente encargado de regular las relaciones entre quienes ofrecen y quienes requieren un servicio (Atria, 2015; González y Parra, 2016) y que al mismo tiempo, parte del financiamiento estará condicionado al desempeño de la escuela (Fallabella, 2015).

En suma, esta privatización implica, tal como establece la actual Constitución de la República, libertad para diseñar y enarbolar proyectos educativos cuya única restricción será lo moralmente aceptable y lo que no implique la promoción de ideologías partidistas, pero sin ninguna restricción para la promoción de un modelo social basado en los logros individuales, la competencia y la rendición de cuentas (Baldotano, 2017).

Estos tres componentes fundantes de la política pública en materia educacional se han seleccionado como predominantes debido a que su presencia y conjugación han permitido la consolidación y sofisticación en el tiempo de un modelo de mercado (Falabella, 2015). A pesar de los avances innegables en términos de políticas orientadas a la mejora de la calidad o la disminución de la segregación, esta triada permea cualquier acción legislativa. Tener claridad sobre el devenir de estos pilares a partir de la definición normativa de los últimos años resulta esclarecedor a la hora de abordar la discusión sobre el cambio de paradigma que debe establecerse al fragor del debate constituyente.

Si bien es cierto que parte importante del contenido del entramado normativo que se analizará a continuación no es de rango constitucional y más bien depende de la discusión legislativa, al analizar su contenido emergen los pilares señalados –competencia fragmentada, selección unidireccional y privatización. En todas las políticas públicas orientadas a la mejora del sistema, estos pilares se muestran fuertemente anclados y resurgen de uno u otro modo, ya que en definitiva no son más que políticas coherentes con las definiciones que la Constitución establece y que se materializan en la determinación del rol de Estado, la promoción de la libertad como

ideario permanente por sobre la garantía de derechos fundamentales y la tensión entre proyectos individuales/familiares versus proyectos de carácter colectivo.

1. ¿Qué se ha hecho para mejorar? La era Reformista. 2008 – 2017

Como se comentó anteriormente, el Sistema Educacional ha atravesado una fuerte crisis, materializada en la eclosión del malestar estudiantil y de los profesores en forma de movilizaciones y extensas paralizaciones, que han dado cuenta de los cuestionamientos a la legitimidad y credibilidad de un sistema (Garcés, 2012) que por décadas privilegió la privatización, la segregación y la desprofesionalización del profesorado.

Las movilizaciones estudiantiles que lograron llevar a cientos de miles de personas a las calles cuestionaron el estatus quo del sistema educacional y con ello cambiaron el curso de la agenda de dos gobiernos consecutivos. De esta forma, las soluciones sobre cómo enfrentar la crisis del sistema educativo se transformaron en debates obligatorios frente a todos los procesos electorales sucesivos. De pronto, lo heredado de la dictadura y profundizado durante los gobiernos de la concertación en materia educativa (Bellei, 2016), parecía una ilusión de bienestar. Este espejismo nada tenía que ver con la realidad de miles de estudiantes a lo largo de todo el país, que veían la pauperización y abandono progresivo de las escuelas Municipales y el lucro en las escuelas particulares subvencionadas, las que disponen de recursos provenientes del Estado que no siempre se han ejecutado para el mejoramiento de la calidad (Centro UC, 2019).

Es más, es a partir de este momento que la discusión en torno a la calidad detona. Como nunca desde el advenimiento de la Democracia, la calidad del sistema había estado tan cuestionada, a pesar de los procesos de reforma y la implementación de programas

orientados a contrarrestar las desigualdades que se empezaron a instalar con los primeros gobiernos de la Concertación, ya que se entendía que esto era uno de los engranajes para regular el Derecho a la Educación y superar las desigualdades sociales (Ruíz, 2021).

Si bien desde 1990 en adelante se desarrollaron políticas públicas orientadas a garantizar cobertura y luego calidad e inclusión (Azíz, 2018), nada de lo realizado cuestionó las bases del modelo Neoliberal (Baltodano, 2017; Santa Cruz y Olmedo, 2012), entre otras cosas, porque estos avances se construyeron sobre la instalación del modelo de subsidio a la demanda -o voucher- para ampliar la cobertura y garantizar acceso al sistema educacional (Aedo & Sapelli, 2001; Gallegos & Sapelli, 2007). Es más, durante los primeros gobiernos de la Concertación (hasta el año 2010) se desarrollaron políticas orientadas a la ampliación de la subvención escolar (Azíz, 2018) prevaleciendo así los actores privados como principales oferentes del servicio educativo.

En este escenario, donde el protagonista es el mercado, se expresa una segunda línea de demandas sociales en torno a lo educativo. Como eje del centro de interés y del debate, la emergencia de lo público (y por lo tanto político) trasciende con creces la discusión respecto de la propiedad de los espacios educativos, lo que obliga a mirar más allá del financiamiento o el acceso, impeliendo a la revisión del sistema en su conjunto y con ello a mirar en profundidad a los actores y grupos de interés que participan o presionan en el desarrollo de las políticas públicas en materia educativa (Aziz, 2018).

Por ello, la fuerte y persistente voz estudiantil desencadenó esta era Reformista, es decir, una era de permanentes cambios normativos orientados a corregir los errores o falencias que los movimientos sociales iban poniendo en la mesa de discusión social, pero sin cuestionar ni contristar elementos estructurantes del sistema, tales como el subsidio a la demanda (voucher), la rendición de cuentas y el aseguramiento de la calidad (Azíz, 2018) .

Precisamente, el eje en este camino de fortalecimiento de lo público y súper vigilancia de la calidad corresponde a la respuesta que se genera desde las agendas gubernamentales para hacer frente a la presión social y que se materializa en lo que se ha denominado Reforma Educacional. Ésta tiene su punto de partida en una Nueva Ley General de Educación, promulgada en el año 2009. Por ende, la reforma, sin bien no se constituye a través de una ley orgánica, se ha implementado de manera gradual por medio de un entramado de leyes coherentes entre sí (Azíz, 2018) que buscan garantizar el fortalecimiento de la educación pública y asegurar la calidad, complementando, profundizando y agregando nuevos énfasis a los ya definidos por la Ley General de Educación.

No obstante, como hemos afirmado, este cúmulo de cambios no ha logrado tensionar cabalmente los cimientos del modelo Neoliberal. Esta aseveración surge como conclusión al analizar el marco normativo promulgado a partir de la Nueva Ley General de Educación y enarbolado sobre una retahíla de leyes que si bien apuntan a uno o más de los pilares que sustentan el sistema educativo, a saber, competencia fragmentada, selección unidireccional y/o privatización, no logran redefinir completamente las bases conceptuales ni las relaciones entre actores del sistema, ya que eso requiere revisar el contenido del Derecho a la Educación y la distribución de competencias de los actores involucrados, lo que claramente entra en pugna con la actual Constitución de la República (Ruíz, 2021).

A continuación, se proponen tres ejes aglutinadores de las políticas públicas en Educación que se relacionan con los pilares del sistema señalados (Bellei, Cabalin y Orellana, 2014) y que organizan parte del marco legislativo emanado desde las movilizaciones estudiantiles hasta el estallido social. Se muestra como el aumento de recursos, el aumento de controles y la búsqueda por el mejor desempeño docente constituyen esfuerzos valiosos por mejorar el sistema educativo, pero claramente insuficientes por requerir de un andamiaje político de mayor envergadura que permita reemplazar los cimientos del modelo.

Aumentar los recursos disponibles y disminuir la selección

Un primer eje se asocia a las políticas orientadas al aumento de los recursos disponibles para la Educación, entendiendo que parte importante de las inequidades del sistema se explicaban porque el acceso a mejores o peores experiencias educativas estaba directamente relacionada con la capacidad de pago de los padres. Por otra parte, ya para el año 2004 había calado hondo el discurso acusatorio que señalaba que educar a los estudiantes más vulnerables requería más esfuerzos que permitieran reparar en parte la desigualdad social.

Por ello, para el año 2008 se promulga la ley de Subvención Escolar Preferencial, o más conocida como ley SEP (Azíz, 2018). Tal como su nombre lo expresa con claridad, esta ley permite a los establecimientos educacionales que atienden a estudiantes vulnerables acceder a financiamiento complementario, cuya entrega y mantención está condicionada al cumplimiento de una serie de iniciativas para el mejoramiento escolar (Oyarzún, Soto y Moreno, 2019; Ligueño, Palacios y Sandoval, 2018).

La incorporación de esta ley modifica en parte la estructura organizativa de la escuela (municipal o subvencionada), ya que establece criterios gerenciales asociados a la rendición de cuentas, de manera tal que el cargo de dirección se afianza en una lógica de managment educativo (Ligueño, Palacios y Sandoval, 2018; Falabella, 2015). Si bien estos recursos benefician a los estudiantes más vulnerables, no necesariamente implican cambios profundos en las políticas al interior de las escuelas. Según los resultados comprometidos por éstas, parte de estos recursos se destinan a obtener mejores resultados en pruebas estandarizadas, en capacitaciones externas para el profesorado o mejoramiento de la implementación, pero no a discutir el rol del Estado.

Ciertamente, esto permitió que las escuelas aumentaran sus posibilidades de desarrollo al contar con recursos adicionales.

Sin embargo, esto no tuvo grandes efectos en la reducción de la segregación, sino que fue un aliciente para la política de voucher. Por ejemplo, para el año 2015 se apreciaban resultados positivos en torno a la reducción de la segregación de los primeros quintiles. La ley estimuló que los estudiantes prioritarios migraran paulatinamente desde el sistema municipal al particular subvencionado con SEP, pero prontamente, aquellos padres cuyos hijos no eran beneficiarios de esta subvención escolar y por tanto las familias seguían financiando el aporte complementario, comenzaron a migrar hacia colegios subvencionados sin SEP donde aún podía exigirse la selección (Valenzuela, 2015). De manera tal que, contra cualquier efecto no previsto, este aumento de recursos promovió mayor segregación en el sistema (Hernández y Raczynski, 2015), así como estimuló la competencia entre escuelas para atraer matrículas, generando una verdadera fuga desde el mundo municipal.

Dentro de este eje, la Ley de Inclusión Escolar, promulgada en el año 2015, ha resultado ser una de las leyes más relevantes y de mayor revuelo en la opinión pública. Esta normativa entrega las condiciones para el aseguramiento de la calidad en todos los establecimientos que reciben subvención del Estado. Por lo tanto, uno de los principales aspectos de la ley lo constituye la obligatoriedad de la eliminación gradual del copago que realizan las familias cuando matriculan a sus hijos en establecimientos privados pero que gozan de la subvención estatal. Hasta ese momento, uno de los problemas que presentaba el modelo subvencionado era que los establecimientos se atribuían el derecho a seleccionar a los estudiantes según idoneidad en función de sus propios proyectos educativos (Atria, 2009).

Sin embargo, esta política contribuye más a garantizar la libertad de elección que al fortalecimiento de la Educación Pública (González y Parra, 2016). La batalla por la matrícula (y con ello la subvención consecuente) ha desatado una competencia desleal entre el Sistema Particular Subvencionado y el Municipal, donde este último

carga con el estigma de la burocracia y los conflictos gremiales, la administración de alcaldes que han hecho mal uso de los recursos destinados a educación (Muñoz y Muñoz, 2013) y la desigualdad respecto del acceso a publicidad e incidencia en los medios de comunicación. Todo ello ha contribuido en el fortalecimiento el modelo de mercado en detrimento de la Educación Pública (Rodríguez, Espinoza y Padilla, 2020).

Por otra parte, la prohibición al lucro impide que los sostenedores retiren utilidades, pero no imposibilita que estos cobren un salario por la gestión o que otros privados desarrollen servicios educativos complementarios financiados con recursos del Estado, tales como capacitación para el profesorado, venta de materiales didácticos complementarios a los que entrega el estado de manera gratuita, asesorías a los equipos directivos, entre otras (González y Parra, 2016).

Es decir, buscando la subsanación de los problemas acarreados por el lucro en el marco de una lógica de mercado, el marco normativo da pie para la instalación de nuevas lógicas de privatización, donde el sostenedor se transforma en una figura gerencial que a su vez dispone de importantes recursos para contratar a una serie de empresas privadas que buscan resolver problemas, sin atender necesariamente de manera satisfactoria la tensión existente entre la necesidad de orientaciones provenientes de entes externos a la escuela y la necesidad de libertad profesional (González, 2016). Todo parece mostrar que el remedio cura los síntomas, pero profundiza las causas de la enfermedad.

Nuevos actores en el sistema

Como una derivada de la Ley General de Educación promulgada en el año 2009, emerge la necesidad de un entramado que vele por la calidad del Sistema de Educación Escolar. Por esta razón, en el año

2011 emerge la Ley Nº 20.529 o Ley de Aseguramiento de la Calidad.

Esta ley define, tal como su nombre lo expresa, un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Escolar, compuesto por dos organismos existentes previamente, a saber, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación, y por dos nuevos organismos, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. De ese modo, dos nuevos organismos de dependencia estatal ingresan como contraparte de los establecimientos educacionales en el aseguramiento de la calidad de sus procesos, aunque con funciones diferenciadas.

La Agencia busca evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas, mientras que la Superintendencia tiene como objeto fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que este mismo organismo dicte, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal. Por ende, son dos roles diferentes pero complementarios.

Al analizar específicamente el rol que ha cumplido la Agencia de la Calidad en este proceso, emergen voces disidentes que alertan sobre lo riesgoso de establecer un sistema de aseguramiento de la calidad basado principalmente en estándares medidos a través de la prueba SIMCE. Si bien esto puede contribuir en el corto plazo a la mejora de los resultados en ciertos estándares en los sectores socioeconómicos más deprimidos, en el largo plazo no logra establecer mejoras efectivas, ya que prevalece una mirada reduccionista del proceso educativo, relevando solo aquello que se mide que promueve la estandarización, en coherencia con una lógica orientada a la rendición de cuentas (Carrasco y Urrejola, 2017; Medina, González y Sarzoza, 2018; Azíz, 2018).

De hecho, este proceso ha contribuido a la sobre carga del profesorado a través de la incorporación de incontables tareas burocráticas,

que se alejan de la esencia del rol docente y que reemplazan aquellas tareas que si son parte fundamental del ethos profesional. La preocupación por la mejora de los resultados ha llevado a que muchas de estas tareas asociadas directamente al diseño, implementación y evaluación de procesos de aprendizaje se externalicen o simplemente se subcontraten, generando una profunda desazón desprofesionalizante entre los profesores (Falabella y Opazo, 2014), nada más lejos que lo que la literatura ha establecido como modelos idóneos de desarrollo profesional en servicio (Kennedy, 2005).

En este marco y considerando los recursos adicionales con los que los establecimientos educacionales cuentan, específicamente a partir de la Subvención Escolar Preferencial, han posibilitado el desarrollo de las Asistencias Técnico-Educativas (ATE), contratadas por los centros para mejorar indicadores, muchas veces en desmedro de la capacidad docente, ya que es frecuente que estas entidades entreguen al profesorado materiales y planificaciones de clase, limitando su función a la aplicación de productos externos orientados principalmente hacia las directrices SIMCE (Botella y Ortiz, 2018). Solo a modo de ejemplo de lo anterior, actualmente es posible encontrar más de 5600 servicios disponibles para la contratación de ATE en el área de Gestión Curricular. Este número se incrementa sustancialmente si se adicionan los ámbitos de gestión de Recursos, Liderazgo y Convivencia escolar[1].

Por lo tanto, este proceso ha aumentado la presión por los resultados a todo nivel. Equipos directivos, profesores y estudiantes desde niveles tempranos están sometidos a la presión del éxito y al rendimiento, ya que como se vio anteriormente, establecimientos con mejores resultados atraen más matrícula y más matrícula redunda en más recursos. Sin duda un modelo perverso que premia a aquellas instituciones que lo logran a toda costa, incluso si ello significa fomentar el aprendizaje de saberes no contextualizados o por sobre el bienestar de quienes componen la comunidad.

1 Estos datos se obtienen del buscador disponible en el portal https://registroycertificacionate.mineduc.cl/compras/ durante el mes de agosto del año 2021.

Finalmente, el Sistema de Educación Pública se sitúa a modo de corolario de esta amalgama de políticas. En este caso, esta ley emana del reconocimiento sobre el debilitamiento y la disparidad de condiciones que la municipalización introdujo, generando condiciones educativas muy disímiles en función de los recursos, capacidad administrativa y características políticas de las gestiones municipales (Paredes y Lizama, 2006). En este caso, esta ley se impone como una valiosa oportunidad para que los grupos intermedios (como podrían ser los servicios locales) promuevan una visión colectiva y participativa en torno a los procesos educativos (Bellei, et. al, 2018). Sin embargo, los criterios de financiamiento –tan arraigados con la política del voucher- aún no están del todo definidos para cuando esta política culmine su proceso de instalación, razón más que suficiente para interrogarse sobre el peso que a la larga podrían tener los valores que el modelo neoliberal ha inculcado en la población, los legisladores y hacedores de política pública.

Mejorar el desempeño docente a través del sistema de evaluación

De la mano de las reformas y el proceso privatizador llevado a cabo durante la dictadura, las débiles condiciones laborales y profesionales del gremio docente se hicieron evidentes. Como pareciera ser una característica general en los sistemas educativos, los primeros cinco años de docencia son una fase crítica para la construcción de la identidad profesional. En el caso de Chile, la formación inicial docente tiene efectos limitados sobre cómo se desenvuelven los profesores en sus respectivos contextos laborales. Lamentablemente, la formación de profesores depende, al menos en parte, de las experiencias personales y de los contextos sociales de donde provienen los estudiantes de pedagogía (Ruffinelli, 2014).

Por otro lado, la profesión docente no cuenta con el estatus o las remuneraciones de otras profesiones, impactando en sus tasas

de retorno de manera negativa. De hecho, se estima que el profesorado en Chile recibe alrededor de la mitad de las remuneraciones que reciben otros profesionales (Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso, 2018). Durante los años 90 en adelante y a partir de la eclosión en la oferta de educación superior (Brunner, 2015) la oferta de carreras de pedagogía se amplió de manera considerable. Este aumento se ha estimado en un 812% (Ávalos, 2014; Bellei y Valenzuela, 2010). Por lo tanto, la ecuación bajas tasas de retorno de la profesión docente más explosión descontrolada de la matrícula, incidió negativamente en la calidad del profesorado.

Si bien, la matrícula en las carreras de pedagogía se mantuvo estable durante el periodo 2005 - 2011, la cantidad de estudiantes de pedagogía comenzó a disminuir a partir del año 2012, reduciéndose en un 27% en los últimos años (CIAE, 2018). Sumado a esto, se ha estimado que cerca del 50% de los profesores que se insertan laboralmente, abandonan la escuela como espacio de desarrollo profesional durante los cinco primeros años (Ávalos, 2014), situación que se ha visto agravada por las condiciones laborales durante la pandemia y la virtualización de la enseñanza (Medina, Quintanilla, Palma y Medina, 2021).

Por otra parte, en Chile existe una alta diversidad de instituciones formadoras de profesores. En líneas precedentes se comentó la eclosión de la matrícula en los últimos años, lo que ha permitido el acceso a estudiantes provenientes de sectores sociales que habían estado tradicionalmente marginados de la educación superior. Sin embargo, la procedencia socio económica sitúa a los egresados de pedagogía en posiciones desiguales (Ríos y Valenzuela, 2013). Un factor de desigualdad se relaciona con el tipo de institución formadora a la que ingresan, las que se clasifican en selectivas, no selectivas o poco selectivas (Ruffinelli, 2014). Son precisamente los estudiantes más vulnerables los que acceden a instituciones no selectivas, y son éstos principalmente los que presentan menor dominio de conocimiento pedagógico o de habilidades blandas, así como los que

finalmente se insertan en las escuelas con mayor número de estudiantes vulnerables.

Sin duda alguna, estas condiciones incidieron en las demandas que la sociedad civil ha mostrado en su rechazo a las decisiones —o la falta de decisión— del Estado para abordar el problema de la educación como un tema de relevancia nacional. A partir de estos movimientos reivindicativos (Garcés, 2012), el problema de la profesión docente dejó de ser un problema sectorial para transformarse en uno público, y con ello modificar a la agenda de los gobiernos de turno.

Ante este panorama, durante la Era Reformista se impulsaron recientes diferentes iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la formación de profesores (Pardo, 2013; Azíz, 2018), evaluar su desempeño y regular a las instituciones formadoras (Gaete, Gómez y Bascopé, 2016), aun cuando éstas gozan de plena autonomía.

Dentro de estas acciones, como política de aseguramiento de la calidad, el Estado ha incorporado gradualmente instancias de supervisión, acompañamiento, evaluación y orientación de la profesión docente (Miranda, 2007). Entre estas, se encuentra la definición del Marco para la Buena Enseñanza que por cerca de 20 años normó el quehacer y la responsabilidad del docente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, lo que considera actuaciones más allá del aula, como la planificación de la enseñanza o la reflexión sobre la práctica. Recientemente, este marco ha sido actualizado en sus referentes, pero manteniendo la misma lógica de definición del quehacer profesional (CPEIP, 2021).

Todas estas acciones representan una antesala al desarrollo propugnado por la Ley que regula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile. El Estado finalmente adopta la decisión de implementar un nuevo marco legal que define y garantiza pisos mínimos para la formación y la trayectoria profesional continua del profesorado. La promulgación de esta Ley es producto de la historia de las últimas décadas en materia de profesionalización docente,

transformándose en la culminación de un devenir de medidas de larga data.

Dentro de los tópicos que aborda esta nueva legislación, busca enfrentar los problemas que presenta la formación inicial y continua de los docentes en ejercicio, estableciendo estándares para la formación inicial (primero orientadores y luego obligatorios), límites para el ingreso a las carreras de pedagogía y mecanismos de evaluación de la trayectoria desde que los estudiantes ingresan a una carrera de pedagogía hasta que alcanzan un nivel avanzado.

Por lo tanto, si ya desde el 2003 la evaluación docente se instalaba como un dispositivo para el mejoramiento de la calidad docente en el sistema municipal, durante la Era Reformista este proceso se acentúa. Primero, con la incorporación de la Asignación de Excelencia Pedagógica con la Ley 19.715 del año 2012, que instala un sistema voluntario de evaluación del desempeño docente para profesores de establecimientos que tengan subvención estatal (Azíz, 2018). Luego, es con la Ley 20.903 que se define un sistema de tramos para la carrera profesional para profesores del sistema Municipal y Particular Subvencionado de manera gradual. En síntesis, el sistema de tramos no es más que la segmentación de la carrera profesional, en la que se asciende de tramo conjugando dos variables: experiencia profesional y resultados en las evaluaciones, donde es obligatorio avanzar de manera individual hasta haber logrado el tramo Avanzado. Es decir, prevalece un enfoque de individualidad balcanizada basada en la rendición de cuentas (Hargreaves, 1996).

2. La deuda pendiente: Conclusiones para el debate constitucional

Como hemos visto, el periodo reformista originado en la eclosión estudiantil desde el 2006 en adelante, presionó las agendas de los gobiernos de turno para introducir cambios en el sistema educativo,

el que hasta ese entonces se había asentado con comodidad bajo las lógicas de mercado.

A partir de esa fecha se abrió la discusión ciudadana sobre la importancia de un cambio que asegurara el acceso a la Educación como Derecho social garantizado y no como un servicio gestionado y atendido entre privados. Desde el poder político, la respuesta a esta crisis fue una sucesión de leyes orientadas a corregir las "imperfecciones" que el modelo de mercado no había logrado revertir.

Sin embargo, el cúmulo de leyes descritas –y que a nivel global se orientaron a mejorar el desempeño docente, aumentar los recursos disponibles para fortalecer la educación del estudiantado más vulnerable y generar garantías de calidad, entre otras cosas– no lograron dar respuesta al problema central que impacta a todo el sistema político y social, y por supuesto, al educativo. A pesar de los importantes avances alcanzados de la mano de leyes como la ley de Inclusión o la ley de Fortalecimiento de la Educación Pública, estas iniciativas por si solas no logran trastocar los pilares en los que se asienta el sistema educativo, es decir, competencia, selección y privatización. A estas alturas, resulta irrisorio pensar que el fortalecimiento de la educación pública se alcanzará con un cambio a nivel de gestión donde se abogue por el reemplazo de actores desde los municipios hasta entes centrales. En este plano, el desafío estará en el proceso gradual de recomposición de las relaciones sociopolíticas, donde el Estado actúe por sobre los ciudadanos, en la medida que presenta un proyecto educativo que trasciende los intereses personales y particularistas (Baldotano, 2017; Atria, 2009; Donoso, Reyes, Pincheira y Arias, 2019).

Por lo anterior, se proponen algunas reflexiones sobre el hilo conductor que el debate educativo necesita en medio del proceso constitucional para gatillar cambios profundos y de mayor envergadura temporal.

La libertad de enseñanza, consagrada constitucionalmente desde 1980, asegura el desarrollo de proyectos educativos diversos

entre sí. En la práctica, ésta ha sido entendida como prerrogativa para favorecer el rol de los privados, restringiendo deliberadamente el rol del Estado (Ruíz, 2021). Por lo tanto, si bien la Constitución establece el Derecho a la Educación, no lo eleva a la categoría de Derecho Humano, sino que lo restringe a un perverso juego de oferta y demanda.

Por lo tanto, esta libertad se erige en dos direcciones: para quienes pueden establecer un proyecto educativo y para los padres que deciden qué proyecto resulta más idóneo para sus hijos. En la primera dirección, es libertad de empresa para quienes pueden ser propietarios de los centros educacionales —en la mayoría de los casos con recursos del Estado— aunque estos promuevan conductas segregadoras, de militarización infantil (recordando los colegios premilitares, por ejemplo), confesionales (en un Estado laico), entre otras tantas posibilidades. A su vez, estos propietarios construyen una forma de escuela empresarial, donde se construye una gestión de mercado sofisticada, con relaciones laborales que dificultan la organización del profesorado, que promueve la cultura del individualismo pero que ofrecen espacios con mejor infraestructura y gestión, lo que a la larga que contribuye a la demonización de lo público y a la desprofesionalización docente (Baldotano, 2017; Campos, Valdés y Ascorra, 2019; Oyarzún, Soto y Moreno, 2019; Fallabella, 2015).

En una segunda dirección, los padres tienen derecho a velar por el bien de sus hijos desde la individualidad familiar, pero este derecho está restringido a la posibilidad de pago, acceso territorial, entre otras variables que en la práctica, ponen en entredicho este principio constitucional (Verger, Bonal y Zangajo, 2016; Flores y Carrasco, 2013; Córdoba, 2014).

Hasta la fecha, la ley de inclusión escolar aún no ha terminado con el copago de manera universal, de modo tal que el derecho a la elección libre es solo posible para las familias que tienen acceso a esta posibilidad. A su vez, se ha sondeado que en el ejercicio de ese derecho prevalecen criterios culturales y marginación territorial que consolidan un sistema altamente desigual, donde libertad para

algunos implica segregación estructural para la mayoría (Flores y Carrasco, 2013; Córdoba, 2014).

Entonces, la libertad de enseñanza se torna antojadiza. Es libertad para erigir proyectos educativos (en la mayoría de los casos con recursos del Estado) y para quienes pueden pagar colegiaturas elevadas considerando el nivel de ingreso de los y las trabajadoras en Chile, pero a su vez, es totalmente restrictiva para el ejercicio de la profesión docente.

El profesorado hoy en día adolece de un sinfín de responsabilidades, normas, deberes y pautas de acción que van limitando la toma de decisión sobre las metodologías y las formas de actuar en el aula, y al mismo tiempo ha sido sobrecargado con un intrincado sistema de evaluación basada en el mérito individual (Azíz, 2018). Los controles provenientes del Estado y la irrupción de nuevos actores en el sistema escolar, que actúan en el marco de una gestión para la rendición de cuentas, han contribuido en el desarrollo de una serie de acciones en pro de la calidad, lo que redunda en la sofisticación del modelo de mercado (Falabella, 2015). Sin embargo, esa externalización de la experticia técnica para el logro de los resultados ajenos puede llegar a mermar la autonomía profesional.

En parte, el sistema normativo ha intentado avanzar hacia una mayor profesionalización y los logros en esta materia son indiscutibles con la Ley 20.903. Por primera vez, la ley no solo responsabiliza al profesorado como sujetos individuales por los magros resultados de sus estudiantes o de sus propias evaluaciones de desempeño, sino que obliga a las Universidades a actuar en consecuencia con la responsabilidad de la formación inicial docente. Ello ha implicado que las casas de estudio busquen mecanismos permanentes de mejora de sus planes de estudio y establezcan mecanismos remediales cuando sus estudiantes presentan falencias en las pruebas diagnósticas de la formación que la misma ley establece. De hecho, los recientes estándares obligatorios para la formación inicial docente son una prueba indiscutida del avance en esa dirección (CPEIP, 2021).

No obstante, la amalgama normativa también puede ser leída desde la desconfianza sobre las capacidades o intenciones del profesorado. Sin duda, desde las teorías críticas clásicas hasta la actualidad, las leyes normas y decretos que envuelven al sistema pueden entenderse desde la pugna entre los que tienen la libertad para diseñar el texto privilegiante y los que presionan desde los lindes del aula para recontextualizarlo y tensionarlo (Berstein, 1993). Pareciera que esta tensión moviliza el diseño de una serie de recursos que buscan controlar ese proceso recontextualizador a partir de prácticas infantilizadoras (Cavieres y Apple, 2016).

Basta revisar de manera rápida los materiales disponibles en los portales asociados al Ministerio de Educación para notar que los recursos animados abundan para explicar al docente lo que debe reflexionar en torno a su práctica, cuando justamente el proceso reflexivo real se aleja de esa contextualización excesivamente guiada. Es decir, cada vez más la "profesionalización docente" limita la acción profesional. El desarrollo de comunidades profesionales al interior de las escuelas choca con la cultura de la redición de cuentas instalado desde el retorno a la democracia y profundizado durante la Era Reformista.

Es decir, hoy el sistema dispone de profesores mejor formados que en décadas pasadas, pero con menos posibilidades de decisión dentro del aula. Resulta al menos paradojal que luego nos impacten las altas cifras de deserción del profesorado principiante.

Por todo lo anterior, la discusión constitucional sobre el Sistema Educacional debiera plantear el debate sobre el concepto de libertad. Tal vez, no basta con eliminar la libertad de enseñanza, sino que reflexionar en torno a una resignificación del concepto y sus repercusiones en todo el sistema educativo y sus actores. ¿Es indeseable la libertad en el Sistema Educativo? Tal vez la respuesta sea no, toda vez que el derecho a la libertad de enseñanza no solo se consagre para quienes son dueños de los proyectos educativos, sino que posibilite el desarrollo de autonomía ciudadana basada en la responsabilidad profesional para el profesorado. El desafío es avanzar hacia

una libertad ciudadana y profesional por sobre la libertad empresarial o aquella que se moviliza por el afán de estatus personal.

Por otra parte, la libertad de los padres forma parte de este controversial articulado establecido en la Constitución de 1980. Como se ha enunciado en párrafos anteriores, esta libertad en teoría opera como un mecanismo de exclusión natural, ya que la capacidad de pago y la segregación de los territorios, especialmente en ciudades de gran envergadura ponen límites y condiciones a las posibilidades de ejercer ese derecho. Aun cuando la ley de Inclusión Escolar haya marcado un gran avance en esa línea al limitar selección escolar y el copago (aunque de manera gradual y muy progresiva), no resuelve el problema desde sus fundamentos, ya que no responde la interrogante situada en la base de las movilizaciones estudiantiles desde el 2006 en adelante, o aquella de tan claramente expresó la ciudadanía a partir de octubre del 2019, a saber ¿Qué sistema de Educación Pública necesita el país para avanzar hacia un desarrollo justo y sostenible?

Esta respuesta se ha intentado responder a partir del fortalecimiento de la Educación Pública, el fin de la selección escolar y del lucro en los diferentes niveles del sistema, el fortalecimiento de la carrera docente, entre otras. Sin embargo, la multiplicidad de proyectos educativos, en algunos casos contradictorios entre sí, financiados con recursos públicos no ha permitido avanzar hacia una discusión de tintes axiológicos sobre la Educación que el Estado promueve (o debería promover) para la construcción de un proyecto ciudadano. Probablemente la respuesta a esto se deba a que la omnipresencia del sistema neoliberal no ha dado pie en las últimas décadas a una discusión de mayor profundidad sobre la necesidad de aquel proyecto, sino que solo se ha centrado en la elaboración de un entramado normativo que por muy importante que sea, nunca logra llegar a la raíz del malestar.

Por lo tanto, más que garantizar la libertad de enseñanza, se debe cautelar la Educación como Derecho que garantice la libertad ciudadana y la Democracia. Es más, al suprimirse el principio de

subsidiaridad del Estado, el esfuerzo constituyente debería volcarse hacia la definición de un Estado educador que contrarreste la competencia fragmentada, levante un proyecto de sociedad inequívoco desde la Educación Pública con un férreo compromiso por la Democracia y vele por el bien social en el presente y a largo plazo.

Los intereses privados, por muy bien intencionados que sean, difícilmente pueden aspirar a promover un proyecto de esta envergadura, ya que su competencia está amarrada a una red restringida de relaciones que emanan desde intereses particulares. Es más, permitir esta libertad de empresa puede actuar como un antojadizo campo minado para la consolidación de un sistema democrático estable. Permitir que grupos minoritarios establezcan los principios y valores con los que se educará a la mayoría de la población, sin contar con ningún proceso de legitimación de esos proyectos educativos, es un mecanismo para que intereses particularistas coopten al conjunto de la población sin siquiera percatarse de ello, o permeen las lógicas neoliberales sin que exista ningún espacio formal para su análisis, crítica o discusión (Baltodano, 2017).

En síntesis, durante la Era Reformista, y especialmente con las leyes de Inclusión Escolar (2015) y de Fortalecimiento de la Educación Pública (2017) se trazó un camino orientado a tensionar las bases del modelo de mercado, sin embargo, estas políticas en sí mismas no tienen capacidad suficiente para repensar la globalidad del sistema. La presión de los grupos de interés asociados al mercado educativo y la falta de interés por avanzar en una agenda para el fomento de la Educación Pública del actual gobierno (Donoso, et al, 2019) han logrado frenar el impulso reformista y enmarañar los procesos de cambio, permitiendo figuras legales que permiten que el sistema de mercado controle el quehacer del sistema educativo. A su vez, la instalación y consolidación de un modelo gerencial en el seno de las escuelas durante este proceso ha favorecido el desarrollo de un escenario competitivo y altamente desigual, lo que en treinta años ha permitido la generación de una suerte de consciencia colectiva sobre el infra valor de lo público.

Sin duda alguna, el proceso constituyente representa una oportunidad única para abordar en profundidad los cimientos del sistema educativo. A estas alturas, solo un puñado de negacionistas podría afirmar que pequeñas reformas al sistema podría ser suficiente para abordar la profunda crisis de la educación. La discusión debiera anclarse en los fundamentos estatales que erigen la educación en Chile, estableciendo las características del modelo de sociedad que se requiere en consonancia con los valores que promueven la justicia social y el desarrollo sostenible. Necesitamos un Estado que no solo enuncie las formas del sistema educativo, sino que se eleve para establecer los valores refundacionales que el país necesita. Una vez dada esa discusión, podremos avanzar hacia el fortalecimiento de la Educación Pública o del desarrollo docente. Necesitamos más que un Estado subsidiario. La voz de la ciudadanía ha sido clara y rotunda. Se necesita de un Estado que establezca nuevas bases para el desarrollo de un proyecto social y colectivo a partir de una discusión legítima, transversal y democrática. De no materializarse esto, seguiremos corriendo tras reformas cuyo impacto siempre será parcial, sus efectos limitados e incluso, peligrosos para el mantenimiento de las bases democráticas.

Bibliografía

Aedo, Cristián, y Sapelli, Claudio. (2001). El sistema de Vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios públicos(82),* 35 - 82.

Atria, Fernando. (2009). ¿Qué educación es "pública?". *Estudios Sociales(117), 45 - 67.*

Ávalos, Beatricw. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos, vol XL. Número Especial 1,* 11 - 28

Bellei, Cristián, Cabalin, Cristián, y Orellana, Víctor. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education, 39(3),* 426–440.

Bellei, Cristián., y Valenzuela, Juan Pablo. (2010). ¿Están las condiciones para que la Docencia sea una Profesión de Alto Status en Chile? En S. Martinic, & G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 257 - 284). Santiago: UNESCO - PUC.

Berstein, Basil. (1993). La estructura del discurso pedagógico (4° 2001 ed.). Madrid: Morata.

Botella, María Teresa, y Ortiz, Carmen (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, 3(2),* 27–44.

Brunner, José Joaquín (2015). Medio siglo de transformaciones de la Educación Superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi, *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (págs. 21 - 108). Santiago: Ediciones UC.

Carrasco, Alejandro y Urrejola, Antonia. (2018) La Agencia de Calidad de la Educación ¿Una política de evaluación integral? *Revista Educación, Política y Sociedad, 2(1),* 8-26.

Cavieres, Eduardo y Apple, Michael (2016) La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cad. Cedes, Campinas, (36)100*, 265-280.

CPEIP (2021). Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza.

CIAE. (2018). Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media por macro-zona. Santiago. http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&id=1381.

De los Ríos, Danae y Valenzuela, Juan pablo (2013). Los docentes chlenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (págs. 63 - 90). Santiago: Universitaria.

Donoso, Sebastián, Reyes, Daniel, Pincheira, Gustavo,y Arias, Oscar (2019). La Ejecución del Gasto del Nuevo Sistema de Educación Escolar Pública en Chile. 2018 -2019: Disonancias entre la letra y espíritu de la reforma. *Propuesta Educativa, 2(52)*,41-56.

Elacqua, Gregory, Hincapié, Diana, Vegas, Emiliana y Alonso, Mariana (2018) Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva York.

Falabella, Alejandra y Opazo, Catalina (2014) Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. Informe ejecutivo. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Gaete, Alfredo, Gómez, Viviana, y Bascopé, Martín (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública, 11(86),* 3 - 15.

Gallegos, Francisco, y Sapelli, Claudio (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Pensamiento Educativo, 40(1),* 263 - 284.

Garcés, Mario (2012). El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile. Santiago: LOM.

Hernández, Macarena,y Raczynski, Dagmar (2015). School choice in Chile: From distinction and exclusion to the social segregation of the school system. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2),* 127-141.

Kennedy, Aileen (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education, 31(2), 235* - 250.

Medina, Jessica, González, José. y Sarzoza, Silvia (2018) Ley de aseguramiento de calidad de la educación: más allá de los reportes ministeriales (2012 – 2016). *Revista de Orientación Educacional, 32(61),* 29-43.

Medina, Leonardo, Quintanilla, Gustavo, Palma, Margarita y Medina, Mónica (2021) Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia. Vol. 35(2),* 1 - 13.

Miranda, Christian (2007). Educación Superios, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios pedagógicos, 33(1),* 95 - 108.

Muñoz, César y Muñoz, Gonzalo (2013). "Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile". Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile.

Pardo, Marcela (2013). La visión de los docentes sobre las reformas educacionales. En B. Ávalos, ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile (págs. 155 - 173). Santiago: Universitaria.

Rodríguez, Carlos, Espinosa, Denisse & Padilla, Geraldo (2020). Dónde quiero que estudien mis hijos/as: caracterización de la oferta educativa y sus niveles de demanda en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación, 19(41),* 57-70.

Ruffinelli, Andrea (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos, vol XL, n 1,* 229 - 242.

UNESCO (2004). Educación para todos. El imperativo de la calidad. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf

Valenzuela, Juan Pablo (2015). El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros Resultados. Universidad de Chile. Proyecto FONIDE N° 811333.

Derecho a la Educación y justicia educacional

Sergio Martinic Valencia

Resumen

Los cambios en educación son resultados de complejos procesos de construcción social y diseño de respuestas que no siempre tienen los efectos esperados en su implementación. La sociedad avanza en una velocidad no prevista y los actores del campo educativo demandan un cambio en el paradigma de base de nuestro sistema educativo. La educación debe ser un bien público y definirse como un derecho social en la nueva constitución. El Estado moderno y descentralizado tiene la autoridad para garantizar acceso y resultados de calidad para todos los niños y jóvenes del país sin ningún tipo de discriminación.

En este artículo se describen principales cambios que han transformado el sistema educativo del país. Pese a las políticas implementadas y nuevas regulaciones persisten altos niveles de desigualdad lo que afecta la posibilidad de ejercer el derecho a la educación a la mayor parte de niños y niñas en edad escolar. Se plantea como hipótesis que el cambio debe estar centrado en el modelo de justicia educacional que da sentido y ordena el paradigma de base o referencial del sistema educativo. El modelo de justicia educacional de los tiempos actuales debe ir más allá de la meritocracia y establecer la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

Antecedentes

Chile demoró prácticamente 100 años en contar con acceso universal a la educación básica y media. Esta fue la principal demanda de los sectores sociales que depositaron en la educación las esperanzas de su movilidad social.

Los desafíos del siglo XXI son diferentes. Se debe garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida tal como lo plantean los desafíos educativos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que el país ha suscrito. Desde esta perspectiva los sistemas educativos deben enseñar habilidades complejas y contemplar una articulación más eficaz e inclusiva entre los distintos niveles educativos y entre ámbitos formativos más allá de la institucionalidad escolar (UNESCO, 2015).

Hacia la mitad del siglo XX, en América Latina y en Chile en particular, existió consenso en ampliar la cobertura de la educación primaria a través de una fuerte inversión y presencia del Estado.

En 1965 se inició una Reforma Educativa que definió una nueva estructura del sistema escolar; aumentó el número de años de educación obligatoria y cambió las bases curriculares de la enseñanza básica y media, entre otros cambios.

Las políticas educativas en la década de los 70 expandieron la matrícula en todos los niveles lográndose un aumento de los grados de escolaridad, particularmente, de los grupos más pobres. La cobertura del sistema creció a un promedio de 5,4% anual entre 1960 y 1974 y la educación pública contaba con una percepción positiva por parte de la población (Riesco, 2007:246; Ilabaca y Corvalán, 2020).

El golpe de Estado de 1973 produce una interrupción de este proceso y, en la década de los 80, el régimen militar realiza cambios en las bases organizativas del sistema educativo. Se inicia así una nueva reforma que transformó el sistema educativo generando una estructura organizacional y administrativa basado en principios de regulación de mercado.

Las políticas de los Gobiernos democráticos permitieron aumentar el control público del sistema educativo, pero no lograron cambiar aspectos centrales de la lógica de cuasi mercado predominante (Picazo, 2013). Por ello, y pese a los avances logrados con las políticas implementadas, el sistema escolar sigue siendo altamente segregado y los aprendizajes muy desiguales.

Los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 generaron grandes debates sobre esta realidad y abrieron posibilidades de cambios. Contribuyeron, como señalan Picazo y Pierre (2016), a construir una nueva mirada del sistema educativo reconociendo la educación como un derecho y no como un bien de consumo.

Hoy se vive una transformación del sistema educativo y, en el marco de la elaboración de una nueva constitución, se espera que la educación deje de ser un bien privado y se defina, finalmente, como un derecho social garantizado por el Estado.

En este artículo analizaremos los cambios que ha vivido el sistema educativo desde el punto de vista de las ideas o referenciales que están en discusión. Se propone que el debate actual no es solo técnico o normativo, sino que fundamentalmente ético y valorativo. Los cambios en curso requieren de un cambio en el núcleo profundo desde el cual se piensa y actúa en el campo de la educación y que se relaciona, finalmente, con el concepto de justicia educacional que sostiene las nuevas definiciones y políticas.

Paradigma, Referencial y políticas educativas

El estudio de los paradigmas o referenciales puestos en juego en las políticas ha sido abordado por diversos autores que estudian las ideas, conocimientos y creencias que movilizan los actores en la deliberación pública (Hall, 1993; Muller et Surel, 1998; Dalvaux, 2009; Picazo y Pierre, 2016).

En este artículo asumiremos la perspectiva de Muller y Surel (1998) quienes integran en el concepto de referencial las creencias, valores, conocimientos e instrumentos a través de los cuales se analiza la realidad, se establecen hipótesis explicativas y se proponen estrategias de solución a los problemas identificados.

Desde esta perspectiva un referencial constituye un marco cognitivo y normativo que orienta a los actores y las ideas que sostienen al participar en los procesos de deliberación y de debate público (Muller, 2005).

En el proceso de discusión de las políticas se van construyendo referenciales que pueden validar ideas previas o elaborar otras nuevas como representación del problema que se enfrenta y de las estrategias para abordarlo (Muller et Surel, 1998). En síntesis, los referenciales dan sentido a la acción pública estructurando, a la vez, los modos de pensar y de transformar el sistema educativo.

Los principales componentes de los referenciales son los valores. Este es el núcleo que ordena y da sentido a las teorías de acción y conocimientos que explican los problemas y fundamentan hipótesis de causalidad específicas. Por otra parte, un referencial también cuenta con instrumentos y definiciones normativas que contribuyen, entre otros, a la coordinación de los actores, a la toma de decisiones y a legitimar, en la práctica, la perspectiva y acciones definidas. Todas las políticas cuentan con ciertos instrumentos que privilegian para obtener datos y validar la perspectiva desde la cual se interpreta y actúa en la realidad.

Las reformas y políticas educativas implementadas hasta la fecha dan cuenta de ciclos de cambios y de referenciales que están en disputa y que, de acuerdo con las dinámicas sociales y coyunturas políticas se han ido transformado en el tiempo.

Por ejemplo, el concepto de Estado Docente formó parte del referencial construido hasta mediados de la década del 70. Fue un periodo de expansión de sistema educativo y este fue considerado clave para la movilidad social e integración de amplios sectores de la población.

La dictadura militar en los años 80 impuso un referencial que fue en la dirección contraria. Basado en principios neoliberales se redujo el rol del Estado y se favorecieron los mecanismos de mercado como principio de regulación del sistema educativo.

Los gobiernos democráticos de los años 90 en adelante construyen un nuevo referencial centrado en la calidad y en la función evaluadora del Estado. En el día de hoy, y como fruto de las acciones de movimientos sociales y estudiantiles, nos encontramos frente a la construcción de un nuevo referencial que redefine los valores o núcleo del paradigma de base que lo sustenta.

Cambios de referenciales

Las políticas educativas implementadas en 1980 instalaron un referencial que sentó las bases del modelo de cuasi mercado que ha caracterizado al sistema educativo del país constituyendo un referente de las políticas neoliberales aplicadas en el campo de la educación.

El modelo promovió la competencia entre escuelas las que, según la teoría de acción de la época, se esforzarían en garantizar la calidad de los aprendizajes para ser elegidos o preferidos por los padres. El supuesto de base es que esta competencia entre establecimientos y por los alumnos genera mayor eficiencia y calidad de los servicios educacionales (Bellei y García-Huidobro, 2003).

El núcleo de este modo de entender y abordar la educación ha sido definido por algunos autores como "episteme liberal" (Rodríguez, Betancourt, y Varas 2018). Predomina la economía como conocimiento para fundar la racionalidad de decisiones y el sistema escolar se constituye en una organización instrumental cuya finalidad única es la de lograr el aprendizaje de las habilidades y conocimientos requeridos por el mercado de trabajo (Maroy, 2013). Se abandona la función de socialización de integración social para enfatizar

la diferenciación y la relación con mercado laboral (Martinic y Elacqua, 2010).

El modelo de justicia educacional está basado en el mérito y diferenciación individual. Como señala Bolívar (2005), este modelo se sustenta en la idea de que la distribución de los bienes sociales o educativos se debe realizar de acuerdo con los méritos alcanzados a nivel individual. De este modo, el mérito de cada individuo se convierte en un principio básico orientador de la idea de justicia.

La escuela deja de ser una institución al servicio de proyectos culturales compartidos para constituirse en una organización orientada a producir y enseñar competencias útiles para los individuos y generar títulos que certifiquen dichas competencias (Maroy, 2013). Quienes tiene los méritos podrán avanzar en su trayectoria educativa produciéndose diferencias y desigualdades basadas en los méritos y aprendizajes que se miden y evalúan.

Entre los efectos de las políticas basadas en este referencial destacan el cambio en la estructura de la oferta educativa y la desigualdad de sus resultados. en el país. En 1980 el 80% de los niños y niñas en edad escolar estudiaba en establecimientos públicos. En el año 2018 está matricula decrece a un 37%. En el tiempo se ha fortalecido la oferta de los establecimientos particulares subvencionados surgiendo, a la vez, tipos de establecimientos según atributos sociales, económicos y culturales del segmento poblacional al que se atiende. Los sectores bajos se ubicaron en la opción pública, mientras los grupos medios y altos acudieron mayoritariamente a establecimientos privados, ya fueran subvencionados por el Estado o pagados por la familia (Valenzuela, Bellei, De Los Ríos, 2014).

Gobiernos democráticos

Los gobiernos democráticos desde 1990 en adelante introdujeron cambios importantes, pero no alteraron el paradigma de base del

modelo (Picazo,2013). Estas políticas se diferencian de las del periodo militar por un aumento del gasto público en educación; por la valoración de la educación pública y de un Estado que supera su rol subsidiario para definir e implementar políticas orientadas a los sectores sociales más desventajados (Cox, 2012).

Se realizan acciones directas pro-equidad, pero en un marco institucional complejo y ambivalente que afecta sus resultados. Por un lado, hay avances importantes en coberturas y calidad de aprendizajes, pero al mismo tiempo, disminuye la población matriculada en las escuelas públicas y se agudiza una segregación social del alumnado según tipos de dependencia administrativa de los establecimientos (Mizala y Torche 2010; Valenzuela, Bellei, De los Ríos 2010; Cox, 2012).

El movimiento estudiantil del 2006 generó un gran debate público sobre los cambios y desigualdades educativas. Gracias al impacto de estas movilizaciones el sistema educativo tuvo los primeros avances en dirección contraria a la expresada por la Constitución del 80.

Se dictó la Ley General de Educación (LEGE 2010) que derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE 1990). Se creó también una nueva institucionalidad en materia de educación escolar como el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Por otra parte, mediante la dictación de la Ley sobre Calidad y Equidad en la Educación, se incorporaron criterios de calidad en la selección de los directores de los establecimientos mediante el Sistema de Alta Dirección Pública.

Estas transformaciones no afectaron al sistema de acceso y provisión de la Educación Superior. En el año 2011 el movimiento estudiantil universitario consideró insuficientes los cambios realizados por los gobiernos democráticos y demandó una reforma orientada no a regular, sino a eliminar la lógica de mercado de la educación chilena y a garantizar el acceso y gratuidad a la Educación Superior. El movimiento fue apoyado ampliamente por la ciudadanía (Bellei, Cabalin, y Orellana, 2014; Ruiz, 2015; Donoso, 2020).

La presidenta Bachelet en su segundo periodo (2014-2018) acogió dicha demanda y en su Programa de Gobierno propuso "un cambio de paradigma" y que entiende la educación como un derecho social garantizado por el Estado.

En el 2016 se aprueba la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar. En lo central esta ley declara la educación como un derecho, prohíbe el lucro de los dueños de establecimientos educativos que reciben subsidio estatal, elimina gradualmente el copago que realizan las familias y termina con todo tipo de selección de estudiantes a través de la implementación de un nuevo sistema de admisión aleatorio (Rojas Fabris, 2018; Saura y Mateluna, 2020).

De este modo el sistema educativo ha evolucionado estableciendo nuevas regulaciones que redefine el rol del estado en la educación. Las movilizaciones sociales y el debate público provocado han incidido en estos cambios progresivos del sistema escolar pero no han logrado resolver las desigualdades que afectan a nuestro sistema educativo.

Desigualdades de aprendizaje y experiencia escolar

Pese a los mejoramientos y evolución descrita persiste una fuerte desigualdad en los logros educativos en los distintos niveles y que afectan a los niños y jóvenes de las familias más pobres. Los aprendizajes de los estudiantes, medidos a través de pruebas nacionales (SIMCE), en forma persistente en el tiempo indican que estos resultados están estrechamente asociados al nivel socioeconómico promedio de las familias de cada escuela.

En el año 2018 un estudiante de grupo socioeconómico bajo que asiste a un colegio Municipal obtenía en Matemáticas 102 puntos menos que un estudiante del grupo socioeconómico alto y que asiste a un colegio particular pagado. Estas desigualdades son corroboradas por las evaluaciones internacionales. Según la prueba

PISA, por ejemplo, la relación entre rendimiento en matemáticas y estrato socio-económico (medida como el porcentaje de la varianza explicada en el rendimiento en matemáticas) en los países de la OCDE alcanza a un 14.8%. En Chile el porcentaje es muchísimo más alto: 23,1% (Fontaine y Urzúa, 2014).

Estas diferencias en los aprendizajes medidos son un aspecto de una desigualdad más profunda y que alude a las diferencias de experiencias escolares y que afectan la movilidad horizontal y vertical del estudiante.

La movilidad horizontal alude a la posibilidad de que un estudiante pueda cambiarse de un establecimiento a otro sin afectar el grado que cursa. La movilidad vertical, en cambio, es la posibilidad que tienen los estudiantes de seguir avanzando en su trayectoria educativa pasando de un nivel a otro (de básica a media; de básica a superior). Ambas movilidades están fuertemente afectadas perjudicando a los estudiantes que provienen de la educación municipal o pública y que integra a los hijos de familias con quintiles más bajos de ingresos. Las barreras de entrada y de selección de los establecimientos afectan la movilidad entre escuelas y, al mismo tiempo, las diferencias en los aprendizajes de los distinto tipos de dependencia afectan la posibilidad de que estudiantes de liceos municipales tengan buenas oportunidades para tener puntajes competitivos en las pruebas de selección universitaria.

De este modo, en el país se han construido circuitos educacionales paralelos y que funcionan con distinta velocidad y densidad en cuanto a los aprendizajes y posibilidades de lograr la movilidad a la cual se aspira. La experiencia educativa de los estudiantes de familias de quintiles más pobres, particularmente de enseñanza media, es la experiencia del fracaso (Araujo y Martucelli, 2015). Diversos estudios demuestran que la percepción mayoritaria es que en el liceo los aprendizajes fueron superficiales y sin la profundidad o calidad esperada que los habilite para rendir pruebas de selección universitaria, continuar estudios en otra institución de educación superior o para ingresar al mercado del trabajo.

Por otra parte, la socialización y formación del carácter es diferenciada de acuerdo con las categorías sociales de pertenencia. En los sectores populares, como señalan Araujo y Martucelli (2015), predomina el aprendizaje de ciertas reglas de vida y de disciplina. Los profesores, incluso más, tienden a tener un discurso moralizante en su orientación hacia estudiante de origen popular declarando, por ejemplo, que lo importante es que sean buenas personas y tengan disciplina, sean honestas y trabajadores, entre otras afirmaciones (Martinic, 2006). La experiencia de socialización y de formación del carácter en las capas medias y superiores es diferente. En estos casos los énfasis están en los aprendizajes, en el desarrollo de competencias y habilidades que permitan la expansión del sujeto y su desarrollo personal en el marco valórico del proyecto educativo del establecimiento. Las capas medias aprenden la importancia de los conocimientos; de las pruebas selectivas y la preparación que requieren para ello. Los profesores, a su vez, se orientan más al aprendizaje porque perciben que sus estudiantes tienen capacidades y pueden llegar a la Educación Superior.

Esta es la fragmentación social y cognitiva de la experiencia escolar que produce vivencias y aprendizajes muy diferentes para una misma cohorte de acuerdo con las oportunidades y calidad de los establecimientos a los cuales pueden acceder por su posición social. El problema se relaciona con la segregación residencial; la competencia entre escuelas y los mecanismos de selección y de exclusión que predominan en los establecimientos educativos asociados al prestigio social y educativo (Murillo y Duk , 2019) .

Las expectativas de continuar estudios de educación han aumentado en los jóvenes de los quintiles más pobres. Pero las posibilidades de concretarlas son muy difíciles ya que se requiere de puntajes altos en las pruebas de selección. Las posibilidades de acceso a la Universidad existen en universidades privadas, de menor calidad formativa y en carreras muchas veces de bajo prestigio en el mercado laboral. El aumento de expectativas y la dificultad para concretarlas

genera frustración y falta de motivación por el logro. Para gran parte de los estudiantes la enseñanza media es un rito que cumplir y no tienen muchas expectativas y motivación para una continuidad de estudios.

El problema tiene consecuencias culturales más profundas, ya que la competencia entre escuelas y la selección de estudiantes se han instalado como principios normales del funcionamiento del sistema escolar y se reproduce un modelo que considera justas las desigualdades ya que, finalmente, se relacionan con diferencias en las capacidades y méritos de los estudiantes.

Según Cox (2012), quien utiliza el concepto de *path dependence* para indicar que se produce con el tiempo un enraizamiento socio-cultural del modelo de selección y segmentación social. Las familias, a medida que mejoran sus niveles de ingreso, aspiran a acceder a una educación de mejor calidad, que favorezca la movilidad social y la distinción cultural o simbólica. Este imaginario de calidad se encuentra, para gran parte de la población, en la educación privada subvencionada o pagada. Así lo demuestran encuestas de opinión pública en las cuales se prefiere la educación privada frente a la pública.

Modelos de justicia en las políticas educativas

Las políticas de los gobiernos democráticos se basaron en un modelo de justicia centrada en la igualdad de oportunidades y en la meritocracia. Se trató de garantizar el acceso a la educación a todos sin discriminación. Como señala Dubet (2018), este modelo de justicia plantea que el sistema debe estar abierto para todos ya que en el espacio escolar se aprende una base común de la cultura.

La justicia escolar consiste en extender la edad de escolarización obligatoria, postergar la selección, proponer becas, igualar las condiciones de los niños.

En el tiempo y a medida que se avanza en los niveles educativos se producen diferencias y desigualdades que van separando a los estudiantes y definiendo distintas trayectorias educativas afectando la experiencia común de aprendizaje. De este modo, el modelo de igualdad de oportunidades produce desigualdades y distribuye a los individuos en distintas categorías asociadas a las notas y otros modos de calificación. La única diferencia es que estas desigualdades son consideradas justas ya que se atribuyen al mérito de cada uno (Urrutia, 2016; Montes y Parcerisa, 2016; Dubet, 2018; Moyano y Bernasconi, 2019).

De este modo, en el caso de Chile, el modelo seguido ha favorecido el acceso y la igualdad de oportunidades, pero, en esta carrera, no todos llegan a la meta y muchos quedan en el camino o en los lugares inferiores. Quienes no logran llegar a la meta, como señala Dubet (2012;2018), son los vencidos del sistema, son los que socialmente se consideran con menos mérito y que el sistema asocia a atributos de la realidad particular de cada persona.

Desde este modelo de justicia las desigualdades escolares son desigualdades justas porque resultan de una competencia justa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales injustas y situadas fuera de la escuela.

Un buen ejemplo de esta discusión es la aplicación de pruebas de selección Universitaria estandarizadas (PAA, PSU, PTU) al final de la Enseñanza Media. La PSU, actualmente PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior), es un instrumento de evaluación para jerarquizar a los estudiantes y seleccionar a los que consideran los mejores para el ingreso a sus carreras. En su origen la PSU surge después de un amplio debate nacional que expresó su preocupación por la estrecha relación de los resultados PAA con la realidad social de origen de sus estudiantes. Es decir, sus resultados daban más cuenta del capital cultural adquirido en la familia que de las capacidades y habilidades de los estudiantes, aprendidas en la Enseñanza Media.

Se hipotetizó que un instrumento más alineado con el currículo de Enseñanza Media y sus conocimientos podría ser más equitativo

ya que sus contenidos, al menos teóricamente, son válidos y obligatorios para todos. A poco andar se demostró que la brecha no solo se mantenía, sino que aumentaba con los años. Los resultados siguen beneficiando a quienes tienen mayor capital cultural, a quienes provienen de la Educación privada y que han podido financiar estudios preuniversitarios, entre otras oportunidades (García y D'Angelo, 2020).

En un contexto de desigualdad la medición estandarizada propuesta favorecerá a quienes han tenido mejores oportunidades educativas y que, lamentablemente, están asociadas a capital socio económico y cultural de estudiantes y sus familias. El afirmar que todos los estudiantes pueden aprender los mismos contenidos es desconocer las desigualdades de las oportunidades educativas, las diferencias que existen en el currículo que se enseña y en las prácticas pedagógicas reales en los establecimientos de distinta dependencia.

Por ello una prueba estandarizada, aunque disminuya su contenido, beneficiará finalmente a quienes tuvieron la oportunidad de asistir a establecimientos donde se cubrieron dichos contenidos y se estudiaron en profundidad. En una realidad social y educativa desigual, agravada por el contexto de pandemia, es muy probable que la prueba favorezca a quienes tradicionalmente han tenido más ventajas por su posición social y por la calidad de las oportunidades educativas que han tenido.

Hacia un nuevo paradigma de justicia educacional.

El problema supera la dimensión técnica y requiere una reflexión ética. El modelo de justicia prevaleciente hasta ahora es que los contenidos están disponibles para todos y todos tienen la oportunidad de aprenderlos. Si hay desigualdades, se señala, estas son justas ya que están asociadas al mérito. Como señala Dubet (2018), el fondo del

problema radica en la potestad que tiene esta perspectiva de invisibilizar el impacto que juega, en el acceso a oportunidades, la estructura de posiciones establecida a priori.

No es justo que generaciones de jóvenes no accedan a estudios universitarios porque no tuvieron las oportunidades de aprendizaje de los contenidos que miden las pruebas de selección. No es justo que miles de jóvenes sean descalificados en su mérito por su origen social y por las experiencias de aprendizaje que han tenido.

Se hacen visible así problemáticas de distinción social y simbólica que clasifican a los estudiantes a través de prácticas que discriminan y que contribuyen, finalmente, a la segregación de las escuelas. La diversidad actual de las escuelas y la necesidad de enfrentar las múltiples formas a través de las cuales estas se producen y reproducen obliga a superar el paradigma centrado en la equidad y calidad para asumir otro centrado en la inclusión y en la justicia educacional.

Las políticas implementadas que han promovido transformaciones relevantes no han producido un cambio de paradigma en los valores orientadores y, principalmente, en el modelo de justicia educacional que las orienta.

Las nuevas realidades obligan a las instituciones escolares a cambiar su visión de problema y generar prácticas que reconozcan las diferencias y responda, con la diversidad que requiera, a las necesidades y realidades particulares de sus estudiantes (Crahay,2013).

En esta perspectiva es necesario avanzar hacia un modelo de justicia educacional que, como señala Fraser, integre distribución y reconocimiento para integrarse en un principio superior de justicia social participativa (Fraser, 2004; Moyano, 2020).

Es decir, se requiere superar conceptualmente la tensión entre estas categorías para pensar en políticas y regulaciones que integren, por ejemplo, problemas de acceso a los bienes y de reconocimiento y que son fruto de las desigualdades y diferente posición de las sujetos en la sociedad. Se requiere un concepto de justica que integre

demandas de igualdad social y de reconocimiento (Fraser, 2004; 2008).

Fraser define dos modos genéricos de comprensión de la injusticia (2008, p. 13-18). Por un lado, la injusticia económica y, por otro, la injusticia cultural.

La injusticia cultural o simbólica, y que ocurre principalmente en el campo de la educación, da cuenta de desigualdades en las representaciones, interpretaciones, comunicación y otras orientaciones culturales donde unas se imponen como válidas y dominantes y otras son excluidas o subordinadas. Además de la violencia simbólica que ello implica produce la invisibilización de actores e identidades y, al mismo tiempo, la reproducción de desigualdades por falta de integración o de interiorización de patrones cognitivos y valóricos dominantes. Ello produce, entre otros, el no reconocimiento y la falta de respeto del otro expresado a descalificaciones; estereotipos negativos y otras prácticas de exclusión que ocurre en la vida cotidiana.

Para realizar cambios en la injusticia cultural los procesos deben ser profundos y amplios. En efecto se trata de un verdadero cambio cultural donde se transforman los sistemas de clasificación y de jerarquización.

Siguiendo a Fraser para enfrentar estas injusticias es necesario superar políticas de acción afirmativa o discriminación positiva para actuar de un modo transformador en las relaciones y estructuras que producen dichas desigualdades (Frase, 2008). Estas acciones y políticas transformadoras pueden deconstruir las estructuras culturales que legitiman la descalificación y desigualdad simbólica.

De este modo se afirma que el reconocimiento es un problema de justicia y no de autorrealización. Como señala la autora, es injusto que a ciertos grupos se les niegue el estatuto de miembros plenos en interacciones sociales como consecuencia de patrones culturales institucionalizados en cuya construcción no han participado en pie de igualdad.

A modo de ejemplo, es injusto que estudiantes de liceos de comunas pobres, que no han tenido todo el conocimiento y aprendizaje, por las condiciones sociales de su posición no puedan participar de formación en educación superior porque no cumplen con el patrón normativo institucionalizado de contar con el puntaje de selección requerido. El desafío, por tanto, es examinar los patrones y valores institucionalizados sobre el mérito y los efectos que produce su aplicación en el estatus de los estudiantes.

Conclusiones

El debate constitucional ofrece la oportunidad de discutir estos temas de fondo y llegar a un nuevo acuerdo que transforme el núcleo valorativo del referencial de las políticas educativas. Esto es el modelo de justicia educacional.

La nueva constitución debe declarar la igualdad fundamental de todas las personas y el derecho que tienen a la educación. Siguiendo un principio de justicia igualitaria todas las personas cualquiera sea su edad y condición social debe tener acceso a una educación de calidad similar y de resultados equivalentes a lo largo de la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida es un proceso permanente de las personas que ocurre desde el inicio de la vida en adelante y no se limita a la escolaridad y a la formación profesional.

Sin embargo, y dada la desigualdad de posiciones que impide una experiencia similar y una equidad en el tratamiento educativo es importante, como señala Crahay (2013) actuar con un principio complementario de justicia correctiva. Ello implica que la sociedad debe corregir las desigualdades y garantizar más a los que tienen menos.

De este modo debe reconocer el derecho a la educación de todos y todas y, al mismo tiempo, reconocer las diferencias que obligan al Estado a actuar con un reconocimiento particular hacia quienes

requieren una atención diferente para igualar las oportunidades, el tratamiento y los resultados inclusivos e igualitarios a los cuales aspira la sociedad. El debate constitucional deberá acordar el modelo de justicia que inspirará el paradigma educativo de los próximos años y de las nuevas generaciones.

Bibliografía

Araujo, Kathia y Martuccelli, Danilo. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: Reflexiones desde la experiencia Chilena. Educacao e Pesquisa, 41(Special issue), 1503–1518. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653

Bellei, Cristián. (2012). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercatilizar la educación. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación 9 (2) 232-247

Bellei, Cristián; Cabalin, Cristián y Orellana, Víctor. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. Studies in Higher Education, 39(3), 426–440. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179

Bellei, Cristián y García-Huidobro, Juan Eduardo (2016). Desigualdad educativa en Chile. Santiago: Universidad Alberto Hurtado

Bolívar, Antonio (2005). «Equidad educativa y teorías de la justicia». Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) [en línea], 3 (2), 42-69. http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm

Cox, Cristián (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. Revista Uruguaya de Ciencia Politica, 21(1), 13–42.

Crahay, Marcel (2013). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. De Boeck: Bruxelles.

Delvaux, Bernard (2009). Quel est le rôle de la connaissance dans l'action publique ? Education et Société, 30(109), 959–985.

Dubet, François (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. Nueva Sociedad, (239), 42–50.

Dubet, François (2018). Los desafíos de la justicia escolar. Revista de Políticas Sociales Urbanas, 7–24.

Donoso, Sebastián y Schmal, Rodolfo (2002). Los modelos de financiamiento de la educación pública en Chile y sus requerimientos de adecuación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(2), 46–84.

Donoso, Andrés (2020). Movimiento estudiantil chileno de 2011 y la lógica educacional detrás de su crítica. Educação e Pesquisa, 46(e220720), 1–18.

Dupriez, Vincent y Dumay, Xavier (2011). Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui?. Revue Francaise de Pedagogie, 176, 83-100.

Fontaine, Arturo y Urzúa, Sergio (2014). Selección, diversidad y libertad de enseñanza (Documentos de Trabajo No. 10). Santiago: CLAPES-PUC Fraser, 2004, 2008

Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de las "políticas de identidad": Redistribución, reconocimiento y participación. Revista de Trabajo, 4(6), 83–99. https://did.uniandes.edu.co/images/documents/publicaciones/estudios-ocasionales/17 justiciasocial.pdf

García, Elda y D'Angelo, Natalia (2020). La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(30), 13–46. Disponible en: https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/122/525

Hall, Peter (1993). Policy paradigms, social learning, and the State: the case of economic policymaking in Britain. Comparative Politics, v. 25, n. 3, p. 275-296.
http://www.jstor.org/stable/422246

Ilabaca, Tomás y Corvalán, Javier (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile ¿Quiénes son y que dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo ? Revista Izquierdas, (49), 3567–3586.

Jobert, Bruno (1992). "Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques". Revue française de science politique, 42(2): 219-234

Maroy, Christian (2008). Europe ? Vers une régulation post- bureaucratique des systèmes d ' enseignement en Europe ? Sociologie et Sociétes, 40(1).
https://doi.org/https://doi.org/10.7202/019471

Maroy, Christian (2013). L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats. (C. Maroy, Ed.), De Boeck. Bruxelles. Retrieved from
http://rfp.revues.org/4268

Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En: Canales, M. (Ed), Metodologías de investigación social (pp. 295-316). Santiago:Lom

Martinic, Sergio, y Elacqua, G. (2010). ¿ Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: UNESCO-OREALC-PUC.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544/PDF/190544spa.pdf.multi

Mizala Alejandra & Torche, Florencia (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. International Journal of Educational Development 31 (19 132-144

Montes, Alejandro y Parcerisa, Luis (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. Papers. Revista de Sociologia, 101(4), 451.
https://doi.org/10.5565/rev/papers.2194

Moyano, Camila y Bernasconi, Andrés (2019). Mérito y esfuerzo como problemas de justicia educacional (Debates de Justicia Educacional No. 5). Santiago de Chile.
https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2019/11/debates-n5.pdf

Muller, Pierre y Surel, Yves (1998). L'analyse des politiques publiques. Paris: Montchrestien, Pfeffer,

Muller, Pierre (2005). "Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs". Révue française de science politque, 55(1) : 155-187

Murillo, Francisco Javier y Duk, Cynthia (2019). Segregación Escolar y Meritocracia. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(1), 11–13.

Picazo, María Inés (2013). Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales

Picazo, Maria Inés y Pierre, Christelle. (2016). La educación como derecho social: la construcción del referencial de acción pública movimiento estudiantil chileno. Revista Uruguaya de Ciencia Política, 25(2), 99–120.
http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v25nspe/v25nspea05.pdf

Rodríguez Mancilla, Hector, Betancourt Sáez, Marcela & Varas González, René (2018). La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. Sophía, (25), 259–286.
https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.09

Ruiz, Carlos (2015). De nuevo la sociedad. Santiago: LOM

Rojas Fabris, María Teresa (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 44(3), 217–234. https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300217

Saura, Geo y Mateluna, Hernán (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. Educar Em Revista, 36, 1–19.
https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918

UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4b. Paris: Unesco.

Urrutia, Carlos (2016). Justicia social y discurso crítico en educación: una mirada desde François Dubet. Cadernos CEDES, 36(100), 399–401.
https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171370

Valenzuela, Juan Pablo, Bellei, Cristián y Ríos, Danae (2010). Segregación Escolar en Chile. In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), ¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 209-229). Santiago, Chile: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-PUC

Valenzuela, Juan Pablo; Bellei, Cristián y De Los Ríos, Danae (2014): Socioeconomic school segregation in a market- oriented educational system. The case of Chile. Journal of Education Policy, 29 (2) 217–241

Educación en Derechos Humanos. Una Mirada desde la controversia

Vidal Basoalto Campos

Resumen

En el presente ensayo aborda el tema de Derechos Humanos como tema controversial. Una de las razones por las cuales se establece tal controversia es el carácter universal que se le ha pretendido dar a algo que establece un derrotero que va desde cánones culturales, ideologías o diversas formas de conocer y comprender el mundo hasta intereses políticos, de clases o hegemonías de todo tipo.

Establecemos una mirada crítica respecto de los consensos en materia de derechos humanos, revelando que tales consensos no existen ni pueden existir y que lo que se nos presenta como declaración universal no es más que una declaración de lo humano o de lo que significa ser humano para los países vencedores de la Segunda Guerra Mundial.

En la introducción fijamos nuestra posición respecto de lo que entendemos por controversia, para pasar rápidamente a desarrollar en el segundo apartado referido a la diferencia entre enseñanza y

educación. El tercer apartado, revisamos la propuesta que en materia de derechos humanos hace la comunidad internacional. El cuarto acápite visualiza algunos tratados que establecen un orden público internacional por encima de los Estados orientados a evitar las atrocidades cometidas durante la segunda guerra mundial. Seguidamente me refiero a la Educación en derechos humanos, para finalizar con la relación democracia-derechos humanos. Finalizando con un apartado sobre las principales conclusiones en materia de formación en Derechos Humanos consagradas constitucionalmente.

1. Educación en derechos humanos: un tema controversial

Vamos a emplear el concepto de controversias, como categoría de análisis y como elemento constitutivo de un sistema educativo. Según la Real Academia Española controversia es una "discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas" (RAE, 2020), algunos temas controvertidos son considerados tabú o muy delicados para ciertos sectores. En términos generales, hay cierto consenso en que un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vistas, basados en argumentos no contrarios a la razón (Magendzo, 2015). Dearden, (1981) y Stradling (1985) ofrecen otra definición más amplia de controversialidad: "son temas sobre los cuales nuestra sociedad está claramente dividida, y significativos grupos dentro de la sociedad proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos" (Toledo (a) et al., 2015).

La controversia nos permite debatir acerca de procesos y hechos que parecen estancados, pero que, en base a la problematización de temas conflictivos, aparentemente neutrales o consensuados por una sociedad, nos permite abrirlos a la discusión para traerlos al presente y visualizar su legado, cambio y permanencia.

En "la enseñanza de temas controvertidos", el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España afirma que

> [...] Se describen como conflictos o problemas de actualidad que hacen aflorar emociones intensas, generan explicaciones y soluciones conflictivas basadas en creencias o valores alternativos y/o intereses encontrados, y que, como consecuencia, tienen tendencia a dividir a la sociedad. Dichos temas suelen ser muy complejos y no se pueden resolver simplemente recurriendo a las pruebas. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España , 2020, p. 14)

También es necesario considerar que los temas controversiales son más complejos abordarlos en sociedades que han vivenciado guerras, genocidios, conflictos étnicos, religiosos y/o dictaduras que han dividido profundamente la sociedad (Toledo, (b) et al., 2015).

El paradigma hegemónico no solo nos obliga a mirar los temas sociales postconflictos, sino que, además, a mirarlos desde el lado de los vencedores (Benjamin, 2021). De igual forma, en una sociedad que aún no modifica las relaciones dañadas a causa de las violaciones a los derechos humanos, se evita tensionar, disentir, debatir, dialogar y manifestar opiniones críticas al sistema social. En este sentido, es de mayor urgencia incorporar la conflictividad en el diálogo cotidiano, dado que ése es el lugar privilegiado para que las nuevas generaciones puedan aprender a argumentar, disentir, dialogar y tomar posiciones. Sólo así podemos asumir el rol de constituirnos en ciudadanos participativos y ser activos en la construcción de una sociedad más democrática, diversa y tolerante. (Toledo, (c) et al. 2015, p. 288).

Desde el sistema educativo, no podemos, sino que pensar los Derechos Humanos (DDHH) desde "una perspectiva controversial", la cual debe permear toda la currícula, evitando tanto su fragmentación, como su inamovilidad, tensionándolos desde su carácter histórico como son algunas medidas asumidas para controlar la

pandemia por COVID-19 que violan el artículo 13 referido a la libertad de movimiento; otras medidas violentan el artículo 20 referido a la libertad de asociación y reunión limitado por un aforo determinado. En nuestros días, y en otro orden, distinto de la pandemia, otros derechos quedan seriamente tensionados como el artículo 15 referido al derecho a nacionalidad, ¿Cuál es la nacionalidad del pueblo Aymara que habita territorialmente el altiplano boliviano, el norte grande chileno, el noroeste argentino y el sur este peruano? ¿cómo se hace efectivo este derecho si no es a través de un acto de obligatoriedad y por tanto violento?[1]

Los Derechos Humanos quedan de esta manera habitando un espacio controversial, no se trata de hacer un listado de las diferentes normativas, que sin duda han aportado a mostrar un camino pacífico de solución de conflictos, parafraseando a Walter Benjamin cuando en su crítica a la violencia, se hace la siguiente pregunta: ¿Es acaso posible la solución no violenta de conflictos? Y su respuesta es categórica: sin duda. "Las relaciones entre personas privadas ofrecen abundantes ejemplos de ello" y continúa "[...] la avenencia no violenta no solo es posible, sino que la exclusión por principio de la violencia puede ser documentada expresamente con ocasión de un contexto significativo: la no penalización de la mentira" (Benjamin, 2020). Reconociendo y validando el aporte de las diferentes normativas en la construcción de soluciones pacíficas de los conflictos, debo decir que el énfasis del presente ensayo no es dar cuenta de cada una de las normativas existentes, sino que preguntarnos ¿por qué son necesarias aquellas normativas? Y ¿qué tan efectivos son la declaración de aquellos derechos? A manera de ejemplo diremos que, la declaración de los derechos del niño fue promulgada en el año 1959, hace 62 años, a pesar de ello en el informe del año 2017 (antes de la pandemia) la UNICEF declara que 7.000 recién nacidos mueren cada

1 Vamos a dejar instalada una primera controversia que dice relación con la temporalidad del abordaje de los temas sociales y la violencia asociada al derecho.

día, mueren 292 niños o niñas cada hora, en el tiempo que ocupamos en leer estos datos ya han muerto 5 niños en el mundo, pero lo peor no es aquello, sino que hace la proyección y dice que, de mantenerse la tendencia actual, 30 millones de recién nacidos morirán durante los primeros 28 días de vida entre los años 2017 y 2030, es decir que morirá más de medio millón de niños al año (538.462) (UNICEF, 2017). En el informe sobre el estado mundial de la infancia del año 2021 señala que

> [...] un 13% de los adolescentes entre 10 y 19 años padece de trastornos mentales diagnosticados según estándares de la Organización Mundial de la Salud (OMS), lo que representa 86 millones de adolescentes entre 15 y 19 años y 80 millones de adolescentes de 10 a 14 años, casi 46.000 niños entre 10 y 19 años se quita la vida, es decir un niño cada 11 minutos. (UNICEF 2021, p. 6 y 7)

Para que hablar del trabajo infantil de los niños ´sobrevivientes´, de la desnutrición infantil, del comercio sexual o de la venta de niños y niñas. Nadie podría negar el aporte de la declaración de los derechos del niño. No obstante aquello, tenemos el deber de preguntarnos, ¿Por qué la UNICEF proyecta fríamente sus números? ¿si no existiera la declaración de los derechos del niño las muertes en los primeros días de nacer, los suicidios adolescentes, las enfermedades mentales serían mayores? Ese es el tema por discutir, no si existe o no existen los derechos. Y para hilar más fino, es recomendable la pregunta ¿por qué si existen tales derechos siguen muriendo niños?, ¿quién viola tales derechos?, ¿por qué? Y más profundamente ¿Quiénes son los niños perjudicados; de que clase social son; son pobres o son ricos; cuál es su historia; su territorio; su etnia; quienes son sus padres; que oficio tienen estos? Son preguntas que están dirigidas no para hacer una apología de la existencia de los derechos y conformarnos con

aquello, como el mejor de los burócratas[2], sino para desarrollar la controversia y provocar la reflexión.

2. Una pregunta inevitable

¿Se pueden enseñar los DDHH?, o, dicho de otra forma, ¿un ser humano le puede enseñar a otro ser humano como debe ser un ser humano y determinar que el carácter de su ser está estructurado en una norma jurídica? Muchas respuestas podemos tener al respecto, pero la peor de todas es evitar la pregunta. En el presente ensayo la abordamos desde la propuesta de la comunidad internacional, desde la necesidad de 'educar´ en derechos humanos para la sociedad contemporánea, pasando por el carácter de dispositivo de la iniciativa de Cátedra de la UNESCO sobre Derechos Humanos para finalizar estableciendo una mirada sobre la relación democracia-Derechos humanos.

Naturalmente, debemos fijar nuestra posición respecto de los conceptos "enseñar" y "educar", que en variados textos suele usarse como sinónimos, sin embargo, ya en el siglo XIX Kant escribe que:

> El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación.

2 Todos en algún momento somos "burócratas" si no reflexionamos por el origen de nuestras formas de pensar, sentir o de actuar y las consecuencias que estos actos puedan tener para nosotros mismos y para el resto de la humanidad; todos somos burócratas cuando ejecutamos algo por orden de otra persona o institucionalidad; todos somos burócratas cuando nos conformamos con una letra constitutiva de derecho, aunque esta esté muerta o no cumpla con los fines para lo cual fue promulgada. Profundizar en este tema nos alejaría de nuestro foco de atención. Para que el lector profundice o se adentre en este tema, se recomienda el texto Eichmann en Jerusalén de Hanna Arendt.

> Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (...) Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre[3] (Acosta, 2012).

Los problemas globales, como es el caso de la pandemia por COVID-19, obligan no solo a postergar, sino también a retroceder en materia de DDHH, en el mejor de los casos a mirar los DDHH fragmentada o atomizadamente. Se trata de la indivisibilidad de los derechos humanos, de su universalidad y no selectividad. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas realizada en Teherán, en 1968, proclamó esa indivisibilidad, afirmando que la realización plena de los derechos civiles y políticos sería imposible sin el goce de los derechos económicos, sociales y culturales (Cancado, s/f).

La enseñanza, queda radicada en la persona que ejerce el acto de educar (profesor/a), en efecto, para Jesús Alcoba la enseñanza es "el conjunto de técnicas y actividades que el profesor realiza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica" (Alcoba, 2012). Educar es un concepto mucho más amplio, que incorpora métodos de enseñanza, siendo este concepto más genérico que actividad o técnica, pero a su vez más concreto que modelo.

Respondiendo la pregunta inicial, diré que a mi juicio es imprescindible para el mundo de hoy "educar" en DDHH, porque se corre el riesgo, que ante una emergencia sanitaria como es la pandemia por COVID-19 se privilegien los problemas globales de todo tipo como excusas para dejar instalados dispositivos de coerción, a su vez es necesario reconocer la incidencia que han tenido los movimientos populares en las transformaciones sociales y en la misma

3 En esta definición recurrimos a Kant porque a mi juicio es uno de los más representativos aportes al pensamiento educativo ilustrado moderno, que predomina hasta nuestros días.

existencia de lo que hoy concebimos como DDHH como lo documenta Magendzo

> "[...] Antes de proceder, es importante hacer notar que la educación en derechos humanos (edh), comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de *educación popular*, planteándose como una educación problematizadora y política" (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, 1994).

3. Propuesta de la comunidad internacional

La comunidad internacional ha ratificado en el año 2011 la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, se ha comprometido con la educación en derechos humanos en diferentes niveles de formación, lo cual ha impulsado, con mayor fuerza desde entonces, el desarrollo y la consolidación de diferentes proyectos de intervención e investigación educativa en esta área.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés), en el cumplimiento de su misión de promover los derechos humanos de las personas a nivel internacional, ha incentivado la creación de Cátedras UNESCO en DDHH en distintos países del mundo. En Latinoamérica existen iniciativas de este tipo en Chile, Argentina, Colombia, Costa Rica, México, Puerto Rico y Uruguay, entre otros.

Frente a este escenario, surgen diferentes interrogantes por parte de los actores involucrados o que pretenden involucrarse en los procesos de educación en DDHH en las instituciones de educación superior en nuestro país, ya que por mucho tiempo estas problemáticas estuvieron reservadas solamente para abogados y estudiantes

de derecho, puesto que se abordaban desde la perspectiva jurídica sumamente acotada, que se enfocaba en mecanismos institucionales de reparación o de persecución de delitos asociados a las violaciones de DDHH.

Hoy en día, se entiende que las instituciones de educación superior deben formar profesionales que sepan resolver los nuevos (y no tan nuevos) desafíos de nuestra época, además de dotarlos de herramientas que les permitan participar activamente en los procesos de discusión a nivel local, nacional, regional e internacional sobre problemas como la pobreza, las guerras, la crisis medioambiental, las diversidades de todo tipo y el cambio climático, entre otros. ¿Están las instituciones de educación superior de nuestro país preparadas para incorporar la educación en derechos humanos en sus currículos? Sea cual sea la respuesta, lo cierto es que la educación en derechos humanos en instituciones de educación superior, y en particular en las universidades, es un tema del cual nos debemos hacer cargo.

Sumado a lo anterior, se hace necesario constatar el hecho de que hoy en día el mundo parece un lugar cada vez más fragmentado, donde la violencia, el miedo y el odio se han usado para mantener la hegemonía de quienes sustentan el poder con el objeto de mantener a la población dividida, sin capacidad de respuesta o respuestas fragmentadas a problemas que nos afectan a todos, como la venta del agua, las patentes sobre los alimentos y sus semillas, la quema indiscriminada de las reservas de biodiversidad como la selva amazónica y otros bosques alrededor del planeta, el aumento de la desertificación del planeta, la superexplotación de la tierra, temas como la infancia, las pensiones de vejes, el trabajo informal (Organización Internacional del Trabajo, 2019)[4], la vivienda, la salud y la educación, que

4 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), es otro ejemplo de lectura burocrática si sólo nos conformamos con su sola declaración y publicación. Sólo nos referiremos al apartado sobre los pueblos originarios y su relación con la tierra. Efectivamente, si algo hay que validar del convenio, es el hecho que

son temas relacionados con nuestra vida biológica, con el proceso vital de asegurar la supervivencia del individuo y la especie (Arendt, 2014). ¿Podría entonces la educación en derechos humanos transformarse en ese lugar de encuentro que nos permita el diálogo entre seres humanos diversos? Para ello, primero debemos reconocer la diversidad, debemos reconocernos como iguales y distintos a la vez. Y, es más, ¿cómo podríamos abordar los procesos de educación en derechos humanos de manera coherente en el contexto de supervivencia de la especie humana? Supervivencia que hoy en día se ve amenazada por el cambio climático; la extinción masiva de especies y diversas pandemias como la vivida actualmente por el COVID-19 ¿Qué desafíos supone lo anterior en el ámbito pedagógico? El mundo

---

focaliza en el problema de la tierra, declarando lo siguiente: "Los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna u otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación", sin duda que reconoce a los pueblos originarios el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, además la declaración ratifica el hecho de que "los Estados deberán instituir procedimientos adecuados para solucionar las reivindicaciones de tierras formuladas por los pueblos interesados", sin embargo, nuestro juicio de realidad nos muestra otra cara, en que la muerte de comuneros de pueblos originarios defendiendo sus tierras ha sido consecuencia de las políticas del Estado chileno como han sido los casos de julio Huentecura; José Collio; Alex Lemun; Matias Catrileo; Zenón Necul; Johnny Cariqueo; José Marihuan; Juan Collihuin; Luis Marileo; Camilo Catrillanca; Rodrigo Melinao; Patricio González; Daniel Lienlaf; José Huenante (detenido y desaparecido hace 14 años); Agustina Huenupe; Mauricio Huenupe; Eduardo Lemunao (https://www.laizquierdadiario.cl/15-mapuches-asesinados-en-los-gobiernos-de-la-Concertacion-y-la-derecha). En ninguno de los casos ha finalizado el juicio y estos siguen abiertos. ¿alguien podrá decir que el Convenio 169 de la OIT no es un aporte? ¿Alguien podrá decir que es suficiente con su promulgación? Si el Convenio existe ¿Por qué el Estado chileno carga con esta culpa? Y nuevamente la pregunta para la reflexión controversial ¿Si el Convenio 169 de la OIT no existiera las muertes de comuneros serían mayores?

no será el mismo antes del COVID que después del COVID y pareciera ser que esto no es tema para nuestras casas de estudio superiores, que sigue navegando en calmadas y tibias aguas tropicales.

4. La controversia histórica

Luego de las atrocidades cometidas durante la Segunda Guerra Mundial, "surgió la necesidad de la comunidad internacional de establecer un orden público internacional por encima de los Estados que previniera la repetición de este tipo de situaciones en el futuro" (Nash, 2006), ya que quedó demostrado que los Estados no siempre logran encargarse de proteger a los ciudadanos y en muchos casos son los responsables directos de violaciones masivas de derechos humanos.

Con este fin, principalmente de carácter preventivo, "se crearon organizaciones internacionales en el plano político (Naciones Unidas, Organización de Estados Americanos, Consejo de Europa); en lo económico se diseñó un sistema internacional (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo), en lo militar surgieron pactos internacionales (OTAN, Pacto de Varsovia); en el campo del derecho humanitario se desarrollaron nuevos instrumentos internacionales (Convención de Ginebra de 1949); en materia de refugiados se comenzó a desarrollar instituciones y documentos internacionales (Alto Comisionado para los Refugiados y la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados). Además, y a pesar de que es un órgano dependiente de Naciones Unidas, por su importancia es necesario destacarlo, nos referimos al Tribunal Internacional de Justicia (1945, La Haya)" (Nash, 2006, p. 174). En materia de salud pública se creó la Organización Mundial de la Salud (1948).

Aunque existen numerosos antecedentes de reivindicación de derechos por parte de los ciudadanos frente a los emergentes estados

modernos durante los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX (revolución francesa, independencia de Estados Unidos, revolución rusa y revolución mexicana), comúnmente se entiende que el origen de los derechos humanos está dado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), que fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948, y que, a diferencia de declaraciones emanadas de movimientos sociales y desarrollos teóricos anteriores, consagró por primera vez el principio de no discriminación y reconoció la existencia de derechos y libertades a todas las personas por el sólo hecho de serlo, "sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición" (Naciones Unidas , 1948, at. 2), lo cual en sí mismo constituía una propuesta de derechos de carácter universal y no sólo el privilegio de un grupo determinado dentro de un país en específico. Boaventura de Sousa Santos aborda el tema de la universalidad de los DDHH de la siguiente manera:

> [...] Sabemos, por supuesto, que los derechos humanos no son universales en su aplicación. Existen cuatro sistemas de protección internacional de los derechos humanos que se pueden distinguir actualmente: el europeo, el interamericano, el africano y el asiático. Pero la pregunta que surge inevitablemente es: ¿son los derechos humanos universales, como una especie de artefacto cultural, algo que no varía culturalmente, una cultura global? Mi respuesta es no. Aunque todas las culturas tienden a definir sus valores últimos como los más extendidos, sólo la cultura occidental tiende a concentrarse en la universalidad. La cuestión de la universalidad de los derechos humanos traiciona la universalidad de lo que cuestiona por la forma en como lo cuestiona. En otras palabras, la cuestión de la universalidad es una cuestión de carácter particular, una cuestión cultural occidental (Santos B. d., 2004).

La promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, si bien constituyó un hito en la formulación de la concepción moderna de derechos humanos, no se gestó de manera pacífica, ni su creación trajo consigo la paz permanente para la humanidad. Después de la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría supuso el enfrentamiento indirecto de las grandes potencias (U.R.S.S. y EUA) a través de conflictos armados disputados alrededor de todo el mundo, lo que para Latinoamérica significó el surgimiento de guerras civiles y sangrientas dictaduras que terminaron con miles de vidas humanas (Hobsbawm, 1998). En este mismo sentido, tampoco el uso del discurso de derechos humanos ha estado exento de polémicas, ya que muchas atrocidades se han cometido en nombre de los principios en que se fundamentan estos derechos (la libertad, la democracia y, en particular en nuestro país, la seguridad pública son casos paradigmáticos)[5].

Lo anterior resulta de suma importancia, para definir los antecedentes que condicionan el surgimiento de los derechos humanos, ya que a raíz de los mismos hechos podríamos plantear que en realidad lo que hay es una declaración de lo humano o más bien una declaración de lo que significa lo humano para los países vencedores de la Segunda Guerra Mundial.

Esta construcción discursiva es de por sí controversial, pues parece haber dejado fuera la visión de la mayoría de las culturas no occidentales, y en el caso particular de Latinoamérica, Asia y África es fuente de conflictos incluso hasta el día de hoy por la asociación

5 La defensa de la democracia y la mantención del "orden" han sido los argumentos del Estado chileno para que durante los años 2019 y 2020, según informe del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) dejara 460 personas con heridas oculares una de ellas Fabiola Campillai recientemente electa senadora por la región metropolitana; 2146 personas vulneradas en sus derechos en comisarías; 1713 casos de torturas con y sin violencia sexual, de los cuales el 14,2% son niños y niñas; 292 víctimas de violencia sexual; entre muchos otros casos. https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2020/04/Reporte-INDH-19-de-marzo-de-2020.pdf

que se genera entre los derechos humanos y una visión hegemónica sobre lo que entendemos por humanidad, cultura, civilización, progreso[6] y desarrollo, donde en la práctica se establece una nueva dinámica de colonización en la cual existen bárbaros y civilizados,- víctimas y salvadores (Mutua, 2001).

Algunos intentos por dotar de legitimidad y pertinencia cultural al discurso de los derechos humanos han planteado la necesidad de reconstruirlos interculturalmente a través de "ur-derechos" o derechos humanos poscoloniales y posimperiales (De Sousa Santos, 2010) o la necesidad de resignificar de manera práctica los derechos humanos entendiéndolos como capacidades humanas centrales (Nussbaum, 2002).

En este mismo sentido, la defensa del discurso de los derechos humanos no siempre ha sido consecuente entre la teoría y la práctica, ya que ha estado vinculada con la guerra, la violencia, la dominación, y paradójicamente, con la violación de derechos humanos. Tal es el caso de las intervenciones militares en países no occidentalizados (Libia, Costa de Marfil, Yemen, Sudán del Sur, Siria, etc.), fundamentadas en la responsabilidad de proteger frente a graves violaciones de derechos humanos, que en la práctica produjeron más violaciones de derechos humanos que las que pretendían evitar.

Así pues, el discurso de derechos humanos ha servido para justificar violaciones de estos mismos derechos, obedeciendo a intereses políticos y económicos de quienes ejercen poderes hegemónicos en el mundo, con lo que ha demostrado ser muy maleable para adaptarse a las necesidades de quienes detentan el poder tanto a nivel

---

6 Walter Benjamin, a quien ya nos hemos referido en otra oportunidad hace la crítica al progreso, como ideología, una de cuyas variantes es el liberalismo. Para Benjamin "el progreso no es la respuesta a la crisis de la civilización sino parte del problema y una de sus causas determinantes a erradicar debido a las consecuencias destructivas de la modernización capitalista y la encrucijada epocal que, bajo la égida del progreso, es capaz de destruir la civilización". (W. Benjamin. Sobre el concepto de historia, Obras I, 2, p. 314).

mundial, cuando se trata de conflictos entre Estados; como a nivel nacional, cuando el propio Estado es el que ejerce la violencia en contra de sus ciudadanos; pero no así para quienes sufren injusticias.

5. La Educación en Derechos Humanos

Durkheim (2013), teniendo en mente la educación escolar, define la educación como

> [...] la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado." (p. 60).

En este proceso, hay que tener en consideración, al igual que Kant (2009), que "los niños deben ser educados no de acuerdo con el estado presente del género humano, sino de acuerdo con el posible y mejor estado futuro, es decir: según la idea de la humanidad y todo su destino." (p. 38). Por lo tanto, en el siglo XXI, el objetivo de la educación a lo largo de la vida (Delors, 1996), debe ser formar a las personas para enfrentar los desafíos y resolver los problemas propios de su generación.

El origen del concepto de educación en derechos humanos está dado por la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que señala que "Toda persona tiene derecho a la educación" y que

> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá

> la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Artículo 26).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define la institucionalidad y el marco normativo en materia de derechos humanos a través del llamado Sistema Universal de Derechos Humanos que está compuesto por una serie de organismos encargados de supervisar la protección y respeto de los derechos humanos a nivel internacional, mientras que la Organización de los Estados Americanos (OEA) define la institucionalidad y el marco normativo en materia de derechos humanos a nivel regional en el llamado Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Luego, los Estados que forman parte de estas organizaciones internacionales y que a su vez suscriben instrumentos de derechos humanos (adquiriendo obligaciones entre Estados reguladas por el Derecho Internacional Público) se han visto en la obligación de implementar de manera gradual, a través de políticas públicas y en sus normativas internas (expresadas principalmente en la Constitución y las leyes), mecanismos que buscan la promoción, respeto, protección y garantía de los derechos humanos de todas las personas que se encuentran en sus territorios, ya que al ratificar un instrumento internacional se comprometen, en el ejercicio de su soberanía, a cumplir con las obligaciones suscritas, en los términos y condiciones dispuestos por cada uno de estos instrumentos (el Estado de Chile ha suscrito y ratificado los principales instrumentos de derechos existentes).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2011), que surge como una necesidad de la comunidad internacional para mantener formas democráticas de gobierno, y como una vía para proteger la paz y prevenir las crisis humanitarias provocadas en su mayoría por

la acción de regímenes totalitarios, señala en su artículo 4, que los fines de la educación y formación en derechos humanos son,

a) Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales de derechos humanos, así como de las garantías de protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional;
b) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente;
c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad;
d) Garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación;
e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan.

La educación en derechos humanos puede definirse como "un proceso educativo continuo y permanente, asentado en un concepto amplio y procesal de los derechos humanos ligado al desarrollo, a la paz, a la democracia; así como una perspectiva positiva y de conflicto, que pretende profundizar en la noción de una cultura de derechos que tengan como finalidad la defensa de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz. La educación en

y para los derechos humanos no sólo excede, sino que traspasa los ámbitos de la escuela y de la Universidad, y es en toda la sociedad y sus instituciones y grupos sociales donde encuentra su verdadero escenario." (Ribotta, 2006, p. 153).

La UNESCO (2003) señala que

> [...] la idea que sustenta la educación en la esfera de los derechos humanos es que la educación no debería aspirar únicamente a formar a trabajadores capacitados y profesionales, sino también a contribuir al desarrollo de personas con capacidad para interrelacionarse y actuar en una sociedad justa. Mediante la educación para los derechos humanos, o los derechos humanos en la educación, se pretende dotar a los alumnos y estudiantes de las aptitudes necesarias para adaptarse a los cambios sociales e impulsarlos. La educación se percibe como un medio para favorecer la autonomía del individuo, mejorar su calidad de vida y aumentar su capacidad para participar en los procesos de adopción de decisiones que conduzcan a la elaboración de políticas sociales, culturales y económicas mejores." (p.1).

Recordemos que para Paulo Freire (2017), "la capacidad de aprender, no es para adaptarnos, sino para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla." (p. 66), por lo que la acción transformadora es una característica propiamente humana.

En este mismo sentido, Hannah Arendt (1997) sostiene que "los hombres son libres -es decir, algo más que meros poseedores del don de la libertad- mientras actúan, ni antes ni después, porque ser libre y actuar es la misma cosa" (p. 165) y en base a esto podemos decir que el potencial emancipador de la educación en derechos humanos apunta a la acción transformadora, que va más allá de la mera comprensión que supone el desarrollo del interés práctico.

De ahí la importancia de la educación en derechos humanos en la educación superior (especialmente en instituciones estatales

o que reciben aportes del Estado), entendida como el lugar donde se construye y deconstruye la condición humana, y como el lugar donde los sujetos experimentan la *vita activa* fuera de su espacio de socialización inicial en la familia y la escuela (esfera privada). La universidad es aquella "esfera pública, [que] al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, [...]". (Arendt, 2014, p. 62).

6. El dispositivo Cátedra UNESCO de Derechos Humanos

Hemos calificado la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos como "dispositivo" y si hurgueteamos en este concepto nos daremos cuenta de que si consideramos el recorrido que hemos hecho durante largos años, se ha ido constituyendo un campo bien abonado para que brote esta nueva semilla, pues Foucault nos dirá que este concepto tiene un carácter heteromorfo (Foucault, 2007) el que, a su vez, Edgardo Castro decodificando a Foucault lo cita de la siguiente manera:

> Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan (Castro, 2004).

Así pues, el concepto mismo de educación en derechos humanos genera más de alguna resistencia y plantea serios conflictos en las sociedades contemporáneas, es en definitiva un concepto controversial, por el solo hecho de ser operativizada desde la lógica de la desautorización. En efecto, si alguien dijera -como es mi caso- que no se puede enseñar a alguien a ser lo que naturalmente es, es decir, no se puede enseñar a alguien a ser un "humano" o a llevar una "vida humana", cae sobre aquel sujeto la sospecha de ser un bárbaro irreverente, anarquista, irracional, que abusa de su libertad para actuar irresponsablemente. Pero, invito a los lectores a leer este tema de la siguiente manera: partamos con una pregunta. ¿cuál sería la relación que tiene actualmente el sistema educativo en el sistema de producción?, sabiendo que el sistema educativo chileno y quizás los sistemas educativos de todo el mundo está subsumido a la lógica económica (Giordao, 2016) y que la educación sigue los parámetros, los criterios y es funcional a la lógica de producción. La economía chilena y de América Latina en general, es una economía precaria (Bruzzone, 2016). Si la economía es precaria y si la educación está subsumida a ella, luego no puede existir un sistema educativo que no sea precario[7]. Es así, entre otras cosas por la falta de pertinencia, hay enormes brechas de acceso, hay brechas de desigualdad, porque el tipo de educación es segregador, la educación pública va muy

7 El lector dirá que esta relación transitiva es aplicable a todos los problemas de sociedad y que no es privativo del tema de derechos humanos, efectivamente, para que el sistema educativo supere la precariedad, las relaciones de producción y con ello el mundo del trabajo debe dejar de ser precario. Entonces usted dirá: ¿por qué entonces hay sectores de la sociedad en donde el sistema educativo no es precario?, buena pregunta para una mejor respuesta. Primero debemos reflexionar sobre si es cierta aquella afirmación y de serlo preguntarnos: ¿Quiénes son aquellos sectores?; ¿Dónde viven?; ¿qué territorios habitan?; ¿Cuál es su relación con el mundo del trabajo? Una vez respondida estas preguntas previas estamos en condiciones de respondernos si es verdad que es posible que exista un sistema educativo no precario en una sociedad de economía precaria.

por debajo de la educación privada, tenemos brechas de género y existe una brecha digital que difícilmente se supere en el corto plazo. Esta última brecha ha sido develada, para quienes no la veían por efectos de la pandemia. ¿para qué se instala el dispositivo cátedra UNESCO de Derechos Humanos en un sistema educativo precario? A mi juicio para justificar la precariedad, porque no puede existir si no es precariamente, de negar la precarización o de mirarla críticamente se estaría negando y criticando a sí misma. Con esto no estamos negando la existencia de la cátedra UNESCO de derechos humanos, sino, polemizando respecto de su carácter, pues su existencia y su currículo definida no puede ser otra que controversial, es transitar desde una educación en derechos humanos que se ha centrado preferentemente en torno a aspectos histórico–normativo–jurídicos–institucionales a una que, sin negar estos contenidos, los problematice y asuma los nuevos problemas como la relación trabajo-educación, eliminando el carácter dependiente o subsunción a las lógicas o modelos productivos, colaborando con la creación de una nueva pertinencia.

7. Relación democracia derechos humanos

Sartori (1996) sostiene que las democracias modernas "están relacionadas con, y condicionadas por, el descubrimiento de que el disenso, la diversidad y las 'partes' (que se convirtieron en partidos) no son incompatibles con el orden social y el bienestar del cuerpo político. La génesis ideal de nuestras democracias se halla en el principio de que la diferencia, no la uniformidad, es el germen y el alimento de los Estados." (p. 107).

En esta concepción moderna de democracia se reconoce la diferencia como un valor y el disenso como parte de un cuerpo político sano, por lo que el principio de no discriminación que se aplica de manera transversal en el ejercicio y el ámbito de protección de los derechos humanos cobra especial importancia en este escenario.

Por otra parte, García (2000) señala que "la idea moderna de democracia se construye a partir de los presupuestos teóricos del liberalismo democrático", donde es posible encontrar dos concepciones diferentes de democracia moderna:

> [...] la que considera que su núcleo esencial es la participación política y el ejercicio del poder de amplios sectores sociales y la que lo concibe como un entramado normativo e institucional por medio del cual el poder limitado se delega a determinados agentes para que lo ejerzan de forma controlada. (p. 116).

La democracia concebida como participación política y ejercicio del poder de amplios sectores sociales se desprende del desarrollo teórico de autores como Montesquieu y Benjamin Constant (García, 2000), y representa mejor la idea republicana de democracia donde "el pluralismo es la creencia en el valor de la diversidad" (Sartori, 1996, p. 117).

La educación en derechos humanos constituye una herramienta para aumentar la participación política y el ejercicio del poder de amplios sectores sociales, ya que a través de ella los y las estudiantes toman conciencia de su calidad de agentes de cambio y sujetos históricos legitimados para transformar la realidad a través de la acción, lo cual favorece, en teoría, la construcción de democracias más robustas, que difícilmente van a ser reemplazadas por el autoritarismo ejercido por los poderes fácticos.

Sin embargo, en la práctica se ha popularizado el segundo concepto de democracia que identifica García (2000), definiéndola solamente como un entramado normativo e institucional por medio del cual el poder limitado se delega a determinados agentes para que lo ejerzan de forma controlada. La democracia entendida en estos términos desconfía de los sujetos que forman parte de diferentes sectores sociales y prefiere delegar el poder a aquellos agentes que se transforman en simples operadores políticos. En este sentido, este concepto de democracia obedece más bien a una racionalidad

técnica ((Habermas, 2010) relacionada con la existencia de normas e instituciones que limitan la participación política de amplios sectores sociales exclusivamente al ejercicio del derecho a sufragio, por ejemplo, ignorando y/o menospreciando otras formas que tiene la sociedad civil de participar en la sociedad con un sentido político.

Los Estados modernos de todo el mundo, teniendo la democracia como principal forma de gobierno, no han sido capaces de garantizar a sus ciudadanos el disfrute de sus derechos humanos, ni el acceso a la justicia, ya que en los sistemas nacionales no existen acciones procesales efectivas para proteger los derechos humanos de la ciudadanía frente a los intereses estatales y/o empresariales. Esto nos lleva nuevamente a preguntarnos por la efectividad de tales derechos, por lo que resurgen los discursos que se resisten a la imposición de un sistema de derechos que hasta ahora no ha sido capaz de frenar masacres, genocidios e invasiones, y, en definitiva, para fundamentar la supremacía social, económica y cultural de una concepción de mundo hegemónica sobre cómo se deberían vivir las vidas humanas.

Las democracias del mundo occidental parecen no responder a lo que la ciudadanía espera de una democracia y esta tensión genera no sólo un problema conceptual, sino que un problema práctico a nivel político. Boaventura de Sousa Santos (2005) plantea que

> [...] estamos políticamente en una democracia de baja intensidad, en una sociedad moralmente repugnante por sus desigualdades sociales, con un autoritarismo cultural, social y político muy grande, con una corrupción naturalizada.", por lo que hay que utilizar todo lo que tenemos para alcanzar la emancipación social (p. 42).

Del mismo modo, Wellmer (1993) señala que "en el contexto del proceso de modernización, la praxis política se torna técnica de mantenimiento del poder, manipulación y organización, y la democracia, una forma eficiente de organización del dominio." (p. 105).

Habermas (1993) establece la necesidad de recuperar aquellos espacios públicos autónomos que se manifiestan a través de los movimientos sociales y que hoy en día trascienden la idea misma del Estado, entendido como un subsistema vinculado al subsistema de la economía, que funciona en base a una lógica instrumental burocrática. Dado que "el dinero y el poder no pueden comprar ni imponer solidaridad y sentido" (Habermas, 1993, p. 428), se hace necesario desarrollar los intereses prácticos y emancipadores para alcanzar una transformación tal que permita la integración social y no solo la integración sistémica.

Como plantea Paulo Freire (2012), es necesario ser capaces de pensarnos y repensarnos como sujetos activos en el proceso histórico-político en el que nos encontramos para construir y perfeccionar la democracia, donde el Estado respete la libertad de los ciudadanos, sin renunciar a su papel regulador de las relaciones sociales, dado que "la gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos y los deberes, la justicia, y no respaldar la arbitrariedad de unos pocos contra la debilidad de las mayorías." (p. 169).

La educación en derechos humanos surge como una oportunidad de acción dentro de las democracias modernas, donde se reconoce la pluralidad (entendida como diferencia y diversidad) de seres humanos como una condición de la acción humana (Arendt, 2014). Se hace necesario definir la educación en derechos humanos incluyendo todas las intersubjetividades que forman parte de la sociedad y promoviendo la coordinación de acciones transformadoras.

La educación en derechos humanos debe plantearse desde la formación de pensamiento crítico en las universidades y siempre vinculada al trabajo comunitario, ya que frente a esta realidad moderna, caracterizada por el individualismo, la naturalización de la violencia, la apatía generalizada, la dominación ideológica de los propietarios de los medios de comunicación y la profundización de las desigualdades sociales mediante la administración institucional de la pobreza por parte del Estado. Es importante volver a vincularse

con la comunidad y volver a discutir sobre las condiciones básicas de la existencia humana como una forma de recuperar la esfera pública y ese espacio común que compartimos.

Lo anterior nos permite reconstruir nuestra identidad frente a otras identidades dentro del entramado del tejido social, entendiendo que "el reconocimiento del otro, no es ni un lujo ni una obra de caridad, sino la consciencia adquirida de que no podemos dar forma a mi identidad sin afirmar la diferencia del otro y custodiarla como una necesidad vital." (Barcellona, 1999, p. 114).

Frente a este escenario, la pretensión de universalidad de los derechos humanos, surgida principalmente de los ideales ilustrados de la Revolución Francesa en Europa y de movimientos independentistas en América del Norte, parece pertenecer al proyecto fallido de la modernidad, sin embargo, esto no significa que debamos desechar el ideal de la democracia y del discurso de los derechos humanos, sino que más bien "habrá que pensar de otra forma el universalismo político-moral de la Ilustración, la idea de la autodeterminación individual y colectiva, y la razón y la historia" como "un genuino impulso ´postmoderno´ hacia la autosuperación de la razón". (Wellmer, 1993, p. 111).

Al proponer su modelo de feminismo universal para combatir las injusticias y desigualdades que sufren las mujeres alrededor del mundo de manera transcultural, Martha Nussbaum (2002) se hace cargo de esta crítica y plantea que si bien algunos enfoques universales o universalizantes (como el colonialismo y la economía global) son "forzosamente obtusos y meros cómplices de un letal proceso de globalización" (p. 65), este hecho no los incrimina a todos, ya que incluso "el pluralismo y el respeto por las diferencias son ellos mismos valores universales que no se observan en todas partes. Requieren una articulación normativa y una defensa." (p. 65).

En este orden de ideas, Nussbaum (2002) propone un listado de capacidades humanas centrales que persigue "una sociedad en la que cada una de las personas sea tratada como digna de atención,

y en la cual cada una haya sido puesta en condiciones de vivir realmente en forma humana" (p. 115), de manera que la misma autora concluye que "las capacidades, [...], están muy estrechamente ligadas con los derechos humanos, tal como se los entiende en las discusiones internacionales contemporáneas." (p. 143).

En este mismo sentido, Todorov (2008), teorizando sobre la obra de Rousseau, señala que existen tres perspectivas de seres humanos "el individuo aislado, habitante del cuerpo; el ciudadano, habitante de la urbe, y el individuo moral, habitante del mundo" (p. 34). La educación formal generalmente prepara a los seres humanos para vivir como individuos aislados y entregarse a la satisfacción de placeres egoístas o a vivir como ciudadanos, que, si bien se guían por fines altruistas, sólo son capaces de procurar el bienestar de los que consideran como parte de la misma urbe (concepto asociado al patriotismo y al nacionalismo que el Estado inculca a sus ciudadanos).

Frente a este escenario, surge la necesidad de educar al individuo moral, que es capaz de vivir con sus semejantes (toda la humanidad) sin sacrificar valores como la libertad individual o la igualdad entre seres humanos que pertenecen a comunidades distintas.

Paulo Freire (2012) sostiene que "si de verdad queremos superar los desequilibrios entre norte y sur, entre poder y fragilidad, entre economías fuertes y economías débiles no podemos prescindir de la ética" (p. 167). Freire conceptualiza esta ética como la "ética universal del ser humano", que se opone a la "ética de mercado" imperante, y que se ve reflejada en las luchas de los movimientos sociales y en las luchas en favor de los derechos humanos, en donde quiera que se entablen.

En consecuencia, el carácter universal de los derechos humanos no busca homogeneizar a las comunidades ni a sus diferentes culturas, sino que, reconociendo la diversidad propia de la condición humana, apunta más bien a formar una base ética, política y jurídica común para que todos los seres humanos nos veamos reflejados en esa humanidad que compartimos, donde el reconocimiento

de la igualdad más bien revela la necesidad de establecer relaciones horizontales entre los seres humanos sin la construcción artificial de jerarquías entre las diferentes culturas.

Conclusiones

Sin duda que la nueva Constitución chilena debe considerar los Derechos Humanos como elemento constitutivo transversal, porque ésta no está constituida sólo de materias jurídicas, ésta no es (o no debiera ser) una norma hecha para juristas, sino que debiera interpretar la representación popular, recoger y validar su patrimonio cultural, sus anhelos y esperanzas.

Evidentemente que la educación en derechos humanos, es un tema insoslayable que debe quedar establecido como uno de los pilares que sustentan nuestra democracia en base al disenso y la manifestación de opiniones críticas, con el objeto de promover la constitución de cada uno de nosotros en ciudadanos participativos y activos actores en la construcción de una sociedad más democrática, diversa y tolerante, transformando el derecho en un acto que incida directamente en la voluntad y la conducta de los individuos, para permitir en lugar de reprimir desinhibir en lugar de inhibir a las personas.

En definitiva, convertir el derecho en un instrumento de paz y no de violencia. En este mismo orden argumentativo, desactivar el carácter de dispositivo de la "cátedra" UNESCO de DDHH, ponerlas en códigos de construcción de relaciones solidarias entre los individuos y entre éstos y la sociedad para la construcción de un mundo en que los conflictos se resuelvan pacíficamente. La propia denominación de "catedra" es de por sí excluyente, ¿cómo se puede construir desde la exclusión?, ¿qué podemos construir, sino un patrón que reproduzca las restricciones y por lo tanto asuma el carácter violento de la norma? En definitiva poner la cátedra en códigos de paz y no de violencia.

Materializar definitivamente el artículo 15 de los DDHH referido al derecho a nacionalidad constituyendo un estado de derecho plurinacional, comunitario, libre, independiente, soberano, democrático e intercultural, que reconozca diferentes formas de democracia, como la democracia liberal y la comunitaria y la composición de poderes del Estado que respeten la prexistencia de las naciones y pueblos indígenas originarios.

En este tránsito histórico en que se encuentra nuestro país, tenemos la oportunidad de construir una democracia basada en el principio de la diferencia y no de la uniformidad liberal, sino la democracia concebida como participación política y ejercicio del poder de los más diversos sectores sociales, recuperando los espacios públicos.

Bibliografía

Acosta, Felicitas. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas(20),* 93-105. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105072

Alcoba, Jesús. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en la educación superior. *Contextos educativos(15)*, 93-106. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/657

Arendt, Hanna (2014). La condición humana. Barcelona: Paidós.

_____ (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós. (de Rosa Sala Carbó Traduc.)

Barcellona, Pietro (1999). Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social. (Tercera Edición). Madrid: Trotta.

Bruzzone, Felipe (2016). Panorámica del trabajo en el Chile neoliberal. Santiago: Universitaria.

Castro, Edgardo (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. (U. N. Plata, Ed.) Revista de Filosofía y teoría política (35), 376. de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/12570/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. (S. XXI, Ed.) Madrid, España : Santillana/UNESCO.

De Sousa, Boaventura (2005). Entrevista. Hay que politizar la formación. Revista Sistemas Judiciales N° 9: Abogacía y educación legal, pp. 52-61. CEJA. INECIP. Buenos Aires.

_____ (2010). Descolonizar el saber, reiventar el poder. Trilce-extensión Universidad de la República.

Durkheim, Emilio (2013). Educación y sociología. Barcelona: Península.

Freire, Paulo (2012). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Primera edición (especial). Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (2017). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Ciudad de México: Siglo XXI.

García, Elena (2000). El discurso liberal: democracia y representación. En: *La democracia en sus textos.* Alianza.

Giordao, Waldo; Montero, Cecilia (2016). América Latina La construcción del orden . Buenos Aires: Ariel.

Habermas, Jürgen (2010). Teoría de la acción comunicativa . Madrid: Trotta.

_____ (1993). El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus.

Hobsbawum, Eric (1998). Historia del siglo XX. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

Kant, Inmanuel (2009). Teoría y Práctica. Madrid: tecnos.

Magendzo, Abraham (2015). Educación en derechos humanos y educación superior: una perspectiva controversial. Reencuentro , 47-69.

Mutua, Macau (Winter de 2001). Savages, Victims, and Saviors: The Metaphor oh Human Rights. Law Journal, *42*(1), 201-209.

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos . Ginebra , Suiza.

_____ (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos. A/RES/66/137, Ginebra, Suiza .

Nash, Claudio (2006). La Protección internacional de los Derechos Humanos. Seminario internacional de la Corte Interamericana de derechos Humanos Y la Suprema Corte de Justicia de México. El Sistema Interamericano de Protección de los derechos Humanos y su repercusión en los órdenes jurídicos nacionales 1 y 2 de febrero 2006. Ciudad de México.

Nussbaum, Marta (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. Barcelona: Herder.

Organización Internacional del Trabajo (2019). Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo. Ginebra: Edición 2019. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_713013.pdf

Sartori, Giovanni (1996). Los fundamentos del pluralismo. En: *Revista La Política*, Número 1. Liberalismo, comunitarismo y democracia. Barcelona: Paidós.

Todorov, Tzvetan (2008). Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau. Gedisa: Barcelona.

Wellmer, Albrecht. (1993). Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno. Madrid: Visor.

La educación en la construcción del nuevo Chile

Andrés Parada Olivares y Pedro Rodríguez Rojas

Resumen

El propósito de este ensayo es reflexionar y proponer sobre lo que consideramos deben ser los principios educativos fundamentales en la nueva Constitución de la República de Chile. Junto a un breve recorrido por los antecedentes jurídicos y socio políticos que llevaron a este proceso histórico de la Convención Constituyente, presentamos un diagnóstico crítico del contexto educativo de la nación. Se hace referencia especial al papel del Estado Docente, las instituciones escolares en la formación de ciudadana y el ser social, para cerrar con el abordaje de la situación actual de las universidades y la calidad educativa.

1. Introducción: El proceso constituyente

En Chile, desde el estallido social, de octubre del 2019, hasta llegar al proceso constituyente, se ha generado un escenario nacional sobre lo que debe representar la nueva constitución y la construcción de un nuevo estado nacional. Todo esto aunado a las consecuencias de la pandemia, que, por un lado, ha frenado las movilizaciones sociales y los mecanismos de participación política y por el otro, ha puesto en mayor evidencia las terribles desigualdades sociales existente en nuestra nación.

El proceso constituyente que se está gestando en Chile y que arrancó formalmente con el Acuerdo por la Paz y la Nueva Constitución firmado en el palacio legislativo el 15 de noviembre de 2019, en realidad, como en la mayoría de experiencias internacionales, no fue un proceso gratuito, ha sido el producto de al menos tres décadas de confrontaciones y movilizaciones diversas, hasta llegar al estallido social del 18 de octubre del 2019, he allí, a partir de esta icónica fecha, sus antecedentes inmediatos. Luego de los acuerdos institucionales, donde se manifestaron las más diversas posturas políticas, el 24 de noviembre se produjo la modificación de la constitución vigente para incorporar el itinerario y reglas del proceso constituyente.

De esta manera, el 25 de octubre de 2020 se realizó el Plebiscito Nacional, donde cerca del 80% del país aprobó la opción de redactar una Nueva Constitución y el órgano para redactarla sería la Convención Constituyente. Fue el primer plebiscito nacional desde el realizado en 1989 para salir de la dictadura de Augusto Pinochet. Ha sido el proceso electoral con la mayor cantidad de votos emitidos en la historia del país. El 15 y 16 de mayo de 2021, se realizaron las elecciones para elegir la Convención Constituyente que se instaló a partir del 4 de julio; está compuesta por 155 miembros electos y tendrá 9 meses para presentar un nuevo texto constitucional, pudiendo ser ampliado por 3 meses, en una sola oportunidad. De esta manera, a mediados de 2022, el país vivirá un nuevo plebiscito de salida para aprobar o rechazar la nueva Constitución.

La constituyente debería significar la refundación de toda la República. Algunos, los mismos que rechazaron el llamado a la constituyente, señalan que estas reformas se podrían hacer sin necesidad de este largo y tortuoso proceso. Esta es la justificación tradicional y universal de los que defienden el estatus quo y solo desean paliativos, algunas dádivas legales para que todo siga igual. Estos actores pretenden enmascarar como durante tres décadas muchas propuestas de cambio han fracasado al ser rechazadas por el Tribunal Constitucional, por contradecir los principios de la Constitución de 1980.

La constituyente debería ser el proceso político más abierto, plural y democrático, siempre y cuando este acompañado de los canales de participación político de las comunidades organizadas. Que los debates constitucionales compartan con los espacios comunes del pueblo, se nutran del saber popular, que den voz a los históricamente excluidos y silenciados. La constituyente es el nuevo pacto de convivencia social, no es simplemente algunos enunciados y principios generales de funcionamiento de los órganos del Estado, son las bases y cimientos de una nueva sociedad.

2. Diagnóstico de la educación en Chile

Para nadie es un secreto que el sistema educativo que impera en Chile fue diseñado principalmente durante la dictadura militar de Pinochet (1973-1990), bajo la reforma conocida como "modernización del sistema", cuyo centro fue la reestructuración administrativa del sistema y la desarticulación de los movimientos y espacios políticos (Flores, Nogueira y Rebufel, 2021). Los cambios en el currículo se orientaron hacia la eficiencia administrativa y económica de la educación y a excluir todos los contenidos relacionados con la reflexión crítica respecto a la formación ciudadana, la participación social y la formación en derechos humanos.

La administración de la educación pública primaria y secundaria, originalmente en manos del Ministerio de Educación, fue traspasada paulatinamente a las municipalidades de todo el país a partir de 1981, mientras la educación privada vivió un importante crecimiento recibiendo en muchos casos financiamiento estatal (Ruiz Schneider, 2018).

Tal como señalan Cevallos y Rama (2016), en términos administrativos los supuestos básicos de estas reformas, es que se asocian la calidad de la educación a la descentralización del sistema, al traspaso de estas a la gestión privada y a la libertad de elección de los establecimientos, en función de la calidad de los servicios educativos. Con esta medida se busca disminuir el peso de la gestión estatal e incentivar la participación local y privada. La educación pública quedó relegada a una opción marginal, sólo para ofrecerse en las zonas, grupos sociales o tipos de estudiantes en que la iniciativa privada no tuviera interés. Actualmente, solo el 25 % del sistema educativo es financiado por el Estado, mientras que los estudiantes aportan el otro 75 %.

Bellei (2015) señala que, a partir de la reforma de 1980, el sistema educacional chileno se caracteriza por su elevado nivel de privatización y por el hecho de organizarse abiertamente como un mercado. Bellei argumenta que las reformas implementadas desde los noventa en adelante no cambiaron dicho modelo institucional, sino que intentaron complementarlo y perfeccionarlo. Mientras la discusión pública, se debatía entre currículo, formación docente, textos escolares y evaluaciones, nada se decía sobre el modelo privatizador bajo el que estaba estructurado el sistema.

Sin embargo, a pesar de que el sistema educativo chileno es considerado uno de los de mejor calidad en América Latina, al comparar con otros miembros de la OCDE, de la que Chile es parte desde 2010, es uno de los que obtiene peores resultados. Según esta misma organización, solo Estados Unidos supera a Chile en la cantidad de dinero que los estudiantes tiene que costear para pagar su educación (OCDE, 2018).

Con respecto a las universidades, en el contexto de las reformas educativas durante la dictadura, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado fueron fragmentadas, dando origen a universidades estatales de carácter regional. Esto generó dos tipos de universidades: las llamadas «universidades tradicionales», correspondiente a las universidades estatales y aquellas particulares sin fines de lucro instauradas previo a 1981, y las restantes «universidades privadas» (Gaete, y Morales, 2011). Estas universidades, más seis universidades de carácter particular, conformaron el grupo de las «universidades tradicionales» agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), y que reciben fondos del Estado a través de asignaciones directas e indirectas. En 2011, el CRUCH estaba compuesto por 12 universidades de propiedad del Estado y 9 privadas (de las cuales 6 son propiedad de la Iglesia Católica). Al mismo tiempo, se liberalizó la creación de universidades privadas; si bien la ley establecía que estas universidades debían ser corporaciones sin fines de lucro —a diferencia de institutos profesionales y centros de formación técnica—, existen varias denuncias sobre subterfugios legales que permitieron el desarrollo de un rentable mercado en la administración de instituciones educativas (Gaete, y Morales, 2011).

El sistema de educación superior en Chile se articula en tres tipos de instituciones, que al año 2010 totalizaban 173: universidades (59), institutos profesionales (43) y centros de formación técnica (71). Entre todas esas instituciones, la matrícula alcanzó la cifra de 987.643 inscritos, estas cifras representan un importante crecimiento respecto a la situación décadas previas: en 1990, la cifra de estudiantes de pregrado era cercana a los 240 mil, prácticamente un cuarto de la situación veinte años después. Los números para el 2020 indican que la matrícula total de educación superior alcanzó 1.221.017 estudiantes (Consejo Nacional de Educación).

Se estima que la cobertura en el rango etario entre 18-24 pasó de un 16 % a sobre el 40 % en el mismo período. Sin embargo, aun

cerca de un 60% de los jóvenes no pueden ingresar y mantenerse en las universidades. Para el 2008, un 48 % de los estudiantes chilenos estaban en establecimientos privados subvencionados por el Estado, mientras en la educación pública estaba el 43,5 %. Según cifras de la OCDE (2018) en 2017, el 85% de los alumnos chilenos en estudios universitarios estaban matriculados en instituciones privadas y los hogares financian la mayor parte de los gastos, un 64% en Chile en comparación con el 30% en la OCDE.

Tal como lo señala Rocha y Fuente (2021) a pesar del notable crecimiento de las universidades chilenas en las últimas tres décadas, en tanto a matrícula estudiantil y a la cantidad de proyectos y publicaciones de sus docentes, útiles para enfrentar los procesos de acreditación, pero al mismo tiempo, es mucho lo que dejan que decir sobre su pertinencia social, la calidad de la enseñanza y "nunca las universidades han estado tan al margen de las decisiones públicas, limitándose solo a recibir instrucciones generales del ejecutivo en materia académica y económica"(p. 117).

Según Leyton (2020) el proceso de acreditación y de calidad en las instituciones universitarias se encuentran profundamente marcadas por paradigmas economicistas que refuerzan una fuerte competencia por recursos económicos entre las universidades, para conseguir la aprobación y financiamiento del Estado, pero fundamentalmente del exterior, pasando a un segundo plano los intereses nacionales. Los académicos y académicas se transforman en agentes económicos y empresariales competitivos.

Dicha dinámica se encuentra, a su vez, determinada por la utilización de instrumentos empresariales de medición de la "calidad" del conocimiento como Web of Science (WOS) de la empresa norteamericana Clarivate Analytics y SCOPUS de la empresa Europea Elsevier. Lo que puede traer como consecuencia que las universidades terminen preocupándose más de competir en materias de financiamiento, número de publicaciones o investigaciones de reconocimiento científico global, y no necesariamente en la calidad de la enseñanza y el cumplimiento de los perfiles de egreso de las carreras.

3. El detonante: Movilizaciones sociales y estudiantiles

> Sin embargo, para los opresores, en su hipocresía de su falsa "generosidad", son siempre los oprimidos – a los que, obviamente, jamás dominan como tales, sino conforme se sitúen, interna o externamente, denominan "esa gente" o "esa masa ciega y envidiosa" o "salvaje" o "nativos", o "subversivo"- son siempre los oprimidos, los que desaman. Son siempre ellos los "violentos", los "bárbaros", los "malvados", los "feroces" cuando reaccionan contra la violencia de los opresores. (Freire, 1985, p. 49)

A pesar de las reformas ejecutadas a la Constitución después del 2005 y los intentos posteriores por iniciar un proceso constituyente, nada de esto produjo cambios profundos en la Constitución vigente de 1980, manteniéndose en su estructura. Y todas estas modificaciones parciales tuvieron como causas los movimientos sociales, principalmente las protestas estudiantiles. Si bien el movimiento estudiantil no fue el único, ya que se sumaron movimientos indígenas y feministas, entre otros, el movimiento estudiantil pasó a ser un catalizador de los movimientos sociales. (Rivera y Sola, 2015).

La movilización estudiantil de 2006, también denominada como la «Revolución pingüino», corresponde al primer alzamiento de masiva participación y manifestaciones protagonizadas por estudiantes secundarios de Chile a favor del derecho a la educación, en respuesta a la privatización del sistema de educación chileno, impuesta por la dictadura militar de Augusto Pinochet en los años 1970 y 1980. Para Silva (2007) esta movilización logró convencer hasta el más impávido de que la educación pública y subvencionada estaba en crisis y que el Estado era el que debía hacerse cargo de ello.

Tal como lo refiere Maldonado (2003) estas movilizaciones abarcaron diversas reclamaciones planteadas por los estudiantes, entre las que destacaron la derogación de leyes educativas —como la

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el decreto 524 de 1990, que regula los Centros de Alumnos—; el fin de la municipalización de la enseñanza; el estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC); la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), del pase escolar y de la tarifa escolar en el transporte público para la Educación Media, entre otras demandas.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (ley 18962), debatida durante siete años y aprobada por la Junta de Gobierno, fue promulgada el 7 de marzo de 1990 por el general Augusto Pinochet y publicada el 10 de marzo, un día antes del fin de la dictadura militar. A pesar de diversas críticas, principalmente de estudiantes y profesores, pero también, incluso, de miembros de la gobernante Concertación, se mantuvo prácticamente inalterada durante más de 16 años (Cañas, 2016).

Dicha ley establece, entre otras normas, que el rol del estado en la educación corresponde solo al de un ente regulador y protector, delegando la responsabilidad de educar en corporaciones privadas y reduce la participación de grupos de estudiantes y funcionarios no-académicos en las decisiones relativas a los establecimientos de educación. Por otro lado, se da libertad casi total para el establecimiento de centros educacionales, exigiendo requisitos mínimos, y no se establecen medidas reguladoras básicas: en síntesis, permite la «libertad de educación», donde entes privados pueden crear establecimientos educacionales como universitarios. Tras la movilización de 2006, la LOCE fue reemplazada en 2009 por la Ley General de Educación, que no trajo cambios significativos a la ley anterior (García, 2006).

Estas reacciones se acrecentarían con los movimientos estudiantiles de 2011, con los temas de gratuidad, democratización en los gobiernos universitarios, inclusión, fin al lucro y fortalecimiento de la educación pública. Las movilizaciones estudiantiles de 2011 han sido consideradas como las movilizaciones más importantes de los últimos años y una de las mayores desde el retorno a la democracia.

Estas movilizaciones surgieron de parte de estudiantes que rechazan el sistema educacional chileno, que provee una amplia participación del sector privado respecto a la del Estado (Dávila y Herrera, 2020).

Entre sus principales exigencias estaban: 1. Reformar el sistema de acceso a las universidades que asegure la igualdad de oportunidades. 2. Establecimiento de mecanismo de accesos complementarios a la Prueba de Selección Universitaria[1] para personas de bajos recursos (como propedéuticos). 3. Democratización del sistema de educación superior: Derogación de arts. 56. e, 67. e y 75. e de la Ley General de Educación, que prohíben la participación de estudiantes y funcionarios en órganos administrativos de las instituciones de Educación Superior. 4. Desmunicipalización y estatización de la educación en general, optando por un margen restante a privados, pero sin fines de lucro. 5. Una malla curricular estandarizada e igual para todos los colegios estatales del país. 6. Derogación de la Ley General de Educación (LGE). 7. Aumento del presupuesto dedicado a educación. 8. Para aumentar el financiamiento plantean la reestatización del cobre como forma de sostener este aumento en el gasto público. 9. Reforma constitucional con objetivo de fijar el derecho a la educación por sobre la libertad de enseñanza, además de establecer un Estado que garantice una educación igualitaria, laica, gratuita y de calidad por igual en todos los establecimientos del país.

Como podemos percibir, los estudiantes no se conformaron con las exigencias estrictamente a sus derechos educacionales, sino que tuvieron la capacidad de diagnosticar y cuestionar profundamente la realidad nacional en su totalidad, por esto, en la práctica, estos movimientos fueron los inicios del proceso constituyente educativo y de la propuesta por una nueva sociedad.

---

1 La Prueba de Selección Universitaria (PSU) fue un test estandarizado escrito, implementado en Chile desde 2003, hasta su eliminación en 2020, para el proceso de admisión a la educación universitaria.

4. La educación en la nueva constitución

Ya son muchos los diagnósticos con visiones encontradas sobre la sociedad chilena, donde, por un lado, destaca la idea de la sociedad modelo de América latina, el país pujante económicamente, la que los gobernantes promueven fuera y dentro del territorio nacional y está, por otro lado, la verdad ya descubierta de las desigualdades e injusticias sociales, el de las paradojas y contradicciones, entre una élite cada vez más reducida y enriquecida y una mayoritaria población empobrecida.

Debemos revertir una constitución para y por un régimen dictatorial, una constitución llena de prohibiciones y penalidades, plagada de restricciones al libre desenvolvimiento, una constitución elitista, que privilegia lo individual-privado sobre lo social-comunitario, donde se cercena los derechos elementales del hombre, una constitución androcéntrica y donde no aparecen el reconocimiento y derechos de los pobladores originarios, una constitución centralista y presidencialista, donde más de la mitad de sus articulados corresponde a las atribuciones del presidente y demás órganos del Estado.

Una constitución que solo promueve los derechos individuales, que confunde ciudadanía con mayoría de edad y derecho a votar. Una constitución que en lo educativo privilegia más los derechos de los dueños de las instituciones que el de los niños y niñas. La Constitución no le permite al Estado chileno priorizar financieramente a la educación pública, porque se considera que su rol es garantizar que haya oferta pública y privada. El rol subsidiario del Estado es lo que impide hacer eso, se acusaría discriminación contra el libre emprendimiento de la actividad económica privada.

Mientras el sistema social tenga su base en una economía competitiva y no en una economía solidaria, que reconozca los talentos y los esfuerzos de cada ser humano desde la diversidad nada habrá

cambiado, serán solo paliativos. Lo estructural del nuevo planteamiento de sociedad que se abre con la constituyente está en la visión del nuevo chileno: o seguimos bajo el modelo neoliberal que no solo domina la economía sino todo la estructura social, política y cultural del país o nos abrimos a construir una sociedad nueva bajo los principios generales de dignidad, igualdad y de respecto a los derechos humanos.

La nueva constitución debe partir del principio de definición del hombre y mujer chileno del futuro, de la sociedad que se desea formar, el ambiente que se desea tener, las relaciones económicas, políticas y socio culturales que aspiran construir.

Principios básicos en educación

La educación como eje trasversal de toda la constitución

La educación tiene que ser un tema específico de la constitución, pero a su vez que la transversalice toda. ¿Cómo podemos hablar del nuevo ciudadano, la nueva mujer y el nuevo hombre, de los derechos de los niños y adolescentes, de la moral y ética republicana, la participación política, la formación para el trabajo, de la protección ambiental, la revalorización de nuestra identidad y las culturas ancestrales, sin aludir inexorablemente a la educación? Los principios elementales de la educación en la Constitución no pueden ser solo el derecho a ser educados, a tener una educación gratuita y de calidad, menos puede convertirse en una cuestión de orden administrativo, solo del funcionamiento y control de las instituciones, esto es fundamental, pero es lo operativo, no es lo medular.

Educación para la salud y la vida como prioridad

Preservar la vida humana y natural como objeto central y prioritario de la nueva constitución, sin lo cual nada es posible. No reflexionamos sobre lo más importante que tenemos y que nos determina, más allá de nuestra condición étnica, clase social, estatus económico, nivel cultura, todas estas condiciones están determinas (no en última instancia, están determinada en forma absoluta) por la existencia, por la vida. La vida es una cualidad, que toma formas diversas, hay calidad de vida, que hace que la vida sea vivida a plenitud y esto puede estar determinada a su vez por condiciones materiales (alimentación, vivienda, trabajo, entre otras) e inmateriales (estado mental, emocional, espiritualidad, entre otras) con todo lo que eso connota y que son los más complicados de satisfacer. La vida es un proceso, desde que nacemos hasta que morimos.

En algunas de nuestras carreras universitarias se estudia parcialmente estas etapas, fundamentalmente en educación y psicología, para entender los cambios del comportamiento humano. Pero tenemos dudas de que fuera de este comportamiento se estudie lo que representa la vida para cada una de esas etapas, la valoración y significación de la vida, más allá de los comportamientos y conductas. Salvo en las carreras de medicina y nutrición o en los consejos de las madres de cómo debemos alimentarnos, lo que es a su vez la base de la existencia de nuestra biología, no lo aprendemos en ninguna parte, lo copiamos y reproducimos en las recetas hogareñas o en algún curso de cocina.

Dejamos lo más importante de nuestra existencia a un lado secundario, como un tema más. Mas importante es aprender idioma, piano o pintar. Estas interrogantes podemos hacérnosla con cada uno de los temas que forman parte de la vida: el entretenimiento o el ocio, por ejemplo: ¿dónde reflexionamos sobre la importancia de estos temas para el desarrollo emocional y psicológico del ser humano?

Educación para la protección del ambiente natural y cultural: los derechos constitucionales de la naturaleza

La crisis generada por el coronavirus ha reafirmado lo que por décadas ha venido siendo denunciada como una crisis planetaria. Ya no son solo las crisis cíclicas económicas, la inestabilidades e incapacidades de organismos internacionales y los gobiernos nacionales, los permanentes estallidos sociales, nuevos actores y movimientos que claman por otros rumbos. Ya no es solo el cambio climático, es el planeta todo que exige un nuevo modelo de desarrollo.

La naturaleza (ambiente) como espacio vital donde se produce y reproduce la vida toda: biológica, mental, espiritual, pero también social, cultural, económica y política. Proponemos una visión en la que se revalorice los aportes de las ancestrales culturas del mundo y particularmente las chilenas y se considere a la naturaleza como espacio vital y se dote a la naturaleza como portadora de derecho en la nueva constitución.

La educación durante todo el proceso de la vida, como un derecho humano inalienable

La educación no puede estar restringida a una etapa de la vida, es un derecho humano que podemos disfrutar y obtener a lo largo de la vida y en todos los espacios, no solo en la institución escolar, sino también en el trabajo, en el hogar, entre otros. No es solo "educación de adulto", es una educación que nos permite el aprendizaje permanente, para asimilar las transformaciones mundiales y los cambios generacionales. Es una educación para la construcción y desconstrucción, una educación para la participación política, las responsabilidades sociales, para la salud, una educación que garantiza la sostenibilidad de los proyectos nacionales.

Estado plurinacional y educación intercultural

En el contexto de la pandemia y frente a los conflictos sociales que conllevaron a un proceso constituyente, debemos replantearnos no solo El Estado, sino el país como un todo. Son muchas las propuestas que se escuchan en el debate público. Concretamente sobre la reivindicación y reconocimientos de nuestros primeros pobladores, sus legítimos derechos, que han sido violentados desde el periodo colonial y continuados por el Estado chileno, que ha negado cualquier reconocimiento a los pobladores ancestrales. La meta es alcanzar el reconocimiento como pueblos originarios y el Estado chileno como estado plurinacional, rescatando sus territorios y protegiendo su cultura. Frente a la crisis sanitaria y ambiental que pone en peligro la existencia de la vida, es necesario rescatar la cosmovisión de los antiguos pobladores, más consustanciada con la madre naturaleza.

Ética y políticamente es necesario reconocer al Otro como legitimo Otro, para lo que es imprescindible reconocer las causas de las desigualdades históricas, de los diversos procesos de dominación, expropiación y transculturización. Reconocer los legítimos derechos de ese Otro a tener los medios naturales, económicos, políticos y culturales necesarios para garantizar la vida digna. Pero esta concreción y materialidad de los derechos no es suficiente, es necesario reconocer al Otro desde su mirada, su pensamiento. La educación, la escuela, debe asimilar la diversidad, no es tolerancia o aceptación, es vivir y respectar al otro como legitimo Otro.

Desde el currículo y la planificación de los contenidos escolares surge una exclusión al no ser considerado las culturas no blancas europeas como parte del legado cultural chileno, a lo más se remiten a ciertas actividades y remembranzas de carácter folclórico, que no trascienden lo simbólico, y muchos menos abordan el contexto socio histórico de estas culturas y la relación de poder y sumisión. Aunque reconoce la diversidad cultural, lo multicultural, pero lo hace desde una perspectiva ingenua, que fija su estudio en lo simbólico, en las

expresiones culturales, cae en el folklorismo, conceptos como el mestizaje, los sincretismos que ocultan o minimiza la conflictividad y las relaciones de dominación (Agar,2018).

Al decir de Catherine Walsh (2009) debemos asumir la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, dando pistas para una praxis distinta. Educación para la diversidad, donde no se discrimine por la condición biológica, étnica, cultural, género, clases sociales, etaria, territorial, política y de ninguna otra índole.

Garantizar la participación de la comunidad organizada en las decisiones de la institución escolar

La educación no será democrática y participativa mientras aún sigamos creyendo que solo en la escuela se encuentra el saber y que el resto es ignorancia, mientras el currículo y el contenido programático sea diseñado por personas distintas a los que hacen la práctica educativa a diario: alumnos, docentes, directivos, pero fundamentalmente la comunidad.

No será democrática mientras las decisiones se tomen en centros burocráticos en las alejadas capitales, y menos si en realidad muchos de estos contenidos no son el producto de nuestros filósofos, pensadores y científicos, sino que son el pensamiento surgido en el centro mismo de los países hegemónicos que hacen de este pensamiento una forma de dominación.

Si la escuela es inclusiva de verdad y es constructivista, el currículo, la política educativa, debe ser construcción social, donde todos participen y las políticas y el currículo deje de ser asunto solo de sabios y expertos. Mientras las escuelas como institución no pertenezcan realmente al pueblo y esté en consonancia desde su currículum hasta el calendario académico con las necesidades y características propias de la población donde está inmersa, nada se habrá

hecho, seguirán siendo entes reproductores y ajenos a la sociedad.

No se trata de llamar a la anarquía ni mucho menos a la tan citada "sociedad educadora", tan promovida por nuestras burguesías nacionales, sociedad educadora que lo único que refleja es el interés de estos sectores dominantes en reproducir el modelo individualista y de competencia propio del capitalismo, de esos que se auto definen como sociedad civil y se creen los únicos dueños de la sociedad, aquellos que por su posición económica o grados académicos se creen los únicos capaces de dirigir la educación.

Si bien estos no son los únicos temas educativos que deben ser abordados por la Convención Constitucional, creemos forman parte de la lista de prioridades, a la cual no atrevemos a sugerir estos otros, que por razón de espacio no podemos desarrollar:

- Educación para el desarrollo de todas las potencialidades humanas.
- Educación para la vida digna.
- Educación para la construcción del ser social, donde se siembre el apego y compromiso hacia los otros.
- Educación igualitaria, laica, gratuita y de calidad por igual en todos los establecimientos del país.
- Educación gratuita y obligatoria hasta el pregrado universitario.
- Igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.
- Una educación que forme en la identidad e historia chilena, así como nuestro conocimiento y pertenencia a la identidad latinoamericana.
- Defensa de la institución escolar como espacio privilegiado, junto a la familia, de formación de ciudadanía y la solidaridad humana.
- La institución escolar debe ser un ambiente sano y amoroso, donde reine la armonía y empatía.

- Revalorización estatus laboral de los docentes. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente.
- Responsabilidades del Estado Docente: fin al estado subsidiario.
- Garantizar el financiamiento a la educación: no solo en infraestructura, sueldos, tecnologías, además que los estudiantes tengan asegurada la dotación de los medios e instrumentos indispensables para la educación, así como la alimentación, salud y vivienda digna.

La educación es un servicio público. Que otorga privilegio a la educación gratuita, sin menoscabo de la educación privada. Que abre canales de participación a la sociedad docente, no como se ha entendido, como enfrentado al Estado docente, sino reivindicando la comunidad organizada que apoya la labor del sistema educativo.

Estado docente y la educación privada

El Estado Docente es la expresión rectora del Estado en educación y la ejerce por órgano del Ministerio con competencia. El carácter inalienable, irrenunciable del estado en su obligación de regir las políticas educativas, se trate de educación pública o privada (Oliva, 2008). No solamente el reforzamiento de la responsabilidad administrativa y financiera, sino el de garantizar la educación como un servicio público y el papel del estado como ente rector de la educación, el cual junto a la sociedad debe generar las políticas y la filosofía educativa.

Ningún Estado Nación, por más liberal que se promulgue, puede permitir que cada escuela, cada maestro, cada alumno enseñe y aprenda lo que mejor le parece o aquello que puede responder solamente a intereses particulares, para ello existe la libertad de

constituir escuelas especiales u otras instituciones o clubes dedicadas a estos fines. La libertad de enseñanza y de aprendizaje no puede llevarse al extremo de permitir la propagación de hábitos o ideologías que afecten dañinamente al colectivo, que impidan su cohesión, produciendo rivalidades y enfrentamientos. Diferenciar entre lo que es la educación espontánea, cuya naturaleza es inherente a la responsabilidad de la familia, y la educación dirigida como cohesionador cultural de la nación, cuya responsabilidad máxima es del Estado Nación.

El Estado docente es el responsable de garantizar la igualdad de oportunidades de formación y de la posterior inserción a la actividad laboral y posibilidades de ascenso en la estratificación social en una sociedad claramente injusta y desigual, en donde si se dejara la educación en manos de los privados solo seguirían teniendo derecho a la misma un sector privilegiado y se mantendría el statu quo. Según Andrea Ruffinelli (2013), nuestro país figura en los análisis comparados internacionales en el extremo de la desregulación educativa, es decir, proveyendo un marco mínimo de actuación a las instituciones y actores, y entregando, mediante mediciones de aprendizaje, información a la demanda.

Educación privada y libertad de enseñanza

Esta posición en defensa del Estado Docente tampoco niega la participación privada y religiosa, siempre y cuando este adscrita a los principios generales que le corresponden dirigir al Estado y cónsono al respeto y a los valores de la sociedad. La educación privada es una forma de colaboración dentro de la función docente que corresponde al Estado. Se trata del ejercicio de una función pública delegada, ejercida dentro de las normas fijadas por el Estado. De otra manera no podría explicarse. Como colaboradora no está en capacidad de dar o de crear las normas de su ejercicio, porque no se trata de un contrato bilateral (Villalobos y Quaresma, 2015).

Establecer la primacía del derecho a la educación de niñas y niños por sobre los intereses de los dueños de las escuelas. Toda persona natural o jurídica previa demostración de su capacidad cuando cumpla de manera permanente puede fundar y mantener instituciones educativas privadas bajo la estricta inspección y vigilancia del Estado, previa aceptación de este. La libertad de enseñanza no puede entenderse como libertad plena a crear las instituciones y un currículo alejado de las necesidades e interés de la nación, queda restringida a las políticas públicas y las prioridades del país.

Educación laica

La fe, la espiritualidad es una decisión de liberta individual y al igual que el amor no puede ser el producto de imposiciones, amenazas y castigos terrenales o divinos. En realidad, somos muchos los que desearíamos que en el país se impartiera verdaderamente educación religiosa, es decir el abordaje histórico y filosófico de las principales religiones que existen en el mundo, lo que contribuiría al respeto y la tolerancia y crearía obstáculos al fundamentalismo religioso. Esta posición no niega la existencia de colegios católicos, así como los puede haber de judíos, musulmanes, entre otros, lo que niega es el privilegio de la enseñanza de una determinada religión en la totalidad de instituciones educativas públicas y privadas.

Esto es simple y llanamente lo que ya desde hace muchos años aparece en nuestras constituciones, pero que en la práctica educativa no se veía reflejado, en donde se confunde educación religiosa solo con educación católica, irrespetando los otros cultos, el derecho que tienen alumnos y sus representantes a que no se les imponga una determinada religión. Esto es la verdadera libertad, la religiosidad es un problema individual y familiar.

5. Defender el papel de la escuela como espacio vital de socialización humana

Hay quienes aseveran que la institución escolar y el rol del docente se enfrentan con la crisis de la pandemia a uno de los retos más complicado en los últimos 200 años. El tratamiento de la crisis, agonía y posible muerte de la escuela es de vieja data. Sólo como referencia podemos citar los trabajos de Iván Ilich y Everett Reimer, titulados Hacia el fin de la era escolar y La escuela ha muerto, publicados a principios de los años setenta del siglo pasado, quienes, entre otros, hacen un diagnóstico de las debilidades del sistema educativo para responder a las múltiples demandas de la sociedad.

Muchos son los desafíos que nos deparan las próximas décadas en las formas y manera de asumir la educación. Debemos tener claro que esta crisis no es pasajera ni coyuntural, sino que se trata de una crisis civilizatoria. Esta crisis ha desnudado la inequidad y la desigualdad educativa que era preexistente a la pandemia en nuestras sociedades, y que requiere estrategias de cambio estructural más que programas de continuidad educativa (Chaves, 2020).

Ante los cambios mundiales (fundamentalmente el tecnológico), la educación viene siendo invadidas por conceptos y categorías propias de la ciencia administrativa – gerencial: calidad total, competitividad, reingeniería, productividad, que vacíos de filosofía, de un contexto nacional, convierten a nuestras instituciones escolares en una empresa. La educación no debe ser ajena a estos conceptos, pero no es una empresa, la productividad o competitividad no puede medirse sólo en horas hombres, número de egresados, la escuela debe ser calificada en razón de parámetros mucho más trascendentes, como pertinencia con un modelo de país menos dependiente y más digno.

Detrás de esos intereses están en juego cuestiones relacionadas con el manejo de inmensas bases de datos y la introducción de nuevas formas de control del conocimiento y del trabajo (Arata, 2020). Tal como lo advierte Chaves (2020) existe una relevante

campaña por sobrevalorar la educación virtual y los ambientes y servicios de aprendizaje en línea y la llamada "formación permanente", desacreditar a la institución educativa formal y los procesos educativos presenciales, y convertir la escolarización y el aprendizaje en un servicio vinculado a menús y ambientes virtuales que se adapten al usuario.

La escuela y el quehacer docente no se restringe ni al currículo ni a los procesos de enseñanza, la escolaridad no sólo es información, la escuela debe discriminar saberes, jerarquizar prioridades. Educación no es sólo capacitación para cumplir una función, esta parte del proceso educativo posiblemente sea fácil de sustituir, es su nivel más fácilmente performatizable. El desarrollo de las competencias individuales en la escuela debe desplazarse al desarrollo de habilidades colectivas.

La educación como formadora de ciudadanos pensantes, formadora de valores que dan sentido a la vida digna, formadora de un hombre crítico comprometido con su realidad, un ser social que como tal debe su existencia no sólo a su individualismo a su ego, sino al hecho de vivir con otros (en sociedad) sin los cuales no podría existir, es decir: la solidaridad humana, la felicidad, el amor, el respecto, y la coexistencia con la naturaleza, no puede ser transmitido por los revolucionarios medios informáticos. Esto sólo puede ser trabajo de los docentes y la institución educativa sustentada por los Estados Nacionales.

La escuela es una instancia política e ideológica. Ha sido así desde siempre, desde su papel en la formación y consolidación de los estados nacionales, su rol fue el de sociabilizar en culturar, construir un ciudadano republicano y una cultura con pretensión homogenizante. La escuela moderna, desde el surgimiento de los estados nacionales, se ha convertido en el mecanismo por excelencia de los procesos de sociabilización, que en realidad se trata del adoctrinamiento cultura, a través de la homogenización y normalización, legitima y reproduce el estatus quo.

Es decir, una escuela como aparato ideológico del estado y el mercado para la reproducción social. Así, la escuela puede ser vista como un aparato normalizador y creador de identidades homogéneas, lo cual constituye un terreno fértil para el surgimiento de experiencias discriminatorias, al momento de aparecer otras prácticas y cosmovisiones diferentes a aquella definida como normal (Dussel, 2004).

Hoy frente al violento proceso globalizador y la imposición de los modelos neoliberales y sus terribles consecuencias, ante la amenaza de disolver a la escuela frente la masificación y comercialización de la educación virtual, esta posición ética política de la escuela se hace más urgente. Si esto no está claro la escuela seguirá siendo una instancia administrativa que organiza y gestiona a personas y un currículo, será una instancia de gestión cognitiva, pero más nada. Esta ambigüedad es hoy imperdonable.

En el caso chileno, el Ministerio de Educación, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) -creado en el 2011-, en su Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023, ha insistido que frente a los efectos de la pandemia lo prioritario es:

> "...la implementación de plataformas digitales para estudiantes, docentes, directivos y familias, la implementación de la anhelada Televisión Educativa y de programas educativos a través de radios locales..."(2020).

Así como queda expresa la posición del gobierno, la mayoría de académicos revisados señalan como máxima preocupación que "Chile no está preparado para brindar educación virtual en tiempos del coronavirus", centrando la preocupación mayor sobre los problemas de conectividad al internet de la población y el dominio tecnológico de docentes y alumnos, a lo que, sin dejar de considerar importante, debemos preguntamos: ¿es este el asunto fundamental al que debe abocarse la educación en los próximos años? De ser así

el objeto de la educación estaría en manos de los burócratas y de los técnicos, es decir un asunto de recursos financieros y voluntad política, no de la educación.

6. ¿Educación y ética para formar ciudadanos o seres sociales?

En principio pareciera una necedad y un verdadero ejercicio de tautología hablar de "educación y ética", ya que, si nos referimos a la educación en el sentido de formación para la vida digna, esta conlleva una clara concepción axiológica. Pero en una sociedad donde lo educativo se pragmatiza (por no decir comercializa) es urgente asumir posición ante la banalización de la educación y ante un mundo que ve crecer exponencialmente el desarrollo tecnológico, pero contradictoriamente con más desigualdad e injusticia, se hace necesario abordar lo educativo desde una perspectiva onto epistemológica y axiológica.

Alejarnos de la ética y los principios morales que desde las organizaciones mercantiles trasladan un discurso propio de la economía de mercado a la educación, haciendo referencia a la calidad, a la eficiencia, la competitividad, en un sentido individualista y que se presenta como un discurso objetivo y neutral cuando en realidad representa los principios básicos de la ideología de los sectores dominantes. Una ética a contextual, sin crítica ni filosofía, que se comporta como una metafísica. El discurso de la ética liberal es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano. El sistema educativo chileno es terriblemente desigual y responde a los valores propios del mercado: competitividad, individualismo, logros personales, entre otros.

Frente aesta ética manualista es necesario rescatar una ética liberadora; retomando a Freire y Dussel, una ética que rescate lo cotidiano - al decir de Maffesoli y Maturana – una ética no solo del alma

y del debe ser sino cuestionadora de lo que ha sido y es la humanidad, una ética de los excluidos, de los marginados, una ética del diálogo, del reconocimiento, de la felicidad, del amor, la solidaridad y la cooperación. La primera prioridad de la educación es "hacemos conscientes de la realidad de nuestros semejantes" (Sabater, 1997, p. 34).

El filósofo argentino Enrique Dussel, en su obra Ética de la Liberación (1998), hace una crítica a quien solo percibe la ética como un asunto de la mente, la conciencia, la razón, y a quienes ignoran su sustancia material, es decir aquellos elementos que hacen posible la reproducción de la vida misma, por eso establece la diferencia entre el criterio formal de la moral donde se encuentran los juicios, las normas, la verdad, la validez, la validación, lo intersubjetivo, lo cultural y el elemento material donde se encuentra la racionalidad instrumental, lo tecnológico, las relaciones de poder político-económico, entre otros. Es solamente la relación entre estas dos perspectivas cuando la ética deja de ser una metafísica y se convierte en una postura crítica y una propuesta de liberación.

El término ciudadano es quizás hoy uno de los más utilizados en el mundo y fundamentalmente se define en su esencia político-jurídica, en el reconocimiento de los deberes y derechos individuales de los seres humanos. Desde la ciudadanía griega, pasando por la ciudadanía de la ilustración, de la revolución francesa, la de los derechos humanos a mediados del siglo XX, hasta llegar a las modernas sociedades civiles de carácter nacional e internacionales, conlleva a una concepción de carácter ético sobre lo que en principio es difícil tener desacuerdos.

Sin embargo; cuando este mismo proceso histórico de conformación de la ciudadanía es revisado desde el punto de vista socio histórico y en relación a las estructuras de poder, se abren espacios para las incertidumbres o las contradicciones. Cuando desde los griegos se refieren a la categoría ciudadano para diferenciar a una minoría privilegiada con respecto a la mayoría de la población empobrecida

y a los esclavos, que ningún derecho tenían y si muchas obligaciones, vemos en la categoría ciudadano el ideal representativo de una élite.

El ciudadano ha sido un concepto utilizado para contraponerse al de pueblo, fundamentalmente al del "pueblo llano" en el sentido marxista o el de los excluidos, oprimidos, victimas, según Levinas, Dussel, Freire, entre otros. Normalmente se refiere la ciudadanía o el poder ciudadano a la capacidad de intermediar y de ser representado en las estructuras jurídicas. Estructuras que no son neutras, que legitiman y legalizan el poder económico, social y cultural de unos sobre otros, que han sustentado la violencia de siglos de unos habitantes sobre otros, de unas naciones sobre otras. Al decir de Magendzo (2010): "Por lo que ha sido común conceptualizar ciudadanía sobre todo en términos de los derechos políticos, quedando al margen los derechos económicos, sociales y los derechos colectivos" (p. 14).

Nos contraponemos a una concepción de lo ciudadano donde prive el aspecto individual, ya que esta percepción encierra una concepción vinculada al liberalismo político y económico, desarrollada a partir del siglo XVIII y que contribuye al modo de ser capitalista: egoísta, competitivo, indiferente, en fin; inhumano. Donde el ciudadano se confunde con quien tiene derecho al voto, al que tiene capacidad de consumir económicamente, al que paga impuesto, los que no gobiernan, son gobernados. Una ciudadanía apática, excluyente, ególatra, que se cree poseedora de la verdad. Una ciudadanía que pone barreras a la mayoría de la población por tener medios económicos y haber sido la élite que ha podido acceder a las instituciones educativas y culturales. Una ciudadanía, que al igual que la antigua Grecia, pretende mantener su estatus gracias a la existencia de otras mayorías: víctimas

Por esta razón partimos de la idea de que ciudadanos y estos organizados en sociedad civil debe ser todos, sin exclusión, pero esto no se resuelve en el tradicional sistema republicano de la división de los poderes, de los Estados laicos, del alejamiento de los

militares a las estructuras de poder, ni con el voto individual, sino con la transformación de las actuales estructuras de poder económicos, política y culturales que imposibilitan la inclusión. De lo que se trata es de defender la liberación y no las libertades individuales o el liberalismo que la sustenta, que al final son libertades de unos para someter a otros. La libertad debe ser de todos y para todos sin exclusión.

Para Maturana (1992) ser ciudadano es fundamentalmente un acto de convivencia, de cooperación, solidaridad y no de competencia, que nos hace junto al Estado contribuir en la constitución de un proyecto nacional, donde la responsabilidad no solamente responde al apego o fidelidad a la producción sino al control de mis acciones y cómo afectan a los demás, enfrentado a una evaluación de la responsabilidad, donde a pesar de los evidentes grados de culpabilidad a todos se nos hace responsable injustamente por igual. Donde la libertad no es un acto individual de egoísmo, de hacer lo se me provoque, sino que se relaciona a la responsabilidad en la toma de nuestras decisiones.

Donde la justicia no es un a partir de ahora sin cuestionar las desigualdades precedentes, sobre lo cual es una verdadera contradicción hablar de justicia en la injusticia. Así mismo normalmente se habla de paz después de la guerra, hablan de paz quienes triunfaron, quienes dominan, y la paz se convierte en la quietud, en la aceptación de los dominados. Donde el dialogo no puede ser solo tolerancia, aceptación entre desiguales, entre unos que se creen superiores a otros y están dispuestos a escuchar, sino que el dialogar es una relación necesariamente simétrica, de reconocimiento mutuo entre iguales.

7. La calidad educativa

En nuestra educación se ha instalado un modelo tecnocrático que fomenta la competencia y el individualismo, que ha estimulado la

selección del alumnado en función de su excelencia. El discurso tecno gerencial se adueñó de la educación. Al decir de Aranda: "la escuela se convirtió en un espacio funcional-administrativo y dejo de ser un espacio reflexivo" (...) en países como el nuestro, donde la educación es considerada por muchos, un "bien de consumo" (Aranda, 2014, p.6).

No hay la menor duda de que la escuela (desde preescolar hasta los niveles superiores en las universidades) es una institución compuesta de procesos, elementos, sistemas, recursos materiales, y sobre todo el componente humano y que como toda institución requiere tener cierto orden, normas planificar, controlar, evaluar, y que persigue lograr la calidad (Pérez, 2014). Por ende, la educación no escapa como institución del proceso gerencial. Pero es necesario insistir que la educación no es una empresa de carácter mercantil, que cumple ante que toda una función social y que el logro de esta función social muchas veces está reñido con la administración fría, de las empresas con fines lucrativos.

El concepto de calidad, tanto en el proceso como en el resultado de las instituciones, es aparentemente indiscutible, pues a ningún necio se le ocurriría emprender una tarea y esfuerzo sin buscar calidad. Pero en realidad este concepto al igual que el de excelencia puede ocultarnos la intencionalidad de construir barreras desde la educación para crear clasificaciones entre buenos o malos alumnos, buenos o malos egresados, buenos o malos docentes, buenos o malas escuelas, obviando el contexto de alumno-docente-escuela-comunidad, para cercenar el derecho de aquellos que por la propia característica de su contexto, quizás, están impedidos de entrar en los estandartes con los cuales se mide la calidad y la excelencia (Paradeise y Thoening, 2017).

Se pretende la búsqueda de una calidad que no se mide en el impacto social, en la pertinencia de la enseñanza, en lo moral, sino que como bien claro lo definen los promotores del uso de estas categorías en las ciencias sociales, calidad es percibida como" la máxima

satisfacción al cliente". La calidad educativa no puede ser medida con parámetros extraños e impuestos a la institución escolar, por el contrario, debe responder a sus particularidades, esto sin negar la existencia de principios generales y universales (Falabella, 2016). Nuestra mayor preocupación es que fuera de estos códigos y símbolos, que no son neutros, tienen toda una carga ideológica, hay una evidente carencia filosófica y teórica que sustente estos discursos.

Esta perspectiva de lo gerencial reivindica el papel de la administración privada, la cual se promueve como sinónimo de lo eficaz y por el contrario la administración pública, por su propio carácter público-social, es lo ineficiente, corrupta, poco productiva. Este discurso, contribuye a desplazar el papel de los Estados y lo público por la primacía del mercado y lo privado, haciendo creer que tanto mercado como el sector privado son neutros, libres de ataduras, donde todos son iguales y todos tienen derecho a decidir, cuando en realidad responden a los intereses tradicionales de los sectores dominantes, tanto del mundo material como el mundo de las ideas, del conocimiento y lo cultural.

Hemos visto cómo en las instituciones escolares y fundamentalmente quienes tienen la mayor responsabilidad de su dirección, se apropian de conceptos y categorías como calidad total, eficacia, eficiencia, reingeniería, se refieren a los participantes o estudiantes como clientes, insumos, materia prima o consumidores y hasta en las instituciones públicas se hace referencia al negocio o empresa educativo, se habla de producto para referirse al egresado, de gestión de la información o del conocimiento (Campos, Valdés, y Ascorra, 2019). Esto además de crear un aparataje burocrático por parte de quienes creen que el problema educativo es ante todo un problema gerencial y se resuelve con gerencia, desvirtúa el sentido último del proceso educativo.

8. Papel de las universidades en la construcción del nuevo Chile

En Chile no existe un sistema universitario articulado, se ha producido un auge indiscutible en las últimas décadas, pero sin que se tenga un control exhaustivo en lo administrativo y aún más importante una dirección, una política universitaria unificada, que responda a las prioridades de la nación (Camus, 2018). Las universidades se han convertido engranajes fundamentales del modelo societal dominante, que no solamente producen el recurso humano (profesionales y técnicos) propios de la economía de mercado, peor aún son el principal engranaje de reproducción simbólica cultural del modelo neoliberal. Las universidades están obligadas a apoyar al Estado Nacional en la planificación del futuro de la nación, puesto que en ella deberían estar los hombres más capacitados y por ser estas casas de estudio escenario natural del debate intelectual, no podrían solo dedicarse a la formación de recursos humanos (títulos).

Desde el pensum de la ingeniería que enfatiza en las grandes y costosas construcciones, en desmedro de la vivienda popular, desde los grandes laboratorios de salud que margina la salud preventiva y por el contrario hace de la enfermedad el gran negocio, desde científicos sociales y filósofos que responden fundamentalmente a teorías y paradigmas propios de los países hegemónicos, que no nos permiten entender y comprender nuestra propia realidad, donde se marginan nuestros pensadores e intelectuales, es decir, nuestra propia visión del mundo y por lo tanto esta negado a cualquier posibilidad de construir un proyecto autónomo de desarrollo.

No podemos seguir formando abogados que sólo memorizan leyes sin entender el contexto de las mismas y su justicia, convirtiéndose en simples manualistas legales; o economistas que se olvidan del carácter social de esta ciencia y se dedican a la traducción y repetición de los textos extranjeros encerrándose en el manejo de los cálculos matemáticos, pero lo peor aún, sociólogos, filósofos, etc.

que se abstraen del mundo terrenal por considerarlo denigrante y se dedican sólo al estudio de los clásicos. O Psicólogos que hacen igual abstracción encerrándose sólo en el mundo interior de los individuos.

Los problemas ambientales, de pobreza y en general los concernientes a la calidad de vida no deben ser asuntos apéndices o de moda de la vida universitaria, por lo contrario, deben ser de carácter intrínsecos propio de la naturaleza y la filosofía de la universidad. Las universidades se han ido a dos extremos: idealismo (político) y el pragmatismo (económico). El cientificismo no puede ser el único eje de la universidad. La importación científica y tecnológica no sólo nos ata a una dependencia económica sino intelectual. De esta manera, las universidades se han convertido –queriéndolo o no – en uno de los principales mecanismos de la dependencia, es más parte del problema que una solución a la dependencia.

La universidad adolece de todos los males del cientificismo: rigidez, poca capacidad de respuesta a lo que escapa del método verificable, universal; excesivo disciplinarismo o concretismo, que parcela el conocimiento, lo disgrega, perdiendo la totalidad de la realidad. La universidad dividida en decanatos y escuelas, cuya unidad es solo administrativa, contradice el propio concepto de Universidad como universo del saber. Es necesario, respetando la diversidad de objetos de estudio, profundizar en una red interdisciplinaria que pueda dar respuesta coherente y pertinente a la sociedad y no a parcelas de intereses (Vidal, 2017).

Parte de esta desviación de la universidad hacia el pragmatismo y la profundización de la dependencia, tiene que ver con las propias corrientes educativas que predominan en nuestros pensadores pedagogos: nuestros epistemólogos de la educación están fundamentalmente formadas en escuelas norteamericanas, donde predominan corrientes instrumentalistas o conductistas, ajenas al estudio del contexto histórico – social, que pretenden resolver con instrumentos (entrevistas o encuesta y paquetes tecnológicos) problemas

de envergadura, como son la construcción de teorías educativas para la América Latina.

La universidad tiene hoy más que nunca el compromiso histórico de contribuir a la construcción de un proyecto nacional - regional de desarrollo. El problema fundamental de las universidades no es su falta de cupo, no es administrativo gerencial, no es presupuestario, no es su poca vinculación con el sector productivo, sin negar todas estas situaciones, el problema fundamental de las universidades es su desarticulación interna y principalmente su deficiente pertinencia con la realidad nacional – regional. Esto no se resuelve con usos de nuevas tecnologías, con mejor administración, con más presupuesto, esto es favorable pero no garantiza la pertinencia de la universidad frente a los problemas sociales y económicos de la sociedad.

El escenario primordial de las universidades no debe ser el de la industria, no es el de la medición y estudio neutral de la pobreza (Atria y Lemaitre, 2014), la universidad debe ganar espacios en el escenario donde se toman las decisiones políticas, donde se construye y se deciden proyectos nacionales de beneficios para toda la sociedad y no para una minoría. Rescatar el papel de las universidades en el desarrollo de la conciencia e identidad nacional, el rescate de las culturas ancestrales y el dialogo de saberes.

La Autonomía universitaria

La autonomía universitaria ha sido el producto de un proceso de luchas históricas, de avances y retrocesos, en la pugna por quienes pretenden desde el Estado controlar política e ideológicamente a las universidades, ponerlas a sus servicios, y, al otro extremo, de aquellos que han pretendido crear "un Estado dentro del Estado", con una autonomía total, sin responder a las directrices del estado nacional.

Las universidades bajo el alegato de la autonomía no pueden convertirse en especie de virreinatos y feudos que hacen los que le plazca, además de elegir su propio gobierno, de la libertad de cátedra y la autonomía intelectual, las universidades se rigen por la Constitución y la Ley de Universidades (Araneda, Gairín y Pedraja, 2018).

La descentralización o municipalización universitaria

Debido a lo que representó en Chile el proceso de descentralización y municipalización educativa en el contexto de la dictadura- que no fue otro que el desmembramiento del Estado docente, la desarticulación de los espacios escolares públicos y acrecentar el papel de la educación privada- la mayoría perciben como negativos estos temas (Castros, 2012). Sin embargo, desde nuestra percepción esa política distorsionada y nefasta historia no puede negar las bondades de los procesos de descentralización y municipalización.

La descentralización, según las ideas modernas sobre educación, conduce a una regionalización de la enseñanza o adecuación a su medio circundante, cuyos problemas y preocupaciones deben servir de centro a la actividad educativa (Alarcón, Castro, Moyra y Donoso, 2011). En el caso de las universidades se ha manejado la propuesta de las aldeas universitarias o municipalización de la educación superior a fin de contribuir con los desarrollos endógenos. Universidades donde se impartan carreras de carácter técnico o largas, pero también se ofrezcan formación permanente en aquellas áreas consideradas como prioritarias para la región, en el desarrollo de sus mayores potencialidades, pero siempre articuladas al proyecto educativo nacional.

De esta manera no solamente evitaríamos la fuga de cerebros de quienes salen a continuar estudios universitarios a las principales ciudades del país y que luego no regresan a la localidad de origen, agravando el problema de la concentración poblacional de estas

ciudades, lo que ha producido los cordones de miseria, saturación, deficiencia de servicios, contaminación, entre otros males. Además, estas tendrán que ser otras universidades de cara al barrio, a las comunidades, a la producción, a la organización civil, universidades productoras de bienes económicos y promotoras de desarrollo social y cultural.

Universidades que promuevan la soberanía alimentaria, así como la intelectual. Estudios que además de responder a las grandes demandas nacionales, como la medicina social integral, la organización comunitaria, ofrezcan fundamentalmente formación en las potencialidades de la localidad. De esta forma, el currículo no podrá seguir siendo un producto prefabricado, que desde los centros capitalinos se imponga al resto del país, sino que, sin desarticularnos de las políticas nacionales, el currículo sea una construcción colectiva de los actores que hacen vida en cada una de sus localidades, de tal forma de acabar con la fuga de cerebros, pero también desarrollar económica y territorialmente cada una de las comunas. Todo esto garantizando la justicia social y la conservación del ambiente, que haga posible la sustentabilidad de las próximas generaciones.

Conclusiones

A pesar de las reformas ejecutadas a la Constitución después del 2005 y los intentos posteriores por iniciar un proceso constituyente, nada de esto produjo cambios profundos en la Constitución vigente de 1980, manteniéndose en su estructura. Y todas estas modificaciones parciales tuvieron como causas los movimientos sociales, principalmente las protestas estudiantiles. Estos movimientos fueron los inicios del proceso constituyente educativo y de la propuesta por una nueva sociedad.

El sistema educativo que impera en Chile fue diseñado principalmente durante la dictadura militar de Pinochet (1973-1990),

orientado hacia la eficiencia administrativa y económica. La administración de la educación pública primaria y secundaria fue traspasada paulatinamente a las municipalidades de todo el país a partir de 1981, mientras la educación privada vivió un importante crecimiento recibiendo en muchos casos financiamiento estatal. Los supuestos básicos de estas reformas, es que se asocian la calidad de la educación a la descentralización del sistema, al traspaso de estas a la gestión privada y a la libertad de elección de los establecimientos. Con respecto a las universidades, en el contexto de las reformas educativas durante la dictadura, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado fueron fragmentadas, dando origen a universidades estatales de carácter regional y el crecimiento expansivo de las universidades privadas.

Debemos revertir una constitución para y por un régimen dictatorial, una constitución llena de prohibiciones y penalidades, plagada de restricciones. Una constitución que solo promueve los derechos individuales, que confunde ciudadanía con mayoría de edad y derecho a votar. Una constitución que en lo educativo privilegia más los derechos de los dueños de las instituciones que el de los niños y niñas. La educación tiene que ser un tema específico de la constitución, pero a su vez que la transversalice toda: ¿Cómo podemos hablar del nuevo ciudadano, la nueva mujer y el nuevo hombre, de los derechos de los niños y adolescentes, de la moral y ética republicana, la participación política, la formación para el trabajo, de la protección ambiental, la revalorización de nuestra identidad y las culturas ancestrales, sin aludir inexorablemente a la educación?

Los principios elementales de la educación en la Constitución no pueden ser solo el derecho a ser educados, a tener una educación gratuita y de calidad, menos puede convertirse en una cuestión de orden administrativo, solo del funcionamiento y control de las instituciones, esto es fundamental, pero es lo operativo, no es lo medular. Se hace prioritario defender a la escuela como espacio vital de

socialización humana. Es necesario revertir el modelo de mercado en la educación, reivindicar el papel del Estado Docente y el rol de las universidades en la construcción del nuevo Chile.

Con la constituyente se abren todas unas posibilidades de transformación social. Nos complace saber que los constituyentes educadores son la segunda fuerza profesional de la Convención Constituyente. Su presidenta, Elisa Loncon, además de representante de nuestros pueblos originarios, es una educadora de larga experiencia. No somos ingenuos sobre los resultados del proceso constituyente, muchos intereses económicos y pasados políticos enfrentados, muchas presiones y realidades que se presentan como obstáculo a cambios profundos, pero ya discutir abiertamente los temas que nos preocupan, el reconocimiento a los distintos actores sociales y a los más fundamentales y transcendentales derechos, será un paso importante para fomentar y permitir políticas públicas en su favor. Y no podemos olvidar que hay una población que apoyó las protestas y movimientos estudiantiles y que aprobaron con su inmensa mayoría el proceso constituyente. Tremenda responsabilidad y compromiso para estos 155 chilenos que les corresponde, junto al pueblo, liderizar los cambios que la sociedad requiere.

Bibliografía

Agar, Lorenzo. (2018). *Raíces negras en Chile*. El Mostrador. https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2018/01/31/raices-negras-en-chile/

Alarcón, Jorge Castro; Moyra y Donoso, Sebastián (2011). Centralismo y aspiraciones descentralizadoras en la organización del sistema escolar chileno: 1980-2011. *Revista del CLAD, Reforma y Democracia, núm. 57, octubre, 2013,* pp. 157-188.

Aranda, Virginia. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXVII, N.o 2*: 301-314.

Aranda, Virginia. (2014). Tiempos críticos y pedagogías críticas. compendio de las teorías educativas críticas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, N.o 28, Vol. 14,119-134.*

Araneda, Carmen A; Gairín Joaquín y Pedraja, Liliana M.. (2018). La Autonomía en la Educación Superior: Reflexiones desde los Actores en el Contexto del Financiamiento por Desempeño en Chile. *Formación universitaria, 11(4),* 65-74. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400065

Arata, Nicolás. (2020) Reivindicar el lugar de la escuela en un contexto de pandemia. En Breno Bringel y Geoffry Pleyers (editores) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp. 155-162). Ciudad autónoma de Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200826014541/Alerta-global.pdf

Atria, Raul. y Lemaitre, María José (2014). El aseguramiento de la calidad en el escenario cambiante de la educación superior. *Revista Estudios Sociales, 122*, 9-36

Bellei, Cristian. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones

Campos, Fabián; Valdés, Rene; y Ascorra, Paula. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación, (51),* 53- 84. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685

Camus, Pablo. (2018). Análisis crítico del discurso: la reforma a la educación superior en Chile en medios de comunicación escritos. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 77-98.

Cañas, Enrique (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía N.o 34* ,109 – 134

Castro, Moyra (2012). Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, vol. 22, núm*. 43, enero- marzo, 2012, pp. 77-92 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.

Chaves,Ángel. (2020). Otro mundo es posible si otra escuela es viable. Ocho propuestas para replantearnos la escuela y la educación durante y después de la pandemia de COVID-19. Ciudad de México. GESIP.

Dávila, Omar y Herrera, Yessenia. (2020). Movilización estudiantil en Colombia y Chile (1990-2018): apuestas reformistas a la agenda neoliberal del sistema educativo. https://ciencia.lasalle.edu.co/negocios_relaciones/212

Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid, Trotta-Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Universidad Nacional Autónoma, (Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía).

Dussel, Inés. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista, *Cuadernos de Pesquisa, 34*(122), 305-335.

Falabella, Alejandra. (2016) ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Revista Estudios Pedagógicos. vol.42* no.1 Valdivia.

Kassir, Alexandra (2020) .Líbano: una revolución en tiempos de pandemia. En Breno Bringel y Geoffry Pleyers (editores) *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp. 253 - 259). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Oliva, María Angélica. (2008). Política educativa y profundizacion de la desigualdad en chile. *Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia), 34(2),* 207-226

Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re- vivir. En Medina, Pablo. (coord.). *Educación intercultural en América Latina.* México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés Editores

Consideraciones para una nueva educación chilena

Emily Dobbs Díaz, Pilar Mazo Figueroa, Cristian Hernández Vergara, Cecilia Goio Parga y Pablo Rojas Castro

Resumen

En este capítulo se pone a disposición de las y los lectores, algunas consideraciones en torno a la necesidad urgente de pensar una nueva educación en Chile a partir de los últimos acontecimientos vividos en nuestro país en estos años. Desde una mirada contextual, advertimos que hemos estado frente a dos crisis sociales que han transformado nuestras formas de relacionarnos. Por un lado, nos referimos al estallido social de octubre del 2019, que nos puso en el desafío de redefinir el contrato social con una nueva constitución, construida por una convención paritaria y electa por el pueblo; y por otro lado no menos importante, la pandemia producto del COVID-19, que impactó en los procesos educativos que nacen de la emergencia sanitaria, generando nuevas formas de interacción educativa. Estos dos hechos sociales relevantes, impactan al fenómeno educativo en su más profunda concepción, interactúan y lo interpelan en sus bases desde distintos ámbitos.

A nuestro parecer, este contexto requiere ser pensado desde nuevas categorías que nos permitan transitar desde una educación que se enfoca solo en temas de rendimiento académico, a una pensada desde lo humano en todas sus dimensiones y asumiendo las nuevas condiciones que nos exige el país y el planeta. En consecuencia, el itinerario del capítulo comienza reflexionando sobre el contexto de crisis y sus repercusiones, transita hacia un reconocimiento del fenómeno educativo desde cuatro dimensiones, que para este grupo de estudio son fundamentales, para luego enfocarse en una mirada de la educación como fenómeno humano.

Educación en crisis: del estallido social a la pandemia.

Reflexionar en torno al "Estallido Social" o "el despertar de octubre" del año 2019, es reconocer una crisis económica, social y política que ha configurado a Chile desde hace más de 30 años, tanto bajo gobiernos de derecha como de centro izquierda. En estos períodos se ha perpetuado hasta nuestros días un modelo económico con énfasis en el mercado como medio regulador de derechos, oportunidades sociales y condiciones básicas de subsistencia (Jiménez, 2020). En este contexto, la gran mayoría de nuestro pueblo ha sido históricamente vulnerado, cuyas causas se encuentran en su sobrevivencia endeudada por la vivienda, salud, educación y jubilaciones paupérrimas, producto de un sistema económico-social neoliberal (Jiménez, 2020; Spyer y Alvarado, 2021), y que ahora clama por un nuevo orden socio económico, político y social que permita al Estado dar garantías reales de satisfacción de aquellas dimensiones necesarias para establecer un verdadero bienestar y proveer un desarrollo humano para todas y todos las/los chilenas/os.

Este hito social, provocó inestabilidad en los mercados nacionales, cierre de locales comerciales por daño a la infraestructura, bienes y cese de algunas funciones laborales. La represión generada

por el Estado y la incertidumbre reinante, tensionaron las dimensiones emocionales de toda la población chilena. El ámbito de la educación también fue impactado a nivel país, ya que si miramos los acontecimientos, encontramos que el inicio de este hecho social fue desencadenado por estudiantes secundarios, lo que alteró todo el quehacer educacional y remeció la estructura de todos los procesos educativos en todos sus niveles (Spyer y Alvarado, 2021).

Los explosivos movimientos generados por el "estallido social", despertar de multitudes chilenas, fueron interrumpidos por la catástrofe sanitaria mundial del COVID-19, detonada en el verano del 2020.

Desde marzo del año 2020 la vida cotidiana, laboral y por supuesto lo educativo, comienza a paralizarse y a transformarse, resignificando el concepto de normalidad individual y colectiva, alterando todas las esferas sociales. Lo que las fuerzas policiales no lograron silenciar con la agresión física en el estallido social, lo hace la pandemia por COVID-19, constituyéndose en el segundo hecho social relevante que marcó la vida de todas/os nosotras/os.

En el plano educativo, foco central de este capítulo, el impacto de esta pandemia obligó a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, fuera de las aulas tradicionales. La acción educativa de todos los niveles tuvo que ser modificada para responder a las nuevas circunstancias logrando adecuarse a ellas. A nivel universitario, se organizaron nuevos escenarios formativos, implementando proyectos de educación a distancia, mediados por la tecnología, lo que implicó afrontar grandes desafíos como el proyectar los procesos formativos a espacios virtuales.

El quehacer educativo "normal", identificado como una experiencia presencial directa, con interacciones colectivas instantáneas, de presencia física, comunicación verbal, corporal, emocional y afectiva, donde la presencialidad permite interacciones comunicacionales cara a cara con sentidos compartidos, fue abruptamente interrumpida por la pandemia, lo que obligó a incorporar

nuevos espacios para la gestión del aprendizaje, fundamentalmente mediados por recursos tecnológicos vía internet. Sin embargo, la experiencia de trabajo de la mayoría de las profesoras, profesores y estudiantes, en estos ambientes, eran básicos, principalmente vídeos, presentaciones multimedia hechas en el software PowerPoint y aulas virtuales complementarias utilizadas más que nada como repositorios de materiales para los y las estudiantes y otros recursos no muy avanzados.

Este nuevo escenario, a nivel universitario, tensionó tanto al profesorado como al estudiantado, pues implicó repensar, reeducar y por qué no decirlo, improvisar procesos formativos en escenarios virtuales con todo lo que esto conlleva; desde disponer de dispositivos tecnológicos, acceso a la red, selección y rediseño curricular, estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por la tecnología y, además, el espacio/ambiente apropiado para su realización. Disposiciones que se realizaron sin preparación previa.

El sistema educativo reaccionó, y se generaron múltiples capacitaciones extraordinarias, en los diferentes aspectos que involucra la educación dispuesta en entornos virtuales, éstas se implementaron rápidamente, acompañadas de improvisación, incertidumbre y creatividad, constituyéndose la educación virtual en tiempos de pandemia, en un nuevo elemento del saber pedagógico. En este escenario, es menester detenerse y relevar dos aspectos que complejizan el fenómeno, tanto el acceso o conectividad, como los ambientes en los que se producen las interacciones educativas virtuales en pandemia, ya que no es lo mismo conectarse desde un computador que posee acceso a internet sin dificultades y con una velocidad de enlace adecuada, a una conexión vía celular u otro aparato sin acceso a minutos ilimitados a la web. Al desarrollar la docencia por medios virtuales, los procesos comunicativos se transforman de acuerdo con la calidad de la conexión virtual, los dispositivos tecnológicos que cada uno dispone y el acceso a internet.

Otro aspecto, no menos relevante, es el espacio o lugar y el contexto social de cada participante desde donde se realiza la "clase", puesto que principalmente se desarrolla desde los espacios privados, domésticos e íntimos, provocando una tensión adicional que se suma a lo anteriormente mencionado (Prieto, Rodríguez y Verdugo. 2020).

En este nuevo contexto, el mundo globalizado parecía estar detenido, las miradas de la academia se dirigían hacia las configuraciones estructurales y sus causas, tanto en las artes, las ciencias naturales y sociales, las que, en mayor o menor medida, se articularon en torno a este sismo estructural (Rodríguez. 2021).

Estas situaciones han hecho que nos encontremos frente a una fuerte crisis paradigmática -para el caso de este escrito- en lo educacional, debido a los fuertes y abruptos cambios que han debido enfrentar las y los docentes para lograr dar continuidad al proceso educativo. Esfuerzo que en muchos casos ha permitido ampliar las posibilidades de la enseñanza y aprendizaje, incorporando nuevos elementos y perspectivas a la acción pedagógica, así como también cuestionar otros. En este sentido, dado los nuevos recursos utilizados, es posible afirmar que estamos frente a una crisis de conocimientos relacionados con el quehacer pedagógico y curricular del proceso educativo (UNESCO 2021).

Esta realidad nos remite a la consideración de una crisis de los paradigmas educativos debido al estallido social y al COVID-19, ya Thomas Kuhn (1998), en el ámbito epistemológico, reflexionó acerca de los paradigmas, sus crisis, surgimiento y consolidación. Según este autor, las crisis paradigmáticas aparecen cuando una anomalía o conjunto de anomalías son tan graves que afectan a los fundamentos de un paradigma. Análogamente, en educación, los modelos que sustentan los procesos educativos ya no logran satisfacer las necesidades de la educación en este "nuevo escenario", requiriendo una nueva carta de navegación que oriente la educación, como el centro generador del desarrollo social, cultural y económico

centrado en la búsqueda del bienestar de las nuevas generaciones, considerando las diferentes dimensiones de la existencia de los seres humanos. Ello, necesariamente implica un accionar político y jurídico, que establezca los derechos inalienables que tienen los individuos que conforman nuestra comunidad país. Esta concepción de la educación debe ser considerada por los y las constituyentes que están elaborando la nueva Constitución.

En síntesis, los inesperados cambios, rearticulación, resignificación, consecuencias y respuestas frente a las dos crisis descritas nos llevan a preguntarnos acerca de los elementos esenciales a considerar para una nueva educación, la que ciertamente debe estar presente en el nuevo contrato social que se espera emerja de la convención constitucional, es decir, reflexionar acerca de los elementos que deben atender la reflexión constituyente en cuanto a la educación que queremos como país.

Cuatro dimensiones como respuesta a la crisis.

Teniendo como antecedentes las tensiones y reflexiones revisadas, se propone un esquema relacional, donde se identifican cuatro dimensiones educativas esenciales para la construcción del nuevo pacto social que incluya un nuevo trazado para la educación del Chile constituyente. Estas dimensiones, apuntan a un nuevo paradigma de carácter emergente el cual considera la teoría de la complejidad, la educación holista, la sostenibilidad y la educación virtualizada (ver Ilustración 1). Cada una de estas dimensiones se articulan sobre bases epistémicas que se complementan y potencian sinérgicamente entre sí para comprender y configurar esta propuesta educativa y conforman cimientos necesarios para el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO 2015). Como ya había anticipado el informe Delors (1995, p. 12), la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación en un delirio de incertidumbre.

Ilustración 1: Cuatro Dimensiones de la Educación para un nuevo Chile.

Elaboración propia

Dimensión: Educación desde la Complejidad.

En estos últimos años, podríamos decir decenios, nos hemos encontrado ante una gran crisis que se expresa en la globalización, el cambio climático, nuevos conocimientos científicos, conflictos sociales, entre otros, los que han generado una gran incertidumbre, que marca la necesidad de abordar los fenómenos de nuestro mundo de manera diferente a las tradicionales, pues ellas no han sido suficientes para comprender nuestra realidad y existencia actual. Necesitamos una transformación de nuestros pensamientos, percepciones, valores y acciones que permitan una nueva visión de ella, una mirada relacional que integre los diferentes elementos que la constituyen. Emulando a Thomas Kunh (1998), podemos decir que estamos frente a un cambio de paradigma y tal como ha expuesto

la UNESCO (2015), hay que replantear nuestras comprensiones y específicamente nuestra comprensión de la educación. Además, este organismo señala que ésta debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión (p. 4). Esta condición escénica permite cohabitar espacios formados por múltiples constructos, que estimulan la generación de nuevos significados. Esta diversificación es reconocida como el paradigma de la complejidad, el cual nos viene a desafiar la enseñanza de la condición humana desde una mirada integradora.

En esta línea, Edgar Morín (1999; 2004), plantea que el ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Por ello, una educación que abrace la complejidad tiene que considerar a las nuevas generaciones desde todas estas perspectivas. Tal multiplicidad de relaciones identificadas y por codificar -desde lo curricular, en cuanto a la interdisciplinariedad, el diálogo entre saberes y lo relacional que orienten una práctica educativa integrada y comunitaria- se pueden comprender como una nueva relación entre el todo y las partes, es decir un ser humano y su totalidad, una niña, niño o joven, se constituyen en tanto integremos estas y otras dimensiones de su existencia. No podemos seguir separando lo que naturalmente forma parte de una unidad, que por incomprensiones hemos fragmentado en una dualidad restringida, a saber, mente-cuerpo, teoría-práctica y otras que debemos reconocer para sacarlas de este estanco. La complejidad, desde la totalidad humana, es identificar y habitar el territorio multiverso al cual pertenece y le es permitido resignificar.

Dimensión: Educación Holista.

Como ya hemos planteado, una educación desde la mirada integral debe considerar todas las dimensiones del ser humano, que hasta el momento, por nuestra falta de comprensión de lo humano, han sido dejadas de lado por las lógicas de un sistema de creencias y

pensamientos disyuntivo y reduccionista. Los límites que históricamente la han enmarcado, se quiebran ante las miradas que traza la complejidad evidenciando que el todo es más que la suma de sus partes, en un diálogo y accionar de la sociedad en su conjunto.

Gallegos Nava (1999, 2018), nos introduce en la educación Holista planteándonos que lo relevante es la relación sujeto-sujeto, donde lo fundamental es el dialogo y la comprensión mutua entre los participantes de las comunidades educativas en el contexto de la generación de comunidades de aprendizaje, donde las subjetividades e intersubjetividades permite construir en conjunto los conocimientos colectivos que permiten así la transformación de los mismos participantes y su comunidad. Sobre esta perspectiva se levanta la tarea pedagógica, que se visualiza como un proceso comprensivo, más que prescriptivo. De ahí que considerar estos elementos permite reestructurar la naturaleza y sentido de la educación.

Si bien la educación ha contemplado en sus comprensiones la teoría de sistemas, introduciendo elementos más complejos en su quehacer, esta no se ha visto reflejada en sus interacciones metodológicas y menos curriculares y evaluativas, donde las parcelas disciplinares mantienen sus feudos, desarrollándose desconectadas entre sí. Las condiciones estructurales y administrativas de la educación, así lo han perpetuado hace ya más de un siglo. Este paradigma holista clama por una nueva comprensión de los constructos pedagógicos incorporando las dimensiones que dan cuenta de la multidimensionalidad de la existencia humana (emocional, cognitiva, social, estética, espiritual), junto a distintos niveles de comprensión como lo personal, comunitario, social y otros, en conexión con el entorno, el medio ambiente y lo planetario. Las tensiones y contradicciones se superan en la integración, el diálogo y la comprensión sujeto-sujeto.

El informe Delors en el año 1995, ya afirmaba que la educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido sobre sí misma (p. 30), también expone que las opciones educativas son opciones de sociedad. Como tales, exigen en todos los países un amplio debate

público, basado en la evaluación de los sistemas educativos (Delors, 1995, p. 38), así como en la comprensión y la integración de los nuevos conocimientos que hasta el momento hemos alcanzado como humanidad, superando las contradicciones que actualmente vivenciamos. Como país estamos en un momento histórico para repensar la educación para las próximas décadas, de manera flexible e integradora de todas las dimensiones del ser humano y de nuestro planeta, tarea que comienza con la construcción de la nueva constitución.

Dimensión: Un Mundo Sustentable.

Otro componente clave de esta propuesta se relaciona con el modelo sustentable, entendido como aquella visión del planeta, de la naturaleza, los seres vivos y la economía como un todo complejo, que propone una

> estrategia que lleve a mejorar la calidad de vida, sin rebasar la capacidad de carga de los ecosistemas que la sostienen, entendiendo por capacidad de carga de un ecosistema, la capacidad que tiene para sustentar y mantener al mismo tiempo la productividad, adaptabilidad y capacidad de renovación. (Macedo y Salgado 2007 p. 35)

Esta perspectiva requiere cambiar las concepciones dominantes de la racionalidad económica y tecnológica. Un cambio de paradigma que "implica, pues, considerar principios de ética para la sustentabilidad que se exprese en valores de solidaridad de la humanidad para con el planeta. Ello implica que lo primordial es el "ser" antes de la posesión material y principalmente, dar un lugar primordial a la distribución de los recursos de la naturaleza antes del crecimiento, así como utilizar como práctica la gestión colectiva de bienes comunes.

Esta perspectiva requiere de una concepción de la educación como bien común esencial, para una mayor justicia y equidad social para la solidaridad mundial y corresponsabilidad con nuestro planeta. (UNESCO, 2015). Una condición para asumir, trazada en 2015 por medio de objetivos de desarrollo sostenible, donde la tarea de la educación implica fortalecer estas perspectivas éticas y valores que posibiliten a las nuevas generaciones construir "una cultura ciudadana; y lo ambiental sea coherente con la formación cultural y/o sistema de valores, preservando y conservando los bienes naturales, e inmateriales patrimonios de la sociedad". (Zarta, 2018).

En este mismo sentido, Morin nos señala que "enseñar la condición humana significa enseñar la condición cósmica, física y terrestre del individuo-sociedad-especie" (Morin 1999. pp. 21-23). En interacción de codependencia entre la humanidad y el planeta como ser vivo.

La Unesco (2021), es clara al indicar que la educación es un derecho humano y un medio vital para el desarrollo sustentable y la paz en el marco de construcción de una sociedad más digna. Como objetivo se ha planteado "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos de aquí a 2030". También promulga una existencia digna, donde cada persona pueda construir su propia vida y contribuir a su vez, a la sociedad en que vive. Además propone a los gobiernos trabajar colaborativamente a nivel mundial y regional, para responder a los desafíos comunes.

Dimensión: Educación Virtualizada.

Como se ha expuesto, otro de los desafíos que ha traído a la educación la emergencia sanitaria, es la educación remota mediada por tecnología. Esto plantea la necesidad de instalar un foco en la educación telemática, que nos acompañará por muchas décadas y bajo la

modalidad sincrónica, donde la comunicación quiebra las certezas perceptivas que se levantan en las interacciones presenciales y se diversifica en una pantalla, que expone presencialidades hipotetizadas, supuestos afectivos, especulaciones interaccionales, que si bien, desde una mirada constructivista siempre han existido, bajo este nuevo escenario se han incrementado con las cámaras apagadas en negro o las fotografías de las y los interlocutores. Más allá de la emergencia sanitaria como causal de una educación virtual, las experiencias vivenciadas proyectan la necesidad de virtualizar cada vez más, las diferentes actividades donde la comunicación interpersonal es el medio para alcanzar los objetivos.

Aun cuando estos contextos virtualizados sincrónicos exponen diferencias notables, si los comparamos con los espacios de interacción presencial, la corporalidad se expresa y se hace presente. Detrás de la pantalla del dispositivo, hay una persona que, al escuchar, hace distinciones conceptuales, actualiza recuerdos, sensaciones, etc., que tienen existencia en ese flujo comunicativo a partir de su propia historia sensoriomotora. Frecuentemente nos preguntamos si la educación virtual puede proveer de interacciones suficientemente enriquecedoras que posibiliten la oportunidad de aprendizaje en el desarrollo de la formación de nuestros estudiantes, si en estos espacios podemos compartir aquellas experiencias fundamentales que no pueden ausentarse en el saber del futuro profesor o profesora.

Atendiendo a estos análisis, y a la proyección temporal de una educación virtualizada, consideramos que emerge una nueva comprensión de la interacción educacional, tan compleja como la dimensión descrita anteriormente donde, el foco comunicacional, el aspecto estructural de la pedagogía, el proceso educativo formativo general y por otra parte lo didáctico, no se restringen solamente a la disposición de estrategias educativas, sino que también contemplan al ser que aprende en toda su globalidad, racional, emocional, intuitiva y corpórea, en forma integral.

En la educación virtual, se pueden establecer relaciones sociales a distancia entre profesores y estudiantes, que promuevan la

aceptación y la convivencia de quienes participan, donde el aprendizaje puede también llegar a transformar la existencia de ambos, a partir de una convivencia democrática. La educación virtual a distancia podría, según Maturana, llegar a promover relaciones sociales abiertas a la aceptación de la diversidad y del aprendizaje no competitivo, sino colaborativo.

> En nuestra opinión, la educación a distancia corre el riesgo de fracasar en la medida en que no se reconozca que la relación profesor/a-alumno-alumna debe estar abierta a la misma cercanía e intimidad psíquica que en el aula: la educación a distancia es solo posible en la biología del amor a distancia... que es la misma que en la cercanía. (Maturana, 2007, p. 152)

Comprender el sentido de estos cuatro componentes, para la redacción de un trazado educativo para un nuevo Chile nos obliga a describir las características que la constituirían. Lo primero es tomar conciencia del carácter sistémico presente en las configuraciones de docentes con estudiantes, es decir, en sus procesos comunicacionales, base, como ya señalamos, de lo pedagógico y didáctico.

Las interacciones docentes–estudiantes, en la dinámica de enseñanza y aprendizaje son comprendidas como procesos comunicacionales racionales y emocionales que se movilizan dentro de un sistema que tiene finalidad educativa, compuesta por dos agentes comunicacionales; estudiantes y docentes, sin determinar particularidades. Para establecer esta relación comprendemos que; un sistema es una entidad donde su existencias y funciones que desarrolla se comprenden como un todo por la interacción de sus partes, estas partes se encuentran interconectadas y su comportamiento va a depender de la estructura global, la cual, al cambiar una de ellas, modifica el comportamiento del todo. Es decir, las conexiones de las partes determinan el comportamiento o acción. (Joseph O' Connor y Ian McDermott, 1998).

Con lo anterior, logramos esquematizar que la comunicación en los procesos educacionales interpersonales es visualizada como acciones corporizadas que se ejecutan desde los determinantes racionales y emocionales, en un proceso continuo que puede ser comprendido como sistema, dados los elementos de funciones, comportamientos y dependencias que en esta interacción se ejecutan.

En síntesis, la profundidad del fenómeno humano exige que el nuevo escenario educativo se haga cargo de una sociedad globalizada, altamente enajenante, incierta, entre muchas otras singularidades. Desde aquí que se propuso considerar la educación desde la complejidad, la sostenibilidad, la educación holista y la educación virtualizada. Esta reflexión, conduce —de forma fluida— hacia otra consideración de fondo, que problematiza la educación más allá del rendimiento, más allá de un racionalismo exacerbado, desde dimensiones que la sociedad industrial y postindustrial a invisibilizado, y que autores señeros como Humberto Maturana, Francisco Varela y otros/as nos han inspirado.

Consideraciones en torno a una educación a escala humana.

Las consideraciones que siguen a continuación de las cuatro dimensiones elaboradas con anterioridad en torno a la nueva educación para Chile se proponen, en primer término, relevar una deuda del sistema educativo con las niñas, niños y jóvenes que han vivenciado la experiencia escolar y de educación superior y con las que se incorporarán: las emociones.

Las emociones enmarcan la acción pedagógica y las interacciones del profesorado con estudiantes. Actualmente en el contexto de pandemia con comunicación remota mediada por la tecnología al alcance de cada uno, en este contexto y tal como lo plantean Herrera,

Mendoza y Buenabad (2009), en las experiencias académicas que se desarrollan en el contexto educación virtual a distancia, considerando las categorías interacción social, comunicación interpersonal y transacciones emocionales, juegan un rol relevante y positivo los sentimientos de amistad, confianza, los que permitirían alcanzar el éxito de la comunicación virtual. De manera contraria, la frustración, el fracaso y la timidez juegan un rol negativo.

La comprensión conceptual de las emociones para esta propuesta proviene principalmente de los planteamientos de Humberto Maturana en cuanto a que "las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos" (Maturana, 1990, pp. 1-3).

La pertinencia de esta definición ante nuestra problematización es significativa, ya que aborda el campo conductual, comportamental, cargado de significaciones e interpretaciones, presentes en el espacio interaccional docente-estudiante. Este constructo básico es complementado por el autor citado al señalar que:

> Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. En verdad, todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional. Al mismo tiempo, todos sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción. (Maturana. 1990, p. 1)

La docencia universitaria, aun cuando no es exclusivo de ella, está afectada por un constante flujo de emociones, dada su condición comunicativa, las cuales pueden ser medianamente comprendidas

y administradas, según las características de cada sujeto. Considerando el planteamiento del autor, los dominios de acción que se despliegan en el espacio docente-estudiante, se ven afectados por las emociones y se expresan bajo la dinámica emoción-dominio de acción. Para Maturana (1990), lo racional y lo emocional se entrelazan constituyendo lo humano.

Cotidianamente vivimos nuestras racionalidades desde la argumentación, la cual no hace referencia a su constituyente emocional, por lo tanto, desconocemos su fundamento o al menos lo intuimos y en el peor de los casos, lo desconsideramos ante la creencia de que la emocionalidad constituirá una limitación a nuestro ser racional. Para el autor, lo emocional no es una limitación, sino más bien una posibilidad para ampliar una comprensión multidimensional del ser humano. Esta premisa es en la actualidad de interés para la resignificación de los procesos educativos.

Por otro lado, frente a la pregunta cómo se construye (cómo se conoce) la realidad, Francisco Varela (2005), plantea que primero se obtienen datos sensomotores, postura corporal, gestos; luego se percibe el mundo y posteriormente se le denomina. Es decir, se conoce el mundo antes de reconocerlo verbalmente. El conocimiento del mundo sería pre categorial, emocional y corporal, antes que verbal. De ahí que si se sabe cómo acceder a estos datos, se accede a cómo se aprende. La reflexión es una parte reducida de la experiencia y es posterior a la vivencia del flujo sensorio-perceptivo. Por ello es necesario comprender que la mente humana es "descentrada", no está localizada en el cerebro, sino que está distribuida en el cuerpo, eso cambia la perspectiva del cómo educamos y cómo organizamos los procesos educativos.

En esta línea, emerge también el concepto de acción, delimitado desde los planteamientos de Varela (2005), quien señala que al usar el término «acción», se desea enfatizar nuevamente que los procesos motores y sensoriales, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida. En verdad, no están sólo

eslabonadas en los individuos, sino que han evolucionado juntos. (Varela, 2005, pp. 202)

Varela profundiza en torno a la acción otorgándole el adjetivo de "corporizada" al indicar que; al hablar de «corporizada», se subrayan dos elementos: primero, que la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices; segundo, que estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio (Varela, 2005, pp. 202-203).

Estas acciones corporizadas, trazan dominios de acción, afectados por las emociones que las permean y/o producen, tanto en la/el docente principalmente, como en las/los estudiantes y pueden ser reconocidas bajo el enfoque de la enacción, donde "la percepción es guiada perceptivamente y las estructuras cognitivas emergen de los modelos sensorio-motrices recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptivamente" (Varela, 2005, p. 203), de tal forma que la interacción entre los participantes de la acción formativa, permite "emerger" una síntesis corpórea particular de la experiencia de la clase virtual o presencial.

La relación educativa armoniosa comprende la alteridad, que involucra acoger al otra/otro educando en su dimensión integral, logrando a partir de ello, acompañar, prestar atención y ser sensible a la necesidad concreta del otro, en función del requerimiento de su educación.

Es acá donde las emociones pueden ser leídas como fundamentales en esta dinámica de alteridad, entendiendo asimismo, que estas pueden ser afectadas por las interpretaciones y comprensiones racionales. Estas relaciones conceptuales adquieren sentido en cualquier modalidad educativa, siendo una de ellas, y la menos explorada, la que se articula en la virtualidad.

Si se observan los procesos de formación, donde se espera que las personas hagan acciones competentes para demostrar lo que han aprendido, no pueden estar sino contextualizadas en el flujo

emocional de la experiencia en el momento en el que ocurren esas interacciones, puesto que ellas serían disposiciones corporales presentes en ese momento y revelarían dominios de acción posibles.

Los procesos de aprendizaje ocurren en un espacio interaccional, donde este flujo emocional dispone a los sujetos corporalmente a actuar y a conversar (lenguaje como acción). En este caso el espacio interaccional virtual, como un espacio donde ocurren coordinaciones de acciones (conversaciones), requiere de la aceptación emocional del sujeto y de la validación de éste como tal, pues cuando habla, se revela a sí mismo en lo dicho.

Con respecto a ello, (Varela, F. J., Thompson, E. and Rosch, E., 1992) señalan que la teoría enactiva plantea que la cognición es corporizada y situada -es decir se encuentra embebida en el contexto local particular- la cual emerge cuando un ser humano enactúa en el ambiente. En este sentido, la experticia que la/el estudiante y la/el docente adquiere, está relacionada con la experiencia corporal en la clase, con el hecho de vivenciarla en términos de cambio personal y no sólo como acumulación de conocimiento.

A este respecto y referido a la educación virtual, esta no pretende sustituir la presencialidad, que al ser una "modalidad" de enseñanza diferente, puede llegar a ser un medio eficiente para la formación o puede también llegar a ser un continuo fracaso en el acercamiento de las y los estudiantes al saber pedagógico. Se puede entonces asumir que existen modos de relacionarse que llegan a ser suficientemente efectivos en el aprender y que existen otros que pueden llegar a imposibilitar este aprendizaje, generando emociones como la frustración, la rabia, o la sensación de exclusión.

En Maturana se puede encontrar una posición interesante a favor de esta modalidad, si se procuran espacios de convivencia humana. La educación como transformación debe proporcionar espacios de convivencia (colaboración, respeto, ética), donde aparece la colaboración entre quienes participan. Las relaciones sociales (de la cual la relación maestro y estudiante es una de ellas), son relaciones

comprometidas en la colaboración y en la construcción de los grupos sociales. Las relaciones que se establecen en la educación nos parecen deben ser relaciones sociales transformadoras, basadas en el respeto, la aceptación de la diversidad humana y la ética sea cual sea su modalidad.

Conclusiones

El propósito de este capítulo fue aportar consideraciones para una nueva educación, en el contexto histórico de un Chile que construye un nuevo pacto social. En este sentido, la tarea constitucional es transversal, ya que debe atender a los principios que cimientan la educación nacional, bajo su carácter pluralista, diverso, inclusivo de calidad y gratuito al ser estatal, tanto en el nivel primario, secundario y terciario, abarcando esta última a la Formación Inicial Docente, instancia donde se juega parte importante del sistema educacional y de la formación de las nuevas generaciones.

La incertidumbre cubre el rostro de la confianza impidiendo respirar en la comunicación abierta y franca con el otro, la crisis se sienta en la mesa de cada hogar, y la educación desnuda sus recursos, demostrando precariedades formativas y metodológicas ante esas urgencias humanas. La educación no puede ser la misma, ya no es solo un tema de administración de recursos, es un cuestionamiento a la formación profesional, en cuanto a cómo ésta se construye, para cubrir los vacíos que estos pasos inciertos han dejado en el hábitat emocional de las personas, en un mundo que vaticina cambios en su configuración global post pandemia.

En este sentido, la educación para el nuevo Chile debe estar fundada en elementos que permitan un crecimiento social más allá del rendimiento académico y considerando los escenarios globalizados y tecnológicos. El aprender para toda la vida, empatía, comprensión ante el error y la frustración, superación del individualismo

exacerbado, vocación de ciudadanía, y un gran etcétera, se encuentran contenidos en las cuatro dimensiones propuestas, y en una educación a escala humana, aspectos esenciales para hacer un cambio favorable que permita soñar con un Chile mejor.

Agradecimientos.

Este capítulo fue financiado por DIUMCE en el marco del Proyecto Código 35-2021-TIC : "Emociones en la docencia virtual universitaria: interacciones comunicacionales y subjetividades en contexto de pandemia".

Bibliografía

Durán, Norma. (2018). Educación holista, pedagogía del amor universal. Edita textos.info Fundación Ramón Gallegos. España.Revista Scientific, 5(17), 252-266, e-ISSN: 2542-2987. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000200008

Delors, Jaques. (1995). La educación encierra un tesoro. Informe sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.

Dulci, Tereza María Spyer y Sadivia, Vania Alvarado. (2021). El Estallido Social en Chile: ¿rumbo a un Nuevo Constitucionalismo?. Revista Katálysis [online]. v. 24, n. 1. pp. 43-52. ISSN 1982-0259. https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e73555.

Flores, José. (2011). Complejidad y educación. Diálogos, No. 7, Año 5, p. 23-34. ISSN: 1996-1642. El Salvador. https://core.ac.uk/download/pdf/47265038.pdf

Gallegos, Ramón. (1999). Educación Holista. México. Edit. PAX -MÉXICO.

Gallegos, Ramón. (2018). Educación Holista: Pedagogía del Amor Universal México: Fundación Holista.

Herrera, Laura; Mendoza, Norma y Buenabad, Ma. de los Ángeles. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. Apertura, 9(10),62-77. https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679007.pdf

Jiménez-Yañez, César. (2020). Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. Revista mexicana de sociología, 82(4), 949-957. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213

Kuhn, Thomas. (1998). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura económica.

Macedo, Beatriz.; Salgado, Carol. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. OREALC/UNESCO Santiago de Chile (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe). https://saravia.wordpress.com/2014/01/15/educacion-ambiental-y-educacion-para-el-desarrollo-sostenible-en-america-latina-ii/

Maturana, Humberto. (1990). Emociones y Lenguaje en Educación y Política (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.

Maturana, Humberto. (2007). La transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Maturana, Humberto.; Varela, Francisco. (1994). De máquinas a seres vivos. Santiago: Ed. Universitaria.

Morin, Edgard. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Madrid: Ed. Gedisa.

Morin, Edgard. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

O'Connor, Joseph., y McDermott, Ian. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas. Barcelona, España: Urano.

Prieto, Fabiola; Rodríguez, Lilia y Verdugo, Ruth. (2020). Fortalezas y debilidades de la pedagogía en el ciberespacio en época de cuarentena COVID-19. Revista Scientific, 5(17), 252-266, e-ISSN: 2542-2987.
https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.13.252-266

Rivera-Hernández. Jaime; Blanco-Orozco, Napoleón; Alcántara-Salinas, Graciela; Pascal, Eric y Perez-Sato, Juan. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1825

Rodríguez, Carlos. (2021). Pandemia, Efectos Cotidianos y Condicionantes Estructurales. Revista Socio-Cultural Convivencia. N° 81 Año XIV. Mayo-Junio 2021. Centro de Estudio Convivencia. Cuba: CEPAL.
https://www.academia.edu/50002144/Pandemia_efectos_cotidianos_y_condicionantes_estructurales

UNESCO (2021). Liderar el ODS 4 - Educación 2030.
https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030

UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Unesco.
http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s. pdf

Varela, Francisco; Thompson, Evan y Rosch, Eleanor. (1992). De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.

Zarta, Plinio. (2018). La Sustentabilidad o Sostenibilidad: Un Concepto Poderoso para la Humanidad. Tabula Rasa, núm. 28, pp. 409-423, 2018. Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. https://www.redalyc.org/jatsRepo/396/39656104017/html/index.html

Educación y Constitución de 1980. Análisis desde la perspectiva de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Solange Tenorio Eitel y Alejandra Maldonado Miranda

Resumen

El actual escenario político ha posibilitado la creación de una nueva Constitución, lo que nos anima a reflexionar en aquellos cambios necesarios de materializar en esta nueva carta magna. El presente artículo discute sobre la relación entre la Constitución actual, algunas normativas nacionales que se desprenden de ella, y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El análisis permite develar las limitaciones que la Constitución de 1980 ha representado para el diseño e implementación de políticas, normativas y prácticas educativas que promueven la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo de nuestro país.

Introducción

El proceso de elaboración de una nueva Constitución se efectúa cuando han transcurrido trece años desde la entrada en vigor de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2008. Desde esa fecha es posible constatar relevantes avances en nuestro país. La significación de esta normativa, en lo relativo a la educación y a las ciencias de la educación en Chile, estriba en el establecimiento de una base científico-filosófica, ética y política que ha fortalecido prácticas docentes inclusivas y a la labor investigativa en esta área.

La Convención Internacional representa una superación de la concepción biologicista o modelo médico de la discapacidad, cuya impronta puede vislumbrarse, en la legislación chilena de décadas anteriores, en los estereotipos de "inválido" (Mineduc, 1990 a) o "impedido" (Mineduc 1990 b). Según esa concepción, las desventajas que enfrenta una persona en situación de discapacidad son efectos de un fenómeno biológico, propio e intrínseco, que la aleja del funcionamiento concebido como "normal", limitando su participación en diversos ámbitos de la vida. Su proceso educativo por lo general debe desarrollarse en la modalidad de educación especial, de forma paralela al sistema regular o bien el sistema regular con una serie de apoyos compensatorios.

La Convención Internacional consagra una concepción social, o un modelo social de la discapacidad, cuyos alcances en educación se traducen en la participación de personas en situación de discapacidad en el mismo espacio y proceso pedagógico en que se desarrolla el aprendizaje de las personas sin discapacidad.

En los países adscritos a la Convención, como es el caso de Chile, se esperaría una adecuada articulación entre lo establecido en ésta y los principios de las Constituciones. No obstante, las disposiciones de la Convención Internacional no siempre logran traducirse en una normativa que rescate su espíritu original. El presente

trabajo se propone examinar esa articulación a través de la siguiente pregunta: ¿cuáles han sido las principales consecuencias de la Constitución actual en la educación de las personas en situación de discapacidad? En vistas a coadyuvar a una reflexión en materia constitucional, el trabajo se divide en tres partes ordenadas de lo general a lo particular.

En la primera parte, se entrega una síntesis de la evolución de la concepción de la discapacidad, a través de sus principales modelos teóricos, para luego dar paso a la temática titulada "La Convención Internacional y actual Constitución", donde se estudia lo medular de los aspectos conceptuales de la Convención Internacional y su resignificación en la medida en que se intenta articular con los principios en que se funda la Constitución. La segunda parte, "Algunas consecuencias en educación escolar y superior" aborda sucintamente efectos de la Constitución en la participación de las personas en situación de discapacidad en lo que concierne al ingreso a la universidad, a la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a formación docente. En la tercera parte, bajo el título "Diseño curricular y Convención Internacional" se analiza la relación entre la normativa educativa chilena, referida la Decreto 83 (Mineduc, 2015) y la Convención en materia de currículo y diseño universal.

La Discapacidad y algunos modelos teóricos

Los cambios experimentados en la conceptualización de discapacidad y en educación de personas con discapacidad ha sido un proceso lento, desde la más extrema segregación hasta progresiva inclusión educativa. Las transformaciones impulsadas han sido producto de grandes luchas y acuerdos internacionales, que afortunadamente se han ido reflejando en declaraciones de principios y leyes que testifican este cambio, pero que en muchos ámbitos siguen siendo insuficientes.

En el año 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos, se expresa en forma categórica el consenso mundial en torno a la igualdad de oportunidades en educación (ONU,1948).En este período predominaba el denominado "modelo médico, rehabilitador o individual de la discapacidad", en el cual la discapacidad era atribuida al individuo, producto de alguna condición deficitaria de alguna función biológica (física, sensorial o cognitiva). Este impedimento o deficiencia condicionaba y limitaba la experiencia de vida de la persona con discapacidad (Pérez y Chhabra,2019). En este modelo las personas son tratadas como objeto de tratamiento médico, caridad y protección social. Esta concepción que posicionó el discurso mundial con gran fuerza principalmente durante la década 50 y 60, ha tenido consecuencias en las políticas, normativas y distintos ámbitos de la vida de las personas con discapacidad incluso hasta este siglo. En lo educativo, se tradujo inicialmente en la exclusión de las personas del sistema escolar, luego se promovió su integración al sistema de educación especial, pero sin mayor conexión con el sistema regular de enseñanza.

Sólo recién el año 1975 la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció la primera Declaración de los Derechos de los Impedidos, posicionando la temática de la discapacidad en el discurso internacional. Cabe precisar, que tras estos logros ha estado la población con discapacidad organizada luchando por sus derechos.

En 1981, se instauró el Año Internacional de los Impedidos, y en 1985 las personas con discapacidad fueron incluidas por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Uno de los efectos más relevantes de la celebración de 1981, fue el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, aprobado el 3 de diciembre de 1982 por la Asamblea General.

Estos eventos subrayaron el derecho de las personas con discapacidad a tener las mismas oportunidades y a disfrutar de las mejoras en las condiciones de vida que resulten del desarrollo económico y social. Por otra parte, "se definió la discapacidad como función de la

relación entre las personas con discapacidad y su entorno". (Asamblea General de Naciones Unidas, 1993). A la base de dicha concepción, se encuentra el modelo biopsicosocial de la discapacidad, donde se reconocen las barreras sociales o del entorno para el cumplimiento de los derechos y deberes de las personas con discapacidad.

En el año 1993, las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, se indica que la educación debería impartirse en "entornos integrados" y en el marco de las estructuras comunes de educación, comenzando paulatinamente a formularse políticas para promover y resguardar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles de la vida social.

Con el correr del tiempo, el año 2008 se promulga en nuestro país, el Decreto 201 del Ministerio de Relaciones Exteriores y con ello entra en plena vigencia la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se establece que la discapacidad es un concepto en evolución, y que ella forma parte de la diversidad humana. En este contexto, se afirma, que todas las personas con discapacidad están sujetas a derechos y que la discapacidad no puede ser utilizada como justificación para la restricción o la negación de los derechos humanos. Por su foco, algunos lo han llamado Modelo de los Derechos Humanos, donde a la base está el reconocimiento de la dignidad humana y el pleno e igualitario goce de los derechos (Convención Sobre Derechos de Personas con Discapacidad [CDPC], 2008)

La Convención Internacional y actual Constitución

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, constituye un tratado internacional donde los Estados que son parte, se comprometen en promover, proteger y asegurar el pleno goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por parte

de todas las personas con discapacidad, en condiciones de igualdad y promover el respeto de su dignidad. Con dicha Convención, se evidencia un hito trascendente que deja atrás el modelo médico de la discapacidad, promoviéndose aquel en el que las personas con discapacidad son reconocidas como titulares de derechos humanos y desempeñan un papel activo en las decisiones que de su vida. "Este enfoque considera que las barreras de la sociedad, como los obstáculos físicos y las actitudes negativas, a que se enfrentan las personas con discapacidad son los principales obstáculos para el pleno goce de los derechos humanos" (CDPD, 2008, p.12).

Una de las consecuencias más perjudiciales de la concepción biologicista de la discapacidad, en el ámbito de la educación, fue la atribución de las desventajas al campo biológico y, por consiguiente, la marginación de la problematización pedagógica que puede sintetizarse en la pregunta relativa a cómo enseñar a una persona en situación de discapacidad. De ahí la trascendencia que comporta el concepto consignado por la Convención Internacional (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008), la cual platea, en su Preámbulo, literal "e", donde se refiera a que la discapacidad "resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

Desde una conepción más pura del modelo social de la discapacidad, se considera que las desventajas se originan en la interacción social de personas con discapacidad y personas sin discapacidad, vale decir, en la interacción de la comunidad humana. Entre las características de la comunidad figura la discapacidad, la cual, en su propia dimensión biológica, no podría considerarse como una realidad exógena o alterna a la realidad social, toda vez que la existencia humana supone a la condición biológica o al hecho de que somos seres vivos que nos realizamos en el mundo social. El desafío de que una niña oyente aprenda a leer no es una tarea ni más ni menos pedagógica, que el desafío que una niña sorda lo haga.

Bajo el prisma del modelo social de la discapacidad, la pedagogía se reafirma como un saber y un hacer concerniente al universo de todas las personas, y es en este universo donde ella releva su tarea y sentido. Ello presenta plena coherencia con lo establecido por la misma Convención Internacional en su Artículo 24 del 2008, en la cual no sólo se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, sino también a que los Estados Parte, "aseguren" un sistema de educación inclusivo.

En este mismo sentido, define a la "discriminación por motivos de discapacidad" como: "cualquier distinción, exclusión o restricción (...) que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones" de las personas en situación de discapacidad. Agrega que la discriminación "incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables" (Art. 2).

Esta definición, conforma una de las premisas por las cuales los Estados Parte se obligan a "Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación" (Art.4, b) y a "velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto" (Art.4, d).

Cabe precisar que la actual Constitución chilena, no hace referencia específica a las personas con discapacidad, por lo que los aspectos recién citados poseen rango constitucional en nuestro país a partir de la suscripción de la Convención Internacional mediante el Decreto 201 de 2008. Desde este acto, el Estado chileno ha impulsado diversas normativas, en cuyo centro se ubica actualmente la Ley N°20.422 de 2010, que "Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad". En su artículo 1, se da a conocer el objetivo principal: "Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute

de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad" (Ministerio de Planificación 2010, p. 1).

En la esfera educativa se han promulgado diversas normativas concernientes a la educación inicial, básica y superior, acogiendo al concepto de inclusión, sin perjuicio de la coexistencia con disposiciones anteriores a la Convención.

La generación de estas disposiciones ha redundado, dentro de la educación escolar, en múltiples avances y en un fomento de una cultura inclusiva, aun cuando también se pueden constatar limitaciones y, en el plano de las subjetividades, dificultades e insuficiencias para proseguir en un necesario cambio cultural.

Gracias a la perspectiva que ofrecen los trece años trascurridos desde la entrada en vigor de la Convención Internacional es posible puntualizar algunas consecuencias restrictivas que ha implicado la Constitución para una educación inclusiva. Los aspectos conceptuales centrales de la Convención Internacional evidencian una problemática articulación con la actual Constitución, puesto que dichos principios rectores referidos a inclusión y a la no discriminación e igualdad de oportunidades, entre otros, deben "enmarcarse" en el principio de subsidiariedad y en el principio de los grupos intermedios en los que se funda la norma fundamental chilena, lo cual da lugar a desfases o discordancias conceptuales. La concepción social de la discapacidad, expresada por la Convención, presupone la interdependencia entre los miembros de la comunidad y por esta razón, según lo ya citado, las desventajas son atribuidas "a la actitud y al entorno que limitan su participación plena y efectiva" mientras que el principio de subsidiariedad arranca de la premisa de la, así entendida, autonomía individual, por lo cual la eliminación de barreras por acción del Estado podría representar una vulneración de la autonomía de los individuos cuyas prácticas generan barreras.

En lo anterior subyace una noción de autonomía individual que presume que la relación entre individuo y comunidad consiste en una oposición, en virtud de la cual, o bien el individuo se supedita a

la comunidad, o bien la comunidad se supedita al individuo. En esta línea, sostiene la Constitución (1980): "El Estado está al servicio de la persona humana" (Art.1, inciso 4), implicando que, de lo contrario, la persona estaría al servicio del Estado. De este modo se conforma lo que Montecino ha denominado una "igualdad civil masculina e individualista" (2005, p.478) por la cual el bienestar general no es entendido como fin del Estado. Dicho fin se limita, de acuerdo al texto constitucional, a "contribuir a crear las condiciones sociales" (íd.) para el bienestar individual. En tal plano, es apreciable que este concepto es concordante con el "homo oeconomicus", estereotipo que expresa un espíritu de competencia, de maximización de beneficios y autosuficiencia, entre otros atributos de acuerdo a los cuales la superación de las desventajas correspondería al interés individual de la persona en situación de discapacidad.

Consiguientemente, sería inválida la exigencia para la comunidad en orden a intervenir, mediante el Estado, a todo evento y de modo incondicional e ininterrumpido, que establece la Convención Internacional. A partir del principio de subsidiariedad, el Estado debe intervenir solo en caso de un vacío en la acción del individuo, a modo supletorio, no garantizador, y limitándose a aspectos puntuales o acciones focalizadas. Se afianza, por este curso, una perspectiva para la cual, según ha observado Ruiz, "la condena de la intervención del Estado es doble, no solo por el tipo de incentivos que promueve, sino también por su contribución a la gestación de una sociedad que genera propensión al ocio y, en general, a comportamientos no-económicos y anti-utilitarios: en una sociedad de mercado lo moralmente correcto es esforzarse por pagar los servicios de alta utilidad privada" (2012, p.23).

Diversos aspectos conceptuales contenidos en la Convención Internacional son también constatables en la Ley 20.422.

Esta Ley, en la medida en que necesariamente se funda en la Constitución, debe acoger tanto a los principios de ésta, como aquellos establecidos en la Convención. La Ley 20.422 en el artículo 39

dictamina que: “Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Ministerio de Planificación, 2010, p. 12).Si bien es posible establecer algunos avances “en relación con las políticas y acuerdos específicos que norman la educación básica y media, aún existe una nebulosa en lo que respecta a la educación superior, ya que se carece de reglamentación y lineamientos claros en relación con el acceso y progreso de los estudiantes que presentan” alguna discapacidad (Tenorio, Ramírez, 2016,p.14).

Por otra parte, tampoco se precisa en alguna normativa, los mecanismos de control y seguimiento, respecto a las instituciones educativas en las cuales recaen múltiples disposiciones de esta Ley. Así como no señala mecanismos de control y seguimiento, tampoco indica procedimientos de fiscalización y sanción en caso de incumplimiento, o instancias de asesoría o acompañamiento para el logro de propósitos establecidos. Se suscita, de esta forma, en relación con la igualdad de oportunidades e inclusión de personas en situación de discapacidad, un escenario similar al que se ha verificado en lo referido a los derechos estipulados por la Constitución en su Artículo 19, escenario en el cual el incumplimiento de ellos no ha obligado al Estado a una reparación, a pesar de establecerse algunos mecanismos de protección.

En la práctica el Estado no siempre ha sido capaz de proteger lo consagrado constitucionalmente, habiendo una discrepancia entre lo declarado y su implementación. Probablemente esta situación está vinculada a una falta de voluntad política para intervenir y resguardar el bienestar y desarrollo de la población, trasladando esta tarea al mercado. Lo que resulta coherente con su rol subsidiario.

El incumplimiento, por parte de las instituciones educativas, de las disposiciones de la Ley 20.422 no tienen mayores consecuencias prácticas a causa de la ausencia de mecanismos de control y

seguimiento, de procedimientos de fiscalización y sanción, y de precisiones respecto a instancias de asesoría o acompañamiento. Dichas disposiciones no representan más que una referencia de conducta institucional deseable, y su implementación resulta, en definitiva, volitiva o puramente discrecional, según la mayor o menor buena voluntad o sensibilidad de sostenedores o gobiernos universitarios. En este contexto, se hace necesaria una reglamentación clara que permita orientar, regular y monitorear el cumplimiento de lo establecido en la ley y aplicar las sanciones respectivas cuando ello no ocurra.

En este mismo sentido, Iesalc-Unesco en el año 2006, ya concluía que en la región de Latinoamérica y el Caribe existe abundante legislación a favor de las personas con discapacidad, pero que entre los factores que limitan su cumplimiento está la inaplicabilidad de ellas o bien la falta de normas detallas y específicas (Tenorio y Ramírez, 2016).

Algunas consecuencias en educación escolar y superior de la desarticulación entre la Constitución y la Convención

En ámbitos educativos específicos se muestra con más claridad cómo la conceptualización de la Convención Internacional es resignificada por los principios de la Constitución, incluso, en algunos casos, disuelta en términos prácticos. En su Artículo 4, inciso 5, la Convención establece que los "Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior", disposición que tiende a relativizar, desde el punto de vista de los principios constitucionales, la autonomía de las instituciones.

El significado de esta autonomía se desprende del principio de autonomía sociales o de grupos intermedios, estipulado en el inciso 3 del Artículo 1 de la Constitución: "El Estado reconoce y ampara a

los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos". En este punto se pone de relieve la desarmonía entre la neutralidad ideológica de la Convención, o al menos su transversalidad, inherente al derecho internacional, y el carácter abiertamente ideológico de esta disposición que hace, de una doctrina particular, una norma constitucional, con exclusión de otras visiones como la de género, la de diversidad cultural o la de clase.

Tal doctrina es la de los grupos intermedios, formulada por Vázquez de Mella (Lira, 1979), y actualizada por Jaime Guzmán, quien, según Cristi y Cordero, ve "en la democracia la antesala de la temida revolución a la que hay que combatir, profetizando una contrarrevolución milenarista" (2019, p.25), y profesada por la dictadura cívico militar desde su Declaración de Principios de 1974. Un efecto de este desencuentro es la primacía del principio de los grupos intermedios, por ende, las universidades, en virtud de su autonomía, asumieron en las últimas cuatro décadas de vigencia de la Constitución, que no es parte de sus fines específicos la participación de personas en situación de discapacidad en su proyecto educativo. Sin embargo, con el tiempo, varias instituciones de educación superior han transitado a la inclusión de personas en situación de discapacidad, lo que ha implicado el reclutamiento, el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos que requieren algún tipo de apoyo.

La mayoría de las universidades no ha establecido mecanismos de admisión especial, las pruebas estandarizadas no contemplaban ajustes mínimos y, en el caso de las personas con discapacidad visual o ceguera, por ejemplo, aun cuando obtuvieran puntajes que permitieran su acceso, las universidades se reservaban el derecho de admisión. Solo desde el 2017 se han implementado ajustes en las pruebas estandarizadas y se ha eliminado el derecho de admisión si los postulantes con discapacidad cuentan con los puntajes necesarios. En el contexto actual, aun cuando la Convención Internacional

es una norma vigente, el Estado no obliga –ni supervisa– a las instituciones a disponer de una admisión especial ni establece criterios comunes para todas las casas de estudios. Ahí donde existe admisión especial, cada institución define sus criterios y realiza procesos de manera independiente, a diferencia de la admisión regular. Es pertinente resaltar que las universidades definen carreras en las cuales las personas en situación de discapacidad pueden ingresar y seleccionan tipos de discapacidad como susceptibles de acceso, en contraposición directa a los objetivos de la Convención Internacional. Sin embargo, todos estos aspectos no son inconstitucionales, sino que están avalados por la Constitución.

Una clara evidencia de esta realidad es la exigencia, para las personas con discapacidad, de someterse a cada uno de los procedimientos y requisitos particulares de la institución de educación superior que cuenta con ingreso especial. En la mayoría de los casos este proceso implica rendir pruebas específicas, pasar por entrevistas y contar con cartas de recomendación, entre otros. Con ello, se puede visualizar la diferencia en comparación con el proceso centralizado de la Prueba de Transición Universitaria (PTU), vigente en Chile para los estudiantes que desean ingresar a la educación superior. En virtud de este proceso, la población se inscribe, rinde dicha evaluación y a partir de los resultados obtenidos postula a las instituciones, sin la necesidad de cumplir con requerimientos particulares.

Una situación de la misma índole se desarrolla en la educación básica y media, en lo referido al aseguramiento de las condiciones necesarias para una óptima comunicación de los y las estudiantes, base de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto no es cautelado y las disposiciones en el ámbito de la comunicación, quedan sujetas a la discrecionalidad del sostenedor o del gobierno universitario. Ciertamente, esta realidad explicita palpablemente que las desventajas se originan en la interacción, lo cual es aún más sensible en la educación de niñas y niños. En esta línea, para que los derechos se hagan efectivos, la Convención Internacional

plantea que los Estados Parte deben: "Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona" (Art.24, 3, c). Bajo igual prisma, estipula específicamente "el aprendizaje del Braille" y "el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas".

Pareciera intrínseca, a la disposición indicada, la formación de las y los docentes en estos ámbitos, toda vez que la necesidad de la comunicación, en el aula, mediante el Braille y la Lengua de Señas Chilena puede resolverse a través de la habilitación de las y los docentes en estas diversas formas de comunicación. Cabe destacar, en esta dimensión, la Convención puntualiza que a las niñas y niños se les debe enseñar a través de esos medios de comunicación, de modo que esta enseñanza debería ser parte de los programas de estudio de las carreras de pedagogía. En lo atingente a esta necesidad, la Convención Internacional declara:

> los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille, para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad (Art.24,4, 2008).

Sin perjuicio de la discrecionalidad de las instituciones –en virtud de la cual el Ministerio de Educación no podría exigir la incorporación del Braille y la Lengua de Señas Chilena en la formación inicial de las carreras de educación general disciplinaria–, el Estado chileno ha ignorado, en lo sustancial, esta disposición. En los Estándares

Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (MINEDUC, 2012), no figura el domino sobre el Braille y la Lengua de Señas Chilena, ni como estándar pedagógico, ni como estándar disciplinario. Es fundamental avanzar en estándares que no solo valoren la diversidad del estudiantado, sino también orienten desempeños que permitan la planificación, el diseño y estrategias didácticas que acojan la diversidad. La carencia descrita es agravada por la falta de un instrumento del Ministerio de Educación, en el cual se exponga cómo implementar el currículo en un proceso de enseñanza y aprendizaje que se haga cargo de la diversidad presente en la situación educativa

De alguna manera, el Ministerio de Educación, ha intentado dar respuesta a esta necesidad a través de la modalidad de Educación Especial y de profesionales formados en este ámbito que se desempeñan en escuelas especiales y en los Programas de Integración Escolar (PIE) de establecimientos que han optado por integrar estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no existe la obligatoriedad de implementar estos programas para acoger a la población con discapacidad. Por otra parte, la normativa que rige a los PIE, vale decir el Decreto 170 que constituye el reglamento de la Ley N.º 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial (MINEDUC,2010), está basada en un enfoque médico (centrado en el diagnóstico, categorización y segregación), que se creía estaba siendo superado. Si bien dichos programas constituyen un apoyo para la población con discapacidad, en la práctica aún no es posible concluir que el trabajo se realice desde una perspectiva inclusiva, en tanto que sus profesionales de apoyo o profesores y profesoras de educación básica o de educación media, no han sido formados en este enfoque.

La confluencia de estos fenómenos, junto a la inexistencia de la carrera universitaria en Lengua de Señas Chilena, configura una realidad, regulada por los principios de la Constitución, en la cual

la formación docente se encuentra orientada prioritariamente a la educación de la población sin discapacidad.

El hecho de que la orientación de la formación docente sea la población sin discapacidad, demuestra la disposición que, en lo general, posee la educación de nuestro país. La evidencia más diáfana es el currículo, que ha sido concebido sin contemplar a la población en situación de discapacidad. Por este motivo, mediante el currículo, el Estado ha estimado, por ejemplo, que la relación epistémica entre la sensorialidad y la referencia de fonemas y grafemas, o entre la sensorialidad y las figuras geométricas, no son ámbitos de la elaboración del currículo si la sensorialidad no es la "normal". Por consiguiente, en el currículo, el aprendizaje de la de la lecto escritura se centra en el aprendizaje del código lingüístico del español y en la relación entre fonemas y grafemas, restringiéndose a la enseñanza a la sensorialidad propia de éste y asumida como "normal". Sin embargo, en el caso de la Comunidad Sorda de nuestro país, la Lengua de Señas Chilena (LSCh) es su lengua natural y su modalidad es visualgestual. La LSCh como sistema lingüístico complejo se diferencia del español por su modalidad de expresión y por el hecho de no contar con un sistema de escritura, así como también por su estructura interna, presentando una gramática que le es propia (Acuña, Adamo, Cabrera y Lattapiat, 2013).

Lo anterior, no es considerado en las escuelas regulares, ya que, desde una metodología tradicional, aún muy presente en las escuelas chilenas, se privilegia el aprendizaje de la niña o al niño que mira los grafemas en la pizarra, y a la vez, oye los fonemas o sonidos que la o el docente vincula con dichas formas gráficas convencionales y arbitrarias. Con este ejemplo, se visualiza, que el currículo y su implementación en las aulas, no considera a la diversidad de sensorialidades, y no apunta al universo real de la población, sino solo a una parte de ésta, es decir exclusivamente a la población sin discapacidad, presumida como "normal". Puesto que es el Estado el sujeto que elabora el currículo y entrega "orientaciones" (a través de

los estándares) para la formación de sus profesores y profesoras, es él quien no ha contemplado el aprendizaje de la diversidad presente en escuelas, y con ello, no se ha responsabilizado del proceso educativo de una niña o niño con discapacidad visual o auditiva.

La actitud del Estado, expuesta sucintamente en el párrafo anterior, es una expresión del principio de subsidiariedad, debido a que se asume que la sensorialidad es una cualidad individual o privada, no una situación social producida por la interacción social o una condición inherente del universo que conforma la comunidad. De acuerdo con el mismo principio, el Estado solo debe actuar supletoriamente y de modo acotado, y éstas son precisamente las características del Programa de Integración Escolar (PIE). En los PIE se intenta compensar la participación de una niña ciega o un niño sordo en el proceso de aprendizaje del currículo común a través de ajustes que, palmariamente, no podrían revertir de forma directa la desventaja que se generó el currículo al no contemplar la discapacidad de sus estudiantes.

La índole acotada (o el carácter de este Programa como política "focalizada") es advertible en la misma intervención del Estado, la cual solo recae en los establecimientos partícipes de dichos Programas. En concordancia a ello, en el interior del establecimiento, la intervención del Estado procura no alterar el proceso de enseñanza y aprendizaje "de todos" mediante "otra" aula, el aula de recursos, alterna al aula regular o común. En este plano, pareciera evidente que en esa "otra" aula se lleva a cabo "otro" aprendizaje.

La separación espacial, entre aulas, no es más que la manifestación física que produce el currículo que no ha contemplado la participación de las personas en situación de discapacidad. En efecto, las dos aulas ponen al descubierto dos currículos, siendo el segundo aquel que es resultado de los ajustes realizados. Este "otro currículo", que no es más que el currículo no universal y modificado, consta, por lo general, de menos contenidos en comparación al que debe ser parte de la formación de las personas sin discapacidad, y supone

objetivos de aprendizaje asociados al déficit (así, por ejemplo, el aprendizaje de la Lengua de Señas Chilena y la permanente tarea de "traducir" lo que el currículo no ha concebido en esa lengua). Lo anterior significa, bajo este ángulo, que el currículo escolar "común" posee más contenidos, en comparación con aquel que se implementa para el aprendizaje de las personas sin discapacidad.

Según lo expuesto, puede concluirse que el Estado no considera, en la elaboración del currículo, a las personas en situación de discapacidad a raíz de que, en obediencia al principio de subsidiariedad que le inspira, la discapacidad es asumida como una cualidad individual o privada. Desde esta perspectiva, la resignificación que sufre la conceptualidad de la Convención Internacional se desnuda plenamente, pues para ésta la discapacidad es un producto social que se genera en la interacción social. Por el contrario, para la Constitución ese concepto es impertinente, porque ella presupone una oposición entre individuo y comunidad, lo que en este marco viene a significar una disyunción entre individuo e interacción entre individuos. De ello se sigue que para la Constitución la discapacidad no es una cualidad de la universalidad de la persona. La discapacidad sería una particularidad de la persona y, debido a tratarse de una particularidad, el Estado no asume que ésta sea un deber propio, pues su fin es lo común entre los intereses individuales.

Diseño curricular y Convención Internacional

Continuando con aspectos más específicos referidos al Currículo, una reciente norma, el Decreto 83 denominado "Diversificación de la Enseñanza", que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, vuelve a evidenciar problemas en este ámbito (MINEDUC, 2015).

Según puede vislumbrarse, en esta norma cohabitan principios de la Constitución y principios de la Convención Internacional

–a diferencia de Programa de Integración Escolar cuya promulgación es previa a la Convención– y, a causa de esto, la idea de universalidad se vuelve abstrusa.

Un aspecto del principio de subsidiariedad que se pone a la vista acusadamente en el Decreto 83, es la negación del concepto de discapacidad señalado en la Convención. Un aspecto de ésta que acoge el Decreto es la universidad. El Decreto niega el concepto de discapacidad de la Convención pues establece, en su documento técnico que las necesidades educativas especiales –entre las que se considera a la discapacidad como una necesidad educativa especial de carácter permanente– son barreras: "Son aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar" (MINEDUC, 2015, p.15). Desde luego, esta concepción de la discapacidad como barrera, ya no estriba en una mera resignificación, sino en una disolución del concepto de discapacidad de la Convención, para la cual las barreras, "debidas a la actitud y el entorno", según lo citado arriba, son aquello con lo que interactúa la persona en situación de discapacidad. Con esta forma de entender a la discapacidad, trasladando el foco de la barrera a la persona, deja de tener el mismo sentido dado por la Convención.

A la par de lo anterior, el Decreto 83 toma la idea de universalidad considerando el Diseño Universal de Aprendizaje como aquella medida pertinente de implementar a la hora de repensar el currículum escolar. Sin embargo, acoge dicha idea resignificándola acorde al principio de subsidiariedad, pues admite que el currículo no requiere, en su diseño inicial, contemplar la participación de personas en situación de discapacidad, porque a través de las acciones de profesionales especialistas en necesidades educativas especiales, podrá realizarse un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje que garantice la inclusión e igualdad de oportunidades.

Desde este ángulo, el currículo no universal, mediante el Diseño Universal de Aprendizaje, se transformaría en universal, entendiendo por universalidad el hecho que están presentes en el aula, diversas culturas, lenguas, comportamientos y capacidades. La inclusión, entonces, no se debe a que la discapacidad sea una cualidad de la universalidad de la persona, sino a que es una particularidad que se agrega a la implementación de un currículo que no ha considerado la diversidad presente en el aula, en su diseño original, como ya se ha expresado anteriormente. La ausencia del diseño universal del currículo sería "subsidiada" o suplida, en definitiva, por el Diseño Universal del Aprendizaje, sin que sea requerido que sea el Estado quien diseñe un currículo de acuerdo con el universo de participantes, que comprende a la población estudiantil con la diversidad que ésta representa.

Para sopesar lo anterior, cabe tener en cuenta que el diseño universal es una disposición de la Convención Internacional. La disposición es recogida por la Ley 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) y de ésta es tomada por el Decreto 83. Pero ni la Convención Internacional, ni la Ley 20.422, plantean lo consignado por el Decreto 83, en el cual se afirma: "En el ámbito educativo, el Diseño Universal se expresa como Diseño Universal de Aprendizaje" (MINEDUC, 2015, p.17).

Tampoco la Convención Internacional o la Ley 20.422 sostienen lo estipulado por el Decreto 83 en lo que relativo al fin de diseño universal. De acuerdo con este Decreto, el fin del diseño universal, es "maximizar las oportunidades de aprendizaje" (MINEDUC, 2015, p.19), propósito que pareciera disminuir o reducir el fin consistente en la igualdad de oportunidades. En última instancia se podría observar que, a lo menos, el fin expresado en el Decreto 83 relativiza el fin que la Convención asigna al diseño universal. La Convención refiere a "satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad" (Art.4, 1, f) así como "promover" la "disponibilidad y uso" (Íd.) de productos, entornos, programas y servicios. La Ley

20.422 en el mismo sentido plantea que "entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas (...) puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible" (Art.3, c).

Las disposiciones reseñadas superan el fin que representa el "maximizar las oportunidades de aprendizaje" que indica el MINEDUC en el Decreto 83, y a las medidas que él contempla, la cuales estriban en que la o el docente proporcionen "medios de presentación y representación" (p.20), por ej., Braille; "medios de ejecución y expresión" (2015, p.21), por ej., "manipulación de materiales", " el uso del software Jaws"; "medios de participación y compromiso" (p.22), por ej., "promover la toma de decisiones y la autonomía". Estas medidas evidencian que el diseño universal en la educación no podría restringirse a ellas. Consiguientemente, es una reinterpretación la que se manifiesta en el Decreto, acorde a lo ya citado, en orden a que "En el ámbito educativo, el Diseño Universal se expresa como Diseño Universal de Aprendizaje". Dicho sentido otorgado por el Decreto limita el significado consignado por la Convención Internacional, la cual establece que el diseño universal es "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado" (Art.2). La relevancia de esta definición, en contraste con lo establecido en el Decreto 83, reside en el planteamiento según el cual el resultado del diseño universal es la utilización "sin necesidad de adaptación", vale decir, sin ajustes o adecuaciones posteriores a la producción de tales "productos, entornos, programas y servicios".

De este modo, la Convención Internacional establece un orden de sucesión, según el cual, en primer lugar, "productos, entornos, programas y servicios" deben haber sido producidos de acuerdo con el diseño universal; en segundo lugar, por defecto del diseño universal, se requerirán ajustes, los cuales radican en "modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una

carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular" (Art.2). La trascendencia del diseño universal es puesta de manifiesto por la Convención Internacional al elevarlo al estatus de "obligación" de los Estados Parte, los cuales, por ende, deben:

> Emprender o promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal, con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, promover su disponibilidad y uso, y promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices (Art.4,1, f).

Los aspectos revisados muestran que la Convención Internacional traza una correspondencia entre la discapacidad como cualidad de la universalidad de la persona y el diseño universal que permite la utilización, uso o accesibilidad universal. En el ámbito educativo, ello significa que el currículo debe ser elaborado universalmente, esto es, atendiendo al universo de participantes que comprende tanto a personas con discapacidad, como personas sin discapacidad. De ello, ciertamente, no se desprende la prescindencia de los ajustes y en referencia a ello la Convención expresa: "El 'diseño universal' no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten" (Art.2). Asimismo, establece que "Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales" (Art.24,2, c).

Conclusión

Nuestro país al ratificar la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad el año 2008, asumió como deber del Estado a través de la Ley General de Educación 20.370 (MINEDUC, 2009) velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, principio coherente con lo establecido en la Ley N°20.422 (Ministerio de Planificación, 2010). Estos avances a nivel de normativa se han traducido en el aumento progresivo de estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas regulares con PIE y también, aunque más lento, en su ingreso a la educación superior.

En la última Encuesta Nacional de la Discapacidad, se informa que, del 16.7 por ciento de la población que presenta discapacidad, sólo 15 por ciento ingresa a la educación superior. (SENADIS, 2015). En el nivel terciario aún se mantienen desigualdades, vinculadas con el proceso de selección para ingresar a la Educación Superior, y a las oportunidades de progresar durante la carrera y finalizar los estudios (Tenorio y Ramírez-Burgos 2021).

Para lograr el progreso educativo de las personas con discapacidad, el Estado ha debido implementar medidas paliativas o programas especiales focalizados, ejemplo de ellos son los PIE, las aulas de recursos o centros específicos de apoyo educativo, las adecuaciones al currículo común entre otros.

Si bien el Estado se ha suscrito a la idea de inclusión y dispuesto políticas públicas, tales como las anteriormente mencionadas, para dar respuesta al colectivo social, "en la práctica cada estudiante en situación de discapacidad debe realizar un esfuerzo individual para sortear las diversas barreras y aprovechar los recursos disponibles durante su proceso formativo" (Tenorio y Ramirez-Burgos,2021, p.155)

A pesar de los avances experimentados, aún persisten algunas limitaciones en el avance de sistemas más inclusivos, vinculadas

justamente a la difusa articulación entre aquellas concepciones y declaraciones expresadas en la Convención Internacional y las establecidas en la Constitución que opera como el gran marco regulatorio.

En el actual contexto de la deliberación acerca de la nueva Constitución, pareciera necesario tener presente con mayor énfasis que la conceptualidad esbozada es la base científico-filosófica, ética y política de la inclusión a la cual alude la Convención Internacional al indicar que "los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles" (Art.24,1).

A la luz de dichos aspectos conceptuales, en sentido estricto, las disposiciones tanto del Decreto 170 (MINEDUC, 2010), como las del Decreto 83 (MINEDUC, 2015), sólo parcialmente pueden entenderse como una política inclusiva. Resulta contradictorio que el ingreso a un programa de integración escolar y la obtención de recursos de apoyo para el adecuado aprendizaje (que regula el decreto 170 para la entrega de subvenciones), esté centrado en el diagnóstico médico y la categorización de las "necesidades educativas de sus estudiantes en transitorias o permanentes". Si bien teóricamente el término necesidades educativas debiese centrarse en la precisión de tipos y tiempos en que se otorgarán los apoyos en el proceso educativo, en la práctica se ha traducido en nuevas categorizaciones que vuelven la mirada a centrarse en el déficit de la persona, alejándose de la perspectiva social respecto a la discapacidad que establece la Convención.

Por ello, es posible concluir que estas transformaciones han sido solo aparentes, y no se ha traducido en reales cambios en la relación pedagógica. Resulta fundamental explorar, desarrollar políticas sociales y respuestas comunitarias a las formas de interacción con personas en situación de discapacidad. Desde un enfoque socio comunitario pueden emerger políticas y normativas, así como enfoques educativos de mayor pertinencia para avanzar en justicia social. (McClintock, y Rauscher, 1996)

A propósito de los cambios de nombre o lenguajes para designar a "los otros", Skliar señala:

> no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de la alteridad y cómo la alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario: perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro (2005, p.17).

Por otra parte, el Decreto 83 señala como "orientaciones para diversificar la enseñanza", medidas referidas a la consideración del Diseño Universal del Aprendizaje y de adecuaciones curriculares, sin embargo, éstas son planteadas en ausencia de mecanismos de control y seguimiento, de procedimientos de fiscalización y sanción, y de instancias de asesoría o acompañamiento.

En lo general, por una parte, el Estado directamente no se hace responsable, partícipe u orientador técnico-pedagógico de las disposiciones del Decreto 83; por otra parte, en la medida en que no existen tales mecanismos y procedimientos, salvo en el caso del Programa de Integración Escolar, la conducta de sostenedores y gobiernos universitarios solo depende de su voluntad o sensibilidad.

En consecuencia, las disposiciones del Decreto 83 recaen en el profesor o la profesora, a quien se le emplaza a asumir la implementación de un trabajo de codocencia o de implementación de estrategias pedagógicas que no figuran en su formación, con excepción de la educación especial o diferencial. La ausencia de instancias de asesoría o acompañamiento por parte del Estado intensifica este cuadro. Así, por ejemplo, la sola necesidad de la enseñanza del Braille o de la Lengua de Señas Chilena agrega a la o el docente una tarea que debe emprender a solas, sin capacitaciones disponibles u oportunidades de actualización de conocimientos, y en el contexto de un aula en la cual debe enseñar a personas con y sin discapacidad.

La conjunción de aspectos esenciales, así, por ejemplo, la edad de la o el estudiante, el tipo de discapacidad y la asignatura particular, así como otros, como la convivencia escolar y la participación de la familia, no es un desafío que se añada a la labor teórica y práctica de la pedagogía; solo pudiese entenderse de tal forma –como una yuxtaposición o adición– si se admitiera que ciertos seres humanos se han añadido a la comunidad. En este ángulo, la carencia de orientaciones técnico-pedagógicas, formuladas por el Ministerio de Educación, favorece la subsistencia de visiones biologicistas que pueden surgir en la cotidianidad de la cultura escolar, como producto del desconocimiento de lo qué significa pedagógicamente la inclusión en lo específico de cada asignatura. Con ello se naturaliza que, para la participación de personas sin discapacidad, se cuenta con especificaciones técnico-pedagógicas y no para las personas con discapacidad.

Sin embargo, estos problemas se develan como esencialmente pedagógicos y evidencian que las soluciones subyacen en la misma pedagogía, en el sentido que ha planteado la profesora Dra. Nolfa Ibáñez. Ella sostiene que la diversidad debe ser comprendida como diferencias legítimas, y acogidas como una condición y el fundamento a tener presente en todo proceso educativo, y no valorada como algo 'mejor o peor' (2010). Esta concepción de la diversidad y sus alcances debiesen ser parte de la formación docente, para que su entendimiento se materialice en las prácticas pedagógicas.

La inclusión, por consiguiente, no representa más que una profundización de la pedagogía en sí misma y tal es el curso que traza la Convención Internacional. Por lo anterior, es esencial que nuestra nueva Constitución logre una plena articulación con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, conservando el sentido de sus aspectos conceptuales, considerados como los fundamentos científico-filosóficos, éticos y políticos de la inclusión.

Bibliografía

Acuña, Ximena, Adamo, Dora. Cabrera, Irene. y Lattapiat, Pamela (2013). Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Un desafío lexicográfico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (2), 173-192. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832013000200009

Asamblea General de Naciones Unidas (1993) Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. http://www.fnd.cl/Normas_Un...pdf

Constitución Política de la República de Chile (1980). https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302

Convención Sobre Derechos de Personas con Discapacidad [CDPC] (2008). Herramientas de Promoción https://www.acnur.org/es-es/publications/pub_prot/5b6cb1524/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad.html?gclid=Cj0KCQjwqp-LBhDQARIsAO0a6aJlkJHRAyg5tBrazMH68uTiJn_YuO99JV9hPq-yVdML-TrGM_mU7b-kaAtEMEALw_wcB

Cristi, Renato. y Cordero, Rodrigo (2019). Hacia una democracia sin miedo: Conversación con Renato Cristi. *Economía y Política,* 6(2), 5-29.

Ibáñez Nolfa (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela*. Estudios Pedagógicos,* 36, (1,) 275-286. http://revistas.uach.cl/html/estped/v36n1/body/art15.htm

Lira, Osvaldo (1979). *Nostalgia de Vázquez de Mella*. Ed. Andrés Bello, Chile.

MCclintock, Mary y Rauscher, Laura (1996). Ableism Curriculum Design. In M. Adams, L. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 198-229). Routledge.

MINEDUC (1990 a). Decreto Exento Nº 87. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf

MINEDUC (1990 b). Decreto Exento Nº89. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Educandos con déficit Visual. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231642460.DecretoN89.pdf

MINEDUC (2009). Ley General de Educación Nº20.370, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

MINEDUC (2010). Decreto Supremo Nº170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, Ministerio de Educación. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

MINEDUC (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf

MINEDUC (2015). Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.
http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf

Ministerio de Planificación (2010). Ley 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422

Ministerio de Relaciones Exteriores (2008). Decreto 201 Promulga La Convención De Las Naciones Unidas Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad y Su Protocolo Facultativo
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=278018

Montecino Sonia (2005). Identidades en tensión, sacrificios, sueños y fecundidades. En Fernández Savater, [et al) (Ed.), Conferencias Presidenciales en Humanidades 465-480
http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86382.html

Naciones Unidas ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de Naciones Unidas ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. París: ONU. Resolución 217 A (III)
https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Pérez, María Ester y Chhabra, Gagan (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27. https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01

Ruiz Schneider, Carlos (2012). La República, el Estado y el Mercado en Educación. *Revista de Filosofía*, 68, 11-28. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003

SENADIS (2015). Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile 2015, Santiago de Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

ESTADO, FAMILIA Y ENFOQUES DE DERECHOS PARA LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES

El pensamiento límite de la infancia. Una reflexión educativa sobre la escena primitiva de Maurice Blanchot

Ricardo Pérez Valdés

Resumen

En el siguiente escrito propondremos una reflexión orientada a la infancia. Sin embargo, no se hará en función de ámbitos sociales, psicológicos o pedagógicos de manera directa. Lo que nos ocupa aquí, es la pregunta ¿qué se enseña cuando se enseña? Y para ello pensar la infancia constituirá otra manera de pensar la educación. De este modo, se abordará la infancia entendida como un límite para el pensamiento metafísico de la tradición occidental o *logocéntrica*, lo que implica transitar por una experiencia de lo inefable para todo aquel que pretenda enseñar. Para esto se abordará, desde la compresión literaria de Maurice Blanchot un pasaje denominado: "La escena primitiva" que aparece en el texto *La escritura del desastre* (2015) que retrata el recuerdo de una vivencia infantil en el que se reconoce la experiencia del desastre y de la tanatografía como modalidad de recorrer la frontera de un pensamiento de la alteridad.

1. Pensar la infancia fuera del *lógos*

En su escrito "La crisis de la Educación" (1954), Hannah Arendt señala que la natalidad es un motor clave para abordar la educación. Se educa lo "viejo" a los "nuevos" que ingresan al mundo (Arendt, 2018, p. 228). De este modo, la educación es una forma de introducir a aquellos niños y niñas en un amplio sistema de valores, significados, creencias y saberes que le permiten configurar no sólo una forma de acceder al mundo, comprendiéndolo, sino que también, a un mundo en que se reconoce con otros y otras. Educar es, en cierto sentido, comprender un mundo bajo categorías de reconocimiento común.

Ahora bien, cuando pensamos en la infancia, en concreto, en niños y niñas que acceden a un mundo que, en parte, ya está configurado, nos internamos en un sistema de socialización institucional que delimita ese acceso. Para ello la familia y la escuela constituyen una parte fundamental en la materialización progresiva del infante como ser social. Por ello, cuando se piensa en educar, se piensa implícitamente en ese niño o niña y en la forma en que ellos y ellas deben formar parte de la construcción social. En este orden de cosas, la impronta de la Modernidad resulta clave para comprender cómo la educación se plasma en un sistema racional, de disciplinamiento y de producción industrializada en función de la conformación de los y las infantes en el proyecto social, esto es, el imperativo de convertirse en ciudadanos-adultos.

En la pregunta ¿qué se enseña cuando se enseña?, resuena un eco o vestigio de una intencionalidad aparentemente natural en la tradición de pensamiento occidental: el *lógos* (lengua, habla, discurso), que hace posible la conformación de un pensamiento unitario y verdadero a través de una dimensión lingüística. Comprendemos el mundo a partir de conceptos en los que desarrollamos la posibilidad de construcción de un imaginario del mundo. Imaginamos un mundo significándolo a través de la lengua. De este modo, el pensamiento en

su sentido tradicional se configura como la unidad e interioridad del sentido de todas las cosas o modo de compresión de lo real, siendo la posibilidad de la existencia a través del lenguaje, del mundo, sus objetos y relaciones. Así, cuando "pensamos", estamos implicados en la expresión de un entendimiento compartido en tanto sentido y significación.

Por tanto, pensar da cuenta del sentido primario que otorga las directrices para vivir y convivir en el mundo, acopiarlo desde un ámbito originario, unitario, ordenado y verdadero. Pensar es la certeza, la seguridad, el dominio y la afirmación de nuestra propia existencia. Así, por ejemplo, en su célebre obra *Discours de la méthode* (1637): «Je pensé, donc je suis» René Descartes afirma a la razón humana como un principio inaugural de constatación de la propia del "yo" (ser/existir). El «Yo», en tanto que conciencia de sí, se afirma como pensamiento, y ofrece certeza de su condición en el mundo. Pensamiento que aquí es también duda, reflexión, critica, voluntad, conciencia, razón, discurso. En este sentido, la afirmación cartesiana, confiere al pensamiento la potencialidad de dar vida a sí mismo y lo expone al modo de un desdoblamiento lingüístico de la conciencia que se afirma: 'Pienso, luego soy/existo', permite dar al 'yo' no sólo un lugar en el mundo, sino que también hacer posible generar una explicación organizada y coherente de lo real mediante una conciencia que la afirma pronunciándola.

En otros términos, el pensamiento responde a una "voz" o "habla" interior que permite identificarse ontológicamente consigo mismo y con el mundo. Es por ello por lo que, la aseveración del idealismo cartesiano se puede inscribir como parte de un momento de la historia de la metafísica occidental que, desde Platón, o más adelante, Kant o Hegel, por ejemplo, reconocen en el pensamiento (*lógos*, razón) la estructura fundamental del sentido de comprensión en tanto que, discurso de la verdad o discurso filosófico, de todas las cosas que conforman lo real. Así el pensamiento de la verdad o

pensamiento *logocéntrico* (Derrida, 2008)[1], es la marca de la metafísica Occidental que exige la presencia del ser como fundamento de las cosas a partir del *lógos*, disponiendo de una interioridad de sentido a su sistema y cuya expresión se otorga desde el privilegio del habla (*phoné*). Al respecto De Peretti (1989) indica:

> "El privilegio de la presencia como conciencia que se establece por medio de la voz (relación necesaria e inmediata que la tradición occidental pretende establecer entre el pensamiento –logos- y la voz –foné-) y en detrimento de la escritura, la ilusión de transparencia absoluta del significado trascendental (sentido previo y absolutizado, complemento de la presencia, de la interioridad) que se esconde detrás de todos los juicios, metas y aspiraciones de la metafísica: esos mitos que funcionan, en el pensamiento occidental, con toda la fuerza fanática y ciega de los engaños es lo que Derrida denomina logofonocentrismo del discurso de Occidente. (p,31)

De este modo, el pensamiento de la verdad (presencia, ideas, logocentrismo, logofonocentrísmo) forja el discurso de la tradición de occidente en un "habla cotidiana" que permite, desde la concepción de un sentido trascendental de la razón humana, generar un mundo para hacerlo común. Sin embargo, podemos preguntar: ¿qué ocurre si la lógica interior del sistema metafísico es permeada en sus

1 Al respecto, Derrida en *De la grammatologie* (2008), presenta la noción de logocentrismo como otra modalidad de hacer referencia a la historia de la metafísica occidental que se constituye como una «metafísica de la escritura fonética», en donde el habla, en tanto que lógos, tiene preeminencia ontológica respecto de la escritura ya que la escritura (graphema) imita el lenguaje hablado. Ahora bien, su fuerza responde a un momento que sólo ahora se hace necesario y en el que se vislumbra en su agotamiento. En este sentido, indica, la era logocéntrica es un proceso tanto inevitable como necesario, el que se encuentra de-limitado por la lógica que alberga su propia finitud, el llamado a su clausura histórica.

límites?, ¿cómo comprender las cosas "fuera" del logocentrismo?, ¿cómo "pensar" al margen de la verdad instituida de la tradición? Precisamente abordar lo que es "ajeno", "confuso", "diferente" a la modalidad irreductible de comprensión metafísica puede ser la apertura necesaria para generar una desarticulación de su propio sistema. De este modo, poner en evidencia aquello que se margina del sistema de comprensión habitual permitirá la ruptura o desestabilización del "sentido común" y haría de lo común, un espacio de extrañamiento permanente.

En relación con esto, si recordamos la crítica que realiza Freire al sistema tradicional de enseñanza occidental en "Pedagogía del oprimido" (1970), mediante la noción de "educación bancaria", en la que se pone de relieve un modelo educativo cuyo poder se remonta a una naturaleza *narrativa, discursiva, disertadora*, (2005, p.75), que funda un cierto tipo de relación de poder y que se constituye como la forma válida en la adquisición de saberes a partir de un solo agente, el educador, que posee "esa habla" que permite el conocer. En otros términos, lo que Freire recalca es que la educación tradicional como forma de insertarnos en el mundo, nos trasfiere la naturalización de ese poder como dimensión necesaria para adquisición de conocimientos instituidos (oficiales). Es por ello que, sólo quien enseña, el *padre-logos* (Derrida, 2007, p. 114), que hace posible la relación y que representa la presencia verdadera por excelencia del proceso de adquirir conocimientos, es el garante del saber y el único sujeto de la relación (Freire, 2005, p.80). Es por esto que, pensar el conocimiento como una construcción entre sujetos diferentes, en principio (educador-educando), para Freire, confrontaría esa estructura de poder y ofrecería una apertura a una experiencia vivida del saber de manera co-participativa. De alguna manera, la pedagogía de la transformación no sólo representa una respuesta contraria a un modelo jerárquico de enseñanza, sino que evidencia el supuesto metafísico en que se inscribe la promoción del conocimiento a través de la acción del pensamiento de la tradición occidental.

Ahora bien, precisamente abordar el pensamiento desde lo que lo excede implica la aproximación a un espacio fuera de la lógica del lógos, al margen de esa delimitación de un paternalismo inherente en la comprensión del mundo. Es por ello por lo que recorrer aquellas experiencias en las que fracasa el levantamiento del discurso oficial en tanto que poder nombrar-conocer ofrece una apertura a un espacio de desconocimiento que invita a resignificar el modo de acceso a las cosas.

Al respecto, la infancia ofrece la posibilidad de aproximarse a ese espacio fuera de los límites "logocéntricos". En, Así habló Zaratustra, particularmente en el pasaje "de las tres transformaciones del espíritu", Nietzsche aborda al infante como la transformación que representa un nuevo comienzo (2007, p. 28). El niño representa la superación de proceso vitales de afirmación en el mundo. El niño es la presencia de lo desconocido, la apertura en la experiencia del juego con el que puede conquistar su propio mundo. El niño/a crea sus reglas, participa vitalmente de las prácticas del juego, crea un mundo en la medida del juego, sin teleología, sin trascendencia, sino que vive en la inmanencia de su propio ser, él/ella es su propia lengua. Siguiendo a Nietzsche, el niño es olvido (p. 28) pues encarna la actualidad de una experiencia inefable, que se margina del lenguaje instituido, y responde un espacio al que el pensamiento cotidiano nunca puede "retornar" sin traicionarlo.

En este sentido, a través de la infancia reconocemos los registros de la lengua común, puesto que nos permite abordar el tránsito de un espacio pre lingüístico a uno lingüístico, o bien, de una "pura experiencia" a una delimitación de esa experiencia a través de la palabra. Es decir, y pesándolo desde la teoría de la infancia, el afán del adulto que "educa" es que el niño o niña deje de ser propiamente un infante para devenir en un sujeto-adulto del discurso, esto es, un tránsito que permita reducir o bien, homogenizar la conformación semiótica de la experiencia en una semántica del discurso. Al respecto, Agamben indica: "El hecho de que el hombre tenga una

infancia (que para hablar necesite despojarse de la infancia para constituirse como sujeto en el lenguaje) rompe el "mundo cerrado" del signo y transforma la pura lengua en discurso humano, lo semiótico en semántico. En tanto que tiene una infancia, en tanto que no habla desde siempre, el hombre no puede entrar en la lengua como sistema de signos sin transformarla radicalmente, sin constituirla en discurso" (2018, p. 77).

La conformación del mundo a través del discurso es la condición de posibilidad de la comunidad política, puesto que, toda sociedad, su conservación, desarrollo, proyecto, depende de esa red discursiva conformada entre los miembros adultos de la comunidad. Cuando se enseña, se enseña precisamente el discurso que nos permite "comprender" esa relación social, comunitaria o común de compartir un espacio de interacción simbólico-territorial. La lengua hace posible lo social, pero va mucho más allá. Al respecto, Garcés señala: "el ser humano es algo más que un ser social, su condición es relacional en un sentido que va mucho más allá de lo circunstancial: el ser humano no puede decir yo sin que resuene, al mismo tiempo, un nosotros" (2013, p. 29).

La lengua es entonces, un elemento fundamental en el advenimiento de la sociedad como forma de relación a través de códigos trascendentales de reconocimiento y de dominio público, por ello la educación emerge como un sistema progresivo de abandono u olvido de la infancia en favor de la construcción discursiva de la comunidad. Así convertimos al "nuevo" en "viejo", es decir, a ese infante recién llegado se le va determinando en un sujeto del discurso en el que va despojándose de su experiencia radical o bien, prelingüística, inefable o encarnada. Es por esto por lo que, pensar la infancia es pensar un límite en la comprensión discursiva de las cosas del mundo a través del proceso educativo, a través de aquello que se enseña. Pues lo enseñado es para construir un mundo, y no para resignificar esa experiencia sin palabras que yace en el origen-abismo de todo niño, de toda niña, como aquello "místico" que,

finalmente, susurra en cada uno de nosotros y nosotras. Comentando a Wittgenstein, Agamben indica: "La instancia de la infancia como archilímite se manifiesta en el lenguaje al constituirlo como lugar de la verdad. Lo que Wittgenstein, al final del Tractatus, plantea como límite "místico" del lenguaje no es una realidad psíquica situada o más allá del lenguaje en las brumas de una supuesta "experiencia mística", sino que es el mismo origen trascendental del lenguaje, es simplemente la infancia del hombre. Lo inefable es en realidad infancia. La experiencia es el mysterion que todo hombre instituye por hecho de tener una infancia" (2018, p. 69).

Así, pensar la infancia, es intentar recorrer ese espacio sin nombre, la dimensión de lo ilimitado que brota en los pliegues y repliegues de la vida de todo adulto. El límite de lo pensable, de lo educable, de lo enseñable. Asumir esa experiencia-límite (Blanchot, 2008 p, 261)[2] implicará la posibilidad de acceder a una educación que se arriesgue a transitar por lo desconocido sin la necesidad de apelar a una verdad que se plasme como modalidad hegemónica para la comprensión. El acto de comprender debe abandonar sus criterios subyacentes de verdad (unidad, sentido, trascendencia, habla, presencia, poder) si se quiere resignificar la experiencia.

2. La literatura y el desastre

La comprensión problematizadora de la infancia como un espacio límite para el pensamiento, incomoda las categorías discursivas de la comprensión adulta. Pensar la infancia es de alguna manera pensar lo que está fuera de la organización del pensamiento logo-

2 Para Blanchot: "La experiencia-límite es la respuesta que encuentra el hombre cuando ha decidido poner todo en cuestión. Esta decisión, que compromete todo el ser expresa la imposibilidad de nunca detenerse, en cualquier consuelo o en cualquier verdad, ni en los intereses o en los resultados de la acción, ni en las certezas del saber y de la creencia".

céntrico (Derrida, 2008, p. 14-20)[3], es recorrer no la presencia de las cosas, sino aquello que se sustrae, se resta, se margina. Aquello que desaparece de todo discurso y que nos desplaza hacia lo inefable de la experiencia misma.

Una propuesta para aproximarse a ese límite de la experiencia, hacia esa experiencia radical o prelingüística resulta solidario su abordaje desde una dimensión literaria. La literatura nos entrega un tipo de experiencia particular, la experiencia de la ficción. Sus palabras no buscan o no obedecen a una verdad trascendental, si no, más bien, transitan un sentido que se arma y desarma en la medida que se lee o se relee, o bien cuando se escribe o se reescribe. La literatura ofrece un abordaje una diversificación de los significantes, en los que las redes semánticas del discurso expresan la labilidad de sus límites, de sus extensiones o distensiones. La palabra es múltiple, dona de sentido a su interlocutor, intercambias "formas de habla". La literatura, su palabra expresa la ambivalencia del lenguaje mismo, a saber, su posibilidad de dar vida a la realidad a través de ideas, y a su vez, expresar aquella ausencia las atraviesa. La palabra en este caso, escrita, literaria, no sólo muestra la lejanía o separación del nombre de algo con el ser que le da el nombre a ese algo, sino que, a su vez, permite advertir la vaciedad, negación o muerte que cobija en su interior. De este modo, es posible señalar que el lenguaje mismo, mediante su carácter doble, por una parte, permite comunicar,

3 Para Derrida el *logocentrismo* es otra manera de referirnos a la historia de la metafísica occidental que se constituye como una «metafísica de la escritura fonética», en donde el habla tiene preeminencia ontológica respecto de la escritura, pues la escritura «imita» el lenguaje hablado. Ahora bien, su fuerza responde a un momento que sólo ahora se hace necesario y en el que se vislumbra en su agotamiento: "y ahora se aproximaría a lo que es propiamente su sofocación". En este sentido la era *logocéntrica*, es un proceso tanto inevitable como necesario, el que se encuentra de-limitado por la lógica que alberga su propia finitud, el llamado a su clausura. Así lo expresa el autor unas páginas más adelante: "tal vez nunca se termine. Sin embargo, su clausura histórica está esbozada".

comprender, enseñar (Blanchot, 2008, p. 2)[4] y, por otra, expone un espacio de ausencia que descompone, fragmenta o hace desaparecer el sentido metafísico que hace posible el pensamiento.

Para abordar la proximidad del relato literario y su incidencia en la apertura de un espacio de extrañamiento para la comprensión habitual, revisaremos algunos elementos relacionados con la palabra literaria en Blanchot para dar cuenta de lo que implica sostener un relato que "opera" en el límite de lo pensable. En este ámbito, la palabra, escrita, literaria, expresa lo impersonal, que expone la separación del nombre de algo con el ser que le da "vida" al nombre a ese algo, y, a su vez, permite advertir el vacío que cobija la palabra en su interior. Así, la palabra misma sería la exposición o la garantía de lo ausente, su desvío errante, "Sucede que las palabras necesitan ser visibles, que les hace una realidad propia que les pueda imponerse entre lo que es y lo que ellas expresan. Su oficio consiste en atraer la mirada sobre ellas mismas para desviarla de la cosa de la que hablan. Únicamente su presencia es la prenda de la ausencia de todo lo demás" (Blanchot, 2007, p. 36).

La exigencia de lo discontinuo promueve un dis-curso extemporáneo, atemporal cuya expresión no es otra que la exposición de un afuera que traspasa los límites de lo mentado y arrastra un residuo difuso en el que la "familiaridad", "interioridad" u "hospitalidad" del pensamiento no puede ser reconocida, sino que, más bien, es lo que vacía al pensamiento mismo, exponiéndolo a un "estar fuera de sí" que lo desconecta del sentido metafísico. Es por ello por lo que, la palabra literaria permite recoger esa dimensión de la experiencia

4 En este sentido, Blanchot da cuenta de cómo el lenguaje de la enseñanza y, por tanto, de la verdad de lo enseñado, hace suyo el discurso filosófico desde Sócrates, constituyéndolo en un lenguaje del poder a través de la historia del pensamiento occidental y la conformación de instituciones. Señala lo siguiente: "Sócrates, Platón, Aristóteles: con ellos, la enseñanza es la filosofía. Entonces lo que aparece es la institucionalización de la filosofía, la cual más tarde recibe su forma de la institución preestablecida dentro de cuyo ámbito ella se instituye, Iglesia, Estado".

que se ha ausentado en la construcción cognitivo-lingüística de las cosas de lo real. Recorrer ese "abismo", a saber, la experiencia de lo ilimitado es repensar la posibilidad de acceso a las cosas, rastrear espacios no nombrados que apelen a dis-cursos no hegemónicos, no instituidos y en los que la distinción entre ficción y verdad se disuelva constantemente.

La escritura en este ámbito nos desplaza a un espacio de agonía para el pensamiento, en que el mundo se "torna" ajeno y desaparecen lo cotidiano, lo común. Podríamos decir, que la palabra literaria despoja el contenido ilusorio de la metafísica de la presencia y nos ofrece, en cambio, la fatalidad misma del ser ausente. De este modo, si lo extraño, lo ausente, lo desconocido, paradojalmente se presenta, entonces: ¿cómo recorrer ese desastre, es decir, "estar separado de la estrella" ('des-astro'), (Blanchot, 2015, p. 8), y que ha marginado la sensatez de una ilusión totalizante como forma teleológica de saber? O ¿con qué palabras acopiar un presente siempre vacío? En el desastre no hay saber, no hay historia, no hay presente, no hay "vida", sino sólo la experiencia diferida que expone lo que se ausenta del discurso instituido. Desastre, corresponde a esa estancia paradojal que deja 'fuera del astro' o bien, 'fuera de la luz', esto es, fuera de la 'luz' en la que permite la determinación de la órbita o fuera del cosmos en tanto que, escenario total en que las cosas están dispuestas naturalmente. Estar fuera de lo establecido, de la norma, del canon, de lo oficial, es situarse en un punto sin lugar. El lugar de lo marginal, de lo que resiste, de la diferencia. Es por esto, que la infancia cobra sentido en tanto que límite de lo pensable, pues acoge una experiencia que no se reduce a una red semántica es, en otros términos, el significado encarnado, la realidad en toda su expresión tocando una vida que la recibe sin más. Cuando pensamos la infancia pensamos ese "no lugar", ese espacio que "reconstituimos", que rastreamos, pero del que sólo hay una huella incesante. Fui niño, fui niña, pero ya no lo recuerdo.

En el desastre estamos fuera del día, fuera de lo visible, fuera de los acontecimientos, las cosas, las obras, los trabajos, fuera incluso

de la noche que aparece por oposición al día (Blanchot, 2002, p. 157)[5]. El desastre es lo irreversible de aquello que queda, es la discontinuidad de todo lo que falta, es pura impotencia o una pasividad del pensamiento (Ruiz, 2001, p. 23)[6] que sin embargo destruye lo instituido, arruina la totalidad y lo que amenaza "todo", impidiendo al pensamiento la realización de un porvenir o destino: "El desastre lo arruina todo al tiempo que deja todo tal cual. No alcanza a este o a aquel, «yo» no estoy expuesto a su amenaza." (Blanchot, 2015, p. 7)

El desastre arrasa con el límite del pensamiento, vuelve "ese" límite una experiencia desconocida. De este modo, ¿cómo pensar entonces ese porvenir imposible, esa ruptura de un presente

5 Esta es una manera de comprender la noción de Día en Blanchot. El Día como posibilidad. El Día del pensamiento, del orden, de la continuidad. El Día que inscribe a la noche dentro de su interioridad. En el "Espacio Literario (2002), señala: "El día hace la noche, se edifica en la noche: la noche sólo habla del día, es su presentimiento, su reserva y su profundidad. Todo termina en la noche, por eso hay día. El día está unido a la noche porque no es día si no comienza y termina. Esa es su justicia es comienzo y fin. El día se levanta, el día termina, esto lo hace infatigable, laborioso y creador, eso es lo que hace del día el trabajo incesante del día". (p.,157). El día, representa el pensamiento de la verdad, el pensar que hace posible la educación, la enseñanza de un mundo determinado por el discurso y sus relaciones desde una orgánica trascendental.

6 En función de esto resulta apropiado el comentario que realiza Alberto Ruiz de Samaniego, a saber: "El desastre: perder la estrella (...). El desastre como un pasivo del pensamiento; un deshacerse de toda presencia, de toda conducción hacia la representación, hacia cualquier desarrollo, hacia toda configuración del ser. El desastre nos aleja de la unidad, destruye la historia, interrumpe el mundo como un discurso sabido y eficaz del saber del hombre. El desastre es no poder conjeturarse, la disolución de la autoconciencia; separar el lenguaje de su poder referencial. Desmantelar la práctica del discurso. Separación, o rompimiento. Desastre que es la voz donde el morir inmortal resuena en nosotros, como ese sentido ausente en que se proyecta todo pensamiento y que, sin embargo, ninguna expresión o medida puede verificar. Para el desastre no hay modelo posible porque justamente lo que deniega es el poder de la palabra plena".

inmemorial que deviene una y otra vez como un recuerdo que se borra, que desaparece y que, aun así, se sostiene en una dimensión deformada?

3. La tanatografía y la escena primitiva

Así pues, narrar lo vivido como ausencia, como un retorno sin origen, como una biografía borrada, o quizás la expresión de una muerte que se reitera a través de una experiencia imposible, en la que adviene, una tanatografía (Lacoue-Labarthe, 2014, p.80), que nos expulsa del pensamiento y que impide una relación entre un yo y "su" biografía o historia, pues su palabra yace muerta de antemano. El desastre nos ex-pone en la dimensión del afuera. Experiencia del afuera que es experiencia del desastre, de lo que muere, de lo que no tiene lugar y lo que no tendrá lugar. Pero a su vez, el desastre, en tanto que, exterioridad, es lo que cancela el "yo" o "sujeto" de la experiencia y, por tanto, es lo que impide la narración en los términos del sentido, la comprensión, y sin más, del pensamiento. Desastre: lo que desborda el pensar y lo único que mantiene a distancia el dominio (Blanchot, 2015, p. 14). En este contexto, el relato (récit) en Blanchot, responde a esa palabra que pronuncia aquello que parece no ser una palabra (Blanchot, 2015, p. 70)[7], sino más bien, expresa lo discontinuo e infinito que recorre la ausencia de cualquier posibilidad de ejercer autoridad (autor, presente, narrador, creador, entre otros) en lo narrado.

---

7 Blanchot, se refiere la palabra que pronuncia el desastre en estos términos: "Si se pronuncia el desastre, sentimos que no es una palabra, un nombre, y que en general no hay nombre separado, nominal, predominante, sino siempre toda una frase embarullada o simple en la que lo infinito del lenguaje, en su historia no acabada, en su sistema no cerrado, trata de que se haga cargo de él un proceso de verbos, pero, al mismo tiempo, en la tensión nunca apaciguada entre el nombre y el verbo, trata de caer como una interrupción fuera de lenguaje sin dejar, no obstante, de pertenecerle".

Ahora bien, el desastre se abordará desde unos pasajes incorporados de modo particular en la Escritura del desastre (1980), que se denomina "¿Una escena primitiva?". Este relato, más que un escrito "biográfico" o "autobiográfico", podríamos decir que constituye un escrito, "tanatográfico" o "autotanatográfico" (Lacoue-Labarthe, 2014, p.81), en el que emerge la presencia de lo de lo que muere en el discurso tradicional y que expresa la latencia de un padecimiento que no termina resistiéndose a su vez a una comprensión total o propiamente "bio-gráfica". La concepción de Tanatografía es señalada por Lacoue-Labarthe y relacionada con los escritos de Blanchot, indicando que éste, en algunos de sus escritos, pareciera hacer referencia a una situación o escena vivida, y en los que, sin embargo, no habría posibilidad de enunciarla como una "bio-grafía" o una "auto-biografia", puesto que lo narrado se encuentra permanentemente desmarcado de cualquier posibilidad de posicionar a un "sujeto" o "yo" del discurso.

De este modo, por tanto, lo escrito promueve una ruptura con el tiempo organizado, unificado o histórico del sentido; más aún, el relato, da cuenta de una grafía que remite a ese "alguien" impersonal, carente de toda consistencia (sin ser, sin sustancia, sin presencia), y que está, podríamos decir, en presencia de una agonía siempre-viva, o bien, en presencia de un "alguien" siempre-ya-muerto. Es por esto que se hace alusión al elemento tanático, en la escritura de Blanchot, entendiéndolo como un "género" literario (Lacoue-Labarthe (2014), p.80)[8]. Así, el intento de una grafía-tanática, busca dar cuenta que

8 "El sujeto de la autobiografía, si es que hay uno, debe ser de una consistencia muy otra. Y si llamamos resueltamente a este «género» *autotanatografía*, entonces ya no se puede tratar en absoluto, bien pensado, de *sujeto* (*subjectum*, es decir, *substancia*). Y si es un Yo que habla allí, lo que queda por establecer, probablemente no tenga la menor *con-sistencia*; y nada asegura que siga siendo, o incluso que sea, simplemente, él mismo el mismo *autos, ho autos*. ¿Qué clase de «sujeto» podría articular: «Estoy muerto»? Esta es la razón, por otra parte, de que haya pensado esto: no hay, que yo conozca, sino dos textos abiertamente «auto-biográficos» de Maurice Blanchot: *el instante de*

la vida sólo puede ser "narrada" en la medida que se escribe, en la medida que hay un alguien que va borrando al sujeto de la biografía, y en el que sólo adviene el relato de una escritura que no ha sido elegida, y de una vida que no puede ser narrada por quien escribe. Así, lo que se reconoce en el relato es aquello que da cuenta de un espacio en que se presenta la ambigüedad de una muerte que no ha tenido lugar, que no ha logrado consumarse y que expone el límite de una experiencia vacía, que no puede ser descrita en un discurso espacio-temporal, sino que más bien, desplaza a todo "protagonista" a una agonía en que sólo adviene una desaparición.

En la narración de Blanchot: "*¿Una escena primitiva?*", aludiendo a la concepción freudiana *Urszene* (escena original, primera, primaria, primitiva) se expone en pasajes fragmentados del texto *La escritura del desastre* (2015), un relato discontinuo del episodio de un niño que mira por una ventana y en cuya descripción sólo accedemos a una experiencia sin presente, en la que jamás logra recuperar "ese presente-niño", siendo el escrito sólo el devenir de lo que se mantiene siempre como ausencia. Blanchot dice *lo que pasa después* (Blanchot, 2015, p. 68), lo que ve el niño, lo que siente, lo que escucha, por lo que llora, por lo que se alegra pasa a ser el misterio de lo desconocido en que no hay palabras, en que sólo murmura el secreto.

En la escena aparece la exigencia de lo que se pierde en el ejercicio mental de ir desde un mundo, aparentemente adulto, serio, formal, determinado, a un espacio en que se recobra lo innombrable, lo olvidado, lo imposible. Lo que "mira" un niño a través de la ventana, como la experiencia de una mirada de lo que se ha retirado para siempre. El niño advierte un paisaje, un lugar, un espacio determinado, y sin embargo, ese mismo espacio aparece roto, ausente,

---

mi muerte y esa paginita, desprendida como un fragmento en *La escritura del desastre*, que se llama «(¿Una escena primitiva?)», de la cual, además se puede leer una primera versión, de título claramente menos suspensivo o más definitivo: «Una escena primitiva»".

perdido. La expresión de llanto-júbilo, que provoca vanos intentos de consuelo. No hay consuelo porque no hay explicación, el niño está fuera del lenguaje, fuera del habla, fuera de la palabra, el niño en el silencio o en el mutismo que perturba, que espanta. La escena da cuenta de lo ausente mismo que cobija el niño, el desarraigamiento radical de lo que nace en la pérdida. En relación con esto, y comentando a Freud, Blanchot señala lo siguiente:

> "Nacer es, después de haberlo tenido todo, carecer súbitamente de todo, y en primer lugar del ser, – si el niño no existe ni como cuerpo constituido ni como mundo. Todo le es exterior, y él no es casi nada sino aquel exterior: el afuera, la exterioridad radical sin unidad, la dispersión sin nada que se disperse; la ausencia que no es ausencia de nada es al principio la única presencia del niño" (Blanchot, 2008, p. 296).

La escena vuelve como lo excesivo, como aquello que desplaza toda historia o forma continua de narración, es la vuelta sobre un recuerdo que no recuerda, un mutismo disperso que busca forzosamente acceder a ese espacio diferido para siempre. Quizás el niño es lo que una y otra vez, en su desaparición, en su mutismo inefable, vuelve a ser espiado por una palabra (pensamiento, yo, habla o ley) que busca apresarlo, así como en el relato la "habitación de los niños" (2005) de Louis-René des Forêst, en el que un grupo de niños recrean en una habitación el reglamento escolar, como la delimitación de un juego que los desdobla, y un oyente que los espía tras la puerta. Los niños juegan, pero en el juego late la irrealidad que no confieren las palabras. En éste relato, uno de los niños, George, no habla. Su silencio provoca que su palabra sea "hablada" por otro, y sin embargo, una palabra que nunca lo "interpela". George es el silencio, el espacio inimaginable para quien lo espía, abriendo aquella dimensión imposible de recorrer. Faltan personajes en la escena, falta la palabra, falta lo irrecuperable mismo. El niño sin tiempo, sin espacio, sin

habla, sin ley, el niño es el suspenso de aquello que "no puede morir", lo extraño de una palabra vaciada.

En este ámbito, en la escena comentada el niño que no habla, que desaparece, atesora el rechazo de todo saber cómo su riqueza invaluable, incierta, desierta. Quizás en esta escena devenga el niño-muerto como un punto en blanco, anónimo, impersonal, el niño es lo que se ha retirado para siempre: su mirada, su experiencia, su llanto, su alegría, su ser incomprensible para el mundo que lo cree cobijar. El lenguaje que vuelve al niño o más bien, que pretende volver a él, retorna a lo imposible, a una experiencia en la que se expone la desgracia misma del pensamiento, la escena de lo que ha desaparecido, lo inconexo, lo fantasmal, lo olvidado, lo inconcluso. A propósito de esto, cabe mencionar lo señalado por Pascale Quignard (2006): "Tenemos un espacio en blanco en nuestro origen. Experimentamos el pensamiento imposible de lo originario. Al experimentar el imposible pensamiento de lo originario, experimentamos el imposible pensamiento de nosotros mismos. Hemos venido de una escena en que no estábamos – pero que nuestro deseo representa y nuestros sueños reproducen" (2006, p. 51).

"*Una escena primitiva*" expone el espacio atemporal de la pérdida o la desapropiación de sentido que parecen llevar al *niño* a la ambivalencia de un vacío que permanece extensivamente: "El saber vertiginoso de que nada es lo que hay, y en primer lugar nada más allá" (Blanchot, 2015, p. 68). Lo que se vive sin ser vivido, como un aplazamiento siempre diferido, lo imposible que, "tras la ventana", no vuelve al pensamiento, un retorno deformado y fascinante que no puede ser contenido. El niño es la nada que se profiere sin nunca decir-se, lo que rechaza todo decir. Es la pregunta inconclusa, infinita, desorientada, deambulante, agónica: el niño, es quizás, lo que expone en esas líneas postreras de la escena:

> "La pregunta siempre suspendida: habiendo muerto de ese 'poder morir' que le da alegría y devastación, ¿acaso ha sobre-

> vivido, o más bien, qué quiere decir entonces sobrevivir sino vivir de una aquiescencia al rechazo en el agotamiento de la emoción, en retirada de interesarse por sí mismo, des-interesado, extenuado hasta la calma, no esperando nada? – Por consiguiente, esperando y velando, puesto que despierto de pronto, y sabiendo que, en adelante, nunca está suficientemente despierto" (Blanchot, 2015, p. 103).

Podríamos preguntar ¿dónde está el niño entonces? ¿Un abismo, un fragmento, un espectro, un cadáver?, o bien ¿la emoción, la sensibilidad o la extenuación quizás? La experiencia del desastre que regresa sin presencia en la experiencia de lo que no puede acontecer (Lacoue-Labarthe, 2014, p. 109)[9], de lo que permanece en un insomnio incesante, de lo que no deja morir. El niño mudo, finito e infinito, aparentemente debiese morir para que "aparezca" el "habla del niño", un habla que no es su voz, su acción, su ser. Es una muerte que lo arrebata, lo aleja, lo confina al extrañamiento.

El pensamiento que vuelve sobre la infancia vuelve como un espía permanente pero siempre infructuoso, *desobrado*, fracasado. En su retorno adviene el desastre de la escena inconclusa, el niño que va muriendo, desapareciendo, da cuenta de lo irrepresentable, de aquello que no puede ser puesto en acto. El niño del cristal roto expresa el silencio anónimo del rechazo de quien vive sin razón ni porvenir.

---

9 Labarthe comentado a Winnicott en "La crainte de l'effondrement" (y a Blanchot) señala: "He intentado mostrar que el miedo al derrumbe puede ser el miedo a un acontecimiento del pasado que todavía no fue experimentado [Y se ve de inmediato el vínculo que este acontecimiento no experimentado puede tener, a los ojos de Blanchot, con el acontecimiento hacia el que señala el sintagma impersonal calcado de Freud: «matan a un niño».] Esta experimentación es una necesidad equivalente a la de la rememoración en el análisis de las neurosis. Esta idea puede aplicarse a otros miedos del mismo tipo, y mencioné el miedo de la muerte y la búsqueda del vacío".

4. Divagaciones finales

Pensar la infancia es pensar el límite del pensamiento, del conocimiento, de la comprensión. En este ámbito, representa una frontera necesaria para pensar o repensar la enseñanza. El pensamiento de la verdad (lógico-científico) que da vida al mundo a través del concepto, nos dispone en una forma determinada de comprensión de lo real. La compresión logocéntrica del pensamiento occidental ofrece desde el "habla", la noción de una estructura trascendental que configura el discurso unitario de la verdad y que forja a su vez la posibilidad de comprender un mundo común, siendo, por tanto, condición de posibilidad de la educación o bien, de aquello que es enseñable. Cuando pensamos clasificamos la realidad como un sistema organizado que se acoge de manera individual y colectivamente como forma de reconocimiento instituido por el lenguaje. Es por esto por lo que, infante responde a una vivencia no mediada por los códigos de la comunidad de hablantes y, en cierto sentido, el niño/a interrumpe la fluidez del discurso y abre una variable hacia esa diferencia que se resiste a toda forma de dominio o determinación.

Ahora bien, abrir el discurso la imagen del desastre en "La escena primitiva" de Blanchot, nos permite reconocer cómo desde la palabra literaria es posible problematizar o poner en tensión la modalidad de comprensión (oficial). Aproximarse al límite de lo pensable, es internarse en un recorrido sinuoso que no busca un resultado o meta en particular, sino que, más bien, constituye un proceso exploratorio de las experiencias que no se pueden someter a una categorización y que se aproxima en aquella dimensión inefable que acoge la infancia misma. Así, "la escena primitiva", nos despoja de toda organización de sentido, pues nos hace rememorar la disolución de un ser que se fragmenta. Al recordar al niño convergen sentimientos, estados de ánimo, espacios, borraduras y márgenes, pero carentes de toda presencia, continuidad y/o unidad. En el recuerdo, pronunciamos, hubo un niño/a, ya no lo hay más. Recordamos al niño/a, en su olvido.

En cierto sentido, asumir la infancia como límite, convoca la búsqueda de espacios de reconocimiento en los que las formas de expresión infantil evoquen ese conocimiento inmemorial que va más allá de toda forma de determinación en categorías disciplinares. La infancia es la textualidad no instituida del nuevo/a que llega al mundo cuya experiencia de sentido inmanente debe estar presente, de manera incesante, en quienes pretenden enseñar. Pensar la infancia es la posibilidad de reescribirla, de hacer de ella no una etapa, una época o un período, sino más bien, la posibilidad de generar la apertura al misterio que murmura en el adulto, y que desde su propia ley anónima, desde su alteridad y diferencia que hace de la vida una experiencia siempre desconocida, siempre porvenir.

Bibliografía

Agamben, Giorgio .(2018). Infancia e historia. Adriana Hidalgo Editores, Buenos Aires.

Arendt, Hannah .(2018). *Pasado y futuro*. PRD, México

Blanchot, Maurice. (2015). *La escritura del desastre.* Editorial Trotta, Madrid.

_____. (2008). *La conversación infinita*. Arena-Libros, Madrid.

_____. (2007). *La parte del fuego*. Editorial Arena Libros, Madrid.

_____. (2002). *El espacio literario.* Editora Nacional, Madrid.

Derrida, Jacques. (2008). *De la gramatología*. Siglo Veintiuno. Madrid.

_____. (2007). *La diseminación.* Editorial Fundamentos. Madrid.

Des Fôrest, Louis-René (2005). *La habitación de los niños.* Editorial El cuenco de plata, Buenos Aires, Argentina.

Freire, Paulo. (2005) .*Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México.

Garcés, Marina. (2013) *Un mundo en común.* Edicions Bellaterra, Barcelona.

Lacoue–Labarthe, Philippe. (2014). *Agonía terminada, agonía interminable. Sobre Maurice Blanchot. Seguido de la emoción.* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Laporte, Roger. (2005). M*oriendo*. (Editorial Arena-Libros, Madrid.

Nietzsche, Friedrich. (2017). *Así Habló Zaratustra, Biblioteca digital abierta*. Islas Baleares, España.

Quignard, Pascal. (2006). El nombre en la punta de la lengua. Editorial Arena Libros, Madrid.

Ruiz de Samaniego, Alberto. (1999). *Maurice Blanchot: una estética de lo neutro.* Publicaciones Universidad de Vigo.

La primera infancia y su configuración educativa en la nueva constitución

Juan Edo. Ortiz-López, María Consuelo Rebolledo, Francisco Gárate Vergara

1. Introducción

Diversas organizaciones sociales y políticas han venido instalando, durante al menos la última década, la necesidad de reformar la Constitución chilena, no sólo por lo que significa para un territorio democrático el convivir bajo una Constitución mayoritariamente elaborada en dictadura, sino también por la necesidad de romper el régimen social, económico y político imperante, pretendiendo instalar un nuevo y gran acuerdo social en el que primen profundas transformaciones al sistema y a las consecuencias que este tiene en la vida de las y los que vive en Chile.

Junto con esto, y con un icónico proceso social iniciado el 18 de octubre 2019, denominado *Estallido Social* se comienzan a hacer realidad estos anhelos y con un exitoso plebiscito se inicia la redacción de una nueva Constitución. No sólo destacamos lo crucial de poder establecer un nuevo acuerdo social, sino que también

relevamos el que, por primera vez en la historia, esta construcción se realizará de manera participativa, con representación de pueblos originarios y, como un caso inédito en el mundo, de manera paritaria. De esta forma, la nación ha comenzado un proceso de reconstrucción del Estado, el que pretende que las naciones, las minorías, oprimidos y explotados, se transformen en la voz de una política activa.

Uno de los puntos nucleares que creemos sustanciales e inherentes a este espacio de construcción social y democrática ha de ser el debate sobre la creación de un modelo o proyecto educativo a nivel país que permita garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Frente a esto, esperamos que, como un piso mínimo, la discusión sobre este derecho se sitúe desde los tratados internacionales ya ratificados por Chile, apuntando a subsanar aquellas desigualdades que se han perpetuado a nivel educacional y, en consecuencia, a nivel social a lo largo de los últimos cincuenta años.

En este capítulo, pretendemos discutir sobre la infancia (o infancias), y en particular sobre la primera infancia, en un nuevo marco constitucional, y como ésta (o éstas) pueden ser conceptualizadas desde una perspectiva de derechos, intercultural e interseccional. Desde esta perspectiva es que consideramos que el inicio de la discusión constituyente debe darse a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los derechos del niño, cuya comprensión del derecho plantea desafíos estructurales para la construcción de un modelo educativo que apunte a garantizar los derechos de las niñas y niños y a la protección de la (o las) infancia (s).

Creemos, además, que el modelo educativo resultante del proceso constituyente debiese contemplar la reconstrucción y la unificación de los pueblos en sus diversidades, la construcción de un nuevo pacto político – social intercultural, plurinacional, plurilingüe, y que además garantice la inclusión de las minorías y disidencias sexuales,

la niñez y la juventud. En resumen, pretendemos dar cuenta de hitos que a nuestro juicio son claves al momento de relevar los derechos, específicamente de la primera infancia, y en particular la garantía de acceso y permanencia educativa, desde una perspectiva de derechos, intercultural e interseccional.

2. Derechos humanos y tensiones en el acceso al derecho a educación

De acuerdo con diversos autores (Bellei, 2018; SUMMA y UNESCO, 2020; Treviño, 2018), Chile es un país con grandes desigualdades, las que se expresan en las patentes inequidades urbanas, habitacionales, y de acceso a diferentes derechos sociales como el acceso en igualdad de derechos al sistema educativo nacional. a. En el caso particular del sistema educacional chileno, estas desigualdades se han visto expresadas en diferencias en el acceso, tal como han quedado en evidencia las dificultades por la consecución del Identificador Provisorio Educacional1, en la protección y éxito de las trayectorias educativas, lo anterior expresado en los niveles y resultados de aprendizaje que las y los NNA alcanzan a lo largo de sus procesos educativos.

Hoy en día el Estado de Chile ha ratificado una serie de tratados internacionales entre los cuales se incluyen la educación y sus procesos, en particular nos centraremos y tomaremos como eje central la Declaración Universal de los Derechos Humanos (General et al., 2017) porque considera condiciones suficientes para subentender garantías básicas a tomar en cuenta tales como la gratuidad, la obligatoriedad y el desarrollo pleno de cada sujeto, entre otras.

Este documento, de acuerdo con el artículo 26 que indica que;

1 https://www.eldinamo.cl/educacion/2021/11/24/sistema-de-admision-escolar-apoderados-hacen-largas-filas-en-oficinas-de-la-seremi-de-educacion/

1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Desde esta base y considerando que se trata de una declaración ratificada por el Estado de Chile, en términos reales se ha podido constatar que hay una serie de elementos que están ausentes de la realidad y de la política pública, elementos que a nuestro juicio deben ser retomados y desarrollados en la discusión constitucional programática permitiendo establecer las garantías necesarias para configurar e instaurar a los procesos educativos como un real agente de aporte a la alta desigualdad que Chile presenta.

La promulgación de un conjunto de leyes que han pretendido aportar al cumplimiento de los propios compromisos adquiridos por el país durante la última década respecto de la educación se ha constituido como un marco de comprensión y ejercicio del derecho Entre las leyes promulgadas podemos destacar la Ley 20.370 que establece la Ley General de Educación; Ley 20.845 de Inclusión Escolar; Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública; y Ley 21.091 que crea el Sistema de Educación Superior. A pesar de estos esfuerzos legislativos, de acuerdo con los señalado por Gelber, Castillo y

Treviño (2021), el Estado está lejos de dar cumplimiento a lo comprometido, no sólo desde las normas, sino que también desde la implementación de las políticas educacionales.

Junto con esto, y de acuerdo con peso real que considera la Constitución y las leyes en el sistema jurídico nacional, es necesario que elementos que hoy son materia legislativa avancen a contemplarse en materia constitucional, esto con la finalidad de darles mayor peso y garantía a su cumplimiento, más aun considerando lo descentralizado del sistema educacional chileno, en el cual el órgano rector, Ministerio de Educación, sólo recomienda políticas más no establece una obligatoriedad de estas para el sistema completo.

Observando la experiencia comparada es posible identificar una serie de elementos a nivel constitucional que no se observan en el caso chileno y que serían un gran aporte para establecer la educación como un derecho.

Entre estos, y de acuerdo con Fernández (2020) podemos destacar:

- La obligatoriedad, presente en países como Bolivia, España, Portugal, Colombia, Paraguay, entre otros.
- Interculturalidad, presente en países como Argentina, Bolivia, Ecuador y Perú.
- No lucro, sólo presente en la constitución ecuatoriana.
- Gratuidad, presente en la Constitución Argentina sin especificar el nivel.

Estos cuatro ejemplos resultan fundamentales e imprescindibles a ser incluidos en la constitución chilena, ya que si analizamos en particularidad cada uno podemos notar que aportarían sustancialmente a dar cumplimiento a los compromisos establecidos por Chile según lo dispuesto por la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

En el caso de la obligatoriedad y entendida desde una obligatoriedad por parte del Estado permitiría subsanar las interpretaciones

con las que cuenta la Constitución actualmente, principalmente el Estado subsidiario y la obligación del Estado de dar respuesta sólo cuando un privado no puede hacerlo, pasando a ser un real garante de asegurar esta obligatoriedad. En este sentido, creemos que la obligatoriedad está vinculada directamente con la gratuidad y la oferta educativa, donde el Estado es responsable de asegurar el acceso al ejercicio del derecho a todo habitante del país en igualdad de condiciones. En otras palabras, para poder garantizar los derechos de las y los NNA respecto de su derecho a educarse, se requiere establecer un mínimo común establecido por un sistema gratuito y universal en todos los niveles de escolarización formal y de formación terciaria. En el caso de poder garantizar una educación sin fines de lucro a nivel de carta magna y no simplemente a nivel legislativo permitiría que los proyectos educativos tengan un fin real en entregar educación que permita concretar proyectos de vida de los niños, niñas y adolescentes, teniendo como base la justicia educacional y no dejar a merced de otros actores sociales que pretendan utilizar los espacios educativos con fines diferentes a estos.

Para el caso de la Educación Inicial, la literatura coincide en que la educación Parvularia puede aportar a subsanar de mejor forma las desigualdades socioculturales de origen a través del acceso temprano a espacios educativos formales. La incorporación temprana al sistema escolar, mejor desde el parvulario, ayuda a que no existan diferencias notables con los alumnos autóctonos, facilita la adaptación respecto al alumnado extranjero incorporado tardíamente y mejora su rendimiento escolar (Valero Escandell, 2002 en Besalú Costa, 2008) .

Como último punto de los destacados en el informe señalado, es posible destacar que no sólo las condiciones de base de la nación requieren de manera urgente dotar a la educación del carácter intercultural, sino que también por las consideraciones necesarias con la población inmigrante y por cierto considerando el aumento que ha tenido esta principalmente los últimos 5 años en la sociedad y en

los establecimientos educacionales del país (Eyzaguirre et al., 2019, Stefoni y Brito, 2019, Ortiz-López, 2021).

3. Hacia un modelo educativo interseccional e intercultural

Otro de los elementos centrales para el desarrollo e instalación de un derecho a la educación garantizado, es el cumplimiento al objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, adherido por el Estado chileno el año 2015, y en el cual se establece el deber del Estado de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (PNUD, 2020). Desde este compromiso y desde la concepción planteada por Bellei, C. (2020) la educación en sí misma es desarrollo humano y no sólo permite contribuir a mitigar las desigualdades de origen por su mero acceso, sino también por la posibilidad que entrega a los sujetos de permitir contar con las herramientas necesarias para el acceso a otros derechos y también ser conscientes de estos.

En el caso particular de la población usualmente marginada, entre ellos inmigrantes, personas en situación de discapacidad, descendientes de pueblos originarios, entre otros, es necesario establecer elementos de garantías adicionales, no sólo tendientes a garantizar el acceso y a asegurar trayectorias educativas exitosas, sino también establecer a nivel constitucional elementos de no discriminación y garantía a la permanencia de elementos culturales de origen. En este sentido, la educación intercultural "sitúa al sujeto como productor de realidades culturales diversas y a las culturas como procesos creativos, como movimientos permanentes de construcción, deconstrucción, definición y redefinición de identidad, conocimientos y ciudadanías" (Ibáñez-Salgado, et al., 2012, p. 2018).

3.1. La interseccionalidad y su potencial articulador de políticas contextuadas.

Creemos que la relevancia de comprender las identidades desde un enfoque de derechos humanos requiere de discernir los mecanismos estructurales y cotidianos que contribuyen a la marginación de algunos grupos de la población, particularmente, de la niñez. Una teoría utilizada en círculos académicos, en los activismos feministas, LGBTIQA+, entre otros activismos y organizaciones sociales, y en el ejercicio profesional es la *interseccionalidad*. Esta teoría ha sido abundantemente trabajada en el Norte Global2, sin embargo, ha sido reconfigurada a través de la descolonización del concepto a lo largo de los años gracias a las contribuciones del Sur Global. En palabras breves, la teoría de la interseccionalidad pretende explicar que las categorizaciones sociales que resultan de la etiquetación de los grupos sociales no son unívocas, perennes e impermeables. Al contrario, dichas categorizaciones son dinámicas y están permeadas por el poder y por los grupos que lo ostentan de manera hegemónica.

Para Collins y Bilge (2020), la interseccionalidad

> [...] investiga cómo las relaciones de poder se intersectan e influencian las relaciones sociales en distintas sociedades, así como también las experiencias cotidianas individuales. En tanto marco analítico, la interseccionalidad es una manera de explicar la complejidad en el mundo, en las personas, y en

2 Los conceptos de Norte y Sur Global son utilizados recurrentemente en la literatura sobre Estudios Migratorios o Transnacionales. Según Odeh (2010), dichos conceptos fueron introducidos en los años posteriores al fin de la guerra fría, como una manera de comprender y situar las economías en un contexto de globalización. En palabras de Odeh (2010), "mientras el Norte global se caracteriza por una enorme riqueza, gobernanza democrática, paz y estabilidad, y es constantemente proclive al progreso humano, el Sur Global se configura como una zona de disturbios, guerra, conflicto, pobreza, anarquía y tiranía" (pp.340-341). Traducido por los autores.

> las experiencias humanas, ya que observa a las categorías de "raza", clase, sexo-género, sexualidad, nación, habilidad, etnicidad, y edad – entre otras- como elementos interrelacionados que se moldean mutuamente (p. 2).3

Este marco de referencia constituye un marco complejo de relaciones difícil de plasmar en un marco constitucional que pretender ser permanente. Creemos que este marco analítico, teórico e ideológico es adecuado para interpretar el actual contexto de permanente incertidumbre y búsqueda de sentidos de la humanidad producto de la pandemia y sus efectos devastadores, especialmente en el Sur Global. La complejidad de las relaciones de estas categorizaciones nos permite entrever las experiencias humanas reales y cómo estas no son ingenuas, felices e igualitarias. Es decir, como marco interpretativo, les permitirá a los constituyentes y a los legisladores develar que el ejercicio del derecho no es igualitario, y por tanto, es necesaria una revisión de las necesidades y demandas de diversos sectores de la población.

Para poder comprender este marco es necesario considerar que las categorizaciones sociales son dinámicas y operan principalmente en base al contexto (Misra, Curington y Green, 2021). Por ejemplo, el poder que ostenta una mujer heterosexual abogada de origen indígena empleada en un buffet de renombre no es el mismo que ostenta un hombre transgénero de origen europeo analfabeto y desempleado. Por tanto, las categorizaciones no son per se indicativas del privilegio, sino que funcionan en base a las relaciones que se dan entre ellas. Por esta razón, creemos necesario cautelar la garantía de derechos en función al acceso que los grupos sociales tienen a ellos. Otro ejemplo de cómo las relaciones de poder y los mecanismos que propenden a la exclusión y marginación operan en base a distintas categorías es cuando comparamos a niñas y niños. Ciertamente, la categorización sexo-genérica ubica a las niñas en

3 Traducido por los autores

ciertos roles y comportamientos sociales que se esperan de ellas. Lo mismo ocurre en el caso de los niños. No obstante, la pugna es evidente cuando la actuación, o la performatividad del género de la que habla Butler (1997), no coincide con las normas esperadas. En este sentido, se esperan conductas y acciones asociadas a una categorización social que no coinciden con el ejercicio de exploración y demostración de la propia performatividad y de cómo se la concibe. Por esta razón, creemos que una perspectiva interseccional nutriría la discusión respecto de la representatividad de los individuos, su heterogeneidad y la centralidad de su desarrollo amparados en una nueva Constitución. Pensamos que este marco analítico permite develar las desigualdades presentes en la sociedad chilena actual, para de esta forma proyectar un modelo educativo nacional más justo y equitativo que considere a todas y todos los individuos.

La universalidad del derecho es profundamente urgente y necesaria de manera transversal para todas las niñas y niños, pero la capacidad de hacer uso de este está limitada por el acceso al ejercicio del poder. Por tanto, una nueva constitución debería considerar, a nuestro juicio, una concepción interseccional en la garantía de derechos de las niñas y niños, teniendo en mente los diversos mecanismos que operan en la marginación social. Ciertamente, los derechos deben ser garantizados universalmente, sin embargo, se requiere de mirar con mayor detención los procesos y experiencias por grupos que han sido históricamente relegados a posiciones de menos poder, como, por ejemplo, las niñas y niños. Para ello, el diagnóstico que realicen los constituyentes respecto de las necesidades de la población infantil será vital, pues funcionará como insumo para el análisis de los grupos minoritarios como las niñas y niños migrantes, transgénero o indígenas. La incorporación explícita de los grupos minoritarios o más excluidos en el texto de nuestra nueva Constitución implica un cambio paradigmático respecto del tratamiento de la infancia en una carta fundamental y las implicaciones

que tendría sobre las vidas de los individuos. Si el objetivo de una nueva constitución es promover el desarrollo igualitario de todos los habitantes de Chile, este marco analítico les permitirá establecer los mecanismos constitucionales que garanticen el derecho de todas y todos en igualdad de condiciones. Como se escuchaba en el discurso político de hace unos años, se trata de igualar la cancha.

La edición de Davis, Brunn-Bevel y Olive (2015) es un ejemplo del interés suscitado en la academia respecto de la necesidad de contar con una educación interseccional con enfoque de derechos. El texto colectivo recoge una serie de investigaciones en educación primaria, secundaria y superior, incluyendo las experiencias de marginalización dentro de la misma academia producidas en las intersecciones de las categorizaciones sociales. Por ejemplo, se abordan temáticas como la brecha de género y el racismo. A pesar del interés en la interpretación interseccional de la categorización social de los individuos, son pocos los trabajos desde nuestro contexto latinoamericano. No obstante, creemos que la *interseccionalidad* ofrece una manera de comprender la desigualdad y la discriminación estructural, la que debiese ser evitada en esta nueva constitución. Por tanto, creemos que la nueva carta magna debe considerar la inclusión de la población infantil mayormente marginada como un eje articulador en el ejercicio del derecho.

Asimismo, se requiere una noción de justicia que gire en torno a cuándo es justo que las personas se traten como iguales y cuándo es justo que se les trate de manera diferente. En estricto sentido, esta noción de justicia va de la mano con el reconocimiento hacia el otro, que tiene derecho a tener derechos (Arendt, 1986). En un proyecto es fundamental la presencia de un enfoque de derechos, donde cada niño y niña parte de la comunidad educativa sea reconocido como sujeto de derecho, digno de respeto, oportunidades y participación. Desde esta mirada, es posible llevar a cabo los ideales de una educación intercultural, trabajando en pos de una educación de calidad, atingente y significativa según el ser de cada estudiante.

Por lo tanto, un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, la participación y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997).

Es decir, igualdad en la diversidad, a través del diálogo y la interacción, que apueste por el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad. (López, 2015). Se debe promover la participación de todos los integrantes de la comunidad, mediante relaciones simétricas que propicien el enriquecimiento cultural a través del diálogo, donde se consideren las diferentes perspectivas, llegando a comprenderse mutuamente. Incluir en su perspectiva los Derechos Humanos, la defensa de la igualdad y equidad, lo que implica analizar críticamente las desigualdades presentes en el aula, institución, comunidad, territorio, entre otros.

La pertenencia de todos los agentes partícipes en desarrollo educativo, al reconocer la abundancia de diferencias y diversidades ideológicas, culturales, identitarias, étnicas, lingüísticas, espirituales y de credo podemos llevar a cabo una educación realmente incluyente; donde cada sujeto diverso tiene su lugar, pudiendo expresarse siendo reconocido, respetado y perteneciente.

> En los centros educativos comparten espacio, tiempo y objetivos personas y grupos distintos por razón de clase, género, edad, orientación sexual, origen nacional, lengua familiar, creencias, vivencias, concepciones y prácticas, que se desconocen entre sí o que tienen visiones estereotipadas o prejuiciosas los unos de los otros; distintos también por sus capacidades, intereses, necesidades y expectativas (Cubillos y Diaz, 2018, p. 29).

Una educación que propicie la convergencia y confluencia de puntos en común, donde se produzca un intercambio cultural por medio de los vínculos que se creen entre los agentes partes; de tal manera que

todos con sus singularidades, capital cultural e identidades interactúen aprendiendo de sí mismos y los otros. De esta forma, las similitudes se estrechan y la diversidad se aprecia y expresa.

Desde un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. la cual genera que todos, todas y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propongan un modelo integrado e inclusivo de actuación que afectan a todas las dimensiones del proceso educativo. donde se desarrolle lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos y todas; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en docentes y estudiantes. (Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2002)

> La educación intercultural no es una escuela exclusiva para poblaciones indígenas, sino para atender a la diversidad de identidades sociales, múltiples y diferentes y con posiciones sociales de exclusión y discriminación (económicas, culturales, de género, preferencias sexuales, diferencias raciales, discapacitados), productos de un proceso globalizador y del cuestionamiento de la identidad de los grupos sociales en todo el mundo, por la tendencia a la promoción de una cultura hegemónica occidentalizada. (Cruz, 2011, p. 31)

Por lo tanto, la educación intercultural debe tener una mirada inclusiva donde todos y todas nos sintamos parte, ya que, como planteó Besalú (2002), ésta "no se dirige sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes." (p.71). Si lo pensamos en profundidad, todos y todas pertenecemos a diversas culturas y tenemos diversos orígenes a los que honrar, no hay cultura superior a otra, por lo que no hay un 'ellos' al que debamos incorporar o asociar. Es decir, es la interacción entre culturas en donde ninguna de ellas posee exclusividad.

Es esencial apuntar a una definición clara y concisa respecto a lo que significa una educación intercultural, aunque reconocemos que ésta implica y representa la diversidad de posturas y visiones respecto de la interculturalidad. La educación intercultural debe reflejarse en todos los espacios de la institución, estando presente en los planes de formación que diseñe la institución para el profesorado, y repercutir en las decisiones organizativas del establecimiento, por ejemplo, composición de los grupos, equipos docentes, confección de los horarios y distribución de los espacios (Besalú, cit. en Riedemann y Sting, 2017, p.17).

Por tanto, como fin último creemos indispensable educar para la paz, reconociendo las diferencias como algo valioso y enriquecedor para la sociedad. Sensibilizando mediante la educación a los niños y niñas para reconocer, empatizar, respetar y valorar la diversidad cultural y a partir de esto promover espacios de convivencia pacífica que permita resolver "situaciones que se planteen como consecuencia de la diversidad, la discriminación, el racismo, la xenofobia, el sexismo, la homofobia y la marginación" (Alavez, 2014, p.76). Es decir, necesitamos configurar dichos conflictos como espacios de aprendizaje que nos permitan superar toda forma de exclusión o discriminación.

4. La primera infancia en un nuevo Chile

Desde una perspectiva interseccional de derechos como proponemos, la educación de la primera infancia implica un cambio paradigmático, pues representa un camino concreto para la representatividad de los grupos culturales minoritarios y la validación de sus derechos en una nueva constitución. En otras palabras, es necesaria una resignificación de la niñez desde su concepción. Sin duda, la infancia posee un carácter biológico asociado al primer periodo de desarrollo vital. Sin embargo, este carácter se encuentra integrado

en el contexto sociocultural que debe ser comprendido como una variable más dentro del análisis social, la que se relaciona del mismo modo con otras variables analíticas tales como la marginación, la racialización, entre otras (Gaitán, 2006; James y Prout, 2015; Qvortrup, 2010). Esto quiere decir que las relaciones sociales que ocurren en la infancia en distintas sociedades generan, en palabras de Pávez-Soto (2012), múltiples infancias. En este sentido, las infancias se erigen como una construcción social estable que puede ser estudiada como una categoría analítica (James y Prout, 2015). Esto quiere decir que, aun cuando los seres de estudio.

Para Gaitán (2006), las infancias han sido categorizadas como sujetos en formación cuya identidad es constreñida por factores externos e internos que conforman la identidad de las niñas y niños en un contexto asociado al futuro. En este sentido, la construcción de la infancia en tanto variable como sujeto en formación limita los derechos de las niñas y niños al ejercicio participativo y agente una vez que se convierten en adultos. Evidentemente, la comprensión de las niñas y niños como futuros adultos en construcción posee, a nuestro juicio, dos consecuencias de una concepción de las infancias como un período vital donde se construye la identidad del adulto. Por un lado, invisibiliza el hecho de que tanto adultos como niñas, niños y adolescentes somos sujetos en permanente construcción, es decir, así como en las primeras etapas de nuestra vida adoptamos y configuramos nuestra identidad, el adulto también se re-configura a medida de sus experiencias. En suma, las y los adultos no somos 'sujetos finalizados'. Y, por otro lado, esta conceptualización comprende a la infancia en tanto variable como una categoría estática, aislada de su comprensión con relación a otras generaciones, limitando, además, la capacidad de actuación de las niñas y niños en el aquí y ahora. A nuestro juicio, nos parece que las infancias son capaces de posicionarse autónomamente en relación con su propio contexto y ejercer sus derechos de manera agente.

No obstante, los contextos de actuación están limitados a la capacidad de acceso al derecho. Aun cuando desde los 1990 las políticas educacionales en primera infancia se han configurado como un motor crucial en cuanto a la reducción de la desigualdad (Blanco Guijarro, 2005, 2008), éstas no han garantizado el pleno goce de los derechos a través de mecanismos concretos que consideren a las niñas y niños como actores agentes en la toma de decisiones respecto de su generación. En la lectura de los instrumentos públicos, podemos identificar una caracterización de la infancia desde una lógica del déficit, donde las niñas y niños son receptores de beneficios sociales que apuntan a su cuidado y protección. A modo de ejemplo, el sistema Chile Crece Contigo nos parece ilustrativo. Este sistema, coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social, es un organismo que articula las políticas públicas intersectoriales dirigidas a la infancia a través de programas e intervenciones sociales de los Ministerios de Salud y de Educación, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra. Surge desde una comprensión de la infancia como una categoría multidimensional que es influenciada por diversos factores al mismo tiempo. Por tanto, la protección, la crianza, el cuidado y el ejercicio de sus derechos a los que Chile ha adherido deben ser abordadas en una nueva constitución de manera compleja, múltiple e intersectorial. En ella, esperamos que el nuevo marco constitucional considere a las infancias desde una perspectiva agente, para abandonar el prejuicio respecto de las niñas y niños como sujetos carentes e incapaces de actuar sobre su contexto.

Creemos que la lógica compensatoria respecto de la primera infancia, tan característica de las políticas educativas desde el periodo de la Reforma de 1998 tras la dictadura, ha consistido en subsidiar la estructura institucional del sistema de escolarización chileno a través de los beneficios de las políticas intersectoriales del Estado. Sin embargo, estas políticas han sido incapaces de subsanar la inequidad que pretende combatir. Esto en el sentido en el que los

sujetos en quienes se enfoca la política pública no participan de su creación ni poseen un rol activo en la puesta en marcha de mecanismos concretos. Es decir, se trata de abordar los temas que atañen a las infancias, pero sin las niñas y niños. Este giro respecto de la capacidad de las infancias de participar activamente en la toma de decisiones requiere de comprender que el ámbito de acción se limita a los espacios sociales tanto a nivel generacional como intergeneracional que le competen y le son propios. En otras palabras, requiere de comprender que las niñas y niños son "sujetos que reflexionan, sienten y se posicionan en lo social, sujetos que poseen la capacidad de actuar críticamente según la situación a la que se vean enfrentados" (García y Mariño, 2014, p 45). En consecuencia, no se trata de una toma de decisiones en todo nivel ético-político, sino que está sujeto al contexto y a las interrelaciones que se producen con otros grupos sociales. Además, las niñas y niños en tanto sujetos sociales son interlocutores competentes (Szulc, 2011, 2015), por tanto, capaces de actuar reflexiva y críticamente sobre las categorizaciones sociales que los compelen. Como mencionamos anteriormente, la infancia es una categoría o variable social analítica que es influenciada por variadas categorizaciones al mismo tiempo, es decir, la infancia puede comprenderse de manera interseccional. Sin embargo, las relaciones de poder que se superponen sobre la infancia producen resistencias, en otras palabras, respuestas agentes.

La agencia desplegada por las niñas y los niños no es una propiedad innata, sino más bien una consecuencia de las relaciones de poder (Ahearn, 2001; Pávez-Soto y Sepúlveda, 2019). Aparentemente, la agencia luce como una capacidad individual que responde a la categorización hegemónica, sin embargo, "la agencia no es una 'tabula rasa', al contrario, es el resultado de ciertas formas de vivir juntos" (Deneulin, 2008, p.119). Es decir, la agencia surge desde la complejidad de las relaciones y categorizaciones sociales que determinan, ubican y etiquetan a los sujetos y sus identidades en colectivos, estereotipos e imaginarios hegemónicos. Creemos

importante señalar que estos procesos de estereotipación, y también las respuestas agenciales, emergen con ayuda del lenguaje (García y Mariño, 2014).

Según Wertsch (1998), las relaciones de poder son discursivas, por tanto, la relación entre las distintas categorizaciones sociales también lo son. Por tanto, aquellos elementos que intersectan dichas categorizaciones aparecerán en el discurso. Del mismo modo, el discurso también refleja las respuestas agenciales de los actores sociales. En este sentido, la relación entre agencia y lenguaje se entiende como una dialéctica imposible de disociar. Por un lado, se presenta a la agencia como una figura del lenguaje y viceversa, por tanto, se trata de una mediación semiótica donde el sujeto transforma su medio (Holland et al, 1998). Siguiendo a Butler (1997), la agencia se encuentra en los actos de habla presentes en el discurso y en su fuerza ilocucionaria y perlocucionaria. La agencia se encuentra, entonces, en la interpelación "cuando el sujeto social o político, se da vuelta y responde" (Galaz, 2016, p 2). Por tanto, una manera de evidenciar estas acciones ligadas al actuar y al nombrar es a través de los efectos de la interpelación, pues permite interiorizar los significados construidos socialmente y que conforman las identidades (Althusser, 2005).

La infancia como concepto, entonces, "se construye como objeto del discurso, en tanto se torna en objeto de significación social" (Zaldúa y Lenta, 2011, p. 311). No obstante, "estas construcciones pueden llegar a tal punto de internalización que son revestidas de un aura esencialista que invisibiliza precisamente los mecanismos de construcción que la supeditaron" (Galaz, 2016, p 2). En este sentido, lo que conocemos como proceso identitario resulta de un proceso de alienación discursiva que constriñe a los sujetos, pero que también permite las condiciones de la agencia. Es por esto por lo que apelamos a un uso crítico y cuidado del lenguaje respecto de la caracterización de las infancias.

En resumen, retomando la una universalidad del derecho y el carácter heterogéneo inherente a las sociedades democráticas diversas, pensamos dicha universalidad necesita enfatizar el carácter polisémico de las infancias y sus características propias de manera tal de evitar la homogeneización de las niñas y niños. En consecuencia, el ejercicio del derecho continuará limitado a la capacidad de acceder a este, independientemente de su universalidad.

5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos intentado repasar algunos elementos que puedan nutrir el debate ético-político de las infancias en una nueva Constitución. A modo de resumen, creemos relevante destacar los procesos agenciales, es decir, en la toma de decisiones vinculantes de las niñas y niños. Ciertamente, el ámbito de su acción se contempla en su contexto, en sus modos de ver, aprehender y experimentar. Por consiguiente, una nueva Constitución debe posicionar a las infancias en un lugar activo en el quehacer ético, político, educativo e histórico-social, pues, como hemos mencionado anteriormente, las niñas y niños son interlocutores válidos y agentes, capaces de enunciar y activar el ejercicio de sus derechos. Sin embargo, el acceso a éste está limitado por los mecanismos estructurales y cotidianos que cooptan las identidades de las niñas y niños. En pos de igualar estas condiciones, la interseccionalidad ofrece un marco de acción donde comprender las diferencias específicas de ciertos grupos, como, por ejemplo, el colectivo migrante, entre otros grupos minoritarios (Besalú, 2008; Sánchez Martí, 2016).

Respecto de la interculturalidad, el actual sistema de Educación Intercultural es insuficiente debido al foco en la revitalización de las culturas y lenguas indígenas (Ortiz-López, 2019). Es decir, el grupo objetivo de la política pública es de corte indigenista, atendiendo principalmente a este grupo de la población, por lo que este marco

deja fuera a otros grupos culturalmente diversos que no son representados por el actual sistema. Además, las y los propios expertos en Educación Intercultural en Chile han señalado que el propio PEIB posee sesgos e insuficiencias (Loncon, 2010; Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncon, 2016). En síntesis, la ya insuficiente política pública es incapaz de responder a las demandas y derechos que la sociedad chilena exige, como, por ejemplo, la inclusión de políticas interculturales para la población migrante, LGBTIQA+, entre otros colectivos. En otras palabras, las culturas, co-culturas y contra-culturas quedan fuera de este enfoque y sus respectivas políticas públicas. Del mismo modo que García y Goenechea (2009), creemos en

> [...] un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que con un conjunto de recetas a aplicar en los centros. Para ello, los centros más que ir aplicando un simple conjunto de actuaciones tendrán que ir identificando qué barreras de aprendizaje y de participación se están generando en sus contextos e ir diseñando propuestas educativas coherentes en el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa. (García y Goenechea, 2009, p.35)

Por cuanto, según lo indicado por Walsh (2009), "[...] la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto de conocimiento como de existencia [...]" (p. 31). Evidentemente, este quehacer contextuado en la práctica cultural escolar requiere de un eje que lo articule, y que no necesariamente esté basado en los programas establecidos por los ministerios de educación de turno. Una constitución que

garantice los derechos de las niñas y niños como actores sociales agentes permitirá que el accionar de cada centro escolar contribuya al desarrollo de las infancias en distintas dimensiones de su vida. En nuestro caso, el acceso a la educación de parte de grupos marginados como sujetos de derecho implica un cambio paradigmático respecto de quienes crean y ejecutan la política pública educacional. En este sentido, la distribución del poder hacia los grupos minoritarios permitirá la democratización y equidad en el acceso al derecho.

Por lo tanto, fundar a las niñas y niños como sujetos de derecho es reconocerlos como ciudadanos activos y, por lo tanto, todos los espacios en los que ellas y ellos transitan en sus infancias son espacios de participación y promoción de derechos. En este sentido, el primer órgano supremo y normativo, como es la Constitución de la República, debe ser el bastión del diseño de las políticas públicas que garanticen y permitan el ejercicio efectivo de derechos y de la ciudadanía activa y vinculante desde, para y con las niñas y niños, que permita un desarrollo integral y complejo como sujetos plenos, abriendo espacios para su acción, participación y convivir.

Junto a lo anterior, creemos fundamental establecer a la Educación Intercultural como piedra angular para la Justicia Educativa, basada en la igualdad de oportunidades donde todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo, a través de la redistribución de bienes, recursos materiales, culturales y capacidades que garantizan la libertad; a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos por medio del reconocimiento de la dignidad y el respeto cultural de todas y cada una de las personas y a una distribución justa de los recursos sociales. Por tanto, una nueva carta magna debe consignar adecuadamente una concepción de múltiples infancias y las respuestas agentes y válidas de éstas en tanto actores sociales, a través de un lenguaje que reconozca la capacidad de actuación y ejercicio del derecho de las niñas y niños.

Bibliografía

Aguado Teresa, Gil-Jaurena Inés y Mata Patricia (2005) Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: CIDE/Catarata.

Ahearn, Laura (2001). Language and agency. Annual Review of Anthropology, Vol. 30:109-137 (Volume publication date October 2001), https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109

Alavez, Aleida (2014) Interculturalidad: conceptos, alcances y derechos. (1a ed.).México: Cámara de Diputados, Mesa Directiva

Althusser, Louis (2005, 1969). Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión Argentina.

Arendt, Hannah (1998). Los orígenes del totalitarismo. Madrid: Taurus.

Atria, Fernando, Guillermo Larraín, José Miguel Benavente, Javier Couso y Alfredo Joignant. 2013. El Otro Modelo, del Orden Neoliberal al Régimen de lo Público. Santiago: Debate

Bellei, Cristián (2020) El derecho a la Educación en la Nueva Constitución. CIPER Académico. https://www.ciperchile.cl/2020/09/27/el-derecho-a-la-educacion-en-la-nueva-constitucion-chilena/

Besalú, Xavier (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.

Borgna, Camlilla y Contini, Dalit (2014). Sanciones por logros de los migrantes en Europa occidental: ¿Importan los sistemas educativos? Revista Sociológica Europea, 30 (5), 670-683.

Butler, Judith (1997). Lenguaje, poder e identidad. Síntesis.

CPEIP (2018). Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

Cruz, Óscar (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. LiminaR, 9(2), 30-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000200003&lng=es&tlng=es.

Deneulin, Severine (2008). Beyond Individual Freedom and Agency: Structures of Living Together in Sen's Capability Approach to Development. En S. Alkire, F. Comim & M. Qizilbash. (Eds.). The Capability Approach: Concepts, Measures and Application (pp. 105-124). Cambridge: Cambridge University Press.

Gaitán, Lourdes (2006). Sociología de la Infancia. Editorial Síntesis.

Galaz, Caterine. (2016). Producciones narrativas: la agencia y reflexividad en las prácticas de interventoras sociales. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8441/ev.8441.pdf

García, Ana Isabel y Mariño, Karen (2014). Agencia y construcción de identidad en niños con enfermedad respiratoria crónica. Tesis de máster. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

García, José Antonio y Goenechea, Cristina (2009). Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora. Vizcaya: Wolters Kluwer.

Gelber Denisse, Castillo Carolina y Treviño Ernesto (2021). El derecho humano a la educación en Chile: Insumos para el debate constituyente (Debates de Justicia Educacional, N° 10). Santiago: Centro Justicia Educacional. http://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/07/debates-n10.pdf

Holland, Dorothy, Lachicotte, William, Skinner, Debra & Cain, Carole. (1998). Identity and agency in cultural worlds. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Ihnen, Constanza, Millaleo, Salvador y Soto, Francisco (2020). El debate constitucional sobre el derecho a la educación y su impacto en la ciudadanía. Revista de ciencia política (Santiago), 40(3), 699-728.

James, Alan & Prout, James (2015 [1990, 1997]). Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Routledge.

López Sánchez, Javier (2016). Editorial. Infancia y educación intercultural. RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil, 4(3), 13-18. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4775

Misra, Joya, Curington, Celeste & Green, Venus Mary (2021) Methods of intersectional research, Sociological Spectrum, 41(1), 9-28. https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1791772

Ortiz-López, Juan Eduardo (2019). Multiculturalismo e interculturalidad en la educación latinoamericana: una delimitación de los conceptos para el contexto regional. In Silva, J. P. & Albuquerque, G. Variaciones sobre Latinoamérica: política, cultura y sociedad. (pp 51-79). Ediciones UBO, Santiago de Chile.

Ortiz-López, Juan Eduardo (2021). Entre la discriminación y la asimilación: diagnóstico y propuesta para el caso de los estudiantes migrantes en Chile. En Silva-Peña, I., Oliva, M. A., Espinoza, O. & Santa Cruz, E. Estallido social en Chile: Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa (pp. 169-181). Ediciones UTEM.

Pavez-Soto, Iskra, & Sepúlveda Kattan, Natalia (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. Sociedad E Infancias, 3, 193-210. https://doi.org/10.5209/soci.63243

Qvortrup, Jens (2010). A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, 36 (2), 631-644. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29815818014

Riedemann, Andrea y Stang, Fernanda (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género (1.a ed., Vol. 1). Universidad Alberto Hurtado, 1- 17.

Sales, Auxiliadora. y García, Rafaela (1997). Programas de Educación Intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Stefoni, Carolina y Brito, Sebastián (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.

Szulc, Andrea (2011). Esas no son cosas de chicos. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En David Poveda, Adela Franzé y María Isabel Jociles (coords.). Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción (pp. 77 - 107). Madrid: La Catarata.

Szulc, Andrea (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. Anthropologica, 33(35), 235-253.

UNICEF & UNESCO (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Unesco/Unicef.

Wertsch, James (1998). Mind in action. Oxford University Press.

Zaldúa, Graciela y Lenta, María Malena (2011). Niños, niñas y adolescentes excluidos y procesos de subjetivación. Una perspectiva desde los protagonistas. Anuario de investigaciones, 18, pp. 311-320.

Zapfe, Laura & Gross Christiane (2021). How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review, International Journal of Educational Research, Volume 109.
https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101837.

Hacia el bienestar en la educación en Chile

Beatriz Casabona Negrete

Resumen

El presente ensayo fundamenta la necesidad de incorporación consustancial del bienestar en la educación en Chile. Establece que, a pesar de las leyes y de las recientes políticas públicas, existe malestar tanto en docentes como en estudiantes lo que se considera inaceptable puesto que, menoscaba el sentido del proceso educativo, atenta en contra del aprendizaje y daña la salud. Insta a analizar y resolver este problema de modo sistémico, a través del diálogo informado y con sentido ético. Para ello, el texto aporta una mirada crítica al actual paradigma educativo positivista, considerándolo como una de las causas del sufrimiento en educación y como un sistema incapaz de construir equidad y bienestar social.

Introducción

El presente ensayo está dirigido especialmente a quienes tienen la responsabilidad de redactar la nueva Constitución, también a quienes tienen la misión de escribir las leyes sobre educación y a las personas que diseñan e implementen políticas públicas al respecto. Además, espera aportar al mundo académico y a las comunidades educativas en general.

Este texto se funda en el reconocimiento de la importancia del bienestar en la educación y lo plantea como consustancial al proceso educativo. Se sustenta principalmente en Acaso, Dávila, Freire, Maturana y Robinson como fuentes, quienes no se consideren tan sólo inspiración de ideales, sino que como referentes ineludibles para analizar lo que se está haciendo erradamente y para conversar sobre cómo concretar una educación que se viva en el bienestar personal y social.

Para ello, inicialmente en el texto se propone las condiciones de base para la construcción colaborativa de un conocimiento situado, desde el cual se puedan escribir la nueva Constitución, las leyes y las políticas públicas, con énfasis en el ámbito de educación y del bienestar en ella, sin embargo, también son aplicables a otros tópicos.

En el presente trabajo se da cuenta de la urgencia de abordar el tópico del bienestar en educación dado que existe malestar y enfermedad en el actual sistema educativo chileno, lo que se evidencia a partir de investigaciones. Busca erradicar la naturalización del sufrimiento de docentes y estudiantes que pertenecen al sistema educativo, e insta a la generación de las condiciones para que la educación se transforme y logre coherencia entre la concepción y fines de esta.

La tercera parte del texto reivindica el bienestar en educación como derecho y como un deber del Estado el generar las condiciones para que ocurra en todo el sistema educativo. Para ello, inicia con la revisión de las ideas de bienestar, armonía, educación, fines de la educación y en especial de la educación pública. Y continúa con el análisis crítico de la actual educación fundada en un paradigma positivista. Por último, pero no menos importante, se plantea la necesidad de abordar el espacio arquitectónico de los establecimientos educativos en cuanto a la consideración de su aporte al bienestar personal y colectivo y en su capacidad de transmisión de significados.

Consideraciones iniciales

El tópico del bienestar en la educación es fundamental en el proceso de elaboración de la nueva Constitución dado que es una oportunidad de evaluar la educación que tenemos y de trazar los fundamentos de la que deseamos construir.

A partir de diversas investigaciones académicas, propuestas, reflexiones, experiencias, emociones y percepciones debe surgir un nuevo conocimiento situado. Hacemos un acto de confianza en que el diálogo, sea verdadero, lo que, según Freire, sólo puede existir desde un profundo amor por el mundo y las personas, y lo considera un acto de creación y recreación. (Freire, [1970] 2018). Entonces, si comprendemos el diálogo como acto de creación y recreación en sí mismo desde un profundo amor, esta creación necesita una visión suficientemente compartida sobre la educación, que al mismo tiempo deje espacio para diversos proyectos. Para ello se requiere, junto a una disposición afectiva, la capacidad de comunicar y de la escucha atenta de las ideas, incluso de aquellas que nos son ajenas o contrarias. Freire nos emplaza a abrirnos a la contribución de quienes opinan diferente, a reconocerles y a no ofendernos por sus argumentos. (Freire, [1970] 2018).

Para Maturana el término más apropiado es conversar y no dialogar, ya que en el primero se entrelazan las emociones y el lenguajear (2021) y no tan sólo el logos, es decir, la razón o la palabra. Esta distinción es relevante, pues da cabida a la concepción del ser humano como ser emocional y también racional. El autor aporta con otra categorización clave para comprender la apertura necesaria a lo emocional: los argumentos se construyen a partir de premisas, pero esas premisas son consideradas, en cuanto a su validez, desde las emociones (2021).Estamos frente al desafío de esta creación colectiva, que nos exige flexibilidad, es decir, que seamos capaces de cambiar de idea, cuando se nos presenten argumentos que nos hagan mover nuestras concepciones. En sí, la apertura a experiencias, emociones,

percepciones, e ideas que nos son distantes, e incluso dispares a las propias, es una habilidad compleja, y lo es, más aún, en una sociedad que puede caracterizarse más por el debate que, por la conversación. Con esta tarea fundamental, cabe recordar que la empatía puede ayudarnos también a destrabar esta costumbre.

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, entender cómo se sienten y cómo piensan, Daniel Goleman plantea la existencia de tres clases de empatía, la cognitiva, la emocional y la preocupación empática (Goleman y Senge, 2016). La empatía requiere de un compromiso ético, puesto que tener la capacidad de reconocer lo que otras personas sienten y/o, cómo y desde dónde piensan, puede poner a unas personas en una posición de poder sobre otras, facilitando la manipulación. Raquin señala que la manipulación puede ser discreta e invisible o visible, es decir, intensa especialmente frente a una crisis (2009).

Paulo Freire nos presenta también la advertencia respecto a quienes quieran sacar provecho de los procesos sociales que buscan la liberación, a través de la manipulación, la división, entre otras acciones. Por tanto, hemos de estar alertas frente de estas formas antidialógicas de dominación, ([1970] 2018) para proteger el diálogo y la conversación.

"La visión del Dalai Lama aspira a que una revolución social que comience en nuestra mente evite los callejones sin salida con que se toparon anteriores movimientos en pos de un mundo mejor" (Goleman, 2015, p. 17)

Sobre el malestar en educación

Al abordar el tópico de la educación hay que reconocer que su modelo actual genera malestar y sufrimiento, tanto a docentes y estudiantes, por lo que el bienestar en el sistema educativo está en crisis. Esta situación es inadmisible y debe cambiar. Este malestar,

no es natural, ni deseable, y menoscaba el sentido y la finalidad de la educación. En términos de Maturana y Dávila "hablamos de mal-estar cuando nos referimos al encontrarnos sin armonía psíquica y operacional en las circunstancias en las que realizamos nuestro vivir en el desamar" (2015, p. 513).

Las circunstancias en las que docentes y estudiantes viven el proceso educativo son tan adversas que las estadísticas sobre salud mental son alarmantes. En el caso del estudiantado, esto ocurre a pesar de que la ley señala que tienen derecho a "[...] estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos [...]" (Ley 20370, 2009, Art. 10), lamentablemente falta mucho para que ese derecho se pueda ejercer en plenitud.

Los datos arrojados por la Novena Encuesta Nacional de Juventud, en la que de un total de 9.700 jóvenes de entre quince y veintinueve años, el 15,3% reporta haber sido afectados/as por situaciones de violencia psicológica en la escuela o lugar de estudio; el 18,2% señala haber sufrido violencia física en estos establecimientos y el 24% declara haber sentido discriminación, al menos una vez en la vida, por sus compañeros de colegio, liceo o instituto. (Instituto Nacional de la Juventud, 2019 a).

Otro aspecto relevante sobre este punto son los datos arrojados por un sondeo sobre salud mental en la juventud, en cuyo módulo de percepción respecto a la misma, el 25.4% de las personas señaló que el ámbito académico es el mayor factor de incidencia respecto a la salud mental de la juventud hoy en Chile, específicamente seleccionaron la opción que señala los estudios y la sobre exigencia académica y en segundo término las relaciones sociales en el amplio sentido, con un 25% de las opciones. (Instituto Nacional de la Juventud, 2019 b).

A pesar del inicio reciente del trabajo en bienestar y educación socioemocional para el sistema escolar por parte del Ministerio de Educación de Chile, y que este considera el modelo sistémico del

Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), entre otros, aún falta una mayor comprensión de la complejidad del sistema para que este realmente mejore. Peter M. Senge señala: "Uno de los mayores problemas que se plantean cuando queremos comprender un sistema surge del modo en que causa y efecto, acción y consecuencia, se pueden conectar de formas no evidentes" (Goleman & Senge, 2016, p. 52). Por ejemplo, el bienestar docente incide en el aprendizaje (Elige Educar, 2018), así como también lo hace la retención profesoras y profesores competentes en el sistema educativo. (Ávalos y Valenzuela, 2016).

Y si bien, La ley General de Educación también aborda, los derechos de los profesionales de la educación (Ley 20370, 2019, Art. 10), de los datos arrojados por investigaciones respecto al ámbito de bienestar docente, se puede concluir que su integridad psicológica no se ha resguardado del debido modo. Por ejemplo, según un estudio de Elige Educar uno de cada dos docentes manifestó altos niveles de estrés, situación que suele desencadenar el síndrome de *burnout,* es decir que la mitad del profesorado, en Chile, está propenso a enfermarse sufriendo de agotamiento físico y mental. (2018).

En una investigación, realizada durante el 2020 por el Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, respecto de las emociones y la salud mental del profesorado del sistema escolar de Chile durante la pandemia, también da cuenta la situación de crisis que se está argumentando. En este estudio se informa que profesores y profesoras sintieron: estrés (77%), frustración (49.8%), angustia (41%), impotencia (31.4%), inseguridad (27,1%), desorientación (17.3) y aburrimiento (9,8%) durante el 2020 al realizar educación remota de emergencia. (Bruna, et al., 2021).

Que profesores y profesoras puedan estar en armonía con las circunstancias de su trabajo, para colaborar con sus estudiantes en el proceso de reconocimiento de sus fortalezas, intereses, lo que las hace personas únicas, capaces de aportar al bienestar personal

y comunitario, debiera ser una prioridad, pero no lo es. El trabajo docente no se valora como es debido y su bienestar profesional se ha enfocado en la responsabilidad del autocuidado y en las direcciones de los establecimientos escolares. Por señalar uno de los documentos desde donde se fundamenta este juicio, se puede nombrar las Orientaciones Para Favorecer y Propiciar el Aprendizaje Socioemocional, documento que señala:

> Cuidar a quienes cuidan: Es importante que el equipo directivo se preocupe de quienes se hacen cargo de apoyar a los estudiantes, promoviendo la importancia del autocuidado y autorregulación emocional de los docentes; pero también, implementando acciones concretas a nivel institucional. Es fundamental escuchar las necesidades de aquellos profesionales que trabajan directamente con los estudiantes, para entregar apoyos pertinentes y adecuados. (Agencia de la Calidad de la Educación, 2021, p. 8).

Sin embargo, Valenzuela y Ávalos señalan que las principales causas del abandono de la profesión en los años de inicio de su labor docente son: las insuficientes oportunidades de desarrollo profesional, las condiciones laborales inadecuadas y el liderazgo escolar insatisfactorio (2016). Por tanto, es poco comprensible que sean justamente estas direcciones de los establecimientos educativos a quienes se les delegue la tarea de propiciar los apoyos pertinentes para el bienestar docente.

Y si bien, es importante avanzar en el autocuidado, y en la capacitación de los equipos directivos, se ha de enfatizar que las causas del malestar docente no responden únicamente a la falta de alfabetización socioemocional, sino que también a las condiciones sistémicas en el que se debe realizar el trabajo.

Entonces, cuando repensamos la educación, también se ha de considerar el bienestar docente en el más amplio sentido del término. Giroux señala:

> En el modelo finlandés los profesores son muy respetados, cobran buenos sueldos, son tratados como un bien público, tienen un gran control sobre sus aulas que tienen ratios pequeñas. Respaldo ese modelo para cualquier país. Los docentes son un bien común y merecen más respeto que un banquero o un ejecutivo. (Giroux, 2019 a).

Hacia la transformación del sistema educativo

Se necesita que el Estado provea una educación pública que promueva y se viva en el bienestar en todos los niveles educativos. Recogiendo los postulados generales de Humberto Maturana y Ximena Dávila sobre el bienestar, se puede comprender que, para que exista bienestar en el sistema educativo, se requiere lograr armonía en él. "Hablamos de bien-estar cuando nos referimos al encontrarnos en armonía sensorial, psíquica y operacional con las circunstancias en las que realizamos nuestro vivir, y esto es, cuando nos encontramos en el amar." (2015, p. 513).

En relación con la caracterización de esta armonía, desde la biología cultural se plantea: "En el hacer armónico conservamos el placer y el ver del amar de manera espontánea, y cuando el placer y el ver del amar se pierden, aparece la ceguera y el esfuerzo en lo que hacemos" (Maturana y Dávila, 2015, p. 514). Es decir que, una educación armónica, requiere sustentarse también en el cuidado quienes participan de ella y que se realice donde exista gozo en la convivencia, el aprendizaje y la enseñanza.

Debemos dar el paso hacia una configuración de la educación que incorpore de modo consustancial el bienestar, considerando sus diversos tipos. Bisquerra y Laymuns nos señalan el bienestar material, físico, social, profesional, emocional, subjetivo, objetivo, psicológico, hedónico, eudemónico, global, integral, etc. (2018).

Para ello se necesita revisar qué entendemos por educación, puesto que a esa palabra se le atribuyen muchas cualidades, pero su significado puede variar de un lugar a otro, en diversos tiempos y desde el paradigma con el que se mire. Por ejemplo, Humberto Maturana concibe la educación como "transformación en la convivencia" (2021). Esta es una idea amplia, en su núcleo comprende y prioriza la dimensión relacional de la misma.

En cambio, el Artículo 2 de la Ley General de Educación la define así: "La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas." (Ley 20370, 2019). El texto, luego, continúa señalando sus fines, su marco ético y valórico y su tipología. En este caso la palabra clave en la definición es "aprendizaje", que, vista desde el paradigma positivista imperante, se materializa en listados de objetivos de aprendizaje y contenidos, es decir, básicamente el sistema educativo actual donde existen estándares de desempeño y donde las habilidades socioemocionales y del bienestar quedan reducidos a una mínima expresión. Por ejemplo, en el sistema escolar quedan segregados al área de convivencia escolar, a las clases de orientación, y en los otros indicadores de calidad educativa.

Este enfoque racionalista de la educación no sólo ha probado ser ineficiente e ineficaz para enseñar lo que propone su currículum a estudiantes de diversos contextos, también ha sido uno de los motores de la enfermedad y la crisis de la educación escolar y de las personas que participan de ella y, con ello, este paradigma positivista no ha demostrado la lógica de la que presume, pues el sistema educativo posee una fuerte contradicción interna entre fines y resultados.

Además, dicho posiblemente en sus propios términos, el racionalismo ha sido incompetente en generar los cambios sociales para

una mayor justicia social, o tal vez, expresado de otro modo, ha sido muy eficiente en mantener la desigualdad con que se considera a las personas y en continuar con la inequidad, de la cual unos pocos se benefician.

Hoy hay quienes buscan respuesta a la mejora educativa, dentro de este mismo paradigma positivista. Por ejemplo, buscando métodos para aprender más contenidos en menos tiempo y asumiendo el currículum como una verdad incuestionable. Y como existe sufrimiento, y en algunos casos resistencia, se investigan e inventan nuevas opciones basadas en la psicología, la neurociencia, el coaching y la programación neurolingüística, como los propuestos por Menichetti (2016) para aumentar el compromiso, la confianza, la motivación, la cantidad de aprendizajes. Sin embargo, esto también se puede leer como sistemas para reducir la oposición y para aceptar el modelo.

Subsumido en el paradigma positivista, nos encontramos con la problemática de la evaluación conducente a calificación en la educación escolar. María Acaso señala al respecto:

> La principal causa de que el sistema educativo actual esté enfermo es que tenemos una educación basada en la evaluación en vez de una educación basada en el aprendizaje. Tenemos una educación cuya principal meta es la certificación, la legitimación de lo memorizado por parte de los Estados, un proceso que muy poco o nada tiene que ver con la creación de conocimiento. (Acaso, 2015, p. 188)

Si bien, por definición las instituciones de educación que pertenecen al sistema de educación formal otorgan certificación (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013), y la escuela forma parte de este conjunto de instituciones que certifican en la medida que cuenten con reconocimiento del Estado. Que lo hagan, no significa necesariamente que el núcleo de la educación escolar deba estar ahí, y tampoco que se continúe certificando lo mismo que hasta hoy.

María Acaso nos convoca a cambiar el aprendizaje bulímico, donde se aprende para las evaluaciones y luego se desecha, tornando el proceso educativo en un simulacro (2015). Y respecto a los exámenes Giroux señala:

> Son una estrategia para hacer ciudadanos menos críticos. A los profesores se les ha dicho que no son intelectuales, que son tecnócratas y que están ahí para medir el conocimiento de los alumnos, que lo que importa son los exámenes. (Giroux, 2019 b)

Hay que comprender que estimular los diversos poderes de las personas no es equivalente a la rendición de cuentas respecto de los conocimientos en los distintos campos. Hoy niños, niñas y adolescentes llegan a conclusiones respecto a sí mismos alejadas de respetarse y valorarse a sí mismos, al intentar avanzar en su trayecto formativo a través de una serie de pruebas.

En este texto se propone cambiar el peso de evaluaciones individuales realizadas a docentes y estudiantes hacia una evaluación que comprenda lo sistémico de los procesos educativos. Desde esta visión es menester también evaluar al Estado, en su capacidad de otorgar a cada estudiante y profesional de la educación lo que necesiten para conformar comunidades de aprendizaje en el bienestar personal y social.

María Acaso propone "INVESevaluar" (2015, p.195), es decir, trasformar las prácticas evaluativas en investigación cualitativa, analizando los cambios en la comunidad, donde se incluye al profesorado y a la institución (2015).

También se necesita evaluar permanentemente el curriculum, y el modo en que este afecta positiva o negativamente al bienestar social y personal de estudiantes, maestros, maestras. Este debe someterse, además, a una revisión continua en cuanto a su capacidad de vincularse directamente con la vida de quienes se educan y

en su aporte a la construcción de sociedades más justas, equitativas, inclusivas, democráticas y ecológicamente responsables.

Es por ello es por lo que, para en garantizar el bienestar en los procesos educativos, junto con la revisión de la concepción de educación, en el presente documento propone repensar sus fines. Si la educación se alineara con la biología cultural debiera comprender que su principal tarea es incentivar y acompañar a las personas en su desarrollo como seres humanos, (Maturana y Nisis de Rezepka en, Maturana, 2021).

> Pensamos que el propósito de la educación no es preparar a nuestros niños y niñas para que lleguen a ser ciudadanos responsables y útiles, sino que deben llegar a serlo como un simple y espontáneo resultado de su crecimiento como seres humanos que se respetan a sí mismos, social y ecológicamente conscientes. (Maturana y Nisis de Rezepka en, Maturana, 2021, p. 75).

Para ello, los espacios educativos deben ser espacios donde se encuentre la igualdad y la equidad que en otros espacios les han sido negadas por múltiples factores. Estos planteamientos son de vital importancia para fortalecer los propósitos de la educación pública.

Ken Robinson, nos aportan especificaciones sobre los fines de la educación pública y precisión respecto a los conceptos de igualdad y equidad, tan importantes para el proceso de redacción de la Constitución:

> Uno de los objetivos fundamentales de un sistema educativo financiado con fondos públicos reside en garantizar la equidad de oportunidades para todos los niños y niñas, sea cual sea su situación. Como la igualdad, la equidad es, o debiera ser, un principio básico de las sociedades democráticas. La igualdad consiste en proporcionar a todas las personas los

> mismos derechos y estatus. La equidad consiste en reconocer que algunas personas necesitan más apoyo o recursos que otras para beneficiarse de esos derechos. El ideal de la educación pública es brindar a todos los alumnos las oportunidades que precisan para tener una vida plena y contribuir al bien común. (Robinson, 2019, pp. 42-43)

Además, Robinson vincula el bienestar con los propósitos de la educación escolar:

> [...] En parte, radica en ayudarles a descubrir sus talentos, intereses y propósitos en la vida: su Elemento. El bienestar reside en ayudarles a mirar hacia afuera además de mirar hacia dentro: en centrarse en el presente y ayudar a otros más que ensimismarse. (2019, p. 145)

Para ello currículum debe ser equilibrado, amplio y dinámico en cuanto a su plan de estudio (Robinson, 2019), es decir, que se reconozca que la educación artística es tan importante como las matemáticas, la educación física, las ciencias, los idiomas, la filosofía, la historia, etc., y que este equilibrio y amplitud se manifieste, por ejemplo, en la cantidad de horas de cada asignatura. También hay que avanzar con urgencia en la revisión de los objetivos y contenidos de estas, puesto que la finalidad de la educación se extravía dentro de los extensos listados de saberes de algunas asignaturas.

El plantear con tal nivel de detalle los contenidos en el currículo nacional escolar es innecesario y conduce al malestar. Y, es posible que incluso, sea una causa del aumento de la brecha socioeconómica. Se ha de reflexionar en profundidad y con flexibilidad respecto a la educación centradas de facto en la saturación de contenidos extremadamente específicos, y en la incoherencia discursiva en la que vivimos cuando se señala el centro de la educación son los niños, niñas y adolescentes.

Tal vez, cuando aceptemos que, aunque amando todo el detalle de lo que sabemos sobre una materia en particular, que lo que sabemos al respecto nos haya cambiado, que incluso, las preguntas sobre el tópico nos sigan movilizando y tiñan o configuren nuestras miradas del mundo, que las habilidades que desplegamos para hacernos expertos o expertas en algo nos hacen también quienes somos, pero también, cuando aceptemos que cada niño, niña y adolescente no necesita, ni quiere, en su vida presente todos nuestros saberes, y que probablemente tampoco los necesite en el incierto futuro, tal vez podamos ver el currículo de un modo diferente.

El otro ámbito del currículum que se debe transformar, para el logro del bienestar personal y comunitario, es la desvinculación entre lo que el Estado estima necesario para llevar una vida plena en el futuro y la vida presente del estudiantado. "(...) los negamos en su presente atrapándolos en un modo de vida que les es básicamente foráneo, y los obligamos a buscar fuera de ellos mismos una identidad que le dé sentido a su vida" (Maturana y Nisis de Rezepka en, Maturana, 2021, p. 66).

El problema no se subsana con el deber asignado al profesorado, desde la educación positivista, de vincular las experiencias de sus estudiantes al extenso y detallado conjunto de saberes impuestos por parte del Estado. El currículum obligatorio debe ser lo esencial para llevar una vida plena en el presente de quienes estudian y, en la medida que se centre en el presente de la vida de sus estudiantes, y aunque parezca contradictorio, es más probable que se logre el deseo de transformación y progreso social.

En relación con el bienestar en la educación, tampoco podemos soslayar los aspectos materiales de las instituciones educativas como, por ejemplo, la arquitectura. Las edificaciones de las instituciones educativas nos comunican cosmovisiones, y son una de las concreciones de la importancia y consideración que otorga el Estado a la vida de cada estudiante y a la de sus maestros y maestras, lo que no es trivial. La escuela no es sólo el edificio, pero también lo es.

No debemos continuar con establecimientos cuya infraestructura no tenga áreas verdes, con vidrios rotos y techos por los que se filtra la lluvia. Con pasillos sin asientos, con patios que cubren todo de cemento, con salas extremadamente frías en invierno y calurosas en verano, etc. Y con rejas que se sitúan en las ventanas y puertas.

La estética de los establecimientos educativos no es un lujo, es la consideración de que las características del espacio también son educativas. Se necesita que sea un lugar cálido, y que construya y reconstruya sentidos, un lugar que dé cuenta, en su materialización, de la importancia del bienestar para la vida humana. Maturana señala respecto a la estética y el bienestar:

> También he dicho que la estética, como la mirada poética que pone el bienestar y el placer de la armonía de la existencia en el quehacer cotidiano, es fundamental en la vida humana. Sin poética, la vida humana carece de inspiración y profundidad y, en último término, de sentido. Sin estética, la vida humana carece de bienestar y alegría [...]. (Maturana, 2021, pp. 23-24)

Con esto no hago referencia a la imposición de una estética elitista, sino que la escuela debiera manifestar, en sus espacios, las diversidades simbólicas de las comunidades y de las personas que la habitan. También los espacios educativos deben estar en consonancia con las necesidades de creación de comunidad y con el reconocimiento de las múltiples necesidades e intereses de niños, niñas, adolescentes, del profesorado y de todas las personas que ejercen funciones permanentes en ella, considerando también espacios para los apoderados y las apoderadas. “Una escuela amable es una atmósfera pensada y agradable para los niños y niñas, las familias y las trabajadoras.” (Vecchi, 2018, p.18)

Es por ello por lo que, cada espacio debe ser coherente con el sentido educativo democrático, de construcción de diálogo en el placer del encuentro. “Dejaremos atrás la noción industrial del aula

como cárcel para empezar a entender el aula como salón, como cafetería, como plaza, como recreo." (Acaso, 2015, p.16)

Si bien es fundamental, no es suficiente con garantizar el derecho la educación en todos los niveles y dar la prioridad de la educación pública. Sino que, con una mirada sistémica, se deben establecer los lineamientos de sus características, para que, de esta manera, no sea vean desdibujadas, tergiversadas u omitidas a través las políticas públicas. A propósito, Bellei señala "La discusión internacional sobre el derecho a la educación ha evolucionado desde la garantía de acceso al sistema educacional [...], hacia la preocupación por las condiciones en que ese derecho se ejerce" (2020, pp. 9-10).

Conclusiones

Para que la educación genere bienestar personal y social es necesario vivir el bienestar en el sistema educativo y no puede continuar causando malestar, sufrimiento y enfermedad a quienes participan de él. Esto ocurre a pesar de las leyes vigentes y de las incipientes políticas públicas, lo que es insostenible e inaceptable. Se deben generar las condiciones desde una mirada sistémica para que, tanto docentes, como estudiantes puedan tener salud integral y vivir su quehacer en armonía. Se insta a considerar el bienestar en educación como derecho y como un deber del Estado el generar las condiciones para que ocurra en todo el sistema educativo.

Con el fin de que en el país se pueda revertir el malestar y fundar las bases del bienestar en el sistema educativo, se presentó el análisis crítico de la actual educación. Ésta, fundada en un paradigma positivista, manifiesta una contradicción entre la finalidad que establece y las consecuencias de su accionar.

Se concluye que el enfoque racionalista es inadecuado para educar y que genera malestar, dado que se desvincula del presente de las personas a través de los extensos y extremadamente específicos

contenidos y objetivos curriculares y las evaluaciones que buscan certificarlos. Se sugiere que la especialización en el conocimiento surja como resultado del placer de aprender.

Hagamos que las instituciones educativas sean un refugio, especialmente para aquellas personas que lo necesitan más. Que ahí sea donde se aprenda que las condiciones de existencia pueden ser diferentes y mejores. Que sea este trato cuidadoso y equitativo el que impulse a reconocer y "descubrir sus talentos, intereses y propósitos en la vida" (Robinson, 2019, p. 145).

También hagamos de la educación un lugar de encuentro respetuoso, donde se dé la experiencia de vida en la diversidad y donde el gozo de estar juntos cimente la vocación de ayuda y colaboración. Freire nos habla que desde ese amor a la humanidad y al mundo es desde donde se puede comenzar a cambiar la sociedad (Freire, [1970] 2018).

Para la generación de las condiciones para que la finalidad de la educación se pueda lograr, no se puede dejar a un lado la estética de los establecimientos educativos en cuanto su aporte al bienestar personal y colectivo y en su capacidad de transmisión de significados.

Retornando en las palabras finales, al inicio de este ensayo, es necesario el diálogo verdadero, la conversación empática y con sentido ético como condición de base para poder llevar a cabo la misión encomendada de redactar la nueva Constitución. De este modo, el futuro que es incierto tendrá más posibilidades de no estar cargado de malestar y enfermedad en lo personal y social.

Bibliografía

Acaso, María. (2015). rEDUvolution: hacer la revolución en la educación. Buenos Aires: Paidós.

Agencia de la Calidad de la Educación. (2021) Orientaciones para favorecer y propiciar el aprendizaje socioemocional. [Archivo PDF]. Santiago, Agencia de la Calidad de la Educación. https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Orientaciones%20socioemocional%20SE.pdf

Ávalos, Beatrice y Valenzuela, Juan Pablo. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. International Journal of Educational Development 49 (2016), 279-290. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/141592/Education-for-all-and-attrition-retention-of-new-teachers.pdf;jsessionid=4016014A6A41F03EE2B1F2B045BCC895?sequence=1

Bellei, Cristián (27 de septiembre de 2020). El Derecho a la Educación en la nueva Constitución Chilena. CIPER Chile. https://www.ciperchile.cl/2020/09/27/el-derecho-a-la-educacion-en-la-nueva-constitucion-chilena/

Bisquerra, Rafael y Laymuns, Gisselle (2018). Diccionario de emociones y fenómenos afectivos. Valencia: PalauGea Comunicación.

Bruna, Daniela, Villarroel, Verónica y Hojman, Viviana. (2021). Emociones y salud mental de los profesores en la educación remota en pandemia. Un estudio en el sistema escolar chileno. [Archivo PDF] https://psicologia.udd.cl/files/2021/05/Salud-Mental-de-docentes-en-pandemia-CIME.pdf

Bona, César (2017). La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.

Elige Educar (2018). ¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile. Santiago de Chile: Elige Educar. [Archivo PDF]. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Estudio-de-felicidad.pdf

Freire, Paulo ([1970] 2018). Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition. Nueva York: Bloomsbury Academic.

Giroux, Henry (06 de mayo de 2019a) Los exámenes roban la imaginación a los alumnos.
[Entrevistado por Silvia Oller]. La Vanguardia.
https://www.lavanguardia.com/vivo/mamas-y-papas/20190506/462061857522/henry-giroux-examenes-roban-imaginacion-alumnos-pedagogia.html

Giroux, Henry (14 de mayo de 2019b) La crisis de la escuela es la crisis de la democracia/
[Entrevistado por Ana Torres]. El País.
https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_184967.html

Goleman, Daniel ([1995] 2019). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual. Santiago: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.

Goleman, Daniel (2015). Una fuerza para el bien: La visión del Dalai Lama para nuestro mundo. Buenos Aires: Ediciones B.

Goleman, Daniel y Senge, Peter M. (2016). Triple focus: un nuevo planetamiento de la educación. Barcelona: Ediciones B.

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011. [Archivo PDF]. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf

Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2019a). Novena Encuesta Nacional de Juventud. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/9deg_encuesta_nacional_de_juventud_2018.pdf

Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2019b). Sondeo: Salud Mental Principales resultados. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/resultados_sondeo_salud_mental.pdf

Ley 20370 de 2009. Ley General de Educación. 12 de septiembre de 2009. D.O. 39461

Maturana, Humberto (2021). Transformación en la convivencia. Santiago: Paidós.

Maturana, Humberto y Dávila, Ximena. (2015). El árbol del vivir. Santiago: MVP Editores.

Menichetti, Pablo (2016). Aprendizaje inteligente: y el educador del futuro. Santiago: Grijalbo.

Raquin, Bernard (2009). ¡No dejes que te manipulen!: para avanzar libre en la vida. Buenos Aires: Lumen.

Robinson, Ken (2019). Tú, tu hijo y la escuela: el camino para darle la mejor educación. Grijalbo.

Vecchi, Vea. (2018). Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Morata.

Ludicidad y aprendizaje del inglés: Voces de niñas y niños socialmente vulnerados

Yasna Yilorm Barrientos y Elizabeth Martínez Palma

Resumen

Los estudios científicos han evidenciado que la vulnerabilidad social causa un impacto significativo en el desarrollo socioafectivo y comunicativo de los infantes afectados por esta condición, lo cual incide en la construcción de sus identidades y en la garantía del respeto a sus derechos. En este contexto, la enseñanza de la lengua inglesa se visualiza como una herramienta que otorga a la infancia otras opciones de representación que amplían los recursos comunicativos a nivel cognitivo, afectivo y social. De igual modo, la ludicidad permite la exploración de posibilidades de acción que construyen autonomía y fortalecen procesos de reconocimiento y de desarrollo identitario. La articulación entre la lengua inglesa y las actividades lúdicas implica la apropiación de conocimientos y de la cultura, la activación de las dimensiones reflexivo-reguladoras y afectivo-motivacionales y la participación de las niñas y los niños en su proceso de desarrollo, los cuales se constituyen como garantes de derechos

y bases fundamentales para la transformación social. Este artículo se plantea analizar las percepciones de niñas y de niños de escuelas públicas valdivianas en contextos socialmente vulnerables, en relación con sus experiencias de aprendizaje del inglés, basadas en la ludicidad. Desde el paradigma cualitativo, la metodología de investigación contempla un estudio descriptivo de una muestra de 40 participantes entre 7 y 10 años. La discusión de los resultados evidencia que estos participantes destacan el empleo de estrategias didácticas innovadoras que activan la motivación, las emociones positivas y las relaciones interpersonales para el aprendizaje en un ambiente cómodo y seguro.

1. Introducción

Según la evidencia científica en el ámbito de la desigualdad y la vulnerabilidad social en el espacio educativo, es posible afirmar que las niñas y los niños chilenos se ven afectados por su situación social de desarrollo (UNICEF, 2019; Consejo Nacional de la Infancia y la Adolescencia, 2018), la cual incide negativamente en los procesos biopsicosociales que experimentan durante su ciclo vital y en los procesos de aprendizaje (Proyecto Jugando con mis Sentidos en Inglés, MIDESO-UACh, 2018). En este contexto, las políticas públicas evidencian la necesidad de diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollen las habilidades socioafectivas y comunicativas de las niñas y los niños para la construcción de sus identidades y la garantía de sus derechos (Valencia y Hernández, 2017; Mangui et al., 2020; Campos, 2020).

Existen ciertos métodos y enfoques para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que construyen mayores posibilidades para la creación de conocimientos, hábitos, habilidades, valores, y actitudes que conforman la cultura de niñas y niños. Entre ellos, se hace referencia a las prácticas comunicativas basadas en las aportaciones

del enfoque comunicativo (1980), el cual hace hincapié en el intercambio de mensajes en situaciones contextualizadas. De este modo, estas prácticas se enmarcan como tendencias pedagógicas que promueven no solo el conocimiento y dominio de las habilidades lingüísticas, sino también la formación integral de los estudiantes. A diferencia de las prácticas pedagógicas tradicionales, focalizadas en la reproducción mecánica de los contenidos, estas prácticas otorgan una especial relevancia a la escucha y a la participación activa (Dörnyei, 2009; Richard-Amato, 2004; Yilorm, Acosta y Martínez, 2019).

De acuerdo con algunos enfoques y métodos: Natural Approach (1983), Total Physical Response (1974), Total Physical Response Storytelling (2003), CLIL (Content and Language Integrated Learning) Approach (1994), y Project-based Learning (1918), la preocupación por el potencial de las y los estudiantes (enfoques basados en las fortalezas), la acción lúdica y los materiales didácticos multisensoriales se visualizan como estrategias que brindan un aporte significativo a la organización de aprendizajes constructivos para la vida (Delaney, 2021; Krashen, 2012, Richard-Amato, 2004, MINEDUC, 2021).

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones de niñas y de niños de escuelas públicas valdivianas en contextos socialmente vulnerables, sobre sus experiencias de aprendizaje del inglés, basadas en la ludicidad. El tipo de investigación es de índole cualitativo y se desarrolla a través de un estudio de carácter descriptivo, utilizando la entrevista semi-estructurada como método de producción de información. La muestra está compuesta por 40 estudiantes entre 7 y 10 años pertenecientes a escuelas públicas de Valdivia con mayor índice de vulnerabilidad social. Los datos se interpretan mediante el método de análisis de contenido, considerando dimensiones y categorías que emergen de los marcos conceptuales estudiados y de las expresiones orales que dan cuenta de las percepciones de los participantes.

Los resultados de este estudio pretenden ser un aporte a las prácticas educativas inclusivas, valorando la importancia del aprendizaje del inglés en el currículum escolar. Además, ponen en discusión la necesidad de replantear el proceso de enseñanza aprendizaje de esta lengua extranjera, incorporando estrategias didácticas lúdicas que releven las dimensiones cognitivas, sociales y afectivo-motivacionales; y que prioricen la participación, como un valor inclusivo garante de derecho, y, la construcción identitaria de cada estudiante en el aula como resultado.

2. Aprendizaje del inglés como derecho en contextos socialmente vulnerables

La Declaración de los Derechos de las Niñas y Niños manifiesta el derecho a expresarse y acceder a la información libremente; a que se prioricen sus intereses frente a temas que los afecten; a que su opinión sea valorada en la toma de decisiones y a que se difunda la información necesaria para garantizar su bienestar y desarrollo personal. Se incluye, también, la participación activa en la vida cultural de su comunidad, a través de la expresión artística, el juego y el deporte; el contacto con la naturaleza en espacios limpios y sanos; la proyección de sus posibilidades de percibir el mundo para pensar e intercambiar ideas, etc. (UNICEF, 2019). Particularmente en Chile, durante las últimas dos décadas, la política pública ratifica y establece que las niñas y niños son sujetos de derecho, ciudadanos y participantes sociales en un contexto democrático, bajo condiciones de convivencia bientratante (Consejo Nacional de la Infancia, 2018).

En este contexto, es imprescindible tomar conciencia de las condiciones de vulneración que experimentan muchos escolares. La violencia y el maltrato que enfrentan ocurre, en su mayoría, en entornos y circunstancias familiares, según lo afirma el informe

publicado por el Observatorio Niñez y Adolescencia (SENAME, 2016). Datos de la UNICEF (2015) estiman que en Chile, un 62.2% de las niñas y los niños manifiestan haber sido víctimas de violencia psicológica; un 50.4% de violencia física leve y un 22.1% de maltrato físico grave en el transcurso de su vida. Es necesario mencionar que la situación de pobreza y el hacinamiento son un común denominador entre los países de Latinoamérica que contribuye, notablemente, al aumento de las prácticas de violencia y abuso infantil.

En el ámbito educativo, uno de los ejemplos más característicos de vulneración de derechos es la concepción del inglés como un indicador de clase social en Chile (Glas, 2013). Al clasificar a las y los estudiantes en distintos establecimientos dependiendo de los ingresos económicos familiares, las niñas y los niños socialmente vulnerables se encuentran en desventaja debido al limitado acceso a la lengua inglesa que experimentan en sus establecimientos. Esta realidad se hace evidente en los resultados de las pruebas estandarizadas. La población de estudiantes que obtienen los puntajes más bajos en las evaluaciones nacionales pertenece a escuelas con los índices más altos de vulnerabilidad social (Agencia de Calidad, 2017; Barahona, 2016; Toledo, 2016).

La posibilidad de acceder a la lengua inglesa ya no es un privilegio, sino más bien una necesidad que permite ampliar el currículum universal. De este modo, la restricción al alcance de la lengua, directa o indirectamente, constituye una injusticia social (Hall, 2016), lo cual limita el derecho de ampliar las visiones de mundo y la participación en la cultura local y global. Según estos resultados, es de alta prioridad implementar prácticas educativas que consoliden la participación infantil, como un derecho para la justicia social, particularmente en el proceso constituyente que experimenta nuestro país (Campos, 2020).

2.1 Estrategias didácticas lúdicas y multisensoriales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

La actividad lúdica, como una estrategia didáctica, permite a las niñas y a los niños construir significados de los espacios en los que viven, y fortalece el desarrollo de la creatividad y de la imaginación. De este modo, las estrategias lúdicas incorporadas al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés dan apertura a múltiples posibilidades de acercarse al conocimiento del mundo local y global para articular sentidos de realidad a nivel identitario.

De este modo, las y los estudiantes experimentan, mediante la representación, los roles sociales que se irán sosteniendo en la experiencia vital para sus desarrollos personales. "Con relación al individuo, éste, a través del juego, se acerca al disfrute y goce del tiempo libre, a la suspensión del determinismo social en el que se circunscribe y a la libertad de expresión de su ser posible" (Martínez, E., 2013, p.1). Cabe mencionar que en el contexto actual, marcado por el individualismo y el consumismo, el juego cumple un rol fundamental en las relaciones humanas, cuyo objetivo principal está centrado en el buen vivir, el convivir y la cooperación mutua, y no así en la ambición individual y la destrucción de lo colectivo como principios básicos del capitalismo (Martínez, 2013).

Por su parte, la multisensorialidad permite que las funciones cognitivas como la atención y la percepción codifiquen, de manera precisa y exacta, los matices para comprender la realidad utilizando variados canales de registro sensorial. En este sentido, las niñas y los niños se convierten en observadores y exploradores de su entorno, aprecian el ambiente en el que se desarrollan, se sitúan en él y aumentan su confianza. Para este propósito, el material sensorial cobra una gran relevancia por cuanto, mediante su utilización, se gestionan las sensaciones y se organizan las percepciones.

> "La manipulación del material sensorial permite también el paso de la experiencia sensorial a su conceptualización, en otras palabras, de lo concreto a lo abstracto, [favoreciendo] el desarrollo de la inteligencia [...]" (Poussin, 2019, p.99).

La incorporación de estrategias lúdicas y multisensoriales al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés construye un espacio agradable y creativo, en el que el aprender tiene lugar como una mixtura de todos los sentidos con lo que las niñas y los niños perciben sus alrededores. Es por tanto que, el aprendizaje de la lengua se vivencia como una experiencia corporal, sensitiva y placentera (Shapiro, Raymond y Arnell, 1997; Lancioni, Cuvo y O'Reilly, 2002; Assman, 2013).

Bajo estas circunstancias, las actividades pedagógicas centradas en estas estrategias, tales como el juego, la danza, las rimas, el suspenso, las experiencias culturales, el cuentacuentos, las técnicas teatrales, la magia, el arte, y las manualidades entre otras, se evidencian como estrategias significativas y viables en el contexto escolar chileno (Yilorm, 2015). De esta manera, facilitan el conocimiento del mundo de las y los estudiantes, lo cual desarrolla una mejor disposición a escuchar una más amplia variedad de textos orales. Mediante este proceso, aumenta la autoestima, el nivel de concentración estudiantil, la capacidad de anticipar, de adivinar, de retener información y otorgarle un significado. Es un hecho que estos métodos demuestran una preocupación constante por el bienestar y progreso de las y los estudiantes y del profesorado, lo cual pone en evidencia un profundo sentido de humanidad.

De este modo, se potencian mecanismos de representación que, en articulación con la percepción auditiva, permiten fortalecer la escucha activa, la codificación morfosintáctica (palabras, frases y oraciones), la organización de esquemas cognitivos a través de canales perceptivos más complejos y la construcción de posibilidades de sentido mediada por la ludicidad. De manera paralela,

se afianzan procesos de seguridad al participar de la clase de inglés privilegiando el proceso de producción léxica y semántica desde la empatía y no desde el error, la organización de mecanismos atencionales que facilitan la interlocución en la lengua inglesa, el acompañamiento en la producción discursiva desde la acción placentera y el disfrute del juego (Molavi, 2014; Gozcu y Caganaga, 2016, Proyecto Jugando con mis sentidos en inglés MIDESO-UACH, 2018; Inostroza, citado en TESOL International Association, 2018).

Estos procesos mediadores del aprendizaje, dan como resultado la validación personal que propicia los significados emocionales y cognitivos para la valoración del yo, el reconocimiento de los otros, la confianza en las relaciones sociales que emergen en el aula a través de la participación, el protagonismo de niñas y niños en su proceso de construcción de conocimiento, las posibilidades de amplitud cultural en el contexto de la lengua como potencial socio-semiótico, entre otros aspectos (Martínez, E., 2013; Gozcu y Caganaga, 2016). De este modo, a través de las estrategias mencionadas, se articulan los aprendizajes a nivel disciplinar y transversal como bases para la construcción identitaria y la garantización de igualdad de condiciones para que todas las y todos los estudiantes tengan derecho al desarrollo de aprendizajes contextualizados, accesibles y pertinentes, sin distinción y exclusión. Una pedagogía local, centrada en el juego, la multisensorialidad y el afecto, permitirá la construcción de identidades individuales y colectivas a partir de las propias vivencias de los infantes experimentadas en el aula de inglés (Yilorm, 2019).

2.2 Competencia comunicativa en inglés: Interacción y significados socioafectivos en el aula

El proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera promueve el desarrollo de las relaciones afectivas y la socialización

en el aula, las cuales conducen a la construcción de la identidad de las y los estudiantes (Bown y White, 2010; Arnold, 2019; Méndez y Peña, 2013; Gabrys-Barker, 2012; Wang y Wu, 2020). Desde esta perspectiva, se percibe la competencia comunicativa como un proceso caracterizado principalmente por las vivencias sociohistóricas del educando (Febles y Canfux, 2006), lo cual sitúa a la lengua inglesa como una herramienta que permite el desarrollo individual y colectivo. Según Pulido (2005), la comunicación en esta lengua permite la interrelación de los humanos y se condiciona dependiendo de los contextos sociales. Este concepto de comunicación como un proceso dialéctico materialista, requiere, en la búsqueda de unificar las funciones informativas, afectivas y reguladoras de la comunicación, bases filosóficas, lingüísticas, psicológicas y sociológicas que conlleven al escolar a conocer, aprender, ser, vivir y convivir. Por tanto, la competencia comunicativa se conforma como una actividad "[...] para apropiarse de los significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, de forma tal que el proceso de comunicación constituya una herramienta del individuo para formar, desarrollar, expresar y regular su personalidad" (Pulido, 2005, p.57). Esta concepción permitirá respetar, reafirmar y promover el origen de cada estudiante, validar las experiencias propias, celebrar el multilingüismo y la diversidad, y apoyar las políticas que promueven la educación multicultural y los derechos del aprendiente (TESOL, 2018).

En una línea similar, la didáctica desarrolladora de la lengua extranjera se concibe como "[...] un proceso social interactivo de comunicación, formativo, holista e integrador, con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanista, donde un grupo de estudiantes disfrutan y se responsabilizan en condiciones favorables del aprendizaje [...]" (Acosta, 2005, p.6, citado en González, 2009, p.24). En este contexto, el desarrollo socioafectivo cumple un rol fundamental dado que al aprender una lengua los espacios de interacción en el aula son influenciados por el afecto. Particularmente, la valoración y los significados afectivos que construyen el autoconcepto de las y

los estudiantes, puede verse amenazado cuando no hay un manejo de la lengua como herramienta de comunicación (Arnold, 2019).

La expresión de afectividad en el espacio dialógico que se suscita dentro de las experiencias de aprendizaje se traduce en una manifestación de confianza que constituye el pilar fundamental de todo proceso educativo (Pita y Turner, 2004; Vallejos, 2017). Los principios básicos de este enfoque pedagógico son la amplitud del conocimiento de la niña y del niño, su voluntad de aprender, el descubrimiento para la apropiación de los contenidos, el acceso a temáticas y emociones de acuerdo con el desarrollo infantil, la activación de la mente mediante la práctica, y finalmente, la visualización de la escuela como un espacio abierto y posibilitador que tenga sentido para las y los escolares.

Durante el aprendizaje en lengua inglesa, en donde se implementan actividades lúdicas y multisensoriales de carácter pedagógico, las y los estudiantes construyen significados valorativos asociados a las acciones que emprenden durante la experiencia de aprender, reconociendo capacidades, y su despliegue, en los espacios de los que participa. Es así como, mediante las opiniones asociadas a sus creencias, sus sensibilidades afectivas, sus intereses y motivaciones, las y los estudiantes le asignan un valor a la experimentación emocional a través de su vivencia y la operacionalidad de su conducta, otorgando seguridad, posicionamiento y bienestar personal (Arnold, 2011; Méndez y Peña, 2012; Wang y Wu, 2020).

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y se desarrolla a través de un estudio descriptivo de una muestra de 40 niñas y niños de entre 7 y 10 años. El estudio analiza las percepciones de escolares en relación con las experiencias de aprendizaje desarrolladas durante la clase de inglés y basadas en la ludicidad.

El método de producción de datos es la entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas diseñadas para los participantes del estudio (Forrest y Van Teijlingen, 2004; Gillman, 2000; Cohen y Crabtree, 2006). Esta modalidad de recolección de información responde a la naturaleza del estudio, en tanto recoge las expresiones orales emitidas por niñas y niños durante las actividades pedagógicas de las que formaron parte, mediante un guion de preguntas relacionadas con sus percepciones sobre las experiencias vivenciadas durante estas actividades.

De un total de 26 instituciones educativas de la ciudad de Valdivia comprendidas en el proyecto *Let's go for English in 100 fun ways* (2015), este artículo considera un total de 10 escuelas públicas con un índice de vulnerabilidad social igual o superior al 90%. La muestra está compuesta por 40 escolares pertenecientes a los 10 establecimientos intervenidos, cuyo criterio de selección fue la disposición de las y los participantes para formar parte de esta investigación, considerando la expresión oral de las niñas y los niños como corpus de estudio.

La metodología utilizada en este trabajo contempla el análisis de contenido, el cual puede ser definido como un método que procesa información y que permite a las y los investigadores, identificar, organizar, analizar detalladamente e informar patrones o temáticas emergentes de procesos de lectura y relectura minuciosa de la información recolectada, con el fin de inferir resultados (Braun y Clarke, 2006; Mieles, Tonon y Alvarado, 2012).

El análisis de los resultados contempla tres dimensiones interdependientes que permitirán levantar percepciones infantiles en el aula de inglés a través de experiencias lúdicas. La primera dimensión guarda relación con la ludicidad como estrategia que acompaña el desarrollo de actividades pedagógicas para el aprendizaje de escolares en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La segunda dimensión considera la multisensorialidad como estrategia metodológica que cruza la organización de procesos de aprendizaje en las actividades mencionadas. La tercera dimensión,

de manera transversal a las dos anteriores, identifica la interacción en la clase de inglés y los significados socioafectivos que surgen desde las opiniones, creencias, sensibilidad afectiva, intereses y motivaciones, y que son expresados por los infantes que participan de estas instancias de aprendizaje.

La información fue recogida en periodos en que las y los estudiantes participaron de una batería de actividades pedagógicas implementadas durante las clases de lengua inglesa, las cuales se organizaron para ser aplicadas una vez por semana en los distintos establecimientos educacionales que participaron del estudio durante un año.

4. Resultados

Para efectos de análisis, las percepciones infantiles serán examinadas a partir de las dimensiones que comprenden este estudio. La primera dimensión hace referencia a la ludicidad, en la cual las y los participantes visualizan la actividad lúdica como un espacio seguro, conocido y confiable, que activa sus niveles motivacionales, la imaginación y la creatividad. De este modo, según lo expresan las niñas y los niños, los mensajes emitidos en la lengua extranjera se tornan comprensibles, lo que fortalece la confianza en sí-mismos porque pueden ser partícipes de la negociación de significados. En este marco de escucha activa de nuevos códigos lingüísticos, la competencia comunicativa da apertura a la participación, al disfrute, y a la validación personal y del otro, facilitando el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

Respecto a las percepciones de las y los escolares participantes del estudio, es posible identificar tres categorías que emergen de sus expresiones orales, las cuales identifican la ludicidad como diversión y satisfacción personal, la ludicidad como proceso de aprendizaje y el inglés como una asignatura accesible.

En relación con la primera categoría "Ludicidad como diversión y satisfacción personal", se evidencia un predominio del agrado que produce la acción lúdica ya que se construye como un espacio de entretención y de disfrute que manifiesta bienestar personal y afectivo, "***A mí me gustó*** *el cachipún porque es* ***entretenido*** *al igual que en inglés. Es* ***divertido***." y "***Lo encontré lindo****. Jugué con él y* ***me gustó*** *la información en inglés,* ***muy divertido***." De igual modo, se observa, de manera transversal, que la satisfacción producida por el juego guarda relación con la experiencia de aprender: "***YES*** *porque fue muy entretenido y* ***es más BKN aprender jugando***" y "***Estuvo bacán el juego*** *y* ***también aprendí***."

En lo que respecta a la segunda categoría, "Ludicidad como proceso de aprendizaje", los infantes manifiestan una apreciación constructiva del aprendizaje a través del juego, "*Estuvo* ***muy entretenido*** *y es una* ***bonita forma de aprender*** *y reforzar lo que sabemos*". *"Es una* ***manera divertida de aprender*** *inglés".* En segundo lugar, en términos de enunciación, algunos escolares declaran que es factible aprender jugando, utilizando recursos lingüísticos que intensifican su postura: "*Me pareció* ***muy*** *buena forma de jugar y así se puede aprender* ***mucho*** *inglés. Es una divertida forma de aprender.* ***Very*** *good.*"

La tercera categoría "El inglés como asignatura accesible" revela un predominio de satisfacción relacionado con las posibilidades de acceso que entrega la clase de inglés al conocimiento de la lengua, a nivel cognitivo y socioafectivo, "*Aprendimos* ***hartas cosas****. Jugamos y nos* ***divertimos mucho****,* ***como nunca****, fue como un* ***inglés entretenido***." y "*A mí me* ***gustó mucho*** *porque* ***jugamos a decir palabras en inglés*** *y fue* ***muy divertido*** *y me gustó el ratoncito que llegó a la meta*." En este caso, la visión positiva hacia la clase, en tanto entretención y diversión, permite el acceso al aprendizaje de la lengua. Considerando estas opiniones, es posible concluir que las experiencias lúdicas son evaluadas como novedosas y producen múltiples sensaciones de agrado. "*El juego Light, Camera and Action me parece muy*

divertido porque ***es muy diferente a los juegos que acostumbramos en clases*** *normalmente.*" Del mismo modo, los infantes reconocen el rol del maestro como mediador de aprendizaje en este tipo de actividades, "*Light, camera and action me parece bacán* ***como le sale*** *a la* ***Miss Yasna Yilorm.***", lo cual hace accesible el inglés a través de la relación de confianza que se construye jugando.

La segunda dimensión hace referencia a las percepciones de las y los participantes respecto a la multisensorialidad como estrategia metodológica, en la cual se visibilizan tres categorías emergentes: el uso y experimentación del material multisensorial, el material multisensorial como facilitador del aprendizaje y la conceptualización de la experiencia sensorial.

Con relación al uso y a la experimentación del material, se observa en las expresiones de las niñas y los niños, una articulación entre la percepción kinésica y la elaboración de esquemas cognitivos para apropiarse de los significados construidos a partir de la lengua inglesa, "*Me pareció divertida. PD: Fue BKN* ***sentir en mi espalda las letras***", "*Lo de la pelotita es entretenido cuando a* ***alguien le toca le quedan las palabras en la mente***" y "***La sémola tomaba formas de todas las letras*** *y* ***así repasábamos*** *y no necesitábamos estudiar tanto en la casa*".

El material como facilitador del aprendizaje, segunda categoría, se muestra como un recurso que disminuye el grado de dificultad que perciben las y los participantes al aprender la lengua inglesa, "*Es una* ***manera fácil*** *de aprender inglés*" y "*Muy divertido porque* ***es fácil***". Desde otra perspectiva, los sujetos también aprecian el uso del material para la comprensión de las nociones y habilidades que se desarrollan durante la clase de inglés, "*Me parece muy bien porque así uno puede* ***entender más la clase***" y "*Encontré que es una forma didáctica de aprender inglés, ya que no es fácil. Ojalá siempre hiciéramos clases así, nos* ***entretendríamos y aprenderíamos mucho***." En último lugar, el registro sensorial táctil facilita, particularmente, el aprendizaje, "*Es bueno porque* ***pude aprender más tocando*** *porque es más fácil*".

La tercera categoría muestra la manera en que los sujetos partícipes conceptualizan su experiencia multisensorial, generando abstracciones, a nivel de pensamiento, a partir de las relaciones establecidas con el material concreto y los canales sensoriales, "*Sí, me gustó porque pude aprender* ***todo*** *en inglés y por todos* ***los dibujos que estaban allí!***" y "*Me gusta porque deja* ***información que a veces no tenemos*** *y es bonito igual,* ***le da color a la escuela***». Finalmente, se observa la importancia del ciclo del aprendizaje, el cual se inicia con un proceso individual que posteriormente se materializa mediante el dialogismo y la socialización de la experiencia, "*Sí, me gustó porque* ***leí, conversé, y aprendí*** *cosas en inglés*".

La tercera dimensión evidencia la interacción en la clase de inglés y los significados socioafectivos que surgen desde las opiniones, creencias, sensibilidad afectiva, intereses y motivaciones, y que son expresados por los infantes que participan de estas instancias de aprendizaje. De acuerdo con las apreciaciones valorativas emitidas por las niñas y los niños, respecto a las experiencias pedagógicas vivenciadas, se distinguen, como categorías que emergen de sus expresiones orales, el derecho a la participación de manera colectiva, la validación de la otredad mediante el juego, expresión de emociones positivas y el condicionamiento conductual a partir de reforzadores positivos.

Es evidente y necesario reconocer cómo las niñas y los niños develan sus posturas con respecto a la satisfacción que codifican verbalmente en nociones como la diversión, la entretención y el disfrute, a partir de la promoción de instancias de participación colectiva en contextos comunitarios de aprendizaje, *"Me gustó la forma en la que se* comparte con los compañeros", "*Me gusta, porque así* ***todos podemos participar*** *y es entretenido porque* ***algunas nunca pasan y pasan aquellos con los numeritos****."*, "*A mí me* ***parece bien****, porque* ***así todos tenemos una manera justa para participar****."*. En estos casos, el reconocimiento a la estima social y a la responsabilidad ética permite distinguir, como primera categoría, la evaluación de la participación colectiva como un derecho que garantiza la justicia.

Una segunda categoría identifica la validación de la otredad mediante el juego, distinguiendo la importancia de destacar a los pares dentro de sus espacios de convivencia, *"Me gustó porque* ***la Fer fue la mejor de inglés*** *de la semana", "Sí, me gustó porque s****alió la foto de una compañera."***. Este reconocimiento a las capacidades de las compañeras y los compañeros da apertura a la construcción de relaciones interpersonales saludables y seguras.

La expresión de emociones positivas se manifiesta de manera transversal en cada una de las dimensiones analizadas en este estudio; sin embargo, como categoría específica revela expresiones que canalizan las sensaciones emocionales en acciones concretas que significan afectivamente la conducta de los infantes, como por ejemplo *"Me encantó,* ***muy creativo y muy bueno*** *porque aprendemos más con el* ***menú de las actividades."***, en este caso las posibilidades de acción (menú de actividades) posicionan la creatividad y el aprendizaje. De igual modo, *"Me gustó porque* ***nos reímos y aprendimos, me gustó mucho aprender inglés****", "Si, me* ***gustó mucho y aprendí a decir varias cosas más****" y* ***"Yes"****,* son expresiones de valoraciones afectivas de satisfacción, felicidad (reír) y reconocimiento de habilidades que potencian el autoconcepto, en acciones concretas manifiestas en el aprendizaje del inglés a través de la actividad lúdica. De manera particular, el juego simbólico cumple un rol fundamental en la representación de la realidad y en la articulación de los sentidos que construye el infante en este escenario imaginario, para fortalecer el aprendizaje, como se demuestra en la siguiente expresión *"Me gustó haber llevado a Minnie a mi casa.* ***Entendí casi todo*** *lo que decía en el papelito.* ***La presenté a mis muñecas y después Minnie estaba cansada y la dejé durmiend****o. Me* ***hubiera gustado que se quedara de nuevo"***. Además, se incluye el agenciamiento del objeto como actor protagónico de la experiencia vivenciada *"Lo encontré lindo.* ***Jugué con él*** *y me gustó la información en inglés,* ***muy divertido",*** y el goce manifiesto en el accionar lúdico.

En último lugar, el condicionamiento conductual a partir de reforzadores positivos se presenta como una cuarta categoría en esta

tercera dimensión, pues las niñas y los niños distinguen aspectos de su conducta mediante reforzadores sociales que orientan sus acciones, como lo manifiesta la siguiente expresión, *"Yo opino que la actividad **estuvo bien** porque así cada compañero **medía su comportamiento**"*. En iguales condiciones, los reforzadores positivos aumentan las posibilidades de mantener una conducta esperada, como el deseo de obtener una recompensa, *"Sí, me gustó porque **justo quería un autito**"*, *"Estuvo divertido aparte que **daban dulces"***, o facilitar la predisposición actitudinal en un momento específico, *"Yo opino que la Minnie es muy floja **pero nos ayuda a estar callados**"*. De manera particular, el juego fortalece el autoconcepto y la motivación centrada en el logro, en donde se articulan las expectativas y las atribuciones asignadas a las causales de los éxitos en una tarea emprendida, *"Sí, me gustó porque cuando uno gana algo **se esfuerza más para lograrlo y estudia**"*, *"Fue entretenido y me gustó. Quisiera repetirlo seguidamente todas las clases, ja, ja, ja... "*. De este modo, se afianza el autoconocimiento y la valoración de las capacidades personales en la proyección de desafíos para dotar de sentido las experiencias vitales.

5. Discusión y conclusiones

Con respecto a la implementación de las actividades lúdicas, es posible mencionar, en primer lugar, que las percepciones de las y los participantes evidencian, en la ludicidad, el aprendizaje del inglés como un espacio seguro con apertura a las motivaciones e intereses otorgando satisfacción personal. En este proceso, los mensajes en esta lengua extranjera son cercanos y comprensibles, lo que facilita la participación, la validación individual y colectiva, y las interacciones dialógicas en un marco de goce y disfrute. En segundo lugar, las y los estudiantes hacen referencia a la incorporación de la multisensorialidad a las actividades lúdicas, las cuales permiten codificar relaciones sensitivas complejas que aportan a la comprensión y

producción sintáctica y semántica de la lengua inglesa, generando abstracciones cognitivas a través de la manipulación de material multisensorial. En último lugar, las actividades lúdicas en el aprendizaje del inglés potencian el reconocimiento de capacidades en los interlocutores que participan del espacio dialógico. De igual modo, las expresiones de niñas y niños manifiestan percepciones afectivas en las experiencias vivenciadas, que muestran emociones positivas de seguridad, disfrute, felicidad y confianza, las cuales facilitan los significados socioafectivos que construyen sus posicionamientos frente a las tareas desarrolladas a través de las actividades lúdicas.

La ludicidad en el aprendizaje fortalece el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en inglés, así como también la reorganización valorativa socioemocional de las experiencias de los infantes para construir habilidades resilientes, que les permitan desplegar sus potencialidades de autorregulación emocional, lo que origina posturas que reconstruyen las vivencias experimentadas por las situaciones de vulneración. Estos espacios abren horizontes a valores inclusivos tales como la participación y la democratización de las relaciones para formar parte de una sociedad que considere a las niñas y a los niños como actores fundamentales para el desarrollo colectivo, cultural y social.

En este contexto, este estudio evidencia que el inglés como lengua extranjera resulta imprescindible para la reconstrucción de identidades impactadas por la vulnerabilidad social, por cuanto provee una herramienta de comunicación que permite crear cultura con nuevos matices asociados a la resignificación de experiencias vitales. El acceso a una lengua extranjera trasciende la formación meramente instrumental y ofrece oportunidades, no solo de comunicación con el otro, sino también de autoconocimiento y valoración personal; por tanto, se visualiza como un derecho que garantiza justicia social en la infancia.

De este modo, los resultados de este estudio evidencian la necesidad de crear una ley que garantice el derecho de niñas y niños a la educación y al acceso a las lenguas extranjeras mediante la ludicidad como actividad significativa de la infancia. Para ello es fundamental integrar a toda la institucionalidad, no solo a nivel jurídico, para garantizar la prevención, la protección y la atención, particularmente, en casos de vulneración. A modo de conclusión, Chile requiere una política pública en favor de la Infancia, visibilizada en la nueva Constitución.

Bibliografía

Arnold, Jane. (2019). The importance of affect in language learning. Neofilolog, 1(52), 11-14. https://doi.org/10.14746/n.2019.52.1.2

Agencia de Calidad de Educación. (2017). Informe de Resultados Estudio Nacional Inglés III Medio. Agencia en Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf

Assman, Hugo. (2013). Placer y ternura en la educación. Madrid: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.

Barahona, María Alba. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. Education Policy Analysis Archives, 24(82), 1-29. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2448

Braun, Virginia y Clarke, Victoria. (2006) Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology, 2 (3), 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa

Bown, Jennifer y White, Cynthia. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. System 38(3), 432-443. https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.016

Campos, Javier; Rodríguez, Carmen y Saforcada, Fernanda. (2020). Políticas públicas y justicia social: entre lo global y lo local. Madrid: Morata.

Cohen, Deborah y Crabtree Benjamin. (2006). Qualitative Research Guidelines Project. http://www.qualres.org/

Consejo Nacional de la Infancia. (2018). Informe: Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2017.

Delaney, Marie. (2021). Dealing with challenging learners. https://www.teachingenglish.org.uk/article/marie-delaney-dealing-challenginglearners

Dörnyei, Zoltán. (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The principled communicative approach. Perspectives 36(2). 33-43.

Forrest Keenan Karen y Van Teijlingen, Edwin. (2004) The quality of qualitative research in family planning and reproductive health care. Journal of Family Planning and Reproductive Health Care, 30(4), 257-59. http://dx.doi.org/10.1783/0000000042177117

Febles, María. y Canfux, Verónica. (2006). La Concepción histórico-cultural del desarrollo. Leyes y principios en Psicología del desarrollo. Editorial Félix Varela.

Gillman, Bill. (2000) The Research Interview. Londres: Continuum

Gabryś-Barker, Danuta. (2012). Explaining affectivity in second/foreign language learning. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Glas, Katharina. (2013). Teaching English in Chile: A study of teacher perceptions of their professional identity, student motivation and pertinent learning contents. Oxford: Peter Lang Edition.

González, Roberto. (2009). La Clase de lengua extranjera. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Gozcu, Emine y Caganaga, Cagda Kivanc. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. Cypriot Journal of Educational Science. 11(3), 126-135

Hall, Charles. (2016). A Short Introduction to Social Justice and ELT. En Christopher Hartings y Laura, Jacobs (Eds.), Social Justice in English Language Teaching, 3-10. TESOL Press.

Inostroza, María Jesús. (2020). Using Language Practice Games to Teach English in Chilean Primary Classrooms. En TESOL (Ed.), TESOL voices insider accounts of classroom life: young learner education (85-90). TESOL press.

Krashen, Stephen. (2012). The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. The English Connection. KOTESOL, 15(3), 17. https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf

Lancioni, Giulio, Cuvo, Anthony, y O›Reilly, Mark. (2002). Snoezelen: An overview of research with people with developmental disabilities and dementia. Disability and Rehabilitation 24(4), 175-184.
https://doi.org/10.1080/09638280110074911

Manghi, Dominique, Solar, María, Ibarra, Andrea, Godoy, Isabel, Córdova, Vanessa, y Soto, Kathiuska. (2020). Undertanding inclusive education in Chile: an overview of policy and educational research. Cadernos De Pesquisa, 50(175), 114-134.
https://doi.org/10.1590/198053146605

Martínez, Cristobal. (2013). Jugando a vivir. Una guía para padres y educadores. La Habana: Ediciones Abril.

Martínez, Elizabeth. (2013). Construcción del sentido de realidad en el niño desde el carácter lúdico situado en la relación intersubjetiva con el objeto. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 2(2), 1-14. http://dx.doi.org/10.37467/gka-revsocial.v2.1231

Mendez, Marisa, y Peña, Argelia. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. Profile Issues in Teachers` Professional Development 14(1), 109-124.

MIDESO-UACh. (2018). Proyecto Jugando con mis sentidos en inglés: Mediación de procesos inclusivos como factores protectores para el fortalecimiento de habilidades socio-afectivas en infantes vulnerados en sus derechos, en la Comuna Valdivia-Máfil, Región de los Ríos. N° de Folio 1978 y Decreto N° 192. Fondo para la superación de la pobreza en "Chile de Todas y Todos-Fundaciones y Corporaciones".

Mieles, María; Tonon, Graciela y Alvarado, Sara. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. Universitas Humanística 74, 195-225.

MINEDUC. (2021). Modelo de Calidad Gestión Escolar. Ministerio de Educación. http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl

Molavi, Arezu. (2014). Applying language games in EFL classroom context. Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities 4(3), 427-437.

Pita, L., y Turner, B. (2004). Pedagogía de la Ternura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Poussin, Charlotte. (2019). Montessori explicado a los padres. (4ta ed.). París: Groupe Eyrolle.

Pulido, Arturo. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive].

Richard-Amato, Patricia. (2004). Academic Success for English Language Learners: Strategies for K-12 Mainstream Teachers. London: Pearson Education ESL.

SENAME. (2016). Observatorio Abuso Sexual Infantil y Adolescente en Chile. https://www.sename.cl/wsename/otros/observatorio2016/Informe-Sename-Digital116-pag.pdf

Shapiro, Kimron; Raymond, Jane y Arnell, Karen. (1997). The attentional blink. Trends in Cognitive Sciences, 1(8), 291-296. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(97)01094-2

TESOL International Association (2018). The 6 principles for exemplary teaching of language learners. https://www.languagemagazine.com/2018/05/21/tesol-6-principles-video/

Toledo, Flor y González, Alejandra. (2016). El aprendizaje del idioma inglés y desigualdad: formación inicial docente y propuestas curriculares para primero básico. Revista Némesis, 13, 6-22. http://revistanemesis.cl/wpcontent/uploads/2018/02/548740921ToledoGonzalez2016.pdf

UNICEF. (2019). Para cada niño reimaginaremos un mundo mejor. Informe anual de UNICEF 2019. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe

UNICEF. (2015). 4° Estudio de Maltrato infantil en Chile.
https://www.unicef.org/chile/media/1306/file/4to_estudio_de:maltrato_infantil_en_ chile.pdf

Valencia, Cristina y Hernández, Osvaldo. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. Revista Atenas, 4 (10), 105-120.
http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/326

Vallejo, Joaquín. (2017). Educar-nos para la TERNURA. Educación del tacto y del contacto en las relaciones humanos. Málaga: Ediciones Corona Borealis.

Wang, Linyan y Wu, Xuan. (2020). Influence of affective factors on learning ability in second language acquisition. Revista Argentina De Clínica Psicológica 29(2), 1232-1240.

Yilorm, Yasna. (2015). Let's Go for English in 100 Fun Ways. La Habana: Editorial Universitaria.

Yilorm, Yasna. (2019). Rondas de esperanza para la reconstrucción del amor a la humanidad viviente. Facultad de Filosofía y Humanidades.
https://humanidades.uach.cl/2019/11/15/rondas-de-esperanza-para-lareconstruccion-del-amor-a-la-humanidad-viviente/

Yilorm, Yasna; Acosta, Haydeé y Martinez, Elizabeth. (2019). Desarrollo de la habilidad comprensión 6639 auditiva de la lengua inglesa en estudiantes socialmente vulnerables. Revista Atenas, 6640 1(45), 69-82. http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/442/711

¿Quién decide los marcos teóricos pertinentes para el aprendizaje del número en la Educación Parvularia?

José Miguel Meza Ortiz

Resumen

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del número natural en Educación Parvularia, se observa que el actual currículum nacional presenta dos Objetivos de Aprendizaje que podrían ser relacionados con esta temática. No obstante, es posible inferir que en los marcos teóricos que sustentan dichos Objetivos de Aprendizaje, existen claras y explícitas diferencias ideológicas que podrían impactar en calidad de la Educación Parvularia. Para dar cuenta de esto, este ensayo transita desde el análisis didáctico y curricular de un cierto aprendizaje en un determinado tramo curricular, esto es, el aprendizaje del número natural en el tramo 3 (nivel de transición). Para luego, se dará a conocer una breve reflexión respecto a la elaboración y revisión constante del currículum nacional y, de este modo, anticipar algunos impactos que esto tiene en la educación de nuestro país.

1. Introducción

En el año 2001 el Ministerio de Educación realiza la publicación de las primeras Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP). Luego de 17 años, en el año 2018, se renueva el currículum para este nivel, conservando ciertos elementos del currículum anterior. Esta última propuesta es la que actualmente está en vigencia.

En las BCEP, en el ámbito Interacción y Comprensión del entorno, específicamente, en el núcleo Pensamiento Matemático, existe el caso de al menos dos Objetivos de Aprendizaje (OA), el OA2 y el OA6 del tercer nivel de transición1, que están de alguna manera relacionados con el aprendizaje del número natural, pero que provienen desde marcos teóricos que hacen declaraciones completamente opuestas. Pese a esto, los marcos teóricos que en este ensayo se presentan, sí son posibles de articular, no obstante, esta articulación debe ser discutida, consensuada y rigurosamente analizada. Esta articulación debe ser inicialmente realizada por el MINEDUC, pues es el responsable de la actualización curricular.

En primer lugar, se expondrá un análisis teóricos, didáctico y curricular respecto a la enseñanza y al aprendizaje del número natural a partir de teoría piagetiana. Luego, se abordará la propuesta teórica, didáctica y curricular relacionada con el aprendizaje del número natural basado en la Teoría de Procesamiento de la Información (TPI). Posteriormente, se mostrará un análisis comparativo entre ambas propuestas didácticas-metodológicas. Luego, sugerencias para abordar la integración de ambos marcos teóricos. Finalmente, algunas preguntas orientadoras que buscan orientar a los constituyentes en la generación de políticas que permitan anticipar y supervisar los procesos de renovación curricular en educación, reduciendo el impacto negativo que una actualización del currículum podría generar.

---

1 Los contenidos matemáticos subyacentes a cada uno de estos OAs, también están presentes en el segundo tramo de EPA (nivel medio).

2. Teorías asociadas al aprendizaje del número

2.1 Propuesta Piagetiana

Para comenzar, se dará cuenta de un breve análisis de la propuesta piagetiana en relación al aprendizaje del número natural. Inicialmente, se presentarán algunos elementos curriculares del tercer nivel de transición, que están relacionados con el aprendizaje del número natural a partir de la teoría piagetiana. Luego, se hará una breve revisión de ciertos elementos teóricos asociados a la clasificación y la seriación piagetiana.

Como antecedente desde currículum nacional, el OA que está relacionado con la propuesta piagetiana es:

> OA2 – "Experimentar con diversos objetos estableciendo relaciones al clasificar por dos o tres atributos a la vez (forma, color, tamaño, función, masa, materialidad, entre otros) y seriar por altura, ancho, longitud o capacidad para contener" (Ministerio de Educación, 2018).

En los Programas Pedagógicos (2019), en adelante PPPP, se mencionan algunos indicadores que dan cuenta del logro de este aprendizaje, los que hacen referencia a: la descripción de objetos a partir de atributos, el reconocimiento de semejanzas y diferencias, la agrupación de elementos a partir de uno o dos atributos, el nombramiento del atributo por el que se realiza la clasificación, la ordenación en serie de elementos.

Desde la propuesta teórica metodológica que define Piaget (; Piaget et., al,, 2007; Piaget et., al, 2007; Piaget et., al, 1967), el desarrollo del razonamiento lógico matemático se enmarca principalmente en la diferenciación de tres tipos de conocimientos, los que operando sinérgicamente, permitirán el logro de un aprendizaje más complejo.

Una breve descripción de estos conocimientos es:

- **Conocimiento social o cultural:** corresponde a aquellos elementos que la sociedad ha elaborado en la medida que va construyendo o adaptando nuevos saberes, mayormente, hace referencia a los términos o al vocabulario que la cultura ha definido para dialogar en una determinada área del conocimiento. En el caso de los números naturales, desde este marco teórico, un conocimiento cultural correspondería al nombre o etiquetas verbales que se le da a cada elemento, por ejemplo, el número "1" podría ser llamado: "uno", "one", "eins", "un", entre otros, dependiendo de la lengua. En todos los casos, la cantidad que representa dicho número es la misma, no obstante, la manera de ser nombrada es propia de cada cultura o sociedad.
- Las personas aprendemos este tipo de conocimientos a partir de la interacción y participación en el mundo social y cultural, por ejemplo, observando carteles en las calles, escuchando a otras personas nombrar cantidades, resolviendo problemas cotidianos, entre otras circunstancias.
- La relación que tiene el conocimiento cultural con el número, no está directamente asociado con un clásico y estereotipado conocimiento lógico o matemático, sino que, como toda ciencia, se requiere tener cierto consenso respecto a cómo son nombrados los conceptos propios de dicha disciplina.
- **Conocimiento físico:** se refiere a las propiedades físicas de los objetos, como son la rigidez, la temperatura, el color, etc. Este tipo de conocimiento es aprendido a partir de la interacción y exploración de y con los objetos. Este tipo de procedimiento mental, el autor lo denominó "abstracción empírica". Desde la propuesta piagetiana, el número es

aprendido a mediante un razonamiento que se realiza a partir de la interacción con los objetos, por tanto, el conocimiento físico es la antesala para iniciar un estudio cuantitativo más profundo del contexto.

- **Conocimiento lógico matemático:** hace referencia a las conclusiones, relaciones y/o ideas que la niña o el niño elaboran a partir de la reflexión o del pensar sobre la interacción con los objetos o materiales. Este tipo de conocimiento es aprendido a partir de un proceso mental denominado "abstracción reflexiva", el que habita exclusivamente en la mente de la niña o el niño que interactúa con los materiales. Este conocimiento se obtiene gracias al pensar en cómo se organizan o se interactúa con los objetos, o las consecuencias que tiene el objeto, gracias a la manipulación que se tiene con él. Este tipo de conocimiento es fundamental para el aprendizaje de la matemática, ya que integrándolas con el conocimiento físico y cultural, son los que permiten construir relaciones lógicas más complejas y abstractas.

En relación a lo anterior, la propuesta piagetiana declara que los conocimientos lógicos matemáticos subyacentes a la conservación de cantidad, correspondencia término a término, clasificación y seriación, integrados con determinados conocimientos físicos y culturales, permitirán que las niñas y los niños puedan aprender aspectos relativos al número natural.

Ahora bien, para favorecer su aprendizaje se debe considerar que estos deben ser estudiados bajo dos líneas didácticas-matemáticas distintas: *una línea mayormente cualitativa, centrada fuertemente en el estudio de la lógica* y que está asociada mayoritariamente al establecimiento de relaciones entre los elementos, entre los elementos y los conjuntos y entre los conjuntos. La otra línea, *de corte*

mayoritariamente cuantitativa, pone mayor atención en la comparación cuantitativa de los conjuntos y los subconjuntos. Estas líneas, la cualitativa y la cuantitativa, coexisten constantemente en la propuesta del autor, no obstante, el aprendizaje de la lógica y el número progresan desde un mayor énfasis desde lo lógico cualitativo, hacia lo lógico cuantitativo.

A continuación, se profundizará en las dos perspectivas en la que se puede realizar el desarrollo del razonamiento lógico en la propuesta piagetiana, es decir, el estudio cualitativo y cuantitativo. Esto, se hará utilizando como ejemplo algunos aspectos de la clasificación piagetiana. Luego, se mencionarán algunas aspectos generales de la clasificación de la seriación. Solo se profundizará en estos dos conceptos, debido a su presencia explícita en el currículum nacional actual**.**

El estudio cualitativo se presenta cuando el niño/a describe los elementos con los que trabaja y luego define las categorías, por ejemplo, podría comentar: 'el auto es largo y de color azul, podríamos juntarlo con esta pelota que también es azul, porque ambos son de color azul". En este nivel, y utilizando como ejemplo la clasificación, la niña o el niño podría determinar que un cierto objeto pertenece o no a un grupo y justificar su asignación a partir del atributo que comparte el grupo y el elemento a incorporar. Luego, un estudio de corte más cuantitativo de la clasificación, progresa hacia el establecimiento de relaciones asociadas a la cantidad entre las 'partes' y el 'todo' o entre las 'partes', al comienzo, utilizando cuantificadores como: 'más/menos' o 'todos, algunos, ninguno', por ejemplo. En este nivel, y continuando con el caso de la clasificación, la niña o el niño podría responder a preguntas como: 'si solo hay pelotas blancas y anaranjadas, y adulto señalando a todas las pelotas haciendo un gesto con la mano, pregunta: ¿todas las pelotas son blancas o todas las blancas son pelotas? O ¿Hay más blancas o pelotas ?

Respecto a la clasificación, los niños y niñas aprenderán que el `todo` está constituido de partes` y que, para eso, se deben definir

categorías sobre las cuáles se hará la clasificación, las que se espera sean creadas o definidas por los mismos niños y niñas que participan en la actividad y no debieran ser dadas por el adulto que la dirige. En este contexto, que las niñas y niños decidan cómo organizarán los grupos o que incorporen y argumente de manera correcta la incorporación de un objeto a un grupo, da cuenta de la movilización de los tres tipos de conocimientos antes mencionados, por ejemplo, que reconozca que dos objetos tienen el mismo color, da cuenta de un conocimiento lógico matemático, pues los compara y concluye que ambos pertenecen al mismo conjunto.

Respecto a la seriación, el autor propone que las niñas y niños aprendan que un conjunto de elementos podría estar ordenados en función de la medida de una determinada magnitud, por ejemplo, el área, la longitud o el peso. De este modo, el niño/a podrá reconocer el primer y el último elemento de una serie, utilizando de manera expresiva o comprensiva dichas palabras. Así mismo, podría incorporar un elemento al principio, al término o en medio de la serie, reconfigurando por completo la asignación del orden de los elementos. En este contexto, que niñas y niños podrían decidir y redefinir que el elemento que inicialmente era el tercero, luego de la incorporación de un nuevo elemento, ahora es el cuarto. Ello da cuenta de la movilización de los tres tipos de conocimientos mencionados, es decir, que reconozca que se incorpora un nuevo elemento entre otros dos elementos que ya estaban, debido a la diferencia cuantitativa de una determinada magnitud (longitud, por ejemplo). Ello da cuenta de un conocimiento lógico matemático, pues redefine la serie otorgándole una nueva posición a cada elemento.

Continuando con la construcción del aprendizaje de la función cardinal del número natural, a partir del estudio de la clasificación, y la función ordinal del número natural, a partir del estudio de la seriación, considérese que el autor plantea que los niños/as logran, inicialmente, un conocimiento del número o de la cantidad

determinado por 'su edad más uno', es decir, un niño/a de 3 años es posible que tenga un dominio de los números hasta el 4, por tanto, podría cuantificar conjuntos de hasta esa cantidad. Entonces, al clasificar 4 elementos cada sub conjunto podría tener 1, 2 ó 3 elementos, cantidades las cuales, según el autor, el/la niño/a podría cuantificarlas. En esta línea, cabe mencionar que a una determinada edad, los niños y niñas ya comienzan a comprender la lógica de la construcción de los números naturales, lo que les permite avanzar a números mayores a una mayor velocidad, ya sin importar del todo su edad cronológica.

Cabe destacar que el autor declara que el aprendizaje de la secuencia numérica oral o cantinela, es decir, la lista de número-a palabras en orden, no es relevante para la construcción del número natural (Piaget y Szeminska, 1967), por lo tanto, no es algo que debiese ser enseñado o intencionado en los niños y niñas.

Ahora bien, la propuesta teórica del autor es más profunda de lo aquí presentado, no obstante, el propósito de este capítulo es dar cuenta de que es necesario observar, reflexionar y decidir sobre lo que debe estar incluido en el currículum nacional. Se ha decidido mostrar solo los antecedentes antes expuestos. A continuación, se presentan algunos OAs del mismo ámbito Pensamiento matemático, con los que es posible articular o integrar el OA2, ya que podrían dar mayor énfasis a la construcción del número natural a partir de la propuesta de Piaget.

Tabla 1. - OAs posibles de articular con el OA2, para favorecer la implementación de la propuesta piagetiana.

OA con el que se articula [2]	Argumento de la integración o articulación
OA4 (empleo de cuantificadores en situaciones cotidianas)	En el contexto de la clasificación piagetiana, entendiendo que ésta busca, entre otras cosas, la comparación cuantitativa entre una parte y la otra parte y/o entre las partes y el todo, los y las niños/as realizarán comparaciones entre los cardinales (cantidad de elementos) de al menos dos conjuntos, por ejemplo: Considerando que se deben clasificar medios de transportes, autos y motos, el adulto podría preguntar: ¿Hay más medios de transporte o autos?. Esta pregunta permite que el niño/a realice la comparación entre las partes y el todo, además, busca concluir que el todo, siempre es mayor que las partes (a menos que la otra parte esté vacía, es decir, de cardinal cero).
OA11 (empleo de medidas estandarizadas)	Cierta literatura en didáctica de las matemáticas para la educación infantil, sugiere abordar el aprendizaje de la medición considerando determinadas etapas (Belmonte, 2005; Reyes, et al. 2014). En gran parte de las propuestas, una de las primeras etapas pasa por algo homologable a la seriación piagetiana, en términos de realizar comparaciones a partir de una determinada magnitud (longitud o peso, por ejemplo), así, nacen situaciones donde los niños/as deben determinar si un objeto es más/menos largo, ancho, pesado, grande, etc. que otro. Aquí, entonces, está la relación entre la propuesta piagetiana y el aprendizaje de la medición. Algunas actividades simples que los niños y niñas podrían realizar son: Ordenar lápices que varíen por su largo, como también, en los que varíen sólo la intensidad de un mismo color. Ordenar alfombras o limpiapiés que varíen proporcionalmente en la medida de su superficie (área).

2 Entre paréntesis se menciona algunos elementos centrales del OA.

OA8 (Resolver problemas de adición)	Aun cuando, por una parte, el OA8 indica explícitamente que la adición y la sustracción debe ser interpretada como agregar/quitar, y por otra parte, teóricamente la clasificación sugiere la construcción del aprendizaje de la adición y la sustracción bajo el modelo parte-todo, es posible, entonces, que articular el OA2 y el OA8 sea inapropiado por las sugerencias didácticas que hacen ver, no obstante, considerando los contenidos matemáticos que están promoviendo (adición y sustracción), es posible que dicha articulación sea adecuada. En este contexto, algunas sugerencias que dan cuenta de esta articulación son: Ofrecer, a los niños y niñas, problemas de tipo composición (parte-todo), por ejemplo: "Ezequiel tiene tres autos azules y Lautaro cinco autos rojos, ¿cuántos autos tienen entre los dos?". Reconozcan que, en el modelo parte-todo, si el todo es 7 y una parte es 3, entonces 'descubrir' la otra parte involucra reconocer que 7-3=? O que 3+?=7.

Fuente: Elaboración Propia

2.2 Teoría de Procesamiento de la Información (TPI).

A continuación se presentarán algunos antecedentes vinculados al aprendizaje del número natural desde la Teoría de Procesamiento de la Información (TPI). Inicialmente, se darán a conocer algunos elementos curriculares del tercer nivel de transición, que se relacionan con la propuesta teórica mencionada. Luego, se hará una breve revisión de ciertos elementos teóricos asociados al conteo y al dominio de la secuencia numérica oral, asociadas al enfoque teórico-metodológico mencionado.

Como antecedente desde currículum nacional, el OA que está relacionado con la TPI es:

> OA6 "Emplear los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades hasta el 20 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones cotidianas o juegos" (Ministerio de Educación, 2018).

Desde la propuesta teórica metodológica definida en la TPI, se promueve el aprendizaje del número natural utilizando el conteo como contenido articulador, por tanto, se considera al menos: los principios de conteo y los niveles de dominio de la cantinela (Gelman y Meck, 1983; Bermejo, 2004; Chamorro M. C., 2005; Fernández, 2015)

En los PPPP se mencionan algunos indicadores que dan cuenta del logro del aprendizaje del número natural, los que hacen referencia a que los niños y niñas digan los números en orden (secuencia numérica oral) desde el 1 hasta el 20, de 1 en 1 y de 2 en 2, de manera ascendente y descendente; que cuenten colecciones de hasta 20 elementos concretos o en imágenes; que utilicen los números ordinales hasta el 10º; que comparen colecciones de hasta 20 elementos; lean números hasta el 20; comparan grupos o colecciones de hasta 20 elementos; entre otros.

Así, el aprendizaje del número natural, se logra gracias a la ejecución de 5 principios con los cuales se realiza el conteo y, por tanto, aproximarse de mejor manera al aprendizaje del número natural.
Los principios de conteo son:

> **Principio de abstracción:** este principio señala que para que el niño/a desarrolle el conteo, debe reconocer cuáles y cómo son los elementos que deben ser contados, es decir, identificar atributos como: forma, tamaño, color u otros, para así reconocer cuáles son los elementos que deben ser contados y

cuáles no. Por ejemplo, si los objetos a contar son bicicletas, entonces, entre todos los elementos disponibles, los niños/as deberán diferenciar una motocicleta de una bicicleta.

Principio de correspondencia: este principio señala que cada número-palabra debe ser asociado a uno y solo uno de los elementos que se serán contados, es decir, no es posible asignar el mismo número-palabra a dos o más elementos y/o no es posible asignar dos o más número-palabra a un mismo elemento.

Principio de irrelevancia de orden: este principio señala que el orden en el que se realiza el conteo y/o la asignación de cada número-palabra a los elementos, no afecta o interfiere en reconocer la cardinalidad o el total de elementos, es decir, sin importar por cuál elemento se comience a contar, si es que el procedimiento fue realizado de manera adecuada, la cantidad total siempre será nominada de la misma manera.

Principio de cardinalidad: este principio señala que el último número-palabra dicho por el niño/a, corresponde al cardinal del conjunto, es decir, al total de elementos a contar.

Principio de orden estable: este principio señala que el niño o niña debe dominar la secuencia de número-palabras que representan los números naturales, de manera memorizada y respetando su orden, es decir: 'uno', 'dos', 'tres'... Para lograr este aprendizaje, es recomendado considerar, también, la propuesta teórica de dominio de la secuencia numérica oral o cantinela (Castro, Cañadas, y Castro-Rodríguez, 2013; de Castro, Flecha, y Ramírez, 2015). Esta teoría es, entre otros aspectos, un predictor del éxito del aprendizaje del conteo. Se define 5 niveles de dominio de la secuencia numérica oral, es decir, de la calidad del aprendizaje de la secuencia de palabras que se utilizan para contar ("uno", "dos", "tres", etc.).

> En este sentido, los niveles parten desde aquel en el que la niña o el niño no reconoce que cada número-palabra es y/o tiene una determinada identidad y posición, y por tanto, un significado específico (el que está asociado a una cantidad), como tampoco, que dichas palabras van en un determinado orden social y culturalmente invariante.

El primero de los niveles, por ejemplo, se describe como aquella enunciación que el niño o niña hacen de la secuencia oral, pero en la que no necesariamente da entender que reconoce y diferencia cada número-palabra (siendo esta la principal característica de este nivel de dominio), es decir, el niño/niña podría contar de la siguiente manera: "uno", "dos tres", "cinco", "tres".

Así, el dominio del aprendizaje de la secuencia numérica oral, es un predictor del éxito en el logro del aprendizaje del conteo y, por tanto, del número natural. Para fomentar el aprendizaje de los principios del conteo, se debe tener en cuenta que estos operan simultáneamente, por lo tanto, no es posible ofrecer experiencias de aprendizaje por cada uno de ellos, sino en función de las necesidades que cada niño o niña tenga durante la ejecución del conteo, el adulto debe realizar la gestión didáctica-comunicativa correspondiente.

A continuación, se presentan algunos OAs del mismo ámbito Pensamiento matemático, con los que es posible articular o integrar el OA6, ya que podrían dar mayor énfasis a la construcción del número natural a partir de la TPI.

Tabla 2 - OAs posibles de articular con el OA4, para favorecer la implementación de TPI.

OA con el que se articula3	Argumento de la integración o articulación
OA4 (empleo de cuantificadores en situaciones cotidianas)	En el contexto de la cuantificación, es de esperar que emerjan ciertos conceptos para realizar comparaciones. Sobre todo, si asumimos que estas palabras surgen en contextos de EPA, espacio donde los niños y niñas están apropiándose gradualmente la cultura. Es, exclusivamente en este marco, donde los términos mencionados en el OA tendrían sentido de ser relacionado con la cuantificación a partir del conteo. Recordemos que el conteo es una estrategia o técnica de cuantificación rigurosa y con mayor exactitud, en cambio, el uso de cuantificadores como 'más que` o `menos que`, son inexactos. Algunas formas de articular el trabajo de estos OAs, utilizando la propuesta de la TPI, sería: Validando, por parte del adulto, el uso de cuantificadores como 'más/menos que', no obstante, en cuanto las diferencias entre las cantidades a comparar estén en un rango en el que el grupo de niños pueda cuantificar, entonces, motívelos a contar.
OA7 (representación de números y cantidades)	La representación de números de forma concreta y pictórica podría favorecer el uso del conteo, a partir de la interpretación de números representados, como también, a partir de la realización de la representación. Algunas formas de articular, podría ser mediante actividades como: El grupo juega a "la mesa pide" a partir de solicitudes como: "La mesa pide 4 lápices". El grupo juega a la lota usando cartones que varíen en la representación del número, por ejemplo, mostrando la cantidad (colecciones) en vez de decirla oralmente o en vez de mostrar el símbolo arábigo (1, 2, 3, etc.).

Fuente: Elaboración Propia

3 Entre paréntesis se menciona algunos elementos centrales del OA.

3. Reflexiones finales

3.1 Frente a las radicales diferencias

Resolver el cuestionamiento respecto a cómo desarrollar el aprendizaje del número natural en EPA, considerando dos OAs que están sustentados en marcos teóricos didácticos opuestos, hasta este momento no ha resuelto del todo en términos investigativos, debido que hasta la elaboración de este capítulo, no se ha encontrado una propuesta teórica-investigativa que explícitamente den orientaciones para articular ambas teorías, no obstante, a continuación se enuncian ideas que podrían dar indicios a una integración de ambos marcos teóricos. Sin embargo, se invita a la comunidad académica y de investigadores a realizar explícitos vínculos de esto.

Comparando ambas propuestas teóricas-metodológicas antes mencionadas, es posible evidenciar que en ambas propuestas se consideran el aprendizaje del número natural en su función ordinal y cardinal, por tanto, se desarrolla un amplio y profundo aprendizaje. La función cardinal del número natural, en el caso de la teoría piagetiana, está abordada a partir del estudio de la clasificación. En el caso de la TPI, esta función es estudiada a partir de los principios del conteo. Respecto a la función ordinal, la teoría piagetiana la estudia en el contexto de la seriación y, en el caso de la TPI, a partir de la secuencia oral de conteo o cantinela.

También, es posible considerar que ambas propuestas provienen de una mirada cognitiva del aprendizaje, aun cuando los planteamientos no tienen un mismo tratamiento teórico-investigativo. Piaget, por su parte, propone una enfoque cognitivo-constructivista. Cognitivo debido a que pone énfasis en cómo es el proceso en el que los y las aprendices reciben, procesan, almacenan y recuperan la información. Al mismo tiempo, constructivista, porque considera que el niño y niña aprende gracias a la adaptación a un medio, por tanto, es en la participación en ese medio donde construye

aprendizajes para lograr adaptarse. La TPI muestra cómo determinados aspectos del aprendizaje del conteo evolucionan en el niño o niña, no obstante, no necesariamente a partir de la adaptación a un medio, sino más bien, en la participación de un contexto sociocultural específico. Así, los números habitan en el contexto cotidiano y circundante del niño y niña, por tanto, es información disponible para él o ella.

Aun cuando ambas perspectivas toman un enfoque didáctico-pedagógico de tipo cognitivo, Piaget da una mirada fuertemente evolutiva en términos etarios, en cambio la TPI, aborda la evolución desde una mirada de logros de los aprendizaje, y no necesariamente los vincula a una determinada edad.

En relación a la problemática expuesta, es importante considerar que existen ciertos elementos en común que hacen ver que es posible articular ambos marcos teóricos, lo que indicaría coherencia entre estos dos modelos teóricos. Fernández (2014a; 2014b; 2015; 2017) ha seguido un riguroso estudio logrando evidenciar el vínculo entre el aprendizaje de la cantinela o secuencia numérica oral con la seriación piagetiana, no obstante, hasta el momento de elaboración de este capítulo, no se ha encontrado una completa articulación documentada, solo existen evidencias teóricas para articular la seriación y el dominio de la secuencia numérica oral (Fernández, 2014). Respecto a la clasificación piagetiana, aun cuando es posible encontrar investigaciones o literatura especializada que articule ambos elementos, solo es posible localizar guiños que podrían sustentar la coordinación entre estos aspectos teóricos, no obstante, esto no se profundiza en este capítulo, pues no es el propósito del ensayo.

Ahora bien, otro aspecto en el que difieren estas propuestas, se relaciona con la relevancia del aprendizaje de la cantinela o secuencia oral. Piaget, por su parte, declara que el estudio de la secuencia oral o cantinela es innecesario, pues no determina el logro en aprendizaje del número natural ni del conteo. Por otra parte, la TPI reconoce que el aprendizaje de la secuencia numérica oral o cantinela es fundamental para la enseñanza del número natural,

llegando a postular que este aprendizaje es un predictor del éxito en el aprendizaje matemático relacionado con el número natural.

En relación a la valoración del razonamiento lógico y lo aprendido por los niños y niñas, Piaget es explícito respecto a cuán relevante es el razonamiento lógico-matemático, pues establece la importancia de las relaciones de orden y de clase, razonamientos clásicos en la actividad matemática. Por el contrario, inicialmente la TPI no era explícita respecto a la importancia del razonamiento lógico que está en la base, sino más bien, valoraba el aprendizaje de un conocimiento matemático (declarativo y procedimental) en particular, el que en este caso, es el aprendizaje del número natural.

En síntesis, estas propuestas dan cuenta de radicales diferencias, pero también, de ciertos elementos o atributos en común. Por tanto, la posibilidad de articularlas es factible, si y sólo si, se toman en cuenta las diferencias antes mencionadas y se organizan secuencias didácticas altamente reflexionadas y estudiadas.

3.2 Cómo se implementa un curriculum con teorías distintas

Respecto a la decisión relacionada con cómo abordar la enseñanza y el aprendizaje del número natural en EPA, es fundamental reconocer que esta pregunta da cuenta de una decisión didáctica-pedagógica que el profesional y/o el equipo debe tomar en cuenta de forma consciente y reflexiva. Es cierto que pueden existir sugerencias metodológicas respecto a cómo abordar la enseñanza del número natural en EPA, no obstante, decidir el marco teórico que será privilegiado para lograr este y otros aprendizajes, se enmarca en decisiones profesionales que afectan y se ven impactadas por: el proyecto educativo institucional, en la secuencia didáctica a mediano y largo plazo que se definió, en las características del grupo de niños y niñas, entre otros aspectos. Es por tanto, una pregunta que debe ser respondida en un marco situado y local, con altos niveles de reflexión y análisis.

3.3 Sugerencias frente a las tensiones teóricas

Respondiendo las preguntas: ¿qué y cómo decidir? ¿cuál opción tomar?, las opciones son: (a) sí, son factibles de articular, es decir, es posible tomar elementos de ambas propuestas. Esto, porque promueven el aprendizaje de un mismo contenido matemático (el número natural) y, por tanto, articuladas sigilosa y cuidadosamente, se podrían beneficiar. Para esto, el equipo educativo deberá planificar con rigurosidad las ideas centrales de cada experiencia de aprendizaje, como también, de cómo estas ideas evolucionan en el transcurso de la secuencia, del año académico y de cómo avanza este aprendizaje en los cursos o niveles venideros.

(b) no, no es beneficioso que sean articuladas, sino que se debe escoger y/o privilegiar solo una perspectiva. Un enfoque purista y dogmático será una propuesta que logre construir los aprendizajes esperados. Esto, en ningún caso sería perjudicial para los y las párvulos, por privarlos de vivir experiencias didácticas enriquecidas, sino más bien, podría ser enriquecedor si es que esto se relaciona y/o articula con decisiones didácticas-pedagógicas tomadas para los niveles, cursos o unidades posteriores. Por tanto, es una opción más y en ningún caso una mejor o peor alternativa.

Si la decisión profesional del equipo educativo es articular ambas propuestas teóricas-metodológicas, es importante recalcar que cualquiera sea la decisión que se tome respecto a qué marco teórico-metodológico implementar, los niños y niñas deben vivir al menos una experiencia de aprendizaje relacionada con cada uno de los OAs del nivel, es decir, ningún OA puede no ser implementado.

A continuación, las sugerencias:

1) Tener en cuenta que por normativa ministerial se debe ofrecer experiencias de aprendizaje de todos los OAs definidos para el nivel. No obstante, sí es factible organizar la propuesta dando mayor énfasis a algún OA según sean las necesidades del grupo.

2) Considerando las características del desarrollo del grupo, es sugerente ofrecer reiteradas y diversas experiencias de aprendizaje, las que no necesariamente varíen en objetivos de aprendizaje de la experiencia, sino que también, pueden variar en la modalidad, materiales, preguntas y otros aspectos de tipo didáctico. También, dicha diversificación se relaciona con ofrecer experiencias de aprendizaje que estén sustentadas en los modelos teóricos-didácticos diferentes, pero coordinables.
3) La oferta diversificada (respecto a los marcos teóricos-didácticos que sustentan las experiencias de aprendizaje) permitirá dar amplitud y profundidad al aprendizaje de un mismo contenido, por tanto, es deseable que las actividades ofrecidas sean un insumo rico y favorable para potenciar el diálogo y la participación del grupo de niños/as.
4) Es necesario tener en cuenta que los niños y niñas que están en Educación Parvularia tienen niveles de desarrollo que poco a poco comienzan a tener cierta homologación, no obstante, las experiencias personales y la forma de interpretar y participar en el mundo son individuales y diversas, por tanto, es probable que los niños/as inconscientemente privilegien el uso de un determinado modelo teórico por sobre otro. Las diferencias individuales de los niños y niñas enriquecen el aprendizaje y la discusión matemática en torno al número natural, como también, ofrecer experiencias de aprendizaje que varíen en los marcos teóricos que las sustentan, enriquecen también el aprendizaje del grupo en torno al número natural.

Finalmente, se exponen algunas interrogantes que buscan colaborar a quien participe en la elaboración de propuestas curriculares. Estas preguntas, buscan orientar el análisis y la reflexión didáctica, tanto

para el nivel de Educación Parvularia, como para otros niveles. Estas preguntas están relacionadas con lo expuesto en este capítulo, con lo relativo a la enseñanza del número natural, no obstante, podrían ser un ejemplo para orientar la reflexión, la cual es extrapolable a otras áreas, asignaturas y niveles educativos.

- ¿Qué consecuencias trae la instalación de diferentes propuestas teóricas-metodológicas considerando que el currículum educacional determina los aprendizajes que se intenciona en la educación del país?
- ¿Qué documentos ministeriales permiten transparentar y/ o explicitar enfoques, teoría y paradigmas subyacentes en el currículum educacional?
- ¿En qué otra área, ámbito, asignatura o nivel existe este tipo de diferencias técnicas o teóricas, que podría afectar o no en la secuencia curricular en general, tanto en Educación Parvularia, Básica, Media?
- ¿Qué políticas y normativas anticipan este tipo de problemáticas en una nueva renovación y/o actualización curricular, para evitar y/o disminuir estas falencias?
- ¿Qué políticas existen actualmente, que permiten planificar el proceso de renovación, evaluación y supervisión teórica del currículum educacional vigente?

Considérese que la difusión de un nuevo currículum involucra la implementación en simultáneo de más de un nivel, lo cual podría tener una trayectoria curricular que no necesariamente esté articulada con los cambios políticos. Esto podría llevar a la generación de aprendizajes nuevos o bien a la no enseñanza de ciertos aprendizajes, consecuencia de las tensiones adulto céntricas que no distinguen las teorías pedagógicas a la base de la gestión del aprendizajes.

Bibliografía

Belmonte, Juan. (2005). La construcción de magnitudes lineales en la Educación Infantil. En M. d. Chamorro, Didáctica de las matemáticas para Educación Infantil (pp. 315-345). Madrid: Pearson.

Bermejo, Vicente. (2004). Madrid: CCS.

Castro, Encarnación., Cañadas, María., y Castro-Rodríguez, Elena. (2013). Pensamiento numérico en edades tempranas. Edma0-6: Educación Matemática en la Infancia, 2(2), 1-11.

Chamorro, María del Carmen. (2005). La construcción del número natural. En M. C. Chamorro (Ed.), Didáctica de las matemáticas para Educación Infantil (pp. 141-180). Madrid: Pearson.

Chamorro, María del Carmen. (2003). El tratamiento escolar de las magnitudes y su medida. En M. C. Chamorro, Didáctica de las matemáticas para primaria (pp. 221-244). Madrid: Pearson.

de Castro, Carlos., Flecha, Gonzalo., y Ramírez, Mónica. (2015). Matemática con dos años: buscando teorías para interpretar la actividad infantil y las prácticas docentes. Tendencias Pedagógicas (26), pp. 89-198.

Fernández, Catalina. (2014). Secuencia numérica en el marco conceptual de las relaciones ordinales. En Fernández, E. y González J. L. (Eds.), Aprendizaje y razonamiento matemático (pp. 58-85). Málaga: Thema.

Fernández, Catalina. (2015). Análisis cognitivo de la secuencia numérica: procesamiento de la información y epistemología genética. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 52(2), pp. 172-188.

Fernández, Catalina. (2017). Estados de conocimiento en el desarrollo de la secuencia numérica. Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática, pp. 97-121.

Gelman, Rochel., y Meck, Elizabeth. (1983). Preschoolers' counting: Principles before skill. Cognition, 13, pp. 343-359. https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90014-8

Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Chile.

Ministerio de Educación. (2019). Programas Pedagógicos, primer y segundo nivel de transición.

Piaget, Jean. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. España: XXI Editores.

Piaget, Jean., y Inheler, Barbel. (2007). Psicología del niño. (L. H., Trad.) Madrid: Morata.

Piaget, J., y Szeminska, Alina. (1967). Génesis del número en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.

Reyes, Cristian., Dissett, Luis., Raúl, Gormaz., Ortiz, Andrés., Larraín, Macarena., y Zanocco, Pierina. (2014). Medición en educación básica. En ReFIP Geometría (pp. 20-51). Santiago: SM.

EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA PARA EL CHILE DEL SIGLO XXI

Pensar una educación ciudadana, inclusiva para la democracia

Elisa Araya Cortez

Resumen

El capítulo presenta una reflexión situada desde el escenario constituyente vigente en el Chile de hoy, preguntándose sobre quiénes están o no invitados a redactar la carta magna. Desde esta coyuntura revisa someramente la modalidad en que la educación ciudadana se ha desarrollado en nuestro país para cuestionar la intermitencia y la falta de profundidad en su abordaje en educación. A partir de estas ideas, postula la importancia de la educación ciudadana tanto en la escuela como en la comunidad. Para que ello ocurra, es menester una transformación profunda de la escuela no solo desde la perspectiva curricular, sino en la manera en que se enseña y se organiza. Finalmente, presenta temáticas contingentes y relevantes para la educación ciudadana para el siglo XXI, tales como: los Derechos Humanos, el enfoque de género, sexualidad y diversidad, la perspectiva geográfica y ambientalista, y el enfoque intercultural. Temáticas todas ineludibles para una educación que propicie el respeto el dialogo democrático y la buena vida para todos y todas.

1. El escenario

En la historia de Chile es primera vez que la Constitución, la ley suprema de un Estado que establece, organiza y faculta la actuación de los poderes públicos, garantiza derechos y establece deberes para las personas, va a ser escrita por un grupo de ciudadanos y ciudadanas elegidas por los propios ciudadanos y ciudadanas. Un hecho inédito no exento de tensiones e interpelaciones de toda índole. En este contexto aparece como un acto de responsabilidad ciudadana y de compromiso con la comunidad a la que se pertenece hacerse algunas preguntas movilizadoras ¿Cómo se puede colaborar, participar en este proceso de pensar la nueva constitución? ¿Desde dónde podemos hablar de lo que nos gustaría o pensamos necesario que contenga la nueva constitución? Postulamos que, desde el mundo de la educación, hay una responsabilidad y una posibilidad ineludible de abrir camino entre la sociedad en general y la escuela, genéricamente hablado, y la sociedad.

A estas preguntas, sin duda, se podrá sumar una serie larguísima de otras quizás más urgentes y controvertidas. Pero el hecho destacable para el propósito que nos ocupa aquí es acentuar que será de la mano de personas comunes, elegidos por otras personas comunes las que redactarán este marco principal. Este camino inédito plantea esperanzas en algunos e inquietud en otros tantos. Pero ¿qué puede causar dudas sobre el buen sentido común de las personas comunes para redactar una constitución? Sin duda, muchos temen a los representantes de esas "masas intrusas e ignorantes" de los cuatro saberes fundamentales en un sistema neoliberal: económico, legislativo, organizativo y mediático. Ciudadanos comunes, usurpadores de espacio de expertos y especialistas, discutiéndoles a éstos, los dogmas sacerdotales de la libertad y la elección, acoplando temas que hasta ahora habían quedado ajenos a esta instancia, introduciendo el ruido de la protesta, abriendo las puertas a minorías que casi nadie sabía que todavía existían.

Este neoliberalismo impulsado más evidentemente a partir de los años 80 como un discurso de oposición al Estado benefactor, relegándolo a un rol exclusivamente administrativo y organizador de la sociedad eminentemente subsidiario, y privatizador, en Chile se ha traducido en una privatización desregulada de las actividades económicas y de la vida social (Rojas J., 2006; Carrillo J., 2010; Madariaga, A., 2019). Si bien este discurso hegemónico no ha sido remplazado, la crisis de legitimidad es parte del contexto en que se debatirá y discutirán estas nuevas reglas marco (Mayol A., 2012, 2019).

Lo cierto es que, formalmente, desde hace algunos meses ya, Chile se encuentra participando en la principal clase de educación cívica que jamás se haya dado en el país. La discusión del conjunto de reglas y principios que crean, empoderan y limitan las instituciones del Estado, pero también los derechos y obligaciones de cada uno de sus ciudadanos, no se está realizando teóricamente en las salas de clases, sino que está ocurriendo en las ciudades, trabajos, casas y barrios, a partir de las conversaciones que se realizan cotidianamente sobre las cuestiones que preocupan a las personas comunes.

Este escenario constituyente plantea la necesidad de profundizar los conocimientos, las disposiciones, afectos, los saberes que cada una de las personas que habitan el territorio poseen. Ya no se trata solo de comprender cómo funciona el Estado, o cómo se organiza el gobierno para administrarlo. Los desafíos son ciertamente mucho más profundos y de orden cultural y actitudinal. Pues dar un sentido a la acción individual y colectiva deberá tener un carácter emancipatorio de las personas, cada vez más inclusivo y universalista, no por una cuestión ideológica sino como una necesidad para la convivencia (Ríos et al., 2018).

Requerimos comprender los efectos de nuestras decisiones y comportamientos en la convivencia cotidiana en nuestras colectividades, así como comprometernos a los cambios que harán la diferencia para una vida mejor. Y si bien las Constituciones no lo resuelven todo, las conversaciones crean el marco valórico y

simbólico que generan o cierran posibilidades. Hay que pensar, por ejemplo, en cómo se soluciona la marginación de amplios sectores sociales, o no habrá suficientes policías o guardias privados para defender la amurallada sociedad de consumo a la que nos han forzado a creer como la única posible (Vásquez Montalbán, 1995). En las últimas décadas el ciudadano no ha dejado de ser remplazado por el consumidor. El consumidor está caracterizado, tipificado y segmentado según su capacidad, justamente de consumir. Para Bauman (2007), el consumo se ha vuelto banal y trivial, pero a la vez es "un derecho" universal, impuesto por la cultura del marketing y de la apariencia obligando a los pobres a consumir y endeudarse más allá de sus posibilidades económicas a riesgo de quedar excluidos. En este escenario ¿cómo volver a ser ciudadano? Y ¿en qué consistiría serlo?

Bauman describe la sociedad líquida llena de incertidumbre y del miedo que nos causan los otros. Ese otro tipificado como extraño por desconocido, es portador de todas nuestras sospechas, dudas e incertidumbre, es un potencial enemigo. Finalmente, nos enrostra la propia fragilidad, nuestro temor de ser expulsados del espacio social que ocupamos (Bauman, 2004). ¿Cuán posible es volver a confiar en ese otro que me es extraño? ¿Cómo se tejen las comunidades constituidas por sujetos que no se reconocen mutuamente?

2. Un recorrido con intermitencias

Partiendo de estas últimas preguntas sobre volver a ser ciudadano, la necesidad de la confianza y el reconocimiento mutuo hay un camino recorrido y otro tanto por recorrer. Creemos que no es, necesariamente, el texto de la nueva Constitución, sino el proceso de elaborarla y, de hacerla "regla de vida social", lo que puede convertirse en un camino virtuoso, una esperanza de cambio.

Respecto de lo que la educación ha podido aportar en este camino, distinguimos tres fenómenos educativos que están relacionados, pero que son diferentes: la a) educación cívica, cuyo contenido central está referido al conocimiento de las instituciones y organización del Estado; b) la educación ciudadana, cuyo objetivo es educar para la participación de la vida pública y social, y; c) la educación para la democracia, en cuyo centro se encuentra la deliberación y diálogo que se producen en la resolución de conflictos que aparecen en la convivencia en sociedad.

Estos desarrollos han respondido a sus respectivas épocas y desafíos, aportando distintos elementos que vale la pena revisar, para avanzar en direcciones de este tiempo.

2.1 Educación Cívica

En Chile, la educación cívica surge como actividad curricular a comienzos del siglo XX, específicamente en el año 1912, cuando se establece en el currículum como asignatura independiente de otras materias. A esta medida, se agrega en el año 1955, la incorporación del Consejo de Curso como instancia de experimentación de roles y responsabilidades cívicas. Cabe recordar, a modo ejemplar, que el Liceo Manuel de Salas fue el primero en crear los Gobiernos Estudiantiles y, por ende, la Sección Instituciones Estudiantiles.

En el año 1967, Educación Cívica pierde su categoría de asignatura independiente, encuadrándose de la siguiente forma: "Introducción a la Economía y a la Ciencia Política integrada en la asignatura de Ciencias Sociales en el marco de la Reforma de la Enseñanza Media. Dicha reforma contempló, asimismo, integrar objetivos de la Educación Cívica en otras asignaturas (Castellano, Filosofía, Matemáticas y Ciencias Naturales), además de impulsar la creación de Centros de Alumnos" (Mineduc, 2004).

El año 1980, durante la dictadura cívico-militar, se reestablece la Educación Cívica como asignatura independiente, y se denomina "Educación Cívica y Economía", realizándose solamente en 3° y 4° año medio. Luego, en 1998, bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se vuelve a eliminar Educación Cívica como asignatura independiente, abordándose en su reemplazo el concepto de Formación Ciudadana de forma transversal en el currículum escolar.

Es evidente, entonces, que durante el siglo XX ha habido esfuerzos por integrar la educación cívica en el currículum escolar, sin embargo, estos no han estado exentos de desacuerdos a tal punto de desaparecer como asignatura independiente en dos periodos (Mineduc, 2004).

Dieciocho años después de la eliminación de la asignatura de Educación Cívica, específicamente el año 2016, la Ley N.° 20.911 en su artículo único establece para las escuelas y liceos reconocidos por el Estado "deberán incluir en los niveles de enseñanza Parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso" (Ley Plan de Formación Ciudadana para establecimientos educacionales. 20911- Artículo Único, 2016).

2.2 Educación ciudadana

Este contenido, que hoy parece tan central, queda bajo la responsabilidad de los establecimientos educacionales sujeto a un Plan de Formación Ciudadana o a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) o del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME).

Asimismo, en el proyecto de ley se establece que "el Ministerio de Educación, en el marco de sus atribuciones, fomentará que en

la formación inicial docente se incorpore la formación ciudadana y educación cívica". En ese sentido es que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), aborda en los estándares orientadores de la Formación Inicial Docente, la Formación Ciudadana. Dicho tratamiento se enfoca principalmente en la carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mientras que en el resto su tratamiento es mínimo.

Si bien, a partir de esta brevísima revisión temporal se puede afirmar que se han realizado distintas acciones para incorporar la formación ciudadana en la educación chilena, es evidente que dichos esfuerzos no han logrado asegurar que esto se lleve efectivamente a cabo. Por una parte, porque estos esfuerzos han sido intermitentes, nada sistemáticos y poco profundos. Y por otra parte, el Estado ha delegado esta responsabilidad a los establecimientos educacionales -escolares y universitarios-, los que han mostrado más bien un interés formal en el tema lo que ha traído como consecuencia que la formación ciudadana es una realidad pendiente en el sistema escolar chileno.

Hasta este punto podemos distinguir tres estrategias o modelos de introducción de la educación ciudadana en el currículum en la escuela. A saber: a) el modelo asignaturista; b) el modelo transversal; c) el modelo de proyecto.

En el modelo asignaturista la educación cívica se la separaba como contenido de otras disciplinas y se la ubicaba en niveles específicos, particularmente en los últimos cursos de enseñanza media.

Como se mencionó anteriormente, la incorporación de la educación cívica a la escuela data de términos del siglo XIX y comienzos del XX, y tiene su origen en la preocupación de la clase gobernante, producto de una serie de revueltas sociales, de educar al populacho. Se buscaba que el bajo pueblo tuviera una formación ciudadana respetuosa del orden social imperante.

Con este objetivo se incluyó la educación cívica en Historia y Geografía a partir del año 1901 hasta que en 1912 fue una asignatura.

En la dictadura militar la Educación cívica era una asignatura de enseñanza media y cuyo objetivo era inculcar valores patrióticos autoritarios. Con el retorno a la democracia a fines de los 90' los contenidos fueron incorporados como objetivos transversales, y en 1998 la asignatura pasó a denominarse "Educación Ciudadana" (Saldaña, 2020).

Por otro lado, en el modelo transversal, vuelve a eliminar la educación cívica del currículum y se la ubica más bien como un objetivo de formación transversal a ser abordado en cualquier asignatura o actividad curricular, desde una perspectiva contextualizada a los contenidos particulares de esa asignatura. Para concretar esta transversalidad en el Marco Curricular que estuvo vigente desde 1996 hasta el 2010, se plantearon los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

Los OFT tenían un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo "personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media" (MINEDUC, 2009, pág. 23), sin embargo, de esta manera se deja el tema al arbitrio y disponibilidad de los profesores, quienes no tienen el tiempo ni los recursos para abordarlos. La reforma curricular del 2010 que remplaza los objetivos fundamentales transversales por los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), que, en enseñanza básica, abordan distintas dimensiones del desarrollo –físico, afectivo, cognitivo, sociocultural, moral y espiritual–, además de las actitudes frente al trabajo y al dominio de las tecnologías de la información y la comunicación. Toda mención a la ciudadanía, democracia, derechos humanos queda excluida.

Durante el 2016 el MINEDUC, propone para el 3er y 4t0 año de enseñanza media electividad curricular, así el plan general común incorpora dos nuevas asignaturas Ciencias para la ciudadanía y Educación ciudadana, dejando en el plan de formación general electivo Historia, geografía y ciencias sociales. En Ciencias para la

ciudadanía se abordan de manera integradas las ciencias (Biología, Química y Física, entre otras), con la finalidad que "los estudiantes adquieran la capacidad de aplicar el razonamiento, los conceptos y procedimientos de las ciencias para comprender experiencias y situaciones cercanas, y para proponer soluciones creativas y viables a problemas que puedan afectar a las personas, la sociedad y el ambiente, en contextos locales y globales" (MINEDUC, 2019, pág., 42).

En tanto la Educación ciudadana, busca "desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él, participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable" (MINEDUC, 2019, pág., 54). Estas últimas modificaciones al currículum nacional representan un abandono del modelo transversal y la reedición del modelo asignaturista por lo menos en el último ciclo de enseñanza media.

Finalmente, el modelo de proyecto, donde se la sitúa extra-asignaturas en un espacio que podría ser considerado como currículum oculto o, en el mejor de los casos, como un sello del proyecto educativo. Como se señala más arriba el Plan de Formación Ciudadana o a través del Proyecto Educativo Institucional (PMI) o del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), juaga un rol central en este modelo.

3. Educación para la Democracia

La educación para la democracia está pensada desde una escuela reformada y abierta a la participación donde las voces de los y las estudiantes sean escuchadas (Prieto, 2003). Esta visión considera que la educación para la democracia pasa por la intención de las escuelas y liceos para organizar y propender a ofrecer actividades donde sus estudiantes experimenten vivencias deliberativas y participativas ejemplares de una vida en sociedad.

Creemos que la educación para la democracia, no se trata sólo de la educación formal. Esta se juega también en otros espacios no convencionales, como lo son; el reconocimiento del voluntariado, la educación no formal, las campañas de información, el activismo o la protesta, los debates y los foros son lugares para esta educación, reflexionando y apoyando las causas que representen demandas colectivas o grupos en dificultades sociales o económicas. En síntesis, los compromisos con las llamadas "causas sociales" en cuya implicación se juegan altos niveles de alteridad y empatía.

Lo anterior se apoya en una idea de "buen juicio". Huelga decir que, son los espacios en los que vivimos nuestras vidas como ciudadanos comunes donde aprendemos sobre nuestra sociedad, nuestras instituciones, las reglas que nos rigen y nuestros valores democráticos, pero sobre todo, aquellos comportamientos sociales que nos parecen más importantes. En general, estos espacios son aquellos donde realizamos intercambios sociales recurrentes (la escuela, el consultorio, el municipio, etc.). Estos son entornos socializadores y por consecuencia educativos[1].

Esta idea de la educación para la democracia en espacios no formales e insertados en una dinámica social activa a la vez que cotidiana, tiene implicancias en la gestión de la actividad educativa, a la vez que, tensiona un currículum contenidista y una didáctica tradicional.

Si bien los sistemas educativos deben proporcionar lugares y herramientas de aprendizaje para que los alumnos aprendan y practiquen la democracia, debemos apoyar y empoderar a los maestros y educadores para que puedan hacerlo. La formación profesional de docentes y educadores es fundamental, en este sentido se puede señalar sin ambigüedad que solo se aprende lo que se vive.

Es claro que en el sistema escolar chileno estas prácticas no han estado propiciadas por parte de la institucionalidad, antes lo

1 Para revisar las propuestas de la UE sobre Educación para la Democracia ver: https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/education-la-democratie-et-aux-valeurs-de-quoi-parle-t

contrario, han sido los propios estudiantes, particularmente los liceanos que, desde el 2006 en adelante han tenido un papel muy activo en defensa de la educación pública, por ejemplo. La cicatriz del autoritarismo es a nuestro entender una de las dificultades para que, el sistema educativo se atreva a tomar estas demandas, problematizarlas y discutirlas sin temor ¿qué es un ciudadano, sino una persona involucrada en los temas que nos atañen a todos?

Pero esto no es suficiente

Retomando lo expuesto hasta ahora, respecto a la importancia del proceso educativo, consideramos que estos esfuerzos son todavía insuficientes para los desafíos de los desafíos de desarrollo sostenible, para la gran masa de seres humanos que habitan hoy el planeta. Ha llegado el momento de plantear temas de sobrevivencia con el cuidado del medio ambiente, pero también de convivencia en la diversidad, diferencia y disidencia. En este sentido es importante señalar que, ha llegado el momento de que la educación ciudadana sea considerada como parte vital de cualquier sistema educativo y programa de enseñanza.

Sin duda, este abordaje requiere una distancia de una educación bancaria meramente contenidista y repetidora, para tornarse en educación emancipadora. Esto implica tomar en cuenta, algunos de los criterios relevantes en la construcción de una perspectiva crítica sobre el concepto de ciudadanía, que va más allá de la formación conceptual e individual, para convertirse en un ejercicio colectivo y situado. En este sentido, podemos ilustrar lo anteriormente señalado a través de varios ejemplos, a saber, la orientación comunitaria (desarrollando pensamiento, consciencia y organización política), la capacidad de debate (que se desenvuelve desde lo argumentativo hasta el análisis y reflexión) y el trabajo por la concientización y promoción de los DD.HH. y la democracia como forma de vivir en el respeto. (Ramis y Peña, 2019).

4. Currículum para la educación ciudadana y cultura escolar

Para Ramis (2019), la escuela y la cultura escolar, inciden en la determinación de un currículo formal y en las diferentes maneras en que se articula el "currículo oculto"; de modo que, tratando la enseñanza de la formación ciudadana como una asignatura única para su abordaje se la destina a no ser suficiente para alcanzar los objetivos de desarrollo de un ciudadano, ciudadana como el que estamos prefigurando. En este sentido, la invitación es a poner la formación ciudadana como un eje curricular e institucional central estableciendo espacios de diálogo, organización y toma de decisiones en conjunto, generando condiciones para que experiencias de ciudadanía puedan ser desarrolladas y vivenciadas por la comunidad escolar (Ramis y Peña, 2019). Esto equivale a decir que la escuela debe transformarse en un lugar donde la ciudadanía se ejerza plenamente, con espacios de deliberación y resolución consensuada de conflictos y tomas de decisiones colegiadas.

¿Es posible pensar una escuela así? Si bien resulta complejo, no es ilusorio, ni una utopía falaz, sin embargo, requiere de un cambio profundo y radical; sin duda una transformación mayor en aspectos tan centrales como el currículum que de contenidista debería centrarse en el desarrollo de habilidades y competencias sociales; de las didácticas para la memorización y el aprendizaje meramente teórico al desarrollo del trabajo activo, colaborativo y aplicativo a través de proyectos o de aprendizaje servicio; de las relaciones centradas en la autoridad jerárquica a las relaciones de respeto y escucha mutuo, donde la opinión y puntos de vista de niños, niñas y jóvenes sean realmente tomadas en cuenta en tanto sujetos de derecho. En fin, donde se trabaje en base a los derechos y las responsabilidades que generan dichos derechos, no como una amenaza sino como resultados de nuestros actos. Tender a la autonomía, el pensamiento propio, la reflexión más profunda que nos

hace preguntarnos si queremos hacer lo que hacemos, así como el valor colectivo que tienen esas acciones.

Los aspectos que vienen de ser señalados de manera somera y a modo de ejemplos, sobrepasan ampliamente la acción de las paredes de la escuela trascendiendo la labor escolar. Se hace necesario vincular a más agentes e instituciones sociales en este desafío; se vuelve necesario que la comunidad en su conjunto se corresponsabilice tanto con acciones de educación popular no formal, como con modelos de participación en los asuntos comunitarios y públicos donde las familias e instituciones de la comunidad en la que se insertan esos niños y jóvenes ejerzan, también, la ciudadanía plena.

Desde esta perspectiva, estamos lejos de la formación ciudadana que se activa de manera formal para incentivar a los jóvenes a inscribirse en los padrones electorales vista la baja participación de ese grupo en las últimas elecciones de uno u otro cargo de representación popular, asimilando así, la educación ciudadana a la participación a través del voto para la conformación de un gobierno. Esto significa que ir a votar, no siempre significa que estemos comprometidos con la democracia, pues si bien, el sufragio universal, que con el voto voluntario es cada vez menos universal, se ha implementado en estados nacionales ya constituidos como una marca de participación ciudadana y democracia (Emeri, 2001). Esta participación juega un rol integrador y de pertenencia nacional, es el momento en que nos sentimos parte a una nación, a un grupo concreto que comparte historia, valores y perspectivas comunes.

Sin embargo, y como lo plantea Emeri (2001), esta participación está muy relacionada aun con la nacionalidad, voto-ciudadanía y nacionalidad, lo que podríamos cuestionar en sociedades cada vez más multiculturales y donde la migración ha dejado de ser una excepcionalidad para convertirse en una norma.

Entonces, si la participación, a través del voto puede ser parte de la conversación, es sólo la superficie de una ciudadanía para el siglo XXI, toda vez que la irrupción de nuevas tecnologías hace cada

vez más posible los gobiernos digitales y la democracia directa, vía plebiscitos vinculantes y consultas ciudadanas para temas de importancia comunitarios como lo son, por ejemplo, el uso de los espacios públicos; el cuidado de los recursos naturales; las prioridades en proyectos y uso de los presupuestos locales, y un largo etcétera de participación real.

Estamos postulando la ciudadanía activa (Benedicto y Moran, 2002; Guichot, 2013; Cordero y Aguado, 2015) que se ejerce en lo cotidiano del vivir comunitario, con las tensiones, conflictos y beneficios que conlleva la vida en comunidad. Pero esta revitalización del tejido social debe ser mediado por políticas públicas, que vayan desde lo institucional -promoviendo la educación en el espacio público y privado, sumado a una adecuada cobertura curricular- hasta la formación, actualización y perfeccionamiento docente, forjando en ésta las bases para su correcta realización.

Sin duda, la formación de los formadores y las formadoras, docentes, educadoras y educadores es una de las cuestiones que sigue pendiente. Las políticas de Desarrollo Docente, así como la del establecimiento de Estándares Indicativos, han representado un avance en el sentido de elevar los niveles de exigencias para aquellos que deseen ingresar a la profesión educativa. Sin embargo, el exceso de tecnicismos y regulaciones ha terminado, en cierta medida, por rigidizar la formación inicial, mediada por procesos de acreditación de carreras, donde las reflexiones de sentidos políticos y contextuales quedan relegados a un segundo plano. ¿Qué temas debieran estar discutiendo los futuros profesores y profesoras habida cuenta los problemas que deberán enfrentar las personas y sus futuros alumnos los próximos 20 o 30 años? ¿De qué herramientas conceptuales y prácticas disponen los educadores que están en el aula hoy para enfrentar tiempos de incertidumbre y nuevas pandemias? ¿Es posible continuar educando como si nada estuviera cambiando a la velocidad y en la dirección en la que está ocurriendo el cambio? Hay más preguntas que respuestas.

4.1 Nuevos temas en la formación ciudadana

Cuando se plantea la necesidad de que el sistema educativo se haga cargo de la formación ciudadana se entiende que es una labor urgente, puesto que la educación permite que las personas piensen en la sociedad que quieren construir y en cómo hacerlo, respondiendo no sólo a problemáticas actuales sino también a desafíos futuros. En ese sentido, las problemáticas y las preguntas de las personas van cambiando con su época, con sus vivencias. La historia de la humanidad, y la propia conciencia de los seres humanos, incorpora las experiencias pasadas y evoluciona en una dinámica de extrañamiento y negación viajando en una deriva que la conduce a nuevas etapas posibles.

Sin duda, el Estado y sus instituciones tienen aún un rol que jugar, en particular a través de la institucionalidad educativa, para la promoción de lo que Labraña (2009) una sociedad inclusiva, equitativa, participativa, democrática y respetuosa de los derechos humanos en cada uno de sus ámbitos. Y luego nos interpela a formar ciudadanos como una tarea de todos y no una labor exclusiva de la escuela, si bien a esta le corresponde un papel central.

El énfasis de lo comunitario, de lo colectivo, se torna en un imperativo, en un ineludible. La construcción de sociedad no es una tarea de individuos, sino que, del colectivo que acuerda libremente el camino que desea recorrer.

En este sentido Bolívar (2007) llama a trabajar por una ciudadanía corporativa que permita reconocer una comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, donde escuela y sociedad se articule y los aprendizajes sean congruentes con el entorno local, regional y nacional en el cual se despliegan. La escuela no puede ni debe estar sola en este cometido; para ello sus puertas deben abrirse a la comunidad y al mundo que la rodea y la significa.

En este sentido, las temáticas y problemas que se han ido engendrando en las últimas décadas representan preguntas no resueltas

en nuestras sociedades, y que requieren ser tratadas con profundidad, apertura y transparencia ética, pudiendo hablar sin eufemismos acerca de lo que nos afecta y de nuestras responsabilidades en ello.

Sumado a lo anterior, Bolívar (2007) manifiesta que "en una sociedad del conocimiento que tiende a la división, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en la comunidad donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conectarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales". (Bolívar, 2007, pág. 10).

Dentro de la formación ciudadana, el *abordaje de los derechos humanos* son sin duda un capítulo fundamental, porque representan la base sobre la cual se puede desarrollar cualquier otro proceso, pero además de los derechos humanos en general, es importante abordar con el mismo interés aspectos como verdad, justicia, reparación y no repetición; democracia no solo como un sistema de gobierno, sino que como una manera de convivencia, enfoque intercultural, medioambiental, territorial, perspectiva de género, sexualidad, diversidad e inclusión.

Al ser los derechos humanos inherentes a todas las personas, definen relaciones personales y estructuras de poder, especialmente en relación con el Estado. Al hablar de verdad, justicia, reparación y no repetición se alude a los casos en que el Estado es responsable de una violación de los derechos humanos -ya sea por acción u omisión-, teniendo la obligación de proporcionar reparación adecuada, efectiva y rápida a las víctimas. Poder superar el trauma del golpe de estado de 1973, la posterior dictadura cívico-militar, pero igualmente, los abusos de los gobiernos elegidos democráticamente que han usado técnicas similares para la criminalización de la protesta

social, en una conversación histórica donde el perdón surja de la verdad y el reconocimiento de la responsabilidad de actos que no tienen justificación, pues no eran necesarios, sigue siendo una tarea pendiente y un signo de la debilidad de nuestra ciudadanía. Sin duda el dialogo sobre la base de una conversación abierta sin pretensiones iniciales de acuerdo, sino simplemente de la capacidad de sentarse a conversa con el diferentes es una etapa que puede parecer muy inicial, pero imprescindible y no realizada verdaderamente hasta ahora en nuestro país.

Llamaríamos a esta etapa conversar con el "extranjero" en el sentido del extraño, el diferente, el no conocido, el no comprendido, incluso el no tolerado. Entender, sentir y realizar esa necesidad de conversación como único camino posible para la construcción de los que podríamos llamar "el mínimo común múltiplo de la convivencia social"

En ese sentido, la importancia del abordaje de estas temáticas en la formación ciudadana extiende sus alcances más allá de la particularidad de lo sufrido por las víctimas, pues el conocimiento de lo sucedido y del contexto en el que se hizo posible, son claves para evitar la repetición de crímenes de lesa humanidad. La historia se transforma entonces en un derecho y patrimonio colectivo inalienable e imprescriptible, y la verdad en un requisito para garantizar el derecho a la justicia.

Ensanchando el concepto de ciudadanía desde un punto de vista multidimensional se espera que una reflexión crítica sobre *lo político, lo público y lo privado* (Cortina, 1999), genere una noción lo suficientemente expansiva de aspectos de la vida que tensione las divisiones entre lo queda dentro de la esfera de lo privado y lo que se traslada a lo público. Moviendo estas fronteras es posible abarcar más dimensiones y ámbitos de la vida de las personas sopesándolas desde sus aristas políticas, sociales, económicas y culturales (Ramis & Peña, 2019).

Entendiendo la política como un objeto en constante redefinición y resignificación, se vuelve fundamental que la formación

ciudadana tenga un sentido reflexivo, crítico que constantemente revise, reformule sus propios contenidos y abordajes. En efecto, si se extiende la experiencia democrática al currículo y al quehacer pedagógico, entrarían en el debate comunitario cuestiones referidas al qué enseñar y cómo hacerlo, además de la relación de éstos con los intereses, saberes y cultura que portan los y las estudiantes y sus comunidades.

De esta forma, la importancia de un *enfoque de género, sexualidad y diversidad* (Díaz et al., 2007; Quinteros, 2013; Reyes, 2020) se sostiene en que al ser dimensiones constitutivas de la persona, permiten el despliegue y transformaciones necesarias a lo largo de su vida abarcando un conjunto de representaciones, atribuciones, prácticas, experiencias y valoraciones; por lo que se vuelve necesario construir un currículum que evite la reproducción de los estereotipos de género y la desigualdad estructural, -que definen relaciones de poder asimétricas-, oponiéndose a la construcción de una verdadera democracia.

Igualmente, un *enfoque inclusivo requiere cuestionar la normalidad y valorar las diferentes individualidades,* teniendo en cuenta que la diversidad es una condición inherente a todas las personas y, por lo tanto, no es una categoría que contiene a quienes se alejan de la "norma". Sin perjuicio de lo anterior, hay que considerar que existen grupos históricamente marginados y que para subsanar dicha exclusión se deben generar medidas compensatorias que permitan dialogar en un espacio seguro para desplegar las potencialidades de todos los sujetos y sujetas, y construir una comunidad legitima que entienda la diversidad como representación de la dignidad humana.

Otro aspecto que se hace necesario agregar a la discusión sobre ciudadanía, es integrar *la perspectiva geográfica* (Gómez, 2004; González, 2007; Nin, 2019), ya que pone en tensión la relación de los ciudadanos y ciudadanas con el espacio público y medioambiental, pues entiende que la temporalidad y espacialidad están trazadas por las transformaciones efectuadas por quienes habitan y construyen

dicho espacio. Esta perspectiva facilitará una ciudadanía que intensifique el desarrollo de comportamientos de respeto por la diferencia, el reconocimiento de la diversidad, no como una mera categoría teórica, sino que, como una forma concreta de vida democrática, que implique respeto, cuidado y protección del medio ambiente, el derechos de los pueblos y de sus saberes, que se encuentran a la base de la trama organizativa del tejido comunitario, que llenan los espacios que se habitan, superando la mera coexistencia política.

El valor del pensamiento geográfico radica en establecer una perspectiva integrada y sustentable, contextualizando espacialmente a los sujetos con relación a los fenómenos circundantes. El conocimiento geográfico es indefectible en la formación de individuos participantes de la vida social, puesto que el espacio geográfico juega un rol en las prácticas sociales. "Hay un carácter de espacialidad en toda práctica social, así como un carácter social de la espacialidad" (De Sousa, 2014, p. 11).

Esta perspectiva situada desde un punto de vista geográfico y ambiental de la educación ciudadana nos trae de regreso el concepto de Tierra-Patria de Edgar Morin, para señalar que el planeta en que habitamos es el único hogar que tenemos y que cuidarlo es una tarea de todos pues de ello depende nuestra supervivencia cono especie. De la misma manera, lo universal y lo local se unen, las patrias (familiares, regionales, nacionales) van unidas concéntricamente e integradas en el universo concreto de la patria Tierra. Nuestra nacionalidad terrestre nos compromete con el devenir de nuestro planeta y de nuestra especie (Morin, 1993).

La educación geográfica y medioambiental da cuenta de las relaciones de los sujetos con la naturaleza y la sociedad de la que forman parte en un territorio geográfico determinado. "Estos ámbitos inmediatos de participación e influencia están a su vez inmersos en contextos mayores, que incluyen instituciones, procesos y valores en los dominios de la política, la economía y la cultura. La educación geográfica aporta con la identificación, comprensión y explicación

del entorno en el que se desenvuelve el futuro ciudadano y los desafíos que, inevitablemente, deberá enfrentar". (Labraña, p. 49).

En síntesis, la perspectiva geográfica y medioambiental en la formación ciudadana otorga a los estudiantes la posibilidad de desarrollar sentido de pertenencia e identidad local, valorando su entorno y transformándose en sujetos que se relacionan de forma activa y positiva con el espacio habitado. Espacio que, debe ser abordado de forma democrática, reflexiva y comunitaria, y gestionado por políticas estatales que permitan reconstruir un tejido socioambiental en miras de un desarrollo sostenible y respetuoso.

La importancia de una formación ciudadana con **enfoque intercultural** (Melero, 2015; Aguado et al., 2018; Melero, 2018; Merchán, 2019) radica en el cuestionamiento de diversas categorizaciones sociales, pero también del reconocimiento de los derechos indígenas y de las diferentes culturas que habitan y construyen los espacios, considerando principios, organización y cosmovisión de los pueblos -a través de medidas que eviten la imposición cultural, relaciones de opresión y discriminación; y avancen hacia la resistencia y fortalecimiento de los pueblos-, favoreciendo la participación de las diversas culturas en la construcción de una ciudadanía ampliada.

En definitiva, el tratamiento de la formación ciudadana se trata de un modelo de formación que tenga como base pensarse a sí mismo constantemente en busca de la construcción de condiciones mínimas que garanticen la dignidad humana y la convivencia social, además de la emancipación de las y los sujetos, eliminando las condiciones ideológicas y materiales que generan marginalización, segregación, opresión y sometimiento.

Se hace necesario formar ciudadanas y ciudadanos que valoren, promuevan y comprendan que los derechos humanos son inalienables, y que la formación crítica y reflexiva apunte a una política que supere la mera democracia deliberativa, generando estructuras comunicativas y organizativas -en la escuela y en la sociedad civil en general- como tejido y ejercicio del poder popular.

La educación como un ámbito social clave para la vida y la convivencia de la comunidad es la piedra angular para el desarrollo de estas nuevas maneras de entender la educación a la ciudadanía y la comprensión de la Democracia no como causa, sino como consecuencia de la sociedad justa, donde se han creado las condiciones de coexistencia económica, social, cultural y política para que nuestras sociedades tengan carácter integrador, descartando las marginaciones y marginalidades excluyentes.

¡Menuda tarea la de la Convención Constituyente!
¡Menuda tarea la de la Escuela!

Bibliografía

Aguado, María Teresa., Melero, Héctor , y Gil-Jaurena, Inés. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 24(2).

Bauman, Zygmunt (2004). Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica. México.

Bauman, Zygmunt (2007). Vida de Consumo. Fondo de Cultura Económica. México.

Benedicto, Jorge y Morán María Luz (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Ministerio del Trabajo y de Asuntos sociales. Instituto de la Juventud. Madrid

Bolívar, Antonio. (2007). Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.

Carrillo Nieto, Juan José. (2010). El neoliberalismo en Chile: entre la legalidad y la legitimidad. Entrevista a Tomás Moulián. Perfiles latinoamericanos, 18(35), 145-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532010000100006&lng=es&tlng=es.

Cordero, Consuelo, y Aguado, Teresa. (2015). Educación para la ciudadanía: una asignatura a debate. normativa, manuales y práctica escolar en España. Diálogo andino, (47), 45-58. https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200006

De Sousa, Cavalcanti, Lana (2014). Geografía, escola e construção de conhecimentos. 18º edición. Segunda reimpresión. Campinas: Papirus Editora.

Émeri, Claude (2001). «Électeur», in Pascal Perrineau et Dominique Reynié (dir.), Dictionnaire du vote, PUF.

Gómez, Liz (2004). Ciudad: Espacio público y ciudadanía (desde la perspectiva geográfica). Perspectiva Geográfica, 123-148.

González, Xavier (2007). Educación geográfica y ciudadanía. Didáctica geográfica, (9), 11-32.

Guichot, Virginia (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. In Teor. educ. 25, 2-2013, pp. 25-47. Ediciones Universidad de Salamanca.

Jackson, Philip. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata

Madariaga, Aldo (2019). La continuidad del Neoliberalismo en Chile. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, 13 (2), 81-113. http://hdl.handle.net/21.11116/0000-0005-9BD2-F

Mayol, Alberto (2012). El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo. Santiago, LOM Ediciones, 2012.

Mayol, Alberto (2019). Big Bang. Estallido social 2019: Modelo derrumbado-sociedad rota-política inútil. Editorial Catalonia

Melero, Héctor. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana: Análisis y propuestas desde un enfoque intercultural (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)).

Melero, Héctor., y Gil Jaurena, Inés. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. Diálogo andino, (47), 143-149.

Merchán, Sebastián. (2019). La Revolución Ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos. Pueblos Indígenas y Educación N° 66, 153.

Ministerio de Educación (2004): Formación ciudadana en el currículum de la reforma.
http://es.scribd.com/doc/37270503/Tercer-Libro-Formacion-Ciudadana-en-el-Curriculum-de-la-Reforma (Julio, 2021)

Ministerio de Educación (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.
https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Objetivos-fundamentales-y-contenidos-mi%CC%81nimos-obligatorios-de-la-educacio%CC%81n-Actualizacio%CC%81n-2009-.pdf

Ministerio de Educación (S/F)
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Moreno, Karina, Soto, Rodolfo, González, María de los Ángeles y Valenzuela Elba. (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

Morin, Edgard y Kern, Anne Brigitte (1994). Tierra-Patria. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires

Muñoz Labraña, Carlos & Torres Durán, Bastián (Editores) (2019). Escuela y formación ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo. Editorial Universidad de Concepción.

Nin, María Cristina, y Lorda, María Amalia. (2019). Educación geográfica y formación en ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos. Cardinalis, (13), 136-153.

Quintero Velásquez, Ángela. (2013). La familia según un enfoque de convergencia: diversidad familiar, género y sexualidad. Katharsis No. 15, pp. 89-111—enero-junio

Ramis, Álvaro y Peña Ruz Marcela (Compiladores) (2019). Educar para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente. Santiago: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Ríos, Daniel, Retamal, Jaime, Flores Catherine, Herrera, David, y Araya, Elisa (2018). Innovación Pedagógica en Formación Ciudadana: Experiencia compartida en diez escuelas básicas. Mineduc y Universidad de Santiago de Chile. https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/06/Innovaci%C3%B3n-Pedag%C3%B3gica-en-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf

Rodríguez, Andrea y Pease, María Angélica (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. Revista Peruana de Investigación Educativa, 12(12), 153-186.

Rojas Hernández, Jorge (2006). La sociedad neoliberal. Sociedad Hoy, (10),41-72. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90201004

Saldaña, Catalina. (2020). Es más importante cumplir los deberes que ejercer los derechos. La trayectoria de la formación de ciudadanos para la patria en Chile. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/97233:Es-mas-importante-cumplir-los-deberes-que-ejercer-los-derechos

Vásquez Montalbán, Manuel (1995). Panfleto desde el país de los simios. Crítica.

Educación ciudadana situada y decolonial

Natalia Angélica Contreras Quiroz

Resumen

Considerando que el proceso constituyente que se desarrolla en Chile está en un momento clave de deliberación sobre aspectos trascendentales para la sociedad, como son los derechos sociales fundamentales, este texto plantea una reflexión que aborda el contexto colonial y neoliberal en que se despliega la educación y las tensiones e incompatibilidades que esto genera. Atendiendo al estrecho vínculo que hay entre la vida política y la educación, se puede señalar que el contexto colonial y neoliberal afecta la educación de la ciudadanía causando su despolitización mediante un modelo de educación ciudadana genérica, sin identidad, no situada y colonializada.

Como propuesta a esta problemática se examinan las posibilidades de integrar en la educación de la ciudadanía una perspectiva situada y decolonial, reconociendo la función político - pedagógica de la educación y las posibilidades dadas por la riqueza política de las comunidades escolares. La educación ciudadana del siglo XXI tiene que valorar la actividad política en la cultura escolar, contribuir a la construcción del pensamiento político subjetivo en las y los estudiantes y asimismo, fomentar un *ethos* profesional de la docencia y de la formación inicial docente que sea consciente de estos aspectos.

Introducción

La educación es fundamental para un país que enfrenta un proceso constituyente, puesto que el resultado de dicho proceso siempre será el cambio. Incluso aunque no se apruebe una nueva Constitución para Chile, nuestra sociedad ya no es la misma que antecedió a la revuelta social de octubre de 2019. En este escenario la importancia de la educación radica en que las generaciones de niñas, niños y jóvenes que están hoy en el sistema escolar, tendrán que aprender, desaprender y reaprender diversos asuntos de su vida política, habrá elementos de continuidad y cambio en la cultura democrática y en la idea de ciudadanía, por este motivo es preciso reflexionar sobre la educación ciudadana para el Chile del siglo XXI.

En 2016 surge en Chile la Ley 20.911 que mandata la existencia de Planes de Formación Ciudadana (PFC) en todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Esto quiere decir que los colegios, independientemente de su dependencia de administración y financiamiento económico deben realizar un PFC que aborde todos los niveles de enseñanza y sea transversal a las disciplinas que se enseñan en la escuela. La ley contempla objetivos de formación ciudadana de aspectos multidimensionales: contenidos conceptuales, competencias y habilidades ciudadanas y educación en valores. (Ley 20.911, 2016).

Esta misma ley indicó la incorporación de la asignatura de Educación Ciudadana para 3° y 4° año de Enseñanza Media, que se implementó de forma obligatoria desde el año 2020 para 3° Medio y desde el año 2021 para 4° Medio. Esta materia busca desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él, participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable (Ministerio de Educación, 2020a; Ministerio de Educación, 2020b).

Para contribuir a este dinámico escenario político, proponemos identificar los efectos del modelo neoliberal en un contexto de lucha por la justicia social, describir un enfoque de descolonización y reflexionar sobre una de las principales necesidades de la educación ciudadana en el siglo XXI, que es el apremio por valorar la formación ciudadana situada y la construcción de la subjetividad política.

El contexto neoliberal: un escenario hostil para la educación de la ciudadanía

Nuestra sociedad lleva funcionando por más de cuatro décadas al alero del modelo económico neoliberal en un escenario global de mercado transnacionalizado. Esto implicó múltiples consecuencias, mayoritariamente negativas para los países del Cono Sur. Más mercado significó menos Estado y con ello la pérdida de la soberanía nacional, en términos de regulación de derechos sociales, económicos y ambientales.

Chile padeció el imperialismo europeo y aunque se vivió un proceso de independencia, hoy la colonialidad sigue presente a través de la impronta neoliberal: "una característica fundamental de la colonialidad es que permanece, aunque el sistema colonialista haya culminado, y sigue funcionando como un esquema mental que justifica y legitima las desigualdades entre las sociedades en el sistema moderno mundial" (Restrepo y Rojas, 2010, p. 74).

Los principios del neoliberalismo se sostienen en los preceptos del mercado, los que a su vez son incompatibles con la cultura democrática. Harvey (2007), plantea que los valores de la libertad individual profesada por el neoliberalismo no son compatibles con la justicia social, debido a que esta última aboga por la solidaridad social y una disposición a someter las carencias, necesidades y deseos individuales por una lucha más general como es la igualdad social o la justicia medioambiental:

Los teóricos del neoliberalismo albergan profundas sospechas hacia la democracia. El gobierno de la mayoría es como una amenaza potencial a los derechos individuales y a las libertades constitucionales. La democracia se considera un lujo, que únicamente es posible bajo condiciones de relativa prosperidad. (Harvey, 2007, p. 75)David Harvey demuestra cómo el neoliberalismo fue una contundente y articulada respuesta política concebida por las clases dominantes globales para disciplinar y restaurar los parámetros de explotación considerados "razonables" tras la onda de luchas que recorrieron el planeta tras la Segunda Guerra Mundial. De acuerdo con el análisis efectuado por Harvey, el objetivo del neoliberalismo era modificar el equilibrio político y la relación de fuerzas existente en el conjunto de la economía-mundo capitalista recurriendo para ello a todo el arsenal de la violencia económica, estatal y militar. El anverso y reverso de la estrategia neoliberal está constituido en opinión de Harvey por la profunda convicción de que las relaciones sociales están irremediablemente gobernadas por la violencia de clase y por la certidumbre de que para obtener la victoria en tal entorno complejo las clases y las elites dominantes han de implementar un planteamiento integral que pueda asegurar un impacto suficiente amplio como para modificar drásticamente las relaciones sociales vigentes. La violencia de los mercados debe conjugarse con la violencia política, militar, ideológica y estatal si las transformaciones nacionales y globales han de encontrar una misma unidad de proyecto y de diseño estratégico. Lejos de debilitar el Estado, la estrategia neoliberal supone, pues, una reinvención de su violencia estructural para modificar en beneficio de las clases dominantes los parámetros de convivencia social y de dominación política (Vélez y Herrera, 2014, p. 151).

El neoliberalismo causa una fragmentación social que desplaza y desafecta la vida política de las comunidades como resultado de gobiernos que propician algunas formas de participación y criminalizan otras (Walsh, 2013), puesto que en la defensa del modelo

neoliberal se validan formas de acción pública que no desafíen el sistema o alteren su *status quo*. Como resultado de esas transformaciones se generaron profundos cambios en los modos de integración social y "tienen lugar transformaciones sustanciales en las formas de entender lo político y practicar la política" (Vélez y Herrera, 2014, p. 151).

Esto afecta a la educación, particularmente a la formación ciudadana y política de nuestras comunidades escolares porque "el neoliberalismo necesita controlar el discurso educativo para inculcar sus valores en niños y jóvenes, en particular con respecto al éxito individual (autodeterminación) y la libertad de elección en las relaciones comerciales entre el individuo y otros." (Picoli y Guilherme, 2021, p. 204). En este escenario, la educación que le acomoda al modelo neoliberal es entonces, pasiva, tecnicista y paradójicamente despolitizada:

> Essa tendência está associada a uma onda ultraconservadora e fascista que tenta eliminar a discussão de questões filosóficas, sociológicas e políticas, dificultando o pensamento crítico e reflexivo, além de dificultar o ensino de abordagens relacionadas à cultura como classe social, identidade, gênero, raça, entre outros. Todavia, não é apenas no currículo que opera o controle. O trabalho docente também se torna mais regulamentado e controlado, reduzindo a autonomia do professor, culpando os profissionais e incentivando conflitos com os alunos e os pais.1 (Giroux y Figueiredo, 2020, p. 12)

1 "Esta tendencia está asociada a una ola ultraconservadora y fascista que intenta eliminar la discusión de temas filosóficos, sociológicos y políticos, impidiendo el pensamiento crítico y reflexivo, además de obstaculizar la enseñanza de enfoques relacionados con la cultura como la clase social, la identidad, el género, la raza, entre otros. Sin embargo, no es sólo en el currículo donde opera el control. La labor docente también se vuelve más regulada y controlada, reduciendo la autonomía del profesor, culpabilizando a los profesionales y fomentando los conflictos con los alumnos y los padres" (Giroux y Figueiredo, 2020, p. 12). Traducción propia.

Las escuelas tienen una función político-pedagógica que se desenvuelve en este contexto hostil puesto que los procesos de formación política son permanentes e incluso cotidianos: la educación ciudadana es educación para toda la vida. Lo que se enseña en las escuelas y cómo se enseña es altamente importante para la educación ciudadana:

> "curriculum policy documents also have an important political function in making ideological statements about the role of schools in society and how the next generation of citizens should be shaped through education."2 (Butler y Milley, 2020, p. 3).

Si no alertamos estas condiciones de contexto, la educación ciudadana del siglo XXI podría llevarnos a implementar un modelo genérico, no situado y colonializado. Esto sucede cuando los esfuerzos por educar en ciudadanía se traducen en la transmisión de conocimiento cívico limitado al saber sobre leyes, la estructura institucional, planeación y gestión de los recursos públicos y la historia política tradicional, que suele ser hegemónica y heteropatriarcal. Este modo conservador de entender la educación ciudadana legitima a las élites políticas que no son representativas de la sociedad que gobiernan y, al orden social de segregación y desigualdad económica, alejando la reflexión sobre la falta de equidad y la exclusión (Hurtado y Álvarez, 2006).

Alvarado (2015) estableció tres niveles de colonialidad que permiten reconocer su alcance: un primer nivel corresponde a la colonialidad del ser (ontológica), del sujeto moderno que fue colonizado y que en la actualidad reproduce el patrón de colonización y

2 "Los documentos de política curricular también tienen una importante función política al hacer declaraciones ideológicas sobre el papel de las escuelas en la sociedad y sobre cómo debe formarse la próxima generación de ciudadanos a través de la educación." (Butler y Milley, 2020, p. 3) Traducción propia.

pasa de ser dominado a dominador, o al menos cree poder aspirar a ese rol. Se espera que el autorreconocimiento en la construcción de un sujeto capaz de superar las limitaciones educativas, le permitan articularse a la praxis liberadora y antihegemónica. El segundo nivel es la colonialidad del saber (epistemológica), en este plano la educación responde a intereses de clase e impone el eurocentrismo como único criterio válido de conocimiento. De este nivel de colonialismo solo se emancipa aceptando el saber otro como parte esencial y legítima del conocimiento. Por último, el autor (Alvarado, 2015), habla de la colonialidad del poder (política) y de la peligrosidad que genera al ser este corruptible y susceptible de someter a otros mediante jerarquías y categorías (sexuales, raciales, de clase, etc.) para promover la estratificación social, el sexismo y la permanencia del racismo, patriarcado.

Atendiendo a este estrecho vínculo entre nuestra vida política y los aprendizajes que desarrollamos en la escuela, podemos señalar en concreto que el contexto neoliberal afecta la educación de la ciudadanía causando una despolitización de la educación mediante un modelo de formación ciudadana genérica, sin identidad, no situada y colonializada.

Actualmente en diversos espacios, estamos siendo motivados para asumir posiciones sobre asuntos de carácter político y público, de ese modo construimos el tejido social, sobre todo a partir del proceso de cambio constitucional que emana de la revuelta social de octubre de 2019 en Chile y que tiene como trasfondo la desigualdad de derechos, la inequidad socioeconómica y la inacción de la élite política frente a esta realidad. La educación es importante para dicho proceso, es más, la escuela es uno de esos espacios en que los sujetos, niñas, niños, jóvenes se incorporan hacia lo colectivo y lo público en su infinita heterogeneidad económica, social, cultural y pluralidad de pensamientos que, van gatillando interacciones y formas de convivencia donde se experimenta el desafío permanente del consenso y del disenso (Contreras, 2021). Por esta razón la educación

de la ciudadanía del siglo XXI debe construirse considerando la necesidad de una nueva ciudadanía crítica, justa y resistente al neoliberalismo, puesto que, como señala Boaventura de Sousa Santos: "no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global" (Santos, 2010, p.46).

Las crisis sociales son momentos clave para la emancipación de los sujetos debido a que son el reflejo de un cuestionamiento amplio al orden económico y político dominante, precisamente por ser injusto. Walsh (2013) indica que estas luchas sociales son también escenarios pedagógicos ya que:

> Las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (Walsh, 2013, p. 29)

Desde la perspectiva pedagógica que acá se construye, el propósito de la educación ciudadana es contribuir a la reflexión crítica permanente sobre las causas y efectos de un orden colonial y neoliberal, junto con aportar al desarrollo de conocimientos y competencias prosociales que defiendan los Derechos Humanos, fomenten la cultura democrática y favorezcan la lucha por la justicia social. Como ya se ha mencionado, esta idea se presenta en un ambiente hostil, puesto que sus propósitos son incompatibles con el neoliberalismo que se sustenta en el individualismo y el consumismo, desalentando la idea de un *ethos* social basado en la comunidad que, en esta propuesta, debe ser ontológicamente política, deliberante, activa, decolonial, con pensamiento crítico, situada en su memoria histórica e identidad intercultural.

Educación ciudadana situada y decolonial

América Latina es un territorio cuya colonización se extiende más allá de los procesos de independencia que indistintamente se vivieron en el continente, transformándose en un fenómeno de continuidad histórica que significó la dominación económica, política, social y cultural de nuestra sociedad. En la actualidad, ya no responde al control hegemónico de un imperio, pero si a los intereses del capital y el mercado, los que evidentemente se traspasan a la educación y a la construcción social del conocimiento.

Por la herencia colonial del imperialismo europeo y por la avanzada homogeneizante del capitalismo global y el neoliberalismo, nuestra educación y en particular la formación de la ciudadanía urge por una perspectiva situada y decolonial. Walsh (2008, 2013 y 2017) sostiene que para las culturas no occidentales, descolonizarse es un acto fundamental desde una mirada epistemológica y política, sin embargo el proceso es aún más complejo y trasciende al hito histórico independentista. La decolonialidad tiene como propósito la destrucción y reconstrucción radical del ser, del poder y del saber. Las subjetividades subalternizadas y excluidas resisten desde la decolonialidad con sus propios modos de vida y de generación del conocimiento, y en términos de educación ciudadana, con sus propias prácticas políticas, emancipadoras y deselitizadas.

Santos (2010, 2011) comparte esta visión radical de la decolonialidad, para él la lucha política es una lucha epistemológica contra el colonialismo y el neoliberalismo, representantes de una monocultura arraigada en lo que denomina "la persistencia del pensamiento abismal". El llamado de Santos (2010) es a la construcción de un nuevo aprendizaje, a una ecología de los saberes que reconozca la diferencia y la interconexión del conocimiento como un conocimiento intercultural de la realidad:

> Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento (Santos, 2010, p.49).

Santos (2011) señala que en relación con los modos de crear conocimiento y de construir ciencia la respuesta decolonial son las epistemologías del sur, puesto que son un:

> Reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (Santos, 2011, p. 35)

La educación de la ciudadanía del siglo XXI puede enfrentar los desafíos del contexto colonial y neoliberal, puede hacerlo desde las epistemologías del sur, puede hacerlo desde la construcción de una ciudadanía decolonial que valore la diversidad presente en la subjetividad política de niñas, niños y jóvenes, puede hacerlo situándose en el interconocimiento de las comunidades escolares que a su vez es reflejo de una sociedad compleja e intercultural.

La educación ciudadana debe tener identidad (Contreras, 2021) y ser capaz de responder a las presiones de la globalización económica y cultural puesto que "las economías globalizadas ejercen una presión considerable sobre los Estados para que fomenten "ciudadanos" que estén dispuestos y sean capaces de trasladarse a nivel internacional y competir en un mercado transnacional" (Butler y Milley, 2020, p. 5).

Esto nos posiciona en el deber de potenciar la educación que fomente una ciudadanía participativa y transformadora que se abra a la interculturalidad, la educación no sexista, la educación ambiental, la valoración de la diversidad, entre otros enfoques contrahegemónicos. ¿Es esto un asunto de interés para la deliberación del proceso constituyente? Pues sí:

> La ciencia y el conocimiento no son típicamente áreas de mayor preocupación o interés en las Cartas Magnas. Más bien, son temas relegados a las políticas educativas, las que perpetuán la idea que el conocimiento es singular, que parte de una sola racionalidad y que tiene género y color: es masculino y es blanco. La que también da razón al control epistémico, ontológico, social y existencial de la sociedad y la naturaleza. (Walsh, 2008, p. 145)

Si el conocimiento sobre la educación política puede ser mecanismo de control epistemológico, la educación de la ciudadanía necesita asumir lo controversial de sus saberes, para distinguir cuando este está siendo instrumentalizada y cuando está siendo un aporte a la lucha por la justicia social, la defensa de los Derechos Humanos y el fortalecimiento de una cultura democrática (participativa y activa). Esta es una tarea esencial en el camino hacia una educación ciudadana decolonial.

Estermann (2020) señala que la educación instrumentalizada tiene por objetivo la formación de ciudadanos y ciudadanas idóneas para proyectos dominantes en lo económico, militar, político y religioso de la oligarquía nacional. Frente a este escenario ¿cómo podemos los profesores y profesoras, los gestores de políticas públicas educativas y quienes las implementan evitar esto? ¿Cómo aportamos a la emancipación de la epistemología dominante para evitar la instrumentalización de nuestros saberes?

La educación de la ciudadanía debe ser agente cambio y de visibilización de la exclusión sistemática de los grupos que están fuera de

los parámetros de lo hegemónico (inmigrantes, disidencias sexuales, personas sin hogar, etc.) de lo que no calza en categorías de normalidad, ya que si nos comportamos pasivamente frente a la segregación estamos legitimando la existencia de una ciudadanía rotulada bajo parámetro de subvaloración. Sánchez y Gil (2015), desde la pedagogía crítica, se refieren a que una de las cualidades de la educación es el desarrollo de la conciencia crítica individual sobre las injusticias sociales y el desarrollo de un sentido de lucha colectiva y compromiso político que intervenga en dichas desigualdades:

> Se trata de desarrollar en el alumnado la libertad (componente individual) solidaria (componente colectivo), y de hacerlo en el contexto educativo y en el contexto social más amplio. El desarrollo de la conciencia crítica individual se considera paso previo para la acción colectiva y la transformación social. (Sánchez y Gil, 2015, p. 146)

Piedrahita (2020) coincide en que la postura decolonial es también una postura política de quienes no sólo han sido privados de sus derechos sociales, económicos y culturales, sino que además se les niega un lugar en la producción de conocimiento, excluyendo sus saberes del mundo privilegiado de la ciencia moderna. (Piedrahita, 2020, p. 55) Y, específicamente sobre la formación ciudadana, considera que esta tiene un papel de cambio clave en los sistemas educativos al transformarlos en unos democráticos y con conciencia plena de su función política:

> La educación ciudadana debe entenderse entonces como educación política. No sólo debe formar ciudadanos capaces de convivir en paz y respetar al otro, deben ser capaces de expresar sus ideas y defenderlas con argumentos, de defender sus derechos y exigir al Estado su cumplimiento, deben ser capaces de ejercer su poder de forma crítica y responsable, y

> finalmente deben ser conscientes de ser parte de un territorio local, pero también global (Piedrahita, 2020, p. 61).

Siguiendo a la pedagogía crítica, Cortés et al. (2020) también plantean que los centros educativos deben empoderarse de su carácter transformador y los distintos agentes escolares de un papel activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y toma de decisiones orgánicas. Esto quiere decir que las comunidades escolares pueden reconfigurar los espacios y escenarios de acción educativa para "deconstruir saberes, conocimientos instaurados desde la cultura hegemónica y dominante, y construir nuevos saberes y conocimientos en pro de una epistemología emergente y arraigada a la transformación social en términos de justicia, diversidad y solidaridad." (Cortés et al., 2020, p. 2353)

Prácticas educativas más justas y democráticas son posibles, igualmente emanciparse de un modelo centralista y homogeneizador, pero ello implica tomar acciones en múltiples dimensiones de un sistema educativo, siguiendo a Cortés et al. (2020) y aportando a su propuesta, las intervenciones clave se describen a continuación.

El currículum es un instrumento que posiciona ideológicamente a la educación en su contexto, por esto se plantea en la dimensión curricular que este también sea entendido como un conjunto de experiencias que superen a la transmisión de conocimiento a sujetos pasivos, y que por el contrario, impliquen a los estudiantes mediante participación activa de su propio proceso de aprendizaje, considerando sus cualidades, intereses, emociones y motivaciones.

La dimensión formativa para una educación ciudadana decolonial necesita un compromiso por la acción y por la comprensión del conocimiento como un asunto al servicio de la comunidad, los saberes de una comunidad escolar son también parte de su identidad y viceversa. Muy relacionado con esto, la dimensión profesional, exige al profesorado que reconsidere el modo en que lleva a cabo su labor, principalmente para descentralizarlo del contenido

y posicionarlo en el sujeto que aprende, esto implica que hay que conocer, empatizar, escuchar las demandas de conocimiento teórico y práctico que tienen los estudiantes.

La dimensión de lo cotidiano invita a valorar las acciones disruptivas y el rol que cumplen al ser formas de manifestar y expresar necesidades, emociones o demandas sociales, puesto que en la convivencia cotidiana de una comunidad escolar en la que intervienen variados actores sociales es natural que se necesiten espacios de expresión que sean legitimados por la misma comunidad y no juzgados desde una perspectiva autoritaria.

Las instituciones escolares e incluso el aula son continente y contenido de relaciones políticas, de organización social, de gobernabilidad, para que este espacio sea democrático se debe fomentar una cultura organizacional horizontal con amplia participación de la colectividad en procesos de gestión y de aprendizaje, esto dotará de identidad, autonomía y auto reconocimiento a la comunidad, algo que con un modelo de gestión vertical y autoritario, basado en la hegemonía del poder y el conocimiento no se logra.

Conclusión: Las posibilidades dadas por la riqueza política de las comunidades escolares

Al inicio de este texto, se planteó la reflexión sobre el contexto hostil del escenario neoliberal para el ámbito educativo, y para concluir es menester poner atención a las cualidades dadas por las comunidades escolares para el desarrollo de la educación de la ciudadanía:

> El espacio educativo permite trabajar de manera mancomunada entre todos los integrantes de la comunidad escolar, asegurando el derecho que poseen, niños, niñas y jóvenes, sin importar su origen y condición política, social y/o económica, de desarrollarse como seres libres y autónomos en esta nueva

> sociedad, de características dinámicas y que se encuentra en constante transformación, con el fin de recibir una educación pertinente, adecuada y contextualizada, propias de una mirada inclusiva. (Román, 2021, p 169).

La educación ciudadana del siglo XXI tiene que valorar la actividad política en la cultura escolar, contribuir a la construcción del pensamiento político subjetivo en las y los estudiantes y asimismo, fomentar un *ethos* profesional de la docencia y de la formación inicial docente que sea consciente de estos aspectos anteriores.

La educación ciudadana es educación política, y eso no está mal, por el contrario es fundamental para un buen vínculo entre los grupos humanos que componen las escuelas y sus necesidades comunes, así como también para la amplia sociedad en la que se insertan. La formación ciudadana es un ámbito del conocimiento que se compone de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre ellos el funcionamiento del sistema democrático y sus instituciones, los Derechos Humanos, derechos fundamentales de la ciudadanía, mecanismos de participación, pensamiento crítico, capacidad de diálogo y resolución pacífica de conflictos, pluralismo, la ética, la moral y las emociones políticas, entre otra gran diversidad de saberes (Contreras y Sánchez, 2020).

Sin embargo, lo que está declarado en la política pública, a través de la ley o de las bases curriculares, o desde el ámbito teórico, no es suficiente, como hemos visto urge de esta materia que sea situada, decolonial e incluso contrahegemónica, sin desconocer que la acción política es una cualidad humana ineludible y para la que debemos estar preparados:

> La política, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, si no que depende en su existencia de otros, el cuidado de esta debe concernir a otros, sin lo cual, la convivencia sería imposible. (Arendt, 2019, p. 66)

Las comunidades escolares gozan de una riqueza de cultura e identidad que se materializa en prácticas y simbolismos, que a su vez emanan de diferentes realidades sociales. Para que esta construcción de realidad se transforme en un espacio de educación ciudadana debe renunciar a lo que Redon (2010) llama el "tradicionalismo instrumentalizador y controlador del sistema educativo" puesto que no es coherente con una idea de educación para la cultura democrática.

Ciudadanía, Democracia y educación, son pilares fundamentales que se entrelazan y dependen el uno del otro, es decir, el ciudadano requiere de la democracia para hacerse ciudadano y la democracia requiere de ciudadanos para no volverse en una "pantomima" o máscara de participación; y por otro lado la educación a través de su currículum debe "ciudadanizar" la política y "politizar" la ciudadanía. (Redon, 2010, pp. 2016)

Como vimos en el primer apartado, el contexto neoliberal desafía ampliamente a la educación de la ciudadanía, sin embargo hay un *ethos* social crítico en el que encontramos espacio para fortalecer la educación política y democrática al interior de las escuelas. La formación ciudadana situada y decolonial debe tener como propósito de enseñanza la construcción de la subjetividad política de las y los estudiantes. Said (2018) identifica dos dimensiones en que se da una tensión favorable de lo individual y lo colectivo, 1) la subjetivación política implica verificar la igualdad de los seres humanos; 2) se logra en un acto comunicativo.

En ambas dimensiones la escuela es fundamental y debe ser un espacio seguro para que nuestros estudiantes se conozcan, se reconozcan con otros en sus similitudes y diferencias, incluso en sus luchas políticas. La política como práctica humana de lo social se permea constantemente por los sentidos subjetivos y la experiencia y esto es el punto de partida para la reflexión, el sentido de pertenencia y la construcción de proyectos colectivos. (Duque et al., 2016; Alvarado et al., 2008).

Calderón-Jaramillo y Oller-Freixa (2021) presentan una interesante contribución al valorar la subjetividad política, puesto que develan la relación entre el conocimiento y las estrategias que motivan a los jóvenes a participar de lo político. Las autoras señalan:

Hablar de subjetividad política es posible porque la persona tiene la capacidad para pensarse a sí misma, reflexionar sobre lo que sucede en la sociedad e incluirse en procesos de participación política para ejercer su ciudadanía, además, de participar en espacios comunes que no son explícitamente políticos. (Calderón-Jaramillo y Oller-Freixa, 2021, p. 118).

Asunto que es tremendamente importante si buscamos aportar a una epistemología decolonial de la educación ciudadana que valore la diversidad de conocimientos presentes en una comunidad educativa. La educación ciudadana del siglo XXI "debe comprender las actividades que los jóvenes realizan en los espacios que actualmente habitan y que pueden estar relacionadas con un ejercicio tanto político de parte del sujeto, como de la política por parte de este y el grupo". (Calderón-Jaramillo y Oller-Freixa, 2021, p. 118).

Por último, este *ethos* de educación ciudadana que hemos cualificado como situada, decolonial, contrahegemónica, que aporta a la construcción de la subjetividad política, para enfrentar los desafíos del siglo XXI y del contexto neoliberal, es solo posible si contamos con sujetos docentes que son profesionales reflexivos y que ven en la formación ciudadana una forma de educación política que busca la justicia social. La formación de una ciudadanía plena, participativa y democrática precisa con apremio que "los que sabemos" (profesores y profesoras en las escuelas) renunciemos progresivamente a tener todo el control del aprendizaje y la producción del conocimiento sobre la comunidad de estudiantes, favoreciendo la conquista de la autonomía, para que puedan tomar decisiones sobre sus procesos de aprendizaje y sobre sus propios proyectos de intervención en la sociedad, sobre su rol en la comunidad que habitan, contribuyendo de esta manera desde la educación a la emancipación.

Los docentes debieran conocer, comprender y vivir las implicancias de un proyecto ético político, como también la toma de conciencia sobre la importancia y repercusión social de la escuela en la formación ciudadana y la construcción de identidad, como base para la cohesión social de un pueblo. No sirve que sólo un docente o sólo una Escuela, sea él o la que domine esta materia conceptual, debe existir una unidad dentro del colegiado de profesores en donde se promulguen estas prácticas dentro del sistema educativo. (Redon, 2010, p. 236)

Un nuevo concepto de ciudadanía en una sociedad que se emancipó para exigir una Constitución construida en democracia requerirá de un proyecto educativo conjunto, donde la formación de la ciudadanía valore la diversidad y las diferencias no se consideren una amenaza para el modelo neoliberal, la educación ciudadana tendrá que ayudar a fortalecer la capacidad de individuos, grupos sociales y la sociedad en su conjunto para una nueva realidad, más activa, participativa y justa.

Bibliografía

Alvarado, José (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofia* (Venezuela), *81*(3), 103-116. https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018

Alvarado, Sara; Ospina, Héctor; Botero, Patricia. y Muñoz, Germán (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003

Arendt, Hannah (2019). ¿Qué es la política? Ariel, Buenos Aires, Argentina.

Butler, Jesse y Milley, Peter (2020). Reframing citizenship education: The shifting portrayal of citizenship in curriculum policy in the province of Ontario, 1999-2018. *Education Policy Analysis Archives*, *28*(83), 1-33. Scopus. https://doi.org/10.14507/EPAA.28.5162

Calderón-Jaramillo, Ana y Oller-Freixa, Montserrat (2021). Temas controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (20), 110-137. https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84638

Contreras, Natalia (2021). El dilema identitario de la educación ciudadana frente al actual proceso constituyente en Chile. *Revista de Historia y Geografía*, *44*, 155-176. https://doi.org/10.29344/07194145.44.2869

Contreras, Natalia y Sánchez, Ricardo (2020). Formación ciudadana: significados emergentes en contexto de crisis social. *Revista Transformación*, Vol. 16, N° 3, pp. 435-452. https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3374

Cortés, Pablo; Rivas, José; Márquez, María y González, Blas (2020). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Revista Izquierdas*, *49*, 26. 2351-2377. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art112_2351_2377.pdf

Duque, Luisa; Patiño, Carlos; Muñoz, Diego; Villa, Edison y Cardona, Jhon (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *Revista CES Psicología*, 9(2), 128-151. http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.9

Estermann, Josef (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y descolonial. *Revista Lusófona de Educa‹ção*, *48*(48), Article 48. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7320

Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo* (A. V. Mateos, Trans.). Ediciones AKAL.

Hurtado, Deicy y Álvarez, Didier (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. *Estudios Políticos*, *29*, 81–96. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1297

Giroux, Henry y Figueiredo, Gustavo (2020). Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: Desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. *Praxis Educativa*, *15*. Scopus. https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.15.14787.047

Ley 20.911: *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educacionales reconocidos por el Estado.* Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 02 de abril de 2016. http://bcn.cl/1v0oy

Ministerio de Educación (2020a). *Programa de Estudio para 3° Medio.* Educación Ciudadana. Santiago de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140122_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf

Ministerio de Educación. (2020b). *Programa de Estudio para 4° Medio.* Educación Ciudadana. Santiago de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140124_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf

Picoli, Bruno y Guilherme, Alexandre (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: Una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, *19*(1), 199-222. https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/761

Piedrahita, Jarol (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir. *Foro de Educación*, *18*(1), 47-65. https://doi.org/10.14516/fde.720

Redon, Silvia (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, *36*(2), 213-239. https://doi.org/10.4067/s0718-07052010000200013

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Román, David (2021). Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 157-172. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157

Said, Shirly (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política: Os Bachilleratos Populares na Argentina como parte dos "movimentos pedagógicos latino-americanos". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, *26*(1), 69. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3506

Sánchez, Héctor y Gil, Inés (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: Consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, *47*, 143-149. https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015

Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.

Santos, Boaventura de Sousa (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429

Vélez, Gerardo y Herrera, Martha (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, *41*, 149–165. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-75502014000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, *09*, 131-152. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Editorial Abya Yala, Quito, Ecuador.

Walsh, Catherine (2017). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Alternativas, Querétaro, México.

Ciencia, ciudadanía y valores, promotoras de una nueva educación para Chile

Mario Quintanilla Gatica

Resumen

En este capítulo, quisiera compartir desde mi experiencia como investigador en didáctica de las ciencias experimentales, una aproximación a los desafíos de las políticas públicas en educación en Ciencia, Tecnología y Sociedad (en adelante CTS) en Chile, a partir de una mirada histórica e inmersa en un proceso ideológico y político complejo, vinculada con decisiones económicas desde el Golpe de Estado cívico militar de 1973. Se trata de una visión muy personal articulada con evidencias procedentes de diferentes fuentes y con finalidades también diversas, tales como investigaciones especificas en este campo de conocimiento, propuestas curriculares oficiales, experiencia docente y colaboración en organismos y entidades internacionales. Al finalizar, sugiero algunas acciones específicas, susceptibles de ser adoptadas o adaptadas en nuestros contextos, destacando por cierto la formación inicial y continua del profesorado, como el eje relevante de estas estrategias de transformación, caracterizando los ambientes y condiciones para que ello sea posible. Se trata de una reflexión, discreta, personal e inacabada, por cierto, incompleta, cuya pretensión es invitar a una comprensión más profunda que interpele a las políticas públicas con la educación científica en Chile.

Introducción

Mi aporte a este libro surge desde las directrices teóricas que aporta la investigación en didáctica de las ciencias experimentales, promoviendo la emergencia de una ciencia moderada o hipotética que se identifica con emociones, valores, lenguaje y ciudadanía (Izquierdo, 2022) lo que constituye una inspiración relevante a una 'nueva educación pública' en Chile. Resulta evidente que protagonizamos *un cambio de época y no una época de cambios* y ello tiene consecuencias de toda índole para los procesos educativos, particularmente aquellos en que la articulación con la ciencia, la tecnología, la sociedad y la cultura encuentran su convergencia más genuina y prometedora, para una intervención y transformación social urgente y necesaria, como nunca en la historia humana. Se trata de comprender la complejidad de los procesos educativos en los cuales participamos como cómplices o víctimas, como actores pasivos o activos ante las urgentes necesidades de transformación social que requiere una 'nueva ciudadanía' para configurar 'otras' relaciones de convivencia, fortaleciendo el *desarrollo del pensamiento crítico y competencial* en un escenario de profundas transformaciones tecnológicas, políticas y económicas, donde la diversidad y la inclusión son componentes imprescindibles. Se trata de configurar un imaginario cultural y simbólico donde la ciencia se identifica con la educación y la cultura desde una perspectiva ética y ciudadana (Macedo et al, 2006).

La educación pública en Chile en todos los niveles educativos ha sufrido hasta hoy una postergación intencionada, derivada del modelo neoliberal impuesto por la dictadura cívico-militar a partir de 1973, cuya concepción amparada en la privatización de todos los ámbitos de la sociedad civil, incluidos los profesionales, no ha logrado aún escindirse en democracia luego de 30 años, de la lógica impuesta por el dictador, que atenta contra uno de los derechos sociales más esenciales de la ciudadanía: *el derecho a la educación.*

He querido comenzar esta reflexión mirando la historia de casi cinco décadas en mi delgada Patria Nerudiana, con la finalidad de proporcionar algunos elementos controversiales para el debate educativo con relación al título de este capítulo. En la primera parte realizo una reflexión inherente a la pandemia que estamos viviendo y su relación con la realidad contextual a nivel global y local en términos científico-tecnológicos, como un marco de referencia al análisis que nos convoca. En la segunda, incorporo algunas directrices teóricas sobre los consensos internacionales relacionados con la orientación CTS y la educación. En la tercera sección y sólo a modo de ejemplo, detallo algunos aspectos debatibles del currículo nacional vigente, realizando una evaluación muy personal acerca de las evidentes e históricas contradicciones, sugiriendo, finalmente, algunas acciones razonables para enfrentarlas y promoverlas con políticas públicas permanentes amparadas por la nueva Constitución de Chile que será promulgada en 2022. Comencemos entonces.

Pandemia, ciencia, tecnología y sociedad[1]. Contradicciones, oportunidades y desafíos.

El impacto que ha provocado la pandemia a nivel planetario ha sido de tal magnitud que nos ha dejado desconcertados, no solamente por su naturaleza y la velocidad como se ha diseminado la enfermedad, sino que ha dejado al descubierto y desnudado de manera dramática, las tremendas brechas sociales existentes en todas las geografías y latitudes. Ha desenmascarado, la persistencia histórica del inequitativo y asimétrico acceso a los productos de la ciencia y la tecnología de las grandes mayorías de nuestros países (Martins et al,2021). Basta un discreto análisis instrumental, para darnos cuenta

1 Utilizo la habitual clasificación contemporánea sin desconocer el concepto 'tecnociencia' que introduce Latour (1992), término polisémico y controversial que requiere un análisis filosófico más acabado y que no es el objetivo de este capítulo.

que las políticas públicas en ciencia y tecnología y los beneficios directos que provienen de ella, tales como acceso a la salud y a los medios digitales, están desigualmente distribuidos; esto se traduce en inequidad e injusticia entre países y dentro de ellos la existencia y permanencia de grupos excluidos del conocimiento científico y tecnológico así como del uso de sus productos, exclusión por pertenencia a etnias, grupos sociales o etarios y distancias geográficas (centro -periferia; ciudad-campo). Restricciones, en algunos casos obscenas como dificultades para acceder al agua potabilizada, atención primaria en salud, retiro oportuno de residuos domiciliarios, escasez de insumos básicos en los hospitales, entre otros. Todos ellos, desarticulados con políticas públicas en educación, así como la tensión entre crecimiento y desarrollo a 'escala humana' (Elizalde, 2003). En definitiva, la pandemia del coronavirus vino a abrirnos los ojos convirtiéndose en una oportunidad única para preguntarnos cómo es el mundo en que vivimos y qué queremos conservar y transformar de él para construir hoy el mundo del futuro, el que queremos vivir y heredaremos a las próximas generaciones (Dávila y Maturana, 2021).

Hace más de dos décadas es de consenso internacional que la ciencia y la tecnología deben responder no sólo al avance y desarrollo para reconfigurar sus teorías, instrumentos y lenguajes, sino que, junto a ello, han de posibilitar la mejora de las condiciones de vida de la mayoría de la población que vive en situaciones de pobreza extrema y que esta pandemia ha acentuado y confirmado. En Chile el 1% más rico acumula el 33% de los ingresos totales, mucho más de lo que acumula la misma proporción de personas ricas en países desarrollados (Estados Unidos 20%, Rusia 20% y China 14%). Este pequeño grupo también ostenta el control de las empresas de mayor valor, muchas de ellas privatizadas en la dictadura cívico-militar, tales como energía eléctrica, agua o el gas natural (Farah, 2014).

Al igual que en Europa, el debate sobre las relaciones CTS en América Latina también se ha relacionado con temas

socio-científicos, socioeconómicos y socioculturales que nos parecen relevantes y urgentes de abordar, dado nuestros contextos de enorme asimetría en la distribución de la riqueza y los beneficios de la ciencia tales como, *educación para la salud y la alimentación, educación ambiental, alfabetización científica, educación para la sexualidad e igualdad de género, multiculturalismo e inclusión digital* (Quintanilla et al, 2017; Quintanilla y Vauras, 2019). Este enfoque de enseñanza de las ciencias surge en los años 40 en la comunidad educativa norteamericana con la finalidad de explicitar y debatir permanentemente estas relaciones promoviendo la alfabetización científica y el pensamiento crítico.

Algunos marcos teóricos latinoamericanos para las discusiones CTS, amplían y enriquecen el debate, al problematizar el impacto de la colonización y sus relaciones con las altas tasas de desigualdad social, injusticias ambientales, depredación de la naturaleza, sobrexplotación de recursos, la jerarquía entre el conocimiento oficial y las culturas, las tensiones entre los modelos que priorizan el desarrollo económico o social y los desafíos para las democracias emergentes en la región (Equihua et al, 2016; Martins, et al, 2020). Así, la globalización a nivel planetario que implican los avances en ciencia y tecnología, demanda como nunca la construcción de una visión informada sobre aspectos socio científicos relevantes para la ciudadanía (Waks,1996). En Chile, los resultados de encuestas nacionales, sobre la percepción social de la ciencia y la tecnología, han reflejado que la ciudadanía tiene *actitudes heterogéneas* en cuanto a niveles de información sobre temas científicos, los que se explicaría principalmente a diferencias con variables sociodemográficas asociadas a nivel educativo, profesión y género (CONICYT, 2019). Esta preocupación se refleja en el concepto de *cultura científica* que, al igual que la alfabetización científica y la comprensión pública de la ciencia pretenden estimular en contexto, actitudes informadas de la ciudadanía sobre aspectos fundamentales de la ciencia, superando la subvaloración y el desinterés del impacto del conocimiento científico en la vida

personal y social y protagonizando las decisiones de manera colectiva (CONICYT, 2019; Elías, 2012). En consecuencia, esta perspectiva permite superar la enseñanza científica tradicional (dogmática, conductista y positivista) de la ciencia estimulando el interés y la preocupación por los problemas sociales relacionados con lo científico y lo tecnológico, favoreciendo la promoción de pensamiento competencial, actitudes, valores y normas de conducta en relación con estas cuestiones colaborando así en el proceso de desarrollo de aprendizajes de nivel superior, reconociendo la diversidad e inclusión de las aulas y estimulando la intervención y transformación del mundo, participando activamente en las decisiones de la sociedad civil.

En América Latina, nos encontramos en un momento particularmente complejo de nuestra historia política, social y económica, acentuado ahora por la pandemia que nos sobrecoge y desconcierta. Analizado desde diversas dimensiones y causas, nuestros contextos de educación científica no sólo son diversos y heterogéneos por cuestiones estructurales; son la evidencia sustantiva de un modelo de sociedad que ha promovido su 'democracia' sobre la base de un juego oprobioso de manipulación sistemática entre ´libertad e igualdad', entre equidad y calidad, entre norte y sur a lo que se suma una *orientación androcéntrica* (Quintanilla, 2020; Quintanilla y Solsona, 2019). Ello, cobra especial sentido en el contexto actual de Chile en particular, donde las condiciones y los ambientes educativos para promover una auténtica comprensión de la finalidad social, política, económica y cultural de la ciencia y/o la tecnología, están en la mayoría de los contextos limitados y atrapados por una economía salvaje y despiadada con acceso restringido a la información y a interpretaciones diversas sobre el conocimiento o a modelos de formación docente tradicionales y dogmáticos (Ramírez, 2017). Al respecto, existe consenso en la academia y en las comunidades científicas, así como en algunos organismos internacionales (UNESCO,

FAO, OEA) que la mayoría de los problemas sociales, ambientales, de salud, entre otros, podrían enfrentarse efectivamente con capital humano debidamente educado, consciente del drama del futuro y de las nefastas consecuencias de la acción depredadora del homo sapiens, en la hoy llamada era del Antropoceno (Equihua et al, 2016).

En Chile, a pesar de las múltiples evidencias del impacto social y cultural de la actividad científica, y de las visiones contradictorias coexistentes en relación a la percepción sobre beneficios y perjuicios del desarrollo científico y tecnológico en la sociedad, las investigaciones sobre las visiones del profesorado en formación inicial y en ejercicio siguen reportando comprensiones ingenuas y descontextualizadas de la ciencia en todos los niveles educativos (Orellana et al, 2018; Quintanilla et al, 2020) que no solamente obstaculizan la toma de decisiones de la ciudadanía sobre cuestiones socio científicas, sino que otorgan escaso valor al análisis crítico de las prácticas de enseñanza de las ciencias y su relación con el mundo real (Acevedo, 2010; Freire y Rodrigues, 2020)

La así llamada "equidad y calidad' de la educación científico-tecnológica continúa siendo sólo un discurso alejado de auténticas y consistentes políticas públicas en nuestro país y, por cierto, en el continente latinoamericano con las perniciosas consecuencias que ello significa para la formación del profesorado y la promoción de una conciencia social y ciudadana. Una de las variables más determinantes ha sido el rezago histórico en los modelos de formación inicial y continua del profesorado de ciencias naturales, lo que ha atenuado o más bien alejado el acceso al conocimiento científico-tecnológico para toda la población, su valoración y comprensión (Macedo et al, 2006; Pinhão y Martins, 2016). Junto a ello, la instalación y promoción de Reformas Educacionales en los últimos treinta años en América Latina, ha traído consigo una serie de decisiones de diversa naturaleza, cuyas políticas públicas no han logrado orientar adecuadamente los complejos y profundos procesos de

intervención y transformación educativa que ello implica, según los contextos sociales, políticos, culturales y económicos en que se han desarrollado y continúan operando. Al respecto, se han revisado (aunque de manera discreta e incompleta) los marcos teóricos que las direccionan, orientaciones metodológicas de ejecución e instalación y aspectos técnico-estratégicos conducentes al seguimiento y evaluación de los 'perfeccionamientos' docentes, formulando nuevas propuestas curriculares que revelan incoherencias con las condiciones y ambientes laborales, profesionales y culturales donde se produce en intensidad *el proceso educativo transformador*: el aula.

Discutir las finalidades de la ciencia y la tecnología, la ideología subyacente que tributa a su construcción , enseñanza y aprendizaje, los modelos de formación docente, así como los límites de validez o legitimidad que tienen, o las posibles implicaciones de la ciencia en la formación de una ciudadanía responsable y crítica, es hoy un imperativo ético de carácter planetario. Requiere reconocer de manera intencionada e ideológicamente comprometida, que la vinculación entre la educación, la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente, constituye un proceso complejo para promover el pensamiento científico y aprendizajes de nivel superior, que deben iniciarse durante los primeros años de escolaridad y potenciarse durante toda la vida, construyendo un auténtico entramado entre conocimiento, intervención y transformación del mundo con una perspectiva de *ciudadanía y valores*(Izquierdo, 2022; Quintanilla, 2020).

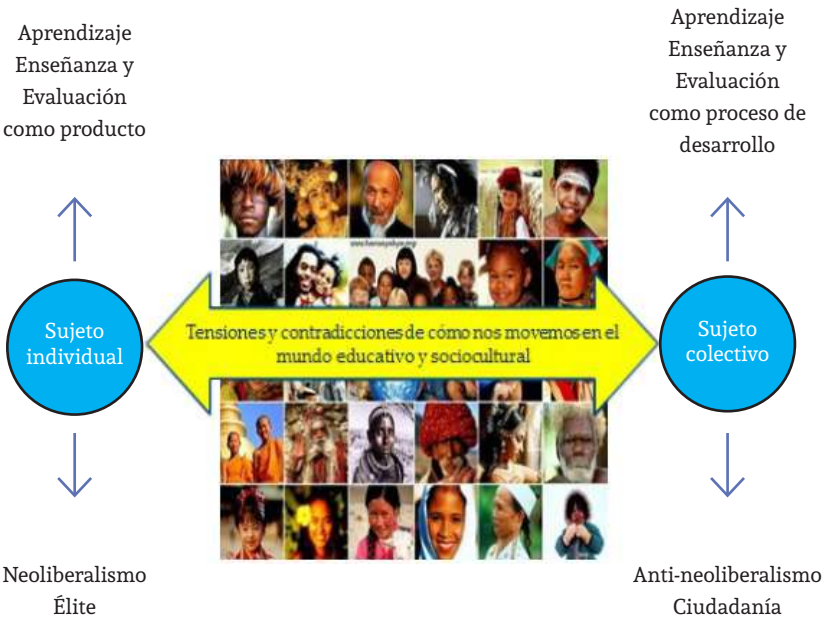
La reflexión, análisis y evaluación sobre la perspectiva curricular y didáctica CTS se constituyó por primera vez hace 20 años, en un capítulo relevante de la revista *Pensamiento Educativo* de la Universidad Católica de Chile (Quintanilla, 1999). Aborda, desde marcos teóricos diversos, la instalación y promoción de una enseñanza más integral y significativa de las ciencias para superar esta visión tradicional positivista, por cierto, desvinculada del mundo real que no resulta de interés para el estudiantado y oferta una visión del conocimiento

ahistórica y sin valor intelectual para el futuro (Izquierdo et al, 2016). Tres décadas después, poco o nada ha cambiado sustantivamente en la educación científica en Chile.

Uno de los desafíos para aproximarse a una prometedora y desafiante educación científica desde la perspectiva CTS, es promover condiciones y ambientes de aprendizaje y de profesionalización docente (inicial y continua) que favorezcan el desarrollo sistemático y permanente del pensamiento científico y una visión ciudadana de la ciencia y la tecnología que contribuya a la paz y la democracia (Macedo et al, 2006). Se trata de articular políticas públicas que sean coherentes con el complejo entramado de decisiones educativas, colaborando de manera dinámica y sinérgica en la configuración de escenarios y alternativas diversas e inclusivas, estimulando a los verdaderos actores del proceso educativo (familia, comunidad, estudiantado y profesorado) a ser protagonistas de ellas, en un auténtico proceso formativo que se identifica y requiere sentido de realidad, articulándolo con el mundo, con la cultura de los territorios, la historia local, la contingencia sociopolítica, así como con las emociones, los valores de una época, la multiculturalidad, el lenguaje y las finalidades del conocimiento científico (Izquierdo et al, 1999; Izquierdo, 2007).

La formación inicial y continua del profesorado de ciencias para una adecuada práctica y orientación CTS implica que la institución escolar reconozca y facilite una cultura colectiva y tolerante de diálogo, debate y comprensión de los problemas que le son inherentes al *sujeto individual y al sujeto colectivo*; mismos que por su naturaleza no son ingenuos ni neutros en orientación ideológica (Giroux, 2005). Se necesita profundizar en una genuina formación científica y tecnológica justificada teóricamente, estimular la alfabetización digital y una comprensión de la ciencia que colabore en la intervención y transformación del mundo, mediada por una articulación con políticas públicas que se identifiquen con una *ciencia para todos y todas* (Quintanilla y Solsona, 2019).

Fig. 1: Tensiones paradigmáticas en la Educación y visiones de sociedad



Fuente: Elaboración propia

Aunque en Chile se han institucionalizado diversas acciones específicas como proyectos de innovación, concursos de divulgación científica, intercambios de experiencias docentes, nuevos materiales didácticos y cursos de especialización, lo cierto es que se reconocen como insuficientes, instrumentales y sin una profunda base epistemológica que los sustente. No hay suficientes equipos de trabajo interdisciplinares reconocidos por la comunidad generando producción científica especializada en CTS y, aunque los hubiera, la historia reciente no es inocua en lenguajes y mensajes contradictorios y

seductores, puesto que el modelo económico neoliberal sigue encarnado en el imaginario colectivo de un número significativos de ciudadanos/as, constituyéndose en un obstáculo persistente para el necesario tránsito hacia nuevas teorías y prácticas profesionales y de aula, que contribuyan a una educación que participe activamente de una cultura de la paz y la democracia (Acevedo et al, 2003; Cássio, 2019).Se privilegia al sujeto individual en desmedro del sujeto colectivo, como se ilustra en la fig. 1, cuyas directrices están enmascaradas en la actual Carta Magna de Chile y que ha sido ampliamente analizado por distintos autores desde marcos interpretativos diversos (Balbontín et al, 2018; Levitsky y Ziblat, 2018; Dávila y Maturana, 2021; Mayol, 2021).

Políticas públicas y educación CTS en Chile

Parece obvio que, para aportar al desarrollo de Chile, la investigación científica financiada con recursos públicos debería tener obviamente, un "interés público". Sin embargo, ni la curiosidad ni la innovación productiva implican necesariamente esta motivación. De hecho, todos los mecanismos que financian la ciencia en Chile son competitivos y están centrados en investigaciones individuales. De haber alguna vocación pública esta sólo se debe a la iniciativa del investigador a cargo de determinado proyecto, pues el aparato público no impone ninguna obligación de relacionarse con el resto del mundo (Poch y Villanelo , 2016).

Reorientar la educación científica en la naciente 'Nueva República' hacia aspectos y dimensiones socio científicas, constituye una urgencia que ya no responde sólo a la naturaleza declarada o explicita del currículo escolar o a los modelos de formación del profesorado de ciencias, una preocupación por cierto legítima y necesaria, pero insuficiente, sino que además, a un compromiso ético que

emana de las políticas públicas en educación, ciencia, tecnología y ambiente, que está implicada entre otros, a eliminar la exclusión en todos sus formatos definiciones y condiciones, a inyectar recursos sustanciales en educación y ciencia, a superar la carencia de una educación científica, cívica ,civilizadora y ciudadana, genuina en sus finalidades, testimonios y acciones. Esta perspectiva sólo ha demostrado ser posible en aquellos países donde el Estado se ha responsabilizado de inyectar presupuestos dignos para promover políticas de educación pública que favorecen su propio desarrollo y sostenibilidad (López, 1999).

Consensos teóricos consolidados a nivel internacional

La Declaración realizada por la UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia (Unesco,1999) se compromete con la enseñanza científica, en sentido amplio, sin discriminación en todos los niveles y modalidades, como requisito previo esencial de la democracia y el desarrollo sostenible. En la misma, se reconoce que la mayor parte de los beneficios derivados de la ciencia y la tecnología, están desigualmente distribuidos a causa de las asimetrías estructurales existentes entre los países, las regiones y los grupos sociales, además de distinciones de género. Lo que distingue a los pobres (sean personas o países) de los ricos, plantea esta declaración, no es sólo que poseen menos bienes, si no que la gran mayoría de ellos están excluidos de la creación y de los beneficios del saber científico, de una auténtica educación de calidad. Frente a esto, se ve como un factor clave que en el siglo XXI la ciencia deba convertirse en un bien compartido solidariamente en beneficio de todos los pueblos, que se reconozca la necesidad cada vez mayor de contar con conocimientos científicos y tecnológicos para la adopción de decisiones, así como que el acceso al saber científico desde una edad muy temprana forme parte del derecho a la educación y que la enseñanza de la ciencia

sea reconocida como fundamental para la plena realización del ser humano, de manera de contar con ciudadanos activos e informados desde la primera infancia como *sujetos de derecho* (Quintanilla et al, 2017a). Debe potenciar su orientación hacia la formación de ciudadanía alfabetizada científicamente, considerando que como un componente esencial de la educación, favorece la participación protagónica en la toma de decisiones acerca de los problemas relacionados con el desarrollo tecnocientífico, contribuye a la formación del espíritu crítico y transmite la emoción de los apasionantes desafíos a los que se ha enfrentado la comunidad científica en la historia humana (Vilches et al, 2004) Plantear una educación científica con el propósito de motivar en las personas una visión del mundo que les permita comprender, actuar, comunicarse, intervenir y transformar la realidad en la que viven, requiere orientar la enseñanza de las ciencias hacia una auténtica *actividad científica escolar* (ACE) que sea competencial, ciudadana, valórica y emocionante (Izquierdo, 2007). Es imperativo que esta nueva visión estimule el pensamiento crítico y la conciencia social, así como un paradigma de valores que compartimos y como nos relacionamos con los demás y con el medio natural y físico. Oferta nuevas perspectivas que integran las preocupaciones sociales, económicas, ecológicas y científicas, es decir una implicación profunda, sistemática, ambiciosa y valiente con un mundo en compleja transformación; que asuma y resuelva las contradicciones con el modelo de sociedad neoliberal hegemónico que hemos naturalizado en los últimos 30 años en Chile y que explica la *revolución ciudadana* del 18 de octubre de 2019. Bajo esta perspectiva nos compromete una reconfiguración educativa, fundamentada en aspectos epistemológicos de una 'ciencia moderada' y en una orientación de un Estado no subsidiario que propicie oportunidades, ambientes y condiciones reales para el cambio educativo, que sustentan las declaraciones y normativas de la educación en general y de la enseñanza de las ciencias y la tecnología en particular.

Algunas evidencias y controversias para el debate educativo y científico en Chile

En las Bases Curriculares para la educación media, formalizadas el 2019 se señala que *"La construcción del currículum nacional debe entenderse como un proceso continuo y acumulativo, que recoge de manera sistemática las experiencias anteriores que el sistema escolar ha ido incorporando. Al mismo tiempo, se adapta a los nuevos conocimientos disciplinares, las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y las demandas al sistema educativo de una sociedad compleja y cambiante. Esto, con el fin de resguardar una educación sintonizada con los diversos desafíos de la sociedad y que promueva el desarrollo de las herramientas necesarias para enfrentarlos. En este sentido, el currículum nacional está fundado en un principio de equidad, en tanto proporciona igualdad de oportunidades para que los estudiantes desarrollen su proyecto de vida y, de ese modo, les entrega un desafío relacionado con sus intereses* (MINEDUC, Bases Curriculares 2019, on-line, pp. 16). El documento se refiere a los antecedentes que originan la propuesta, los objetivos generales de la Educación Media, las Bases Curriculares, Principios valóricos, Orientaciones sobre el aprendizaje, Fuentes, Conceptos y definiciones curriculares, Habilidades para el siglo XXI, Actitudes, Perfil de egreso, Instrumentos del currículum, Organización del tiempo escolar de 3° y 4° medio, Plan de Formación General y Tiempo de libre disposición.

A efectos de ejemplificar las tensiones, distinciones teóricas, incoherencias y contradicciones entre este currículo declarado y 'el mundo real', además de la extensión que da cabida a esta reflexión me referiré sólo a los tópicos que nos convocan, vinculantes con la orientación CTS y direccionados en la asignatura de *ciencias para la ciudadanía* que se incluyen en las mencionadas Bases Curriculares.

Para ello, me permito realizar una breve evaluación de los *sentidos e implícitos* que esta perspectiva conlleva en el Chile de hoy, puesto que en pandemia o sin ella, las políticas públicas actuales no ofrecen cambios estructurales para darle coherencia.

Propósitos formativos de la asignatura 'Ciencias para la Ciudadanía'

La asignatura de *Ciencias para la Ciudadanía* busca promover una comprensión integrada de fenómenos complejos y problemas que ocurren cotidianamente, para formar a un ciudadano alfabetizado científicamente, con capacidad de pensar de manera crítica, participar y tomar decisiones informadas basándose en el uso de evidencia. La asignatura promueve la integración entre otras disciplinas (biología, física y química) y su integración con otras áreas del saber, como la matemática y herramientas estadísticas. De esta manera, el estudiantado adquiere la capacidad de aplicar el razonamiento, los conceptos y procedimientos de las ciencias para comprender experiencias y situaciones cercanas, y proponer soluciones creativas y viables a problemas que puedan afectar a las personas, la sociedad y el ambiente. En síntesis, la asignatura ofrece oportunidades al estudiantado: desarrollar habilidades y actitudes necesarias para la investigación científica, comprender conocimientos centrales de las ciencias, relacionarlas con la tecnología, la sociedad y el ambiente. En la **Tabla 1** se incluyen las *habilidades y objetivos* articulados en cada caso. La **Tabla 2** explicita los 4 *módulos formativos de la asignatura.*

Tabla 1. Habilidades y objetivos de aprendizaje para la asignatura de Ciencias para la Ciudadanía.

Habilidades	Objetivos de aprendizaje
H1 Planificar y conducir una investigación	**O1** Formular preguntas y problemas sobre tópicos científicos de interés, a partir de la observación de fenómenos y/o la exploración de diversas fuentes. **O2** Planificar y desarrollar investigaciones que permitan recoger evidencias y contrastar hipótesis, con apoyo de herramientas tecnológicas y matemáticas.
H2 Analizar e interpretar datos	**O3** Describir patrones, tendencias y relaciones entre datos, información y variables. **O4** Analizar las relaciones entre las partes de un sistema en fenómenos y problemas de interés, a partir de tablas, gráficos, diagramas y modelos.
H3 Construir explicaciones y diseñar soluciones	**O5** Construir, usar y comunicar argumentos científicos. **O6** Desarrollar y usar modelos basados en evidencia, para predecir y explicar mecanismos y fenómenos naturales. **O7**Diseñar proyectos para encontrar soluciones a problemas, usando la imaginación y la creatividad.
H4 Evaluar	**O8** Evaluar la validez de información proveniente de diversas fuentes, distinguiendo entre evidencia científica e interpretación, y analizar sus alcances y limitaciones. **O9** Analizar críticamente implicancias sociales, económicas, éticas y ambientales de problemas relacionados con controversias públicas que involucran ciencia y tecnología.

Una lectura general de las *habilidades* y su correspondencia con los objetivos de aprendizaje deja en evidencia:

- explicitación incompleta y ambigua entre las consignas orientadoras (habilidades) y su correspondencia con los contenidos de los objetivos,
- sólo O8 y O9 tributarían de manera pertinente, con claridad y direccionalidad discreta a las posibles relaciones CTS,
- la orientación competencial hacia conocimiento CTS (argumentación, formulación de preguntas) sólo está elicitada en O1 y O5.
- los otros objetivos de aprendizaje declarados, son de nivel instrumental operativo por excelencia, lo que se transforma en un obstáculo inicial para promover el desarrollo de aprendizajes científicos de nivel superior (Labarrere,2012).

Tabla 2. Módulos de contenidos específicos y objetivos de aprendizaje para la asignatura de Ciencia y Ciudadanía

Módulo	Objetivos de aprendizaje
M1 Bienestar y salud	1) Analizar, sobre la base de la investigación, factores biológicos, ambientales y sociales que influyen en la salud humana (como la nutrición, el consumo de alimentos transgénicos, la actividad física, el estrés, el consumo de alcohol y drogas, y la exposición a rayos UV, plaguicidas, patógenos y elementos contaminantes, entre otros). 2) Investigar y comparar diversas medicinas (incluyendo la convencional, la tradicional de nuestros pueblos originarios y la complementaria alternativa), considerando su origen, conocimientos y prácticas para la resolución de problemas de salud cotidianos. 3) Analizar, a partir de evidencias, situaciones de transmisión de agentes infecciosos a nivel nacional y mundial (como virus de influenza, VIH-sida, hanta, hepatitis B, sarampión, entre otros), y evaluar críticamente posibles medidas de prevención como el uso de vacunas.

Módulo	Objetivos de aprendizaje
M2 Seguridad, Prevención y autocuidado	4) Investigar sustancias químicas de uso cotidiano en el hogar y el trabajo (medicamentos, detergentes y plaguicidas, entre otros), analizando su composición, reactividad, riesgos potenciales y medidas de seguridad asociadas (manipulación, almacenaje y eliminación). 5) Diseñar, evaluar y mejorar soluciones que permitan reducir las amenazas existentes en el hogar y en el mundo del trabajo (en sistemas eléctricos y de calefacción, y exposición a radiaciones, entre otros) para disminuir posibles riesgos en el bienestar de las personas y el cuidado del ambiente. 6) Analizar, a partir de modelos, riesgos de origen natural o provocados por la acción humana en su contexto local (como aludes, incendios, sismos de alta magnitud, erupciones volcánicas, tsunamis e inundaciones, entre otros) y evaluar las capacidades existentes en la escuela y la comunidad para la prevención, la mitigación y la adaptación frente a sus consecuencias.

Módulo	Objetivos de aprendizaje
M3 Ambiente y sostenibilidad	7) Investigar el ciclo de vida de productos de uso cotidiano y proponer, basados en evidencia, estrategias de consumo sostenible para prevenir y mitigar impactos ambientales. 8) Diseñar proyectos locales, basados en evidencia científica, para la protección y utilización sostenible de recursos naturales de Chile, considerando eficiencia energética, reducción de emisiones, tratamiento de recursos hídricos, conservación de ecosistemas o gestión de residuos, entre otros. 9) Modelar los efectos del cambio climático en diversos ecosistemas y sus componentes biológicos, físicos y químicos, y evaluar posibles soluciones para su mitigación.
M4 Tecnología y sociedad	10) Diseñar proyectos tecnológicos que permitan resolver problemas personales y/o locales de diversos ámbitos de la vida (como vivienda y transporte, entre otros). 11) Explicar, basados en investigaciones y modelos, cómo los avances tecnológicos (en robótica, telecomunicaciones, astronomía, física cuántica, entre otros) han permitido al ser humano ampliar sus capacidades sensoriales y su comprensión de fenómenos relacionados con la materia, los seres vivos y el entorno. 12) Evaluar alcances y limitaciones de la tecnología y sus aplicaciones, argumentando riesgos y beneficios desde una perspectiva de salud, ética, social, económica y ambiental.

Los cuatro módulos formativos de asignatura están claramente orientados hacia contenidos CTS y los objetivos de aprendizaje tributan a ellos: salud, ambiente, enfermedades, productos químicos de uso frecuente y transgénicos entre otros y aun cuando son pertinentes, todos son de carácter instrumental y conceptual. Ninguno considera una *orientación competencial explicita* como explicar fenómenos, justificar o argumentar sobre problemas socio científicos. En consecuencia, se declara un currículum 'inspirado' en temas relevantes de ciencia, tecnología y sociedad, carente de una razonable promoción de habilidades cognitivo-lingüísticas o competencias científicas, favorecedoras del pensamiento crítico. Ello se traduce en una inconsistencia teórica y práctica entre lo que se declara y se espera de estudiantado y profesorado.

Desafíos y propuestas. Hacia una *educación científica ciudadana*

¿Cómo promover y desarrollar propuestas que generen nuevos modelos de formación y desarrollo del profesorado de ciencias, reconociendo los complejos procesos y mecanismos de comunicación e información que hoy genera la tecnología virtual en su conjunto con el mundo globalizado? ¿Cómo superar estas contradicciones entre políticas públicas declarativas y el mundo real del profesorado que se advierte a veces antagónico, injusto y restringido en términos de recursos, finalidades y expectativas para la mayoría de la población? ¿Cómo articular las diferentes propuestas de tal manera de producir una sinergia dinámica y permanente con la comunidad educativa en su conjunto que contribuya a intervenir y transformar de manera coherente y convincente las prácticas pedagógicas y del propio proceso educativo en orden a favorecer la equidad y calidad de la educación científica y tecnológica con un énfasis en los problemas del *mundo real*?

Al finalizar este discreto análisis, quisiera plantear en función de los antecedentes presentados, algunos desafíos, acciones y propuestas que pueden inspirar oportunidades de futuro con desafíos políticos e intelectuales valiosos y recuperar el tiempo perdido debido a causas y condiciones que han marcado los últimos 40 años en Chile. Vamos a compartirlas:

1) Promover decisiones en políticas públicas en educación, inspiradas en la realidad, los contextos, las condiciones y ambientes de desarrollo profesional del profesorado de ciencias tales como distinciones culturales, lingüísticas, territoriales y geográficas, respetándolas y valorándolas, así como profundizando en ellas.
2) Promover políticas públicas que favorezcan en la formación del profesorado y en la actividad científica escolar la *problematización del lenguaje* y aprender a pensar crítica y teóricamente sobre el mundo y, con ello, estimular la emergencia de un *discurso valórico*, cultural y socio científico que favorezca comprender, explicar, argumentar y describir la complejidad de transformaciones sociales, políticas, científicas y culturales que estamos protagonizando hoy en Chile.
3) Desarrollar, caracterizar y profundizar 'nuevos modelos innovadores' en la formación inicial y continua del profesorado de ciencias considerando distintas vías y estrategias de acceso al conocimiento científico y tecnológico. Ello contribuirá a fortalecer el necesario 'clima de diversidad' en las aulas de todos los niveles educativos.
4) Orientar al estudiantado (y al profesorado). Enseñarle a valorar 'lo cierto, lo bueno, lo bello, lo valioso' del conocimiento para intervenir y transformar la realidad, protagonista de una historia de hombres y mujeres.
5) Reconocernos en un imaginario ideológico, político, social y cultural, como profesorado de ciencias con identidad propia y, reforzar nuestra propia 'utopía' profesional y

laboral, asumiendo que el conocimiento es provisional y que la alfabetización científica y tecnológica promueve calidad y equidad educativa.

6) Generar y potenciar desde las políticas públicas de manera continua y permanente, redes y comunidades de aprendizaje profesional que favorezcan intercambios de experiencias interesantes en el ámbito educativo y científico en escenarios, condiciones y ambientes diversos (García,2021).
7) Orientar desde las políticas públicas 'proyectos curriculares innovadores, situados culturalmente, superando la visión instrumental del conocimiento científico y las formas tradicionales de enseñar, direccionando retos intelectuales valiosos para el estudiantado y el profesorado.
8) Conectar la clase de ciencias con los valores, lenguajes, cultura y problemas científicos y tecnológicos de nuestra época en un mundo globalizado y complejo con una mirada de futuro esperanzadora.
9) Promover desde las políticas públicas, la democratización del conocimiento concebido en un espacio educativo globalizado que permita tanto al profesorado como al estudiantado y comunidad científica estar comunicados permanentemente, mediante acciones y decisiones que favorezcan la colaboración y el interés mutuo para articular la ciencia con la cultura, la tecnología, el medio ambiente y la sociedad.
10) Desde las políticas públicas propiciar condiciones y ambientes de evaluación y seguimiento de los procesos educativos, asumiendo el dinamismo de la cultura científica y tecnológica y su relación con la cultural local, nacional, regional e internacional. La actividad científica, de intervención y transformación del mundo tiene una finalidad humana, inmersa en un 'paradigma 'de valores y reglas establecidas social y culturalmente que compartimos sin exclusiones.

11) Fortalecer y animar permanentemente el estatus social del profesorado de ciencia, valorando su trabajo en contextos de diversidad y vulnerabilidad, así como en situaciones educativas formales, no formales e informales en los cuales se articula la historia personal y social de los sujetos que enseñan y aprenden.
12) Imaginar la clase de ciencias como un foro de discusión permanente donde, además de los conocimientos especializados, el lenguaje es un problema conectado a emociones y, por tanto, las ideas pueden comunicarse de diversas formas (escrito, digital, multimodal, verbal, gráfico).

Al finalizar estas discretas reflexiones, no puedo sino evocar el histórico discurso de Salvador Allende mientras ardía el Palacio de La Moneda el 11 de septiembre de 1973

> *Trabajadores de mi patria: Tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo, donde la traición, pretende imponerse. Sigan ustedes sabiendo que, mucho más temprano que tarde, de nuevo se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor.*

49 años después, resuena con mayor fuerza y sentido el eco de una historia que no fue todavía, donde la educación, la ciencia y la tecnología sea derecho real de todos los que creemos en un mundo más humano y diverso.

Agradecimientos

Quiero agradecer muy sinceramente a la Dra. Marcela Romero Jeldres, académica e investigadora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, por esta invitación a participar de una obra colectiva extraordinaria.

Bibliografía

Acevedo, José (2010). Formación del profesorado de ciencias y enseñanza de la naturaleza de las ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(3), 653-660.

Acevedo, José; Vázquez, Ángel; Manassero, María. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas [online]. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2), pp. 80-111.

Balbontín, Rodrigo; Roeschmann, Juan; Zahler, Andrés. (2018) Ciencia, Tecnología e Innovación en Chile: un análisis presupuestario. Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda de Chile.
http://www.dipres.gob.cl/598/articles-171080_doc_pdf.pdf

MINEDUC (2019) Bases Curriculares
https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-property-value-120183.html

Cássio, Fernando. (2019). Apresentação. Desbarbarizar a Educação. CASSIO, F. (Org.). *Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* São Paulo: Boitempo, p. 15-24.

CONICYT (2019) *Resumen Ejecutivo Encuesta Nacional de Percepción Social de la ciencia y la tecnología en Chile.* Departamento de Estudios y Gestión Estratégica Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.

Dávila, Ximena; Maturana, Humberto. (2021). *La revolución reflexiva.* Paidós

Elías, Carlos. (2012) La comprensión pública de la ciencia como campo emergente de comunicación. *Boletín de la sociedad Española de Bioquímica y Biología* molecular, 173,6-9.

Elizalde, Antonio. (2003). *La propuesta del desarrollo a escala humana.* Santiago de Chile. PNUMA.

Equihua, Miguel; Hernández, Arturo; Pérez, Octavio; Benítez, Griselda; Ibáñez, Sergio. (2016). Cambio global: el Antropoceno. *Ciencia Ergo Sum, 23*(1), 67-75. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10444319008

Farah, César. (2014) *La educación es desigual porque Chile es brutalmente desigual. Diario El mostrador.* Santiago. Chile https://www.elmostrador.cl/cultura/2014/07/28/la-educacion-es-desigual-porque-chile-es-brutalmente-desigual/

Freire, Laisa; Rodrigues, Cae. (2020). Formação de professores e educadores ambientais: diálogos generativos para a práxis. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental, 15*(1) ,106-125.

García, Álvaro. (2021) *Las comunidades de desarrollo profesional como vía de formación docente.* Ediciones DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Colombia. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/las_comunidades_de_desarrollo_profesional_como_via_de_formacion_docente.pdf

Giroux. Henry. (2005) *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Popular. Madrid.

Izquierdo, Mercè. (2022). Química para el ciudadano. En: Quintanilla, M. & Adúriz, A. (2022) *Enseñanza de las ciencias para una nueva cultura docente*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Izquierdo, Mercé. (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2007, 6, 125-138

Izquierdo, Mercé; García, Álvaro; Quintanilla, Mario; Adúriz, Agustín., (2016) *Historia, Filosofía y Didáctica de las Ciencias: Aportes para la formación del profesorado de ciencias*. Ediciones DIE, Bogotá.

Izquierdo, Mercè; Espinet, Mariona; García, Pilar; Pujol, Rosa; Sanmartí, Neus. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las ciencias*, Número Extra, 79-91.

Labarrere, Alberto (2012). La solución de problemas, eje del desarrollo y las competencias de pensamiento científico de los estudiantes en matemática y ciencias experimentales. En: Quintanilla et al (2012). *Las competencias de pensamiento científico desde las voces del aula.* Bellaterra. Santiago. Chile.

Latour, Bruno. (1992), *Ciencia en Acción,* Barcelona, Labor.

López José. (1999). Los estudios de ciencia, tecnología y sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20

Macedo, Beatriz; Katzkowicz, Raquel, Quintanilla, Mario. (2006) La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana. En Katzkowicz, R. y Salgado, C. (eds.), *Construyendo ciudadanía a través de la educación científica* Buenos Aires. Unesco, 5-17.

Martins, Isabel.; Quintanilla, Mario.; Amador, Rafael.; Cabrera, Henry; Daza, Silvio; Ospina, Natalia.; Pereira, José. (2020) Breves aproximaciones sobre la historia, las tendencias y las perspectivas del movimiento CTS en América Latina. *Boletín de la AIA-CTS, 12, 99-104.*

Mayol, Alberto. (2021). *50 Leyes del poder en El Padrino*. Editorial Catalonia. Santiago. Chile.

Orellana, Carolina. Quintanilla, Mario; Páez, Rodrigo. (2018) Concepciones sobre enseñanza **y** aprendizaje de las Ciencias Naturales de educadoras de párvulos en formación en Chile **y** sus relaciones con modelos de racionalidad científica. *Ciência & Educação*, 24(4), 1029-1041.

Pinhão, Francine; Martins, Isabel. (2016). Cidadania e Ensino de Ciências: questões para o debate. *Revista Ensaio*, *18*(3), 9-29, set-dez. DOI 10.1590/1983-21172016180301.

Poch, Andrea; Villanelo, Felipe., (2016) Ciencia sin alma (II): propuestas para cambiar el paradigma de la investigación en Chile. Centro de Investigación Periodística (CIPER). Chile. https://www.ciperchile.cl/2017/01/09/ciencia-sin-alma-ii-propuestas-para-cambiar-el-paradigma-de-la-investigacion-en-chile/

Quintanilla, Mario. (2020) El lenguaje como problema y oportunidad de desarrollo del pensamiento científico. Aprender a leer el mundo a través de la ciencia. En Cabrera, G. (2020): *Promoción y desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas. Aportes de teoría y campo desde la didáctica de las ciencias experimentales*. Ediciones Universidad del Valle. Colombia, Cap. 2, 49-74.

Quintanilla, Mario., Orellana, Carolina, & Páez, Rodrigo. (2020) Representaciones epistemológicas sobre competencias de pensamiento científico de educadoras de párvulo en formación. *Enseñanza de las Ciencias,* 38-1, 47-66.

Quintanilla, Mario; **Solsona, Nuria** (2019). *Mujeres, educación y ciencia en América Latina*. Bellaterra. Santiago. Chile.

Quintanilla, Mario; Vauras, Marja. (2019) *Inclusión digital y enseñanza de las ciencias.* Bellaterra. Santiago. Chile.

Quintanilla, Mario et al (2017) *Multiculturalidad y diversidad en la enseñanza de las ciencias*. Bellaterra. Santiago. Chile.

Quintanilla, Mario et al (2017a) *Enseñanza de las ciencias e infancia.* Bellaterra. Santiago. Chile

Quintanilla, Mario. (1999). El dilema epistemológico y didáctico en el Currículo de la enseñanza de las ciencias ¿Cómo abordarlo en un enfoque CTS? *Pensamiento Educativo*. 25 (2), 299-334.

Ramírez, José. (2017). Representaciones epistemológicas y de aprendizaje en profesores de Ciencias Naturales. *Ethos Educativo*, 51, 11-20.

UNESCO (1999) *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico y programa en pro de la ciencia marco general de acción.* http://www.unesco.org/science/wcs/116994S.pdf

Vilches, Amparo., Solbes, Jordi; Gil, Daniel. (2004) ¿Alfabetización científica para todos contra ciencia para futuros científicos? *Alambique,* 41, 89-98.

Waks, Leonard (1996). Las relaciones escuela-comunidad y su influencia en la educación en valores en CTS. En Andoni. Alonso, Ignacio. Ayestarán y Nicanor Ursúa (Eds.): *Para comprender Ciencia, Tecnología y Sociedad*, pp. 35-47. Estella: EVD.

Ziblat, Daniel; Levitsky, Steven (2018). *Cómo mueren las democracias.* Editorial. Planeta Chile.

El desafío de la convivencia escolar en Chile. Fundamentos para una analítica de las violencias escolares[1]

Patricio Azocar Donoso, Pedro Moscoso-Flores y Andrea Jert Bustos

Resumen

El siguiente artículo busca compartir la fundamentación, las preguntas, las herramientas metodológicas y un breve resumen de resultados de una investigación sobre violencias y convivencia escolar desarrollada en Chile durante el primer semestre del año 2019 en el contexto de la implementación de la Ley Nº 21.128 *Aula Segura.* Una aproximación experimental a la tensión entre las actuales políticas de convivencia escolar a nivel nacional y el marco normativo latinoamericano. En específico, este capítulo da cuenta de la necesidad de un abordaje epistémico y metodológico orientado

1 Esta investigación fue parte del Cross Media Analysis for Preventing School Violence research project, en colaboración con Robert L. Selman, PhD., Roy E. Larsen Professor of Human Development and Education, Professor of Psychology and Psychiatry, Harvard University. Fue coordinador por el Dr. Pedro Moscoso-Flores y financiado por el programa de investigación colaborativa Harvard-UAI perteneciente al Centro David Rockefeller para los estudios de América Latina (DRCLAS).

a indagar en las tensiones y disyunciones que se producen entre las actuales formas mediáticas y mediales de representación de la violencia escolar, y las formas de percepción, visibilización y representación de las violencias por parte de los principales actores escolares en contextos situados. Aunque esta investigación no recoge de manera íntegra los resultados de la investigación, sólo un resumen, busca dar a conocer las encrucijadas y desafíos sobre los cuales buscamos implicarnos en los acontecimientos que durante ese 2019 habrían de irrumpir en Chile.

I. Introducción

Durante los años 2017 y 2018, una serie de hechos de violencia con alta connotación pública comienzan a visibilizarse en los medios de comunicación nacionales. Estos refieren a un proceso de agudización de las condiciones de hostilidad al interior de escuelas y liceos públicos de Chile[2]. Aunque parte importante de los episodios de violencia escolar serán asociados a fenómenos vinculados a casos de "bullying" o maltrato físico y psicológico entre actores de

2 Durante este periodo, las referencias de los medios de comunicación en torno a estas manifestaciones son múltiples. Destacan las alusiones a situaciones de violencia vinculadas a "encapuchados", "grupos anárquicos" y "delincuentes", cuya actuación afecta a mayoría de los estudiantes, a saber, aquellos que no suscriben a estas manifestaciones, provocando que estos últimos profundicen su situación de vulnerabilidad. Esto se vincula a aspectos tales como la imposibilidad de alimentarse en los liceos, o el impacto económico que estas situaciones tienen sobre la subvención escolar de estos establecimientos educacionales. A su vez, se comienzan a concertar una serie de relatos escritos y visuales alrededor de testimonios de estudiantes, apoderados y directivos que puntualizan el hecho que los liceos emblemáticos comienzan a "perder" estudiantes frente a una sensación de temor e inseguridad asociada a estos eventos.

comunidades educativas de diversos lugares del país[3], la mediatización de los hechos relevará características "excepcionales" y "novedosas" que tenderán a homogeneizar distintos contextos educativos y variables sociales, económicas y culturales dentro de un enfoque eminentemente punitivo de "inseguridad". El fenómeno de la inseguridad pondrá como uno de los principales protagonistas de estas nuevas expresiones de la violencia a las comunidades educativas de liceos de la comuna de Santiago Centro tradicionalmente denominados "emblemáticos"[4].

La masificación mediática de imágenes de agresión y conflicto en las instituciones educativas de la comuna de Santiago promoverá un debate político que otorga inusual protagonismo a la opinión pública. Con un ambiente de atención general a las nuevas violencias, reducidas al significante homogeneizante "Violencia", se instalará una interrogante respecto a la pertinencia y capacidad de los enfoques de las políticas de convivencia escolar implementadas hasta la fecha para mediar e intervenir esta novedosa agudización de la conflictividad. Este revuelo público se traducirá en un debate jurídico-normativo que modificará los reglamentos de la vigente normativa de convivencia escolar, reponiendo facultades de tipo disciplinares y coercitivas a partir de la denominada Ley Aula Segura. Dichas modificaciones acusan garantizar la seguridad de las comunidades educativas y una incapacidad normativa de los

---

3 Entre el 2017 y el 2018, las denuncias generales ante la superintendencia de Educación sobre maltrato físico y psicológico al interior de comunidades educativas aumenta un 26,7%. Al desagregar las denuncias específicamente referidas a maltrato psicológico entre estudiantes, el alza corresponde a un 29,8% durante el mismo periodo. Política Nacional de Convivencia escolar, 2019.

4 Para mayores antecedentes revisar, https://ciperchile.cl/2018/11/06/aula-segura-la-dura-violencia-escolar-de-la-que-no-se-habla/

directores de establecimientos para establecer procedimientos de expulsión en casos de violencia escolar[5].

Este *impasse* educativo da cuenta de una dimensión política en el horizonte de los estudios relacionados a convivencia escolar a nivel local. Ello obliga a preguntarse por las pertinencias de los enfoques de tipo disciplinares o punitivos, a partir de una argumentación amparada en la garantización de ambientes "nutritivos" de convivencia escolar[6]. Al mismo tiempo, nos emplaza a ponderar su

5 Respecto de este punto, cabe puntualizar algunos de los aspectos abordados en el documento "Ley Aula Segura", elaborado por el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Santelices y Delgadillo 2019). En él aparecen algunas cuestiones que, explícita o implícitamente, demuestran las dificultades e inconsistencias que presenta la ley. Tres elementos llaman la atención: en primer lugar, el hecho que la mentada ley no pueda ser ponderada en relación a una perspectiva axiológica, consignando que la función de la ley constituye básicamente una herramienta formal. En segundo lugar, respecto de su aplicabilidad, la ley parece presentar problemas de interpretación en lo que refiere específicamente al DFL N.2. de Subvenciones, artículo 6, letra d); en tercer y último lugar, la ley vendría a resolver una cuestión de índole administrativo, a saber, la revocación de las sanciones promovidas por el establecimiento educacional por parte de la Superintendencia de Educación, específicamente debido al hecho que las instituciones educativas no cumplen con el debido proceso.

6 El término "climas sociales nutritivos" es utilizado como un concepto clave en el texto "Construyendo Juntos: claves para la convivencia escolar", publicado por la Agencia de la Calidad de la Educación (Arón et. al. 2017). Esta noción se encuentra vinculada a los resultados de un estudio cuyo objetivo fue el de determinar las características de estas escuelas en relación con el clima escolar: "se relaciona con la sensibilidad de la comunidad frente a situaciones difíciles que estén experimentando los demás; con una comunicación respetuosa y un ambiente físico apropiado; con la autonomía personal de los profesores; con la existencia de espacios que permitan al profesor que contacto consigo mismo y la reflexión sobre sus prácticas; con la focalización en las fortalezas y recursos propios del docente; y con una carga laboral equilibrada, que permita un adecuado desarrollo profesional a los equipos docentes y asistentes de la educación, entre otros" (24).

implementación en un contexto que, durante una década de reformas educativas estructurales, había enfatizado una perspectiva de inclusión antes que de exclusión[7]. Esto es, sin duda, una controversia que requiere preguntar por la singularidad de las violencias escolares en curso desde una perspectiva que busque garantizar el cuidado de las y los actores de las comunidades educativas, sin condicionar los desafíos que plantea la socialización de las violencias desde una perspectiva de gestión curricular e institucional atravesada por una segregación estructural de la educación en el país y Latinoamérica. Segregación que, para el caso de la realidad educativa chilena, se ha caracterizado, a nivel macropolítico, por una profunda desigualdad histórica entre instituciones de educación públicas y privadas en materia de resultados académicos estandarizados; y a nivel micropolítico, por una tensión polémica entre las distintas percepciones de vulneración que acusan tener los actores educativos respecto a sus respectivos ambientes escolares[8].

Dentro de este escenario complejo y singular, abordado por los principales medios de comunicación y estudios en materia de juventudes a partir de una cierta *condición anómica* de la conflictividad

7 El principal argumento para la modificación del DFL 2 DE 1998 son a) la lentitud en los procesos de expulsión normados en el DFL de 1998, en la Ley N. 20.536 sobre Violencia Escolar (2011) y en la Ley de Inclusión Escolar (2012); b) la expulsión se plantea como una medida eficaz frente a la "alza de la inseguridad".

8 Según datos entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación (2019), la percepción de discriminación de los estudiantes en sus establecimientos educacionales se distribuye de la siguiente manera: un 42% de los y las estudiantes de cuarto básico, un 39% de las y los estudiantes de sexto básico y un 44% de las y los estudiantes de II año de enseñanza media. Además, la percepción de discriminación está relacionada con el grupo socioeconómico: entre más alto el NSE, disminuye la percepción de discriminación entre 4° y 6° básico; entre los grupos bajos y medios, disminuye la percepción de discriminación (39%); por último, entre los grupos socioeconómicos más altos se incrementa (49%). http://archivos.agenciaeducacion.cl/Clima_libre_de_discriminacion.pdf

estudiantil (Aceituno et al., 2009; Brunner, 2018), es que nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los criterios epistemológicos y metodológicos para una indagatoria sobre las actuales expresiones de violencia escolar y sus vinculaciones con las actuales políticas de convivencia escolar en el contexto de liceos emblemáticos en que se ha implementado la ley Aula Segura?

II. Resguardos epistemológicos para un estudio sobre las violencias en el actual contexto escolar chileno

Para efectos del presente capítulo proponemos un análisis en torno a tres nodos referenciales que, de acuerdo a un enfoque epistémico ecosófico[9] de las violencias y de la convivencia escolar, permiten caracterizar el estado de la discusión y nos aproximan al contexto situado de la nueva conflictividad institucional en la educación chilena:

9 El término *ecosofía* es acuñado por el filósofo y psicoanalista Félix Guattari (2005), para dar cuenta de una aproximación epistémica y metodológica centrada en un enlace entre ecologías ambientales, científicas, económicas, urbanas, sociales y mentales. Esta propuesta no busca insertar todos estos ámbitos dentro de una dimensión totalizante, sino instalar la perspectiva de elección ético-política por la diversidad, del disenso creador y la responsabilidad respecto de la diferencia.

1. Componentes semióticos[10], mediales[11] y mediatizantes[12] de los procedimientos de visibilización y actuación de las violencias escolares. Específicamente consideramos ponderar:

    a) La emergencia y masificación de un discurso de orden social centrado en la ‹‹opinión pública›› como una variable de injerencia en el debate de políticas públicas educativas. A su vez, está correlacionada con la producción de una percepción y sentimiento de inseguridad o victimización social tanto intra como extrainstitucional, que deriva en una *mirada* histórica de rechazo hacia los actores sociales escolares en el contexto nacional (Toro, 2018).

10 Siguiendo a Lazzarato (2020) el contexto global contemporáneo está marcado por una compleja máquina de gobierno semiótica. Este régimen funciona a partir de un doble registro. En primer lugar, semióticas significantes basadas en la producción de signos que transmiten sentido, representación y significación. En segundo lugar, semióticas asignificantes que tienen como objetivo producir efectos en el orden del cuerpo, interviniendo las dimensiones relacionadas con los afectos, las percepciones y las emociones.

11 Por "medial" entendemos una dimensión consignada por los *media studies,* según la que los medios no solo refieren a elementos semióticos, interpretativos o representacionales, sino que tienen un impacto a nivel de las materialidades a la base de los fenómenos mediáticos. En otras palabras, remiten a los materiales -humanos y no humanos- que posibilitan determinados fenómenos (Parikka, 2015).

12 Como propone Bustamante (2014), el vínculo entre mediatización y protesta en Chile implica considerar tres elementos clave: "Primero: la dimensión simbólica ha venido cobrando mayor relevancia en las teorías sobre movimientos sociales, desde las formulaciones de la Escuela de Chicago hasta convertirse en parte del "conflicto central" en las sociedades complejas [...] Segundo: asumir la mediatización de la protesta como tendencia, implica poner las prácticas comunicativas de los movimientos sociales al centro del análisis pero en directa y densa relación con las otras dimensiones constituyentes, a las que media. Tercero: asumir la mediatización implica abrirse a analizar cómo las lógicas y las culturas mediáticas son utilizadas como recursos para la resistencia" (44-45).

b) El rol que ocupan las nuevas tecnologías y las redes sociales como un elemento ambivalente en relación con la mediación del conflicto estudiantil. Es decir, el uso de soportes tecnológicos para la discusión y circulación de mensajes y registros que provocan cambios en las categorías tradicionales de violencia, como en el caso del *ciberbullying* (Varela et. al., 2014; Vera, 2015; Cerón, Buendía y Fernández, 2018). Por otro lado, el uso de las redes como herramienta de denuncia, protección y controversia respecto a las situaciones de conflictividad en Chile (Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2013).

2. La irrupción de nuevas expresiones de violencia estudiantil vinculadas a desmanes y enfrentamientos directos con fuerzas policiales en establecimientos secundarios. Dichos escenarios han surgido excepcionalmente dentro de los procesos de movilización a nivel nacional. Esto ha puesto como objeto de atención los recursos mediales con los que aparecen nuevas estéticas y estetizaciones de la violencia, caracterizadas por una inusual performatividad y espectacularización del conflicto callejero.
3. La necesidad de comprender el contexto de las actuales violencias bajo un engranaje judicializante de las normas de convivencia institucional que produce, desde enero del 2019, la aplicación de la Ley N. 21.128, *Aula Segura*. Esta ley obliga la actualización de los reglamentos internos de los establecimientos públicos y subvencionados del Estado Chileno, devolviéndole facultades excepcionales a los directores para expulsar y cancelar la matrícula de estudiantes a los que se les compruebe, a partir de un procedimiento judicializante[13] denominado "debido proceso", el haber incurrido en faltas graves a las normativas internas de convivencia escolar.

13 Para abordar el debate actualizado sobre los dispositivos de judicialización de la convivencia escolar se recomienda revisar los aportes significativos de López, V. Ortiz, S. y Albuquerque, F. (2020)

En consideración a estos tres nodos referenciales, es que nuestra inquietud planteó como hipótesis provisional que el contexto actual de las violencias escolares en Chile requiere un análisis de las formas de percepción, visibilización y representación de las violencias que tienen los actores escolares en los contextos institucionales donde estas se desarrollan. Ello, dado que las formas en que se ha organizado el discurso sobre la violencia escolar han dejado sin atender las características específicas de las prácticas de convivencia al interior de los liceos y sus formas de organización. Prácticas que refieren a una realidad cotidiana atravesada por una serie de dinámicas que naturalizan violencias y que, a su vez, se ven impactadas por el sistema de representaciones sociales que las reproduce.

De acuerdo con esto, nuestra investigación tuvo como principal objetivo analizar y comprender las relaciones entre violencias[14] y políticas de convivencia escolar, a partir de una indagación enfocada en las nuevas formas de percepción, representación y expresión[15]

14 Como señalan Castorina y Kaplan, (2006), el término "violencia" ha sido utilizado de manera indistinta en los estudios sociales para caracterizar una serie de fenómenos heterogéneos. Esto hace que exista una dificultad latente en los estudios sobre violencia en el campo escolar, en la medida que habitualmente dejan sin atender la diversidad y confusión respecto de los significados asociados a la violencia: "Reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela -y enfatizamos en plural para recordar que no es un concepto unívoco-, por tanto, es una tarea tan compleja como necesaria [...] El eje de indagación que se torna necesario gira en torno a cuáles son los sentidos más o menos implícitos y los efectos de las violencias en el espacio escolar" (pp.29-30).

15 Hemos categorizado y diferenciado las tres categorías a partir de un paradigma estético en el que las sensaciones, las percepciones y las representaciones expresan medialidades de la imaginación, los modos de relación de los sujetos con las imágenes, en este caso, de las violencias. Las sensaciones remiten a expresiones ambiguas y afecciones emocionales; las percepciones consideran visualizaciones e imágenes referenciales; las representaciones remitirán a ideas y conceptos formados respecto a las violencias (Deleuze y Guattari, 1993). La posibilidad de expresar estas medialidades posibilitará buscar localizar la red en que las distintas semióticas se localizan y cruzan en los respectivos ambientes entre las y los distintos participantes.

semiótico-material de las y los actores educativos dentro de liceos emblemáticos, con mayor protagonismo en el contexto de la implementación de la Ley Aula Segura. Referimos al término "violencias" en plural, para puntualizar, siguiendo a Reguillo,(2012), que a diferencia del enfoque centrado en una gramática de la violencia *de facto* -en razón de las categorías de imposición, intencionalidad y causalidad del o los agentes que la generan-, las violencias "aluden a los múltiples ámbitos en que ellas se expresan [...] constituyen lenguajes y por ende culturas entendidas como sistemas de rituales y creencias" (37). Estas expresiones, como señala la antropóloga, en el caso de las y los jóvenes pueden vincularse a aspectos tales como el deterioro de las condiciones para su inserción efectiva en la sociedad, la ineficiencia de las instituciones estatales para acompañar sus necesidades, y el descrédito al que asiste el actual sistema de organización política. En el contexto educacional chileno, cabría consignar que:

> La violencia escolar no sería unidireccional en su origen y despliegue, ni uniforme en los sujetos que la ejercen y/o padecen. La escuela, en este contexto, estaría cruzada por tensiones, conflictos y violencias caracterizadas por la movilidad de los actores que participan de ella, así como la diversidad de causalidades que explican su emergencia y reproducción (Neut, 2019, p.16).

III. Las políticas de convivencia escolar en Latinoamérica

Las violencias escolares y las políticas de convivencia en Latinoamérica se enmarcan dentro de un giro internacional hacia la definición de un marco de protección y aseguramiento del derecho a la

educación, orientado a la detección y abordaje de variables visibles e invisibles que inciden efectivamente en su vulneración dentro del contexto Latinoamericano y el Caribe. Al día de hoy, este giro cuenta con tres grandes iniciativas en curso que muestran una ruptura respecto del campo epistemológico y discursivo de las políticas educativas desarrolladas durante el siglo XX:

1. La iniciativa «Educación para Todos», que compromete los esfuerzos internacionales hasta el 2015 para el establecimiento de un marco de acción coordinado para el cumplimiento de seis metas que se agrupan en torno a tres enfoques de la convivencia escolar: a) prevención de la violencia, b) generación de climas escolares constructivos/nutritivos y c) formación ciudadana[16.]
2. La celebración de "La Década internacional por una cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo", entre los años 2001 y 2010.
3. La agenda de desarrollo 2030 «para una educación de calidad para todos», de la UNICEF/CEPAL del año 2016, que tiene como objetivos:

    a) La interpelación a los Estados Miembros que han convenido y ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.

16 Las seis metas establecidas para el periodo 2000–2015 son: 1) Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales; 2) Asegurar que, para el 2015, todos los niños y niñas tengan acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad; 3) Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía; 4) Mejorar en 50% los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, y lograr el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas; 5) Eliminar las disparidades de género para el año 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015; 6) Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

b) Incentivar el alcance de estándares inclusivos y de calidad en materia de educación primaria.
c) Desarrollar las condiciones para avanzar progresivamente con este objetivo en la educación secundaria.

Puntualizamos estos tres hitos, ya que parecen configurar el inicio del segundo milenio en materia educativa desde la perspectiva del enfoque de derechos dentro de lo que denominaremos el *giro virtuoso* de lo pedagógico hacia las políticas de convivencia. Lo importante es que se visibiliza un nuevo contexto educativo, a saber, uno en el que la universalización del derecho a la educación no se fundamenta ni se reconoce garantizado *a priori* por el sólo hecho de ampliar la matrícula y la incorporación de las y los estudiantes al sistema de educación formal. Prueba de ello es que a pesar de que el año 2012 se cumplió con la ampliación universal del derecho a la educación primaria en Latinoamérica y el Caribe, alcanzándose un 94% del total de la cobertura escolar en la región, un 30% de los estudiantes aún relataban estar viviendo situaciones de violencia y vulneración al interior de sus respectivas instituciones escolares (CEPAL, 2014). Estas situaciones se distribuyen de manera diferencial: en el caso de niñas y niños en situación preescolar y primaria se revelan casos de vulneración, principalmente por castigo físico. En el caso de los jóvenes, las situaciones de violencias han sido identificadas a través de la presencia de daños a nivel psicológico tanto individuales como sociales, provocando patologías de salud mental tales como ansiedad, pánico, miedo, estrés o frustración[17]. Lo anterior indica que la calidad educativa en la formación recibida, entendida desde

17 Según el Plan Nacional de Salud Mental del Ministerio de Salud de Chile (2017), un 16,5% de quienes tienen entre 12 y 18 años presenta algún trastorno de salud mental, mientras que el 45,3% de los niños, niñas y adolescentes bajo sistema de protección de derechos presenta riesgo de suicidio. En https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/12/PDF-PLAN-NACIONAL-SALUD-MENTAL-2017-A-2025.-7-dic-2017.pdf.

este nuevo marco, no se encuentra asegurada, así como tampoco las condiciones de protección efectivas para asegurar la continuidad de estudios de los jóvenes (Rico y Trucco, 2014; Soto y Trucco, 2015).

Los impactos de estas situaciones han sido constatados al comparar resultados de aprendizaje entre escuelas con distintos resultados escolares de la región (CEPAL, 2017), en los que se distingue una disminución comprobada en el desempeño escolar tanto en el caso de las víctimas directas de violencias como de quienes las presencian. A esto se le suma la detección de situaciones de violencia e inseguridad referidas a situaciones de vandalismo, robos o consumo de drogas, que inciden directamente en el abandono escolar o en la interrupción de las trayectorias educativas (Romo y Cumsille, 2020).

La detección de estas consecuencias negativas ha instalado la exigencia de que las comunidades educativas complejicen su mirada y amplíen sus campos de sensibilidad y observación hacia los factores que provocan estas prácticas de riesgo y vulneración. Ampliar el enfoque educativo hacia uno centrado en la optimización de las condiciones de aprendizaje y en la protección, se corresponde con la exigencia de complejizar el marco de comprensión del enfoque cognitivo en el aprendizaje, buscando habilitar una vía de acceso al estudio de las violencias que ponga en valor la convivencia escolar y sus efectos como una dimensión incidental en una esfera poco explorada de lo pedagógico: las percepciones, los afectos y las emociones que se producen y reproducen al interior de las comunidades educativas y sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Di Napoli, 2016). Estos hechos, y la multiplicación de sus variables, ponen en el centro de la discusión educativa la constatación de que el derecho a la educación debe estar alineado con el principio de indivisibilidad e interdependencia que lo vincula de manera inalienable con otros derechos garantizados por la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Esto quiere decir que el derecho a la educación no puede ser garantizado si no es a partir de la custodia de otros derechos básicos,

como lo son el derecho a la protección contra el abuso y la discriminación, el derecho a crecer sanos, o el derecho a la participación.

De esta manera, la convivencia escolar tendrá como objetivo consignar que el proceso educativo no puede ser reducido a una racionalidad instrumental basada en una dimensión academicista. Esto requiere asumir que la convivencia escolar es una dimensión fundamental y relativamente autónoma de desarrollo al interior de las escuelas. Ello considerando que, sin duda, la producción de ambientes de sana convivencia, relaciones de cuidado, la resolución de conflictos capaces de garantizar espacios de participación y protección tendrán un impacto directo sobre los procesos de aprendizaje formal. Esto parece ser reconocido en la definición oficial vigente en la Política Nacional de Convivencia Escolar, (2019):

> [E]s el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en que se encuentra inserta (9).

No obstante, frente a la constatación del carácter judicializante de la promulgación e implementación de la Ley Aula Segura, se abre una interrogante respecto al impacto que su promulgación ha tenido sobre el carácter *interactivo* anunciado en la definición planteada, especialmente en lo que refiere al vínculo de estas formas de organización institucionales con el entorno. En esta línea, afirmamos que esta ley activó un segundo nivel de la convivencia -invisibilizado-, referido a un marco de inclusión-exclusión que sitúa la convivencia como un resultado, producto de una serie de condiciones ideales,

dejando fuera el ámbito procesual propio de las interacciones al no incorporar tensiones y conflictos que surgen al interior de las escuelas y en los vínculos con las comunidades fuera de los límites de estas.

III.1. El *giro virtuoso* de la convivencia en Latinoamérica

Las políticas pedagógicas de convivencia escolar en Latinoamérica tienen una historia relativamente joven, que solo se inicia a partir de un giro del paradigma educativo profundizado durante las últimas dos décadas del siglo XX. Siguiendo a Lorey, (2016), proponemos la noción de *giro virtuoso* para señalar que el campo de la convivencia escolar habilita un *tercer espacio* para ejercer la garantía del derecho a la educación. Lo *virtuoso* refiere acá a la simbiosis que opera la convivencia escolar entre las esferas de lo público y lo privado, las cuales, desde el prisma de la pedagogía moderna, yacían históricamente separadas a partir de una matriz excluyente que tendía a preservar una brecha jerarquizante entre las dimensiones de lo productivo y lo reproductivo, así como también de lo racional por sobre lo emocional. Esto hace que el paradigma virtuoso de la acción pedagógica requiera del reconocimiento y la valorización, en el orden de lo cognitivo, de una dimensión íntima, emocional y doméstica de lo relacional en las instituciones educativas.

Este *giro* exige la necesidad de desarrollar indicadores, estrategias y herramientas que permitan incorporar efectivamente esta dimensión subjetiva al proceso educativo. Conocer y analizar los procesos por medio de los cuáles se desarrollan y atienden, respectivamente: 1) la percepción de vulnerabilidad o bienestar de los actores educativos respecto a los ambientes escolares; 2) el desarrollo cognitivo desde una dimensión que yace agenciada con lo afectivo; y 3) la redefinición de las condiciones consideradas nutritivas con que se cultivarán los ambientes escolares.

En términos generales, parece imperativo conocer las prácticas de los grupos y las disposiciones institucionales por medio de las cuales se materializan las condiciones objetivas y subjetivas a la base de los ambientes óptimos para el aprendizaje y la continuidad de las trayectorias educativas. Ello, por un lado, en relación con los procesos participativos por medio de los cuáles se complejiza lo educativo más allá de la reducción estadística y evaluativa dispuesta alrededor de la transmisión de contenidos y sus resultados; y, por otro, en referencia al desplazamiento de una condición disciplinante, hacia una búsqueda de normas adecuadas de integración y acogida a las transformaciones culturales y subjetivas de las nuevas generaciones.

Este giro paradigmático que supone la convivencia en el ámbito pedagógico a partir del año 2000, instala un desafío referido al desarrollo de capacidades por parte de los garantes del derecho a la educación que permita comprender y atender el campo subjetivo de las percepciones sensibles y las afectividades, así como también la vida psico-emocional propia de cada uno de los actores institucionales. Priorizando en todo momento la realización de acciones y toma de decisiones que velen por el interés superior de niñas, niños y jóvenes en torno a sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto desafío epocal predominantemente epistémico, podríamos señalar, siguiendo a Foucault, (2006), que la ampliación de la cuestión pedagógica implica ir al rescate de componentes históricamente invisibilizados por los discursos técnico-pedagógicos -centrados en el manejo de los contenidos y la construcción de herramientas de evaluación cada vez más refinadas-. Dicho rescate tiene que ver con el reconocimiento de la presencia de una dimensión íntima o microfísica consustancial a la cuestión pedagógica. Dimensión que, hacia finales del siglo XX, instaló preguntas incómodas y fuerzas excedenciales al marco normativo institucional de los espacios educativos en el contexto chileno.

III.2. El proceso de institucionalización normativa del giro virtuoso de la convivencia.

El *giro virtuoso de la convivencia* adquiere así una consistencia normativa y judicial promovida durante el año 2000. A partir de este, emergieron procesos de institucionalización en Latinoamérica y el Caribe por medio de la instalación de programas educativos y lineamientos normativos. Estos se caracterizan por la preeminencia de enfoques de carácter "preventivo" frente a situaciones focalizadas de violencia tales como el bullying, y un énfasis en la disminución de factores de riesgo dentro de los espacios de convivencia escolar asociados al consumo de drogas y alcohol. Son de particular preocupación sus sofisticaciones vinculadas al crecimiento de la delincuencia y el narcotráfico.

Sin embargo, no será sino hasta el periodo 2010-2019 que los programas y lineamientos normativos en materia de convivencia escolar avancen hacia su consolidación y transformación en decretos con fuerza de ley en Latinoamérica y el Caribe, indicando una historia jurídica a nivel de políticas públicas de tan sólo una década, como podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 1. Procesos de institucionalización de las políticas de convivencia

País	Política	Año
Brasil	Programa	2008
Nicaragua	Ley	2010
Costa Rica	Lineamiento	2011
Chile	Ley	2011

País	Política	Año
Venezuela	Ley	2012
Perú	Ley	2012
Paraguay	Ley	2012
Cuba	Ley	2012
Dominicana	Ley	2012
El Salvador	Programa	2012
Guatemala	Ley	2013
Colombia	Ley	2013
México	Ley	2013
Honduras	Ley	2014
Uruguay	Lineamiento	2015
Bolivia	Ley	2015
Ecuador	Ley	2016

Fuente (Morales y López, 2019).

Morales y López, (2019) señalaron que los procesos de institucionalización de las políticas de convivencia revelan perspectivas de gestión diferenciadas en Latinoamérica que categorizan en: democrática, de seguridad ciudadana, de salud mental infanto-juvenil y managerialista. Cada una de estas perspectivas, señalan, asumen un enfoque diferenciado en cuanto se posicionan en torno a dos premisas: "combatir la violencia", o "aprender a convivir". Las autoras clasifican las políticas de gestión en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Estrategias de gestión y enfoques de comprensión respecto a la convivencia

Perspectiva	Estrategias	Países
Democrática	Educación para la paz y la ciudadanía. Estructura de participación.	Costa Rica, El Salvador, Uruguay y Venezuela.
Seguridad ciudadana	Graduación de faltas y sanciones. Prevención de violencia escolar y sistemas de denuncias.	Bolivia, Cuba, Rep. Dominicana, Guatemala y Paraguay.
Salud mental infanto-juvenil	Intervenciones para poblaciones en riesgo. Promoción de comportamientos positivos.	Argentina, Ecuador y Honduras.
Managerialista	Estandarización de procesos. Rendición de cuentas con altas consecuencias.	Brasil, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Perú.

Fuente (Morales y López, 2019).

Pese a las diferencias en el ámbito de las estrategias de gestión y los enfoques de comprensión respecto a la convivencia, todas coinciden en una definición de convivencia que busca promover una coexistencia armónica entre los integrantes de la escuela basada en la comprensión de un ambiente "que no da lugar a conflictos ni malos tratos" (8). En conjunto con la descripción declarativa de las respectivas perspectivas, las autoras señalan que el peso legal de las políticas públicas en la dimensión macropolítica determina un campo

de posibilidades para la acción. No obstante, estas se conjugan con los sentidos de cada comunidad escolar en particular, por lo tanto, en una dimensión micropolítica. Esta indeterminación entre lo legal y lo normativo propio de cada ambiente escolar da cuenta de la necesidad de estudiar las interpretaciones y los procesos que materializan dichas políticas en la acción concreta de gestión de la convivencia escolar.

Por otro lado, según la CEPAL, (2017), la asociación entre las violencias escolares y la esfera socio-económica es cada vez más difusa, al mostrarnos que la relación entre los indicadores de violencia y sus modos de percepción concomitantes van variando de forma situada dentro de cada contexto educativo particular. Esto quiere decir que la violencia constituye una temática transversal que, pese a afectar a todos los grupos sociales, releva impactos diferenciales, exponiendo factores de contexto que refieren a su potencial expansivo, es decir, a la manera con que conectan y se imbrican con otras formas de violencia que tienden a agudizar la vulnerabilidad de un sujeto (a nivel de la intersección generacional, género, racialidad y/o procedencia).

Este carácter heterogéneo y múltiple de las variables visibles e invisibles de las violencias, no exclusivas pero del todo presentes en el contexto escolar, parece requerir pensar a la escuela y sus procesos de gestión de las diferencias como un campo virtuoso donde convergen dimensiones macro y micro. Variables político-legales, socio-económicas y culturales, con dimensiones micropolíticas de la convivencia, en las que se haría posible intensificar o atenuar la exposición diferenciada a las formas de segregación y vulneración macropolítica[18]. Como indica Di Napoli: "Si bien la preocupación por

18 Lo que es consistente con la violencia interna a la escuela, es que en general las escuelas que enfrentan mayores índices de violencia externa son urbanas. Tal y como ocurre en el caso de los docentes, las familias y directores de escuelas de mayor nivel socioeconómico perciben mayores niveles de violencia. La evidencia respecto de la dependencia de la escuela es mixta, ya que en algunos países se trata de escuelas

la violencia en el ámbito escolar ha ido en aumento resulta difícil establecer si este fenómeno se ha expandido o se ha incrementado su visibilidad y preocupación. La sensibilidad, en tanto sentimiento y emoción, sobre la violencia constituye una dimensión poco explorada hasta ahora" (2016, p.81).

IV. De la exclusión educativa a la inclusión diferenciada: una *economía social de distribución de diferencias*

La percepción de vulneración de las y los estudiantes de escuelas de Latinoamérica y el Caribe parece indicar el agotamiento de un paradigma pedagógico y un modelo educacional que consideraba la escuela como una institución que, *a priori*, garantiza el derecho a la educación. Como decíamos anteriormente, da cuenta que las prácticas de violencia o vulneración tienen una expresión tanto macropolítica como micropolítica. Esta consideración plantea el desafío de superar la condición declarativa de los derechos universales del Sujeto, y relevar el carácter performativo, diferencial y multidimensional con que las y los sujetos perciben y producen la vulneración de derechos: "la reproducción intergeneracional de las desigualdades no ocurre tanto porque unos acceden y otros no a la educación formal, sino porque acceden todos pero de manera diferenciada según cuánto aprenden en el sistema y cuánto logran avanzar en él" (CEPAL, 2011, p.89).

Siguiendo los objetivos de los organismos internacionales, a las instituciones que declaran ser garantes del derecho a la educación

públicas y en otras privadas. Las familias tampoco evidencian tendencias consistentes en relación con el sexo del estudiante o su situación laboral. Un elemento interesante, que se contrapone a lo que reportan los estudiantes respecto de sus experiencias, es que las familias de niños indígenas y de inmigrantes reportan menores niveles de violencia en el entorno. Este es un hallazgo que remite a los altos niveles de discriminación que pueden existir al interior del espacio escolar (CEPAL, 2017).

en adelante se les exigirá promover las condiciones óptimas para que niñas, niños y adolescentes puedan aprender y dar continuidad a sus trayectorias educativas. Esto nos indica que la garantía del derecho a la educación se alcanza en la medida que estos promuevan la intensificación o aumento de sus capacidades de participar, conocer y sociabilizar con la pluralidad de formas, expresiones y estratos sociales, culturales y ambientales[19].

A nivel de los países miembros, asumir el carácter plural y diferencial de las vulneraciones del derecho a la educación dentro de las escuelas y liceos de Latinoamérica y el Caribe, exige impostergablemente diagnosticar, medir y distinguir los niveles diferenciados de aprendizaje y exposición a las violencias en sus distintos contextos. Con ello, se recomienda atender las magnitudes e intensidades particulares de los hechos de violencia que allí pueden sucederse (CEPAL, 2017), al mismo tiempo que han de ser capaces de proponer estrategias efectivas a nivel regional para afrontar una característica común: la alta segregación que existe en los distintos sistemas educativos (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010; Rico y Trucco 2014; Arcidiácono et al. 2014; Rossetti 2014).

Los estudios en torno a violencia escolar y convivencia advierten sobre los efectos negativos y vulneradores de la segregación escolar en América Latina; región que aún aparece como la más desigual del mundo, y dónde los sistemas educativos pueden contribuir a disminuir y transformar esa evidencia o, como ha demostrado la tendencia, a perpetuarla, naturalizarla y legitimarla (Murillo y Duk, 2016).

La noción de segregación ha acompañado los estudios sociales desde hace 90 años refiriéndose, en primer lugar, a las distancias físicas y sociales entre determinados grupos o individuos. Avanzada

19 Acá retomamos la mirada ecosófica con respecto al desarrollo cognitivo, como indicará Félix Guattari (2015), aludiendo a un "núcleo de afirmación autopoiética e interestrática [...] donde confluyen las "tres ecologías: medioambiental, social y mental" (60)

la segunda mitad del siglo XX, referirán a formas de distribución desiguales de los grupos sociales y sus respectivas unidades de organización social (James y Taeuber,1985), para ya, iniciando el segundo milenio, remitir a la existencia de diferencias y desigualdades dentro de los mismos colectivos, así como también a la separación de los sujetos en categorías diferenciadas jerárquica o valorativamente al interior de ellos (Rodríguez Vignoli, 2001). Delvaux, (2005), propondrá la segregación como una expresión de diferencias sociales en el espacio, que aparecen en relación a los individuos clasificados por la sociedad en distintas categorías dotadas de diferente valor social, separadas en el espacio y sin mezclas entre unos y otros. Siguiendo este y otros análisis más generales (Murillo, 2016), constatamos que la segregación emerge como una forma de distribución y clasificación de brechas y distancias jerárquicamente organizadas, que tienen por función separar en categorías "dotadas de valor social" a grupos diferenciados institucional, social, cultural y económicamente.

A nivel del campo educativo, y en consideración de lo anterior, por segregación escolar referiremos a: 1) la distribución desigual de los estudiantes en los centros educativos según sus características personales o sociales (Bellei, 2013; Dupriez, 2010; Ireson y Hallam, 2001); y 2) a un mecanismo de inclusión excluyente que funciona a nivel de la gestión institucional de las escuelas y liceos, distribuyendo formas diferenciales de exposición a vulneraciones y violencias entre los grupos, de manera directa o indirecta, que intersectan y jerarquizan diferencias a nivel generacional -de género, étnicas, de procedencia social- y, en especial, a nivel de las diversidades funcionales (Platero, 2012).

Para referir a la segregación escolar a la luz del contexto de convivencia escolar en Chile, propondremos entonces la categoría de una *economía social de distribución de diferencias* para remitir al carácter multidimensional de los poderes que la efectúan de manera virtuosa, es decir, de forma *funcionalmente contradictoria*. La segregación, sin

suponer una dimensión bipartita y separada -contraria a la inclusión-, remite a una economía ambivalente que incluye diferencialmente, es decir, que incluye excluyendo. En otras palabras, refiere a una serie de técnicas y procedimientos (equipamientos institucionales y colectivos) por medio de los cuales los espacios sociales son azuzados para producir ambientes hostiles que provocan el necesario refugio de las distintas diferencias en una serie de mundos privados sutilmente gestionados en "su diferencia". Señalamos una delicada gestión de estas de acuerdo a una conflictividad funcional que intercala el sentimiento de inseguridad con el imperativo de la competencia.

Esta economía social de distribución de diferencias indicará variables macro y microsociales que convergen en la convivencia escolar (CEPAL, 2017):

1) Las brechas de desigualdad a nivel de ingresos del hogar.
2) La pertenencia o no a una población indígena o de una determinada residencia
3) Una determinada experiencia y valoración familiar de la educación.
4) El sistema de gestión administrativa de las escuelas y liceos.

Estas cuatro variables nos permiten indicar que *la economía social de distribución de diferencias* constituye una determinada racionalidad sistémica, que gestiona la inclusión diferenciada y organiza funcionalmente al interior de un mismo espacio educativo distintos tipos de segregación:

1) Segregación escolar a nivel de la geografía urbana.
2) Segregación por nivel socioeconómico.
3) Segregación étnico-cultural, que a su vez puede distinguirse entre la concentración de la población inmigrante extranjera y la de las minorías étnicas y racializadas locales.

4) Segregación por capacidad, también conocida como segregación académica (Murillo, 2016) o diversidad funcional (Platero y Rosón, 2012).
5) Segregación generacional, atendiendo a los modos de relación entre generaciones, sea al interior de un mismo estamento, como en el caso chileno (la educación básica y la educación media), o bien en el caso de profesores o funcionarios distribuidos según su nivel de antigüedad.

La economía social de inclusión diferenciada documenta efectos negativos tanto a nivel social como a nivel educacional. Referimos a la producción de grupos con condiciones sociales y privilegios reducidos que tienden a estrechar su capacidad de desarrollar las potencias sociales, culturales, afectivas y emocionales que componen su desarrollo cognitivo. Dichos efectos indican impactar en las oportunidades laborales (Larrañaga y Sanhueza 2007), en las dimensiones referentes a la salud (Kling, Liebman, y Katz, 2006), en la capacidad de ejercicio efectivo de sus derechos políticos (Ananat y Washington, 2009), y en el alcance de logros educacionales de aquellos grupos que crecen y se desenvuelven en barrios o espacios de segregación antes que en zonas más heterogéneas de convivencia en el caso de Chile (Larrañaga y Sanhueza, 2007).

Específicamente a nivel escolar, los impactos de la segregación o de la atenuación de las capacidades de desarrollo cognitivo, siguiendo a Murillo (2016):

1) Debilitan el derecho a la participación y formación política y democrática.
2) Disminuyen la calidad de los resultados académicos y de aprendizaje de los alumnos mayormente expuestos a violencias diferenciadas (Duru-Bellat, 2004; Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2010).

3) Dificultan la efectividad de las políticas educativas que tienen el objetivo de disminuir las brechas de desigualdad y vulneración, pues la segregación agrega un efecto colectivo que promueve la naturalización de prácticas asociadas a esta (Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2010).

Consignamos que los efectos e impactos que hemos nombrado como inclusión diferenciada no recaen exclusivamente sobre las y los estudiantes, sino que involucran a todas y todos los actores institucionales y comunitarios en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este proceso se ha denominado como "efecto par" y refiere a la reproducción de las brechas, atributos y dificultades que disminuyen las oportunidades de aprendizaje en algunos grupos a nivel de las escuelas, salas o colectivos de estudiantes donde se segregan las diferencias (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010). Este efecto no se reduce a la interacción directa entre alumnos de determinadas escuelas, sino también a las prácticas docentes, la administración y gestión de convivencia, llegando hasta los apoderados quienes también se ven afectados por los modos de valoración, distinción e interpretación respecto de cómo se organiza el universo de estudiantes a partir de la naturalización de la distribución de diferencias.

En suma, lo que hemos denominado economía social de distribución de diferencias, siguiendo a Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2010), será el resultado de:

1) Acciones atomizadas a nivel de todos los actores participantes del proceso educativo y que no necesariamente son conscientes o desean producirla.
2) La presencia de actores institucionales que valoran positivamente y funcionalizan la conformación de establecimientos escolares segregados.
3) Privilegios que son naturalizados y no cuestionados en el beneficio de algunos grupos sociales e institucionales.

V. Desafío metodológico: una cartografía ecosófica ante las violencias

En consideración de lo anteriormente expuesto, buscamos operacionalizar un enfoque *epistemopolítico* (Azócar, 2018; Moscoso-Flores y Azócar, 2019) que, a partir de su implicación con las comunidades educativas tuvo por objeto, antes que diagnosticar y evaluar, intensificar las prácticas expresivas y creativas con que las y los actores de las comunidades perciben y accionan respecto a las violencias escolares. Inflexión metodológica sustentada en un dispositivo de exploración estética a partir del que las y los actores institucionales, separados en estamentos, nos guían en un recorrido por la institución escolar a partir de una brújula ética y *pática* (Rolnik, 2019) que permita trazar y compartir la distribución y circulación perceptiva de las violencias escolares. Los investigadores acompañan un circuito físico y sensible a través de lugares que los participantes propusieron y en los cuales han acusado sentir o haberse sentido más afectados por las violencias escolares. Un viaje que va propiciando un espacio de reflexión y relato colectivo, permitiéndoles imprimir e intercambiar las sensaciones, percepciones y representaciones con que buscan o han permitido aproximarse o nombrar las violencias.

Retomando los postulados de Félix Guattari (2005), proponemos pensar nuestro dispositivo metodológico como una práctica ecosófica en la medida que comprende los ambientes escolares y sus respectivos climas a partir de tres estratos que interactúan de manera dinámica, dando cuenta de la multidimensionalidad de los fenómenos en cuestión: 1) un estrato semiótico, medial y mediatizante, en el que signos, imágenes y representaciones sobre las violencias refieren a diversas modalidades de expresión y comunicación; 2) un estrato de grupalidades que conviven y fragmentan los estamentos y roles institucionales, multiplicando posiciones afectivas y perceptivas al interior de los respectivos grupos de actores institucionales;

3) un estrato de prácticas de gestión y socialización a partir de las cuáles las grupalidades subjetivan y producen las semióticas, medialidades y representaciones en torno a las violencias.

Los ambientes escolares serán considerados como territorios complejos en los que enlazan ecologías medioambientales, sociales y mentales y que, desde la perspectiva del giro virtuoso de las políticas de convivencia escolar, hacen posible pensar las escuelas como un *tercer espacio* en el que la normativa institucional y las controversias sociales fuera de la institución conectan en la producción de climas escolares capaces de crear o recrear mecanismos de expresión colectivos (Mendel, 1996); mecanismos que pueden disminuir o acentuar la economía social de poder y sus diferencias entre los respectivos actores, si es que deriva en una interrogante por la convivencia.

La metodología la hemos denominado "constelaciones imaginales". La noción de constelaciones refiere a la posibilidad de que las y los actores puedan verificar el universo de valores que albergan los ambientes escolares. Por otra parte, Corbin (1978), señala, "el mundo imaginal es esencialmente el intermundo y la articulación entre lo inteligible y lo sensible, donde la imaginación activa como *imaginatio vera* es un órgano de conocimiento mediador entre el intelecto y los sentidos" (24). Y, en esta línea, el universo de valores supone las "constelaciones de valores, heterogéneos y singularizantes" (Guattari 2005, p. 81) que cohabitan en las instituciones, buscando imprimir con el concepto de "lo imaginal" la capacidad de las y los participantes de expresar las imágenes con que organizan y desorganizan las gramáticas de las violencias de los respectivos ambientes escolares.

En suma, lo imaginal vinculado al giro virtuoso supone una dimensión intermedia que articula lo cognitivo con lo sensible, disponiendo la imaginación como una facultad capaz de expresar percepciones como conocimientos, en los que lo cognitivo se plantea como una dimensión que excede la polaridad racionalidad/afectividad. A partir de la producción de imágenes mediales participan en

la producción de los ambientes de violencia, no obstante, también se permiten interrogarlo y transformarlo (Rodríguez, 2010). El resguardo ético-político del presente proyecto buscó ser una aproximación que permita *reconocer* en los modos con que todas y todos producen imágenes, discursos y prácticas en torno a las violencias, la potencia estética con que disienten y la posibilidad de nuevas codificaciones de la convivencia escolar.

Para esto la investigación se desarrolló inicialmente en tres establecimientos educativos denominados emblemáticos de la comuna de Santiago. Dada la coyuntura y la agudización de la conflictividad, sólo pudo implementarse en dos de los tres establecimientos. La muestra inicial planteaba dos instituciones monogenéricas y una tercera mixta. La investigación pudo sólo desarrollarse en la monogenérica de mujeres y en el establecimiento mixto. La metodología fue implementada con 5 tipos de actores dentro de cada institución (Estudiantes, profesores, administradores, apoderados/as o cuidadores y profesionales auxiliares).

VI. Breve resumen de los resultados.[20]

1.Estrato ambiental: distribución cartográfica de los lugares y las trayectorias

Los resultados muestran una distribución heterogénea y diversa de lugares en los que se detuvo cada grupo institucional. Los espacios físicos señalados principalmente por los grupos institucionales administrativos de ambas instituciones, asocian los lugares a un significante de violencia ligada principalmente a "vandalismo" e "infiltrados" que se indistinguen del estudiantado, mezclando

20 ¨Para profundizar en los análisis de resultados, revisar Moscoso, P., Azócar, P. y Jert, A. (EN PRENSA) Cartography of violences in Municipal Schools of Santiago, Chile. A situated case study. Culture and Education. ISSN 1135-6405.

evocaciones, referencias mediáticas y representaciones abstractas para hablar de ellas.

En el caso de los estamentos de profesores y estudiantes, hay una tendencia a referenciar lugares principalmente asociados a procesos de reorganización institucional y administrativos, los que se habrían desarrollado en el marco de la agudización de los conflictos vividos excepcionalmente durante la implementación de Aula Segura. Entre ellos, refieren a intervención en baños, bibliotecas, salas de estudiantes, enrejamiento de pasajes e, incluso, la incorporación de modalidades de educación básica. Vale recalcar, que junto a lo anterior, identifican lugares que asocian a violencias de tipo estructurales, planteando variables económicas, culturales y sociales que impactan también en el proceso educativo: espacios formativos abandonados y mobiliario de uso común destruido.

Es muy particular que en ambos establecimientos las trayectorias, significaciones y circulaciones de los grupos muestran de forma evidente un carácter polifónico de la institución y sus grupos, incluyendo lugares externos al espacio institucional que identifican como espacios comprometidos por la situación de violencias. Sin embargo, hay algunos lugares en los que todos los grupos coinciden en asociar a violencias, como lo son: las puertas de entrada y salida, los baños y las salas de clase. En el caso de la institución monogenérica femenina, las y los adultos, sean profesores y administrativos, acusan los espacios de convivencia cotidiana como ambientes de permanente observación crítica y denuncia de violencias.

La georeferenciación en las escuelas muestra de manera concreta que existe una tensión desatendida entre una noción de escuela unitaria, presta a enfrentar una violencia disipada, no obstante, asociada a prácticas de orden político, y una noción de escuela polifónica y diversa que reconoce una pluralidad de violencias sociales tanto intra como extra-institucionales. En el caso de lo que denominados como escuela unitaria los dispositivos de mediación son eminentemente disciplinares y cumplen la tarea de dirimir y separar

el adentro de un afuera. Mientras que en la escuela polifónica, los grupos asumen que las condiciones externas de la institución condicionan el espacio interior, buscando dispositivos que conecten el adentro con el afuera.

Ante esto, se evidencia una falta de criterios comunes de producción y significación respecto de los lugares físicos, asumiendo que el espacio no está dado sino que se construye de manera contingente y cotidiana a través de las posibilidades relacionales que implica (Massey, 2008). El pluralismo semiótico ante las violencias y la polifonía de los actores dentro de las instituciones no puede reducirse a una clasificación negativa de los climas y espacios nutritivos de la educación, sino a la falta de nociones comunes para organizar tanto la coexistencia entre los grupos, como las implicancias internas de la institución y las condiciones externas en las que se inscribe.

2. Estratos mentales y sociales: Nodos críticos entre sentimientos, percepciones, representaciones y prácticas

En los enunciados y discursos de los grupos en ambas instituciones predomina la ausencia de elementos emocionales o afectivos para referir a las violencias. Y cuando estos aparecen, en su mayoría se relacionan a emociones como, por ejemplo, miedo, sensación de amenaza, impotencia y parálisis en la capacidad de llevar adelante prácticas concretas con las que abordarlas. Pese a existir una tendencia en los discursos a separar sensaciones, emociones, ideas y condiciones ambientales, en el caso de la institución mixta las referencias a las violencias exhiben una complejidad que tiende a articular dichos elementos, generando enunciados más efectivos para poder nombrarlas.

En concreto, el principio de escuela unitaria demuestra tener enunciados y discursos mono referenciales con una menor capacidad para poder nombrar otras violencias que no sean las asociadas

al vandalismo. En la misma medida, los dispositivos que buscan atender las violencias, se plantean con una capacidad limitada a los marcos internos de la institución y a una resolución individualizante de las problemáticas. Por el contrario, la escuela polifónica indica demostrar una mayor capacidad para crear enunciados lingüísticos, performativos y estéticos con los que nombrar las violencias. Una capacidad plástica que excede los límites de la institución como tal, incluso, tiende a conectar a acciones de generaciones anteriores de la institución, como la preservación de murales o rayados, para atender las problemáticas contingentes. En esta medida, la escuela unitaria dispone de un discurso refundacional de las instituciones, mientras tanto, la escuela polifónica busca conectar a los grupos institucionales tanto con actores pasados como nuevas actorías externas a la institución.

La relación con nuevos actores, en esta medida, es significativa. En cuanto, la escuela unitaria, en ambas instituciones, otorga un valor amenazante a la convivencia entre grupos diferentes. En el caso del establecimiento mixto, la preocupación de la escuela unitaria es mantener separada a la educación media, identificada como promotora de "la violencia", de las generaciones recién ingresadas a la educación básica. Así también, por buscar mantener una diferencia controlada entre las generaciones pasadas y las generaciones en curso. Mientras que, en el monogénerico, la escuela unitaria asocia como riesgo o amenaza a una identidad institucional el ingreso de estudiantes por vías no mediadas por el sistema de selección tradicional. Cuestión que es problematizado por la escuela polifónica crítica de los sistemas de selección.

En el liceo monogenérico femenino, los relatos hacen evidentes una mayor atención a las violencias relacionales a nivel personal que se categorizan como machismo, abuso sexual, prácticas relacionadas a la competencia entre pares, así como a la salud mental. Junto a esto, la referencia al movimiento feminista del 2018 por parte de adultos, así como de las estudiantes y las prácticas de funa

se señalan como un factor de quiebre en las confianzas que desborda los anteriores protocolos de gestión de convivencias. Elemento que se lee, por parte de los trabajadores de la institución como una intromisión de ideas externas.

Respecto a este último punto, en ambas instituciones, los discursos unitarios tienden a exteriorizar las causas de las violencias, en específico en relación a los actos asociados a protestas y a los cuestionamientos de las dinámicas escolares que proponen los y las estudiantes. En este caso, es de particular interés dar cuenta que la escuela unitaria establece que la diferencia entre las violencias desarrolladas durante el 2018 y el 2019, respecto a otros momentos históricos de movilización estudiantil, como lo fue el 2011 y el 2006, es que las actuales violencias comprometen enunciados y reivindicaciones que exceden las demandas que se consideran eminentemente educativas, permeando las delimitaciones institucionales propias de las escuelas y liceos: problemas ecológicos, pueblos indígenas, demandas feministas, "menú vegano", entre otras.

Conclusiones Generales

Esta metodología de mapeo nos permite establecer una perspectiva diferente a la violencia escolar, centrada en cómo la interacción entre las diferentes capas (ambiental, mental y social) evidencia composiciones singulares que definen las experiencias de los diversos actores participantes.

Un relato de la integración de estas experiencias dentro de los espacios materiales locales y situados tiene una profunda influencia en las posibilidades de construir y transformar creativamente las dinámicas de interacción para los actores.

Desde esta perspectiva, los resultados evidencian una serie de elementos significativos. Por un lado, el hecho de que la dimensión preconceptual y sensible está en gran medida ausente en los

mapeos. Esto da cuenta de una desconexión de los cuerpos de las implicaciones semiótico-materiales de aquellos elementos humanos y no humanos asociados a las formas de violencia a nivel perceptivo y representacional. Siendo así, y a pesar de las diversas temáticas posibles de identificar en cada una de las narrativas (principalmente vinculadas a las manifestaciones estudiantiles, a las prácticas de supervisión y vigilancia estrictas, y a la falta de cuidado del espacio físico), un elemento común presente en todas ellas es la incapacidad de articular un pensamiento centrado en la creación imaginativa y colectiva de nuevas modalidades de contacto y vinculación.

Esto podría interpretarse en relación con la gran cantidad de percepciones y representaciones sociales ancladas en principios epistemológicos predefinidos de la violencia que operan tanto a nivel macro como microsocial, estableciendo formas causales abstractas y reduccionistas de diagnosticar y abordar los problemas relacionados con la violencia. Esto predetermina los modelos de relación entre los actores, distribuyendo de manera diferencial la importancia de los elementos -y las potenciales responsabilidades de cada estamento- que constituyen los ecosistemas singulares de las comunidades educativas locales, es decir, no reconociendo la importancia de los elementos del entorno a la hora de la convivencia entre los miembros humanos de la comunidad.

En otras palabras, existe la imposibilidad de encontrar nuevas formas de expresión que puedan hacer frente a la urgencia que experimentan las respectivas escuelas. Donde los relatos no logran articular estrategias y prácticas para enfrentar las situaciones de violencia, dejando a cada actor en una situación de impotencia. O, por otro lado, se logran referencias sociales que aparecen principalmente vinculadas a las prácticas formales de gestión institucional, en detrimento de las prácticas de socialización que podrían promover la construcción de ambientes escolares nutritivos.

Bibliografía

Aceituno, Roberto, Rodrigo Asún y Soledad Ruiz. (2009). Anomia y Alienación en estudiantes secundarios de Santiago de Chile: Resultado iniciales de un Estudio Comparativo (1989-2007). Psykhe 18 (2): 3-18.

Agencia de Calidad de la Educación. 2019. Clima libre de discriminación.

Albert, Catalina. (2018). Aula Segura: la dura violencia escolar de la que no se habla.

Ananat, Elizabeth & Ebonya Washington. (2009). Segregation and Black Political Efficacy. Journal of Public Economics 93 (5–6): 807–822.

Arcidiácono, Malena., Cruces, Guillermo., Gasparini, Leonardo., Jaime, David., Serio, Montserrat., Vázquez, Emmanuel. (2014) La segregación escolar público-privada en América Latina. Publicación de las Naciones Unidas. http://hdl.handle.net/11362/36757

Arón, Ana María., Milicic, Neva., Sánchez, Magdalena., Subercaseaux, Joaquín. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. Agencia de Calidad de la Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf

Azócar, Patricio. (2018). La Escuela-Frontera. Subjetividades interseccionales y nuevas pragmáticas del reconocimiento en Escuelas Públicas de Quilicura en jóvenes migrantes haitiano. Tesis para postular al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Bellei, Cristián. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica en la educación chilena. Estudios Pedagógicos, XXXIX (1): 325-345.

Brunner, José Joaquín. (2018). Liceo: renovación moral o anomia.

Bustamante, Óscar. (2014). Mediatización de la protesta: la activación digital como modalidad de comunicación política. Viaje al centro del movimiento estudiantil 2011 en Chile. Tesis para optar al grado de Doctor en Estudios Científico-Sociales, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco.

Castorina, José., Carina Kaplan. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela, editado por Carina Kaplan. Miño y Dávila Editores.

CEPAL. (2014). Panorama Social de América Latina 2014. Publicación de Naciones Unidas.

_____. (2017). Evolución reciente del sector educativo en la región de América Latina y el Caribe. Publicación de Naciones Unidas.

Cerón, Miguel; Buendía, Leonor; Fernández, Francisco. (2018). Grooming, Ciberbullying y Sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar. Revista chilena de pediatría, 89(3), pp. 352-360.

Corbin, Henri. (1978): Un mapa de lo imaginal. Cuerpo espiritual y Tierra Celeste. Editorial Siruela.

Deleuze, Gilles., Guattari, Félix. (1993) ¿Qué es la filosofía?. Editorial Anagrama.

Delvaux, Bernard. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle En Demeuse, M. et al. (eds). Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation, pp. 275-294.

Di Napoli, Pablo. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. Zona Próxima, N.24, pp. 61-84.

División Educación General. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. "La convivencia la hacemos todos". Ministerio de Educación de Chile.

Dupriez, Vincent. (2010). Methods of grouping learners at school. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Duru-Bellat, Marie. (2004). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris: L'Harmattan.

Foucault, Michel. (2006). Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores.

Guattari, Félix. (2005). ¿Qué es la Ecosofía? Textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud. Cactus Editores.

Ireson, Judith., & Hallam, Susan. (2001). Ability grouping in education. Paul Chapman Publishing.

James, David., Taeuber, Karl. (1985). Measures of segregation. Sociological Methodology, 15, pp. 1-32.

Kling, Jeffrey., Liebman, Jeffrey., Katz, Lawrence. (2006). Experimental Analysis of Neighborhood Effects. Econometrica 75 (1), pp. 83–199.

Larrañaga, Osvaldo., Sanhueza, Claudia. (2007). Residential Segregation Effects on Poor's Opportunities in Chile. Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Lazzarato, Mauricio. (2020). Signos y máquinas. El capitalismo y la producción de subjetividad. Traficantes de Sueños.

Ley Sobre Violencia Escolar N. 20.536. (2011). Ministerio de Educación, Chile.

Ley Sobre Inclusión Escolar N. 20.845. (2012). Ministerio de Educación, Chile.

López, Verónica. (2014). Convivencia escolar. Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015, 4, 1-18.

Lorey, Isabell. (2016). Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad. Traficantes de Sueños.

Mendel, Gérard. (1996). Sociopsicoanálisis y educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Ministerio de Salud. (2017). Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025. Gobierno de Chile.

Peppler-Barry, Ulrika., y Fiske, Edward. (2000). Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. UNESCO.

Morales, Macarena., López, Verónica. (2019). Políticas de Convivencia Escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de Comprensión y Acción. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(5), pp. 1-24.

Moscoso-Flores, Pedro., Azócar, Patricio. (2019). El "miedo" de las Ciencias Sociales. Hacia una propuesta epistemo-política de intensificación afectiva. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Vol.64, Nº 236. pp. 383-403.

Murillo, F.Javier; Duk, Cynthia. (2006). Editorial: Segregación Escolar e Inclusión Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(2), pp. 11-13.

Murillo, F. Javier. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 14, N.4. pp. 33-60.

Neut, Pablo. (2019). Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno. Lom Editores.

Parikka, Jussi. (2015). The Geology of Media. University of Minnesota Press.

Platero, Raquel Lucas. (2012). Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada: temas contemporáneos. Bellaterra.

Platero, Lucas., Rosón, María. (2012). De `La parada de los monstruos` a los monstruos de lo cotidiano: La diversidad funcional y sexualidad no normativa. Feminismo/s. N. 19, pp. 127-142.

Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafías y gramática del horror. Desacatos, N.40, pp. 33-36.

Rico, María., y Trucco, Daniela. (2014). Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro. Publicación de Naciones Unidas.

Rodríguez Vignoli, Jorge. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes. Serie Población y Desarrollo, Nº17. CEPAL.

Rodríguez Caeiro, Martín. (2010). Exponer lo imaginal: reproducir y representar. Arte, Individuo y Sociedad, ISSN: 1131-5598, 22 (1), pp. 35-48

Rolnik, Suely. (2019). Esferas de Insurrección. Tinta Limón.

Romo, Javiera., Cumsille, Patricio. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 57(1), pp. 1-21.

Rossetti, Magdalena. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Serie Políticas sociales (No. 199). CEPAL.

Santelices, Victoria., Delgadillo, Andrea. (2019). Ley Aula Segura. Informe Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

Scherman, Andrés., Arriagada, Arturo., Valenzuela, Sebastián. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: el caso chileno. Intermedios. Medios de comunicación y democracia en Chile 1, pp. 179-197.

Soto, Humberto., y Trucco, Daniela. (2015). Inclusión y contextos de violencia, en D. Trucco y H. Ullmann (ed.), Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad. Publicación de las Naciones Unidas.

Toro, Pablo. (2018). Malas relaciones: prensa y movimiento estudiantil Universitario en Chile a fines de la dictadura e inicios de la transición democrática (c.1988-c.1998). Hist. Educ. Vol.22, n.54: 135-153.

Valenzuela, Juan. Pablo., Bellei, Cristian., De los Ríos, Danae. (2010). Segregación Escolar en Chile. En Martinic y Elacqua, G. ¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo, pp. 209-229. Andros Impresores.

Varela, Jorge., Pérez, Carola., Schwaderer, Hermann., Astudillo, Javiera., Lecannelier, Felipe. (2014). Caracterización de cyberbullying en el gran Santiago de Chile, en el año 2010. Psicología Escolar e Educacional, 18. pp. 347-354. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182794

Vera, Javier. (2015). Dinámicas de Bullying y Cyberbullying en Chile. El caso de Talcahuano y Coronel. Memoria para optar al título de periodista. Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile.

Desafíos de la interculturalidad para la formación de una ciudadanía del s. XXI

Francisca Beroíza Valenzuela

Resumen

El presente artículo se fundamenta en la reflexión en torno a la limitada concepción sobre diversidad en las políticas educativas del sistema chileno que está de manifiesto en el currículum escolar, siendo considerable la influencia que ejerce sobre la educación que impacta en la formación de los ciudadanos. Las políticas educativas en materia de diversidad respondan a concepciones sesgadas y limitadas de diversidad. Por ello, este texto tiene por objetivo analizar una de las manifestaciones de la diversidad, particularmente la interculturalidad, considerando la influencia de la colonización en las concepciones y la necesidad de avanzar en una formación inicial docente (FID) que adopte el enfoque de la interseccionalidad para la formación de ciudadanos en las escuelas, que desarrollen un pensamiento crítico, en la configuración de un nuevo mundo diverso acorde a las demandas y desafíos de la sociedad actual del siglo XXI. En ese sentido, se pretende, a través de una revisión y discusión bibliográfica exponer los principales planteamientos de diferentes autores sobre la problemática.

Introducción

El enorme peso de la colonialidad en América Latina y el Caribe, ha trastocado profundamente nuestras concepciones del mundo, posicionando la visión occidental, olvidando las raíces de la cultura originaria que da sentido a nuestro pasado, presente y futuro. Ese olvido intencionado e impuesto por las elites hegemónicas en contra de lo diferente, de lo diverso, ha permitido que las políticas educativas en materia de diversidad, específicamente de interculturalidad, respondan a concepciones sesgadas y limitadas, y no a una interacción fluida a través del diálogo y respeto mutuo de las diferencias. De esa forma, se hace parte a los diferentes de una violencia simbólica definida por Bourdieu Passeron (1998) como una coerción y adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante, puesto que sólo dispone para pensarlo y pensarse en relación con él, generándose una lógica que responde a normativas de poder impuestas y desiguales que reproducen dinámicas que la invisibilizan de la sociedad, como ente creador. Se vive en un imperialismo cultural, que conlleva una universalización de la experiencia y cultura de un grupo dominante.

Para el filósofo Byung-Chul Han (2017), la actual sociedad neoliberal está caracterizada por una negatividad de lo distinto, en que las redes sociales y masificación de la información e internet, generan un sujeto narcisista que le tiene miedo al otro y al futuro incierto, lo rechaza como elemento improductivo para el sistema, se excluye a todos los que no son aptos, se reproduce lo igual, seres en serie, lo igual no duele, no importuna, lo igual conduce a una pérdida del sentido. Es una sociedad que homogeniza como una forma de ponerse una coraza ante el miedo a lo diferente, y es que "Cuando toda dualidad se ha extinguido uno se ahoga en sí mismo. Cuando falta toda dualidad uno se fusiona consigo mismo. Esa fusión nuclear narcisista resulta mortal" (p. 78). Ese sujeto narcisista se ahoga en su mismicidad. En contraparte, se sitúa el reconocer al otro, lo que

presupone una alteridad, una apertura al otro, pero también a sí mismo como parte de una sociedad diversa que comparte elementos que nos constituyen como una colectividad de individuos diferentes, jamás iguales. Una sociedad con un "modo de convivir de una comunidad humana donde las personas coordinan sus sentires, acciones y emociones en un encuentro de convivencia en un trasfondo de mutuo respeto" (Maturana y Dávila, 2021, p. 23), puesto que habitamos en distintos otros, interactuamos con los diversos dominios cognitivos.

En el actual contexto global e histórico, se hace sumamente necesario el abordaje exitoso de las diversidades, específicamente de la interculturalidad. Vivimos tiempos de enormes flujos migratorios por las complejas situaciones que atraviesan los países, sea guerras y/o crisis sociopolíticas, que desencadenan "complejas formas de relaciones entre personas y culturas" (Tirzo y Hernández, 2010, p.1 2). En paralelo, las demandas de los pueblos originarios siguen estando inconclusas. De modo que, la interculturalidad y diversidad siguen siendo dos temáticas pendientes en Chile. Por ello, el presente ensayo bibliográfico a través de la revisión, análisis y discusión de las perspectivas de distintos autores, tiene como objetivo brindar ciertas luces sobre el tratamiento de este desafío para la construcción de un nuevo mundo y la formación de una ciudadanía acorde a las actuales necesidades y demandas, situando de relieve el papel de la escuela, la adopción de una visión crítica de la realidad, el enfoque de la interseccionalidad para el logro de una sociedad que acoge la diversidad. En ese sentido, el texto se divide en un primer apartado en que se clarifican los conceptos de interculturalidad y diversidad, luego se aborda el impacto de la colonización en dichas concepciones, posteriormente siguen dos apartados en que se plantea la necesidad que la formación inicial docente (FID) adopte el enfoque de la interseccionalidad y el fortalecimiento de una ciudadanía critica para el logro de procesos de transformación socioeducativa que impliquen el tratamiento de la diversidad, para finalizar con un acápite a modo de conclusiones generales.

La interculturalidad y diversidad: enmarcando conceptos y perspectivas

La interculturalidad es una manifestación de la diversidad, ambos son desafíos pendientes de la sociedad del siglo XXI. Definir la diversidad es complejo, pero podemos identificar dos perspectivas desde las cuales podemos comprenderla, la primera es la que se relaciona con la diversidad propia de los seres humanos y el alcance de las diferencias entre grupos humanos. En ese sentido, como lo señala Tzvetan Todorov (2007), se trata del problema de la unidad y la diversidad humana. Por su parte, la segunda perspectiva sitúa en el centro de atención el problema de los valores: ¿Existen valores universales y, en consecuencia, la posibilidad de llevar los juicios más allá de las fronteras, o bien, todos los valores son relativos? Para el autor, la diversidad se vincula con el hecho de que "Los seres humanos no son solamente individuos que pertenecen a la misma especie; forman también parte de las colectividades específicas y diversas, en el seno de las cuales nacen y actúan" (Todorov, 2007, p. 432). Todos somos diferentes, sea cultural, social, biológica, física y psicológicamente; tenemos distintas creencias, costumbres, pautas de comportamiento que responden a múltiples intereses. La diversidad es inherente a los seres vivos. La problemática radica en que no es aceptada esa diversidad, es solo aceptada una diversidad conveniente al sistema imperante, y todo lo que no forma parte de la concepción del mundo hegemónico es rechazado y condenado tácita o implícitamente.

La interculturalidad es una manifestación de la diversidad, y es definida como "la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social" (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, p.18). La interculturalidad nos invita a proyectar nuevos mundos, escenarios distintos, de solidaridad, de una ciudadanía consciente, de una ciudadanía mundial que trasciende las barreras de los nacionalismos, y que nos

invita a imaginar una sociedad distinta, con pedagogías que abren grietas al *establishment,* y que avanzan a proyectos colectivos comunitarios. En ese sentido, aceptarla y relevarla nos permite vivir en armonía como un Estado que acepta la diferencia porque es parte inherente de la condición humana, porque "Convivir interculturalmente en una relación que mire al otro en su legitimidad, implica generar espacios y experiencias para esa convivencia" (Ibáñez, et al, 2018, p.236).

Sin embargo, la interculturalidad ha funcionado como instrumento de los gobiernos para imponer visiones, derivando en tres concepciones distintas, apuntadas por Catherine Walsh (2010), que han orientado las políticas de los Estados en América del Sur y el Caribe; estas son la visión relacional, funcional y crítica. Las dos primeras no han logrado consolidarse y responder a las necesidades reales y cambiantes de las sociedades. La última es una meta pendiente de la sociedad global que está en construcción.

Una primera acepción, es la concepción relacional de la interculturalidad "hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad" (Walsh, 2010,p.77). El problema de esta perspectiva radica en que oculta la conflictividad y los contextos de poder, colonialidad y dominación, como así también limita la interculturalidad al contacto y a la relación, encubriendo, convenientemente, las estructuras sociales, económicas y políticas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad de una clase sobre otra. Este tipo de política en materia de interculturalidad se impuso con fuerza en los 80' como una necesidad de establecer políticas educativas globales. Es así como encontramos políticas como la educación intercultural bilingüe, en que "se recalcó" la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, proponiendo, entre otras, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas

globales" (Walsh, 2010, p. 80). Desde está visión, lo intercultural es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa. Es una forma básica y limitada, que oculta la conflictividad, el poder y la dominación de una cultura sobre otra, no apuesta por diálogo cultural, sino que es el establecimiento de una relación asimétrica.

Una segunda concepción, denominada funcional, que enraíza el reconocimiento de la diversidad de la sociedad y las diferencias culturales, se plantea como meta la inclusión en la nación. Si bien, es una perspectiva que promueve el diálogo, sana convivencia y valores como la tolerancia y el respeto, es funcional al sistema neoliberal, ya que no considera las causas de las desigualdades sociales y culturales arraigadas estructuralmente. En ese sentido, tanto el reconocimiento como el respeto a la diversidad cultural tienen por objetivo ser "una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos" (Walsh, 2010, p. 78).

Esta fue la visión que impulsaron las políticas de los 90', que reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la población, pero su problemática radica en que ese *incluir a todos*, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro de sistema hegemónico se torna en un apaciguamiento, y esa es una estrategia clave de esta perspectiva. Esta situación, se da lo que en distintos países de América Latina que tienen conflictos con los pueblos originarios, se los muestra ante la opinión pública como el enemigo, ya que ciertos grupos no se adaptan al sistema imperante. En esa línea, no se buscan razones de fondo a la problemática, simplemente se los intenta someter a la lógica de dominio, si no lo hacen terminan siendo criminalizados como delincuentes. Es la construcción del enemigo del sistema, cuya forma de desdibujarlo es "re (generar), marcar y fortalecer los limites simbólicos, cuyo estudio se debe acompañar, necesariamente, con el de la aplicación material de

la penalidad" (Wacquant, 2010, p. 248). Por lo tanto, al oponerse al sistema, significa que lo que desean es acabar con la aparente armonía en que viven la mayoría de los ciudadanos, y se los tilda de terroristas. Por ello, la visión funcional no es refundacional, sino que su fin es añadir y acomodar un discurso que lingüísticamente suena bien al situar en el debate público conceptos como convivencia, tolerancia, respeto y reconocimiento de la diferencia cultural, pero sus intenciones son funcionales al sistema neoliberal vigente; es una estrategia de dominación en que se impone una violencia simbólica sobre los individuos más vulnerables, sobre los diferentes, sobre los otros; no cuestiona las reglas del juego, sino que intenta imponer a la fuerza su concepción particular de mundo. Por lo tanto, las nociones de lo diverso y lo intercultural son posicionales al sistema vigente, son instrumentalizadas por los gobiernos.

Asimismo, encontramos las políticas educativas del siglo XXI en América Latina que conjugan la perspectiva funcional y relacional, que apuestan en dos vértices, el primero argumenta la necesidad de inclusión de grupos históricamente excluidos. Sin embargo, la interculturalidad es funcional al sistema, al bienestar individual, al sentido de pertenencia, a la globalización y a la competitividad de la cultura latinoamericana occidentalizada, ya interiorizada y asumida como cultura propia. Un segundo foco, es el hecho de tratar de afianzar una educación universal, que pretende lograr la igualdad e incorporar plenamente la diversidad, pero sigue asociando lo intercultural con lo netamente indígena.

Para Catherine Walsh, existe una tercera perspectiva para concebir a la interculturalidad, que es la visión crítica, concebida como un proyecto político, social, ético y epistémico, que considera el problema del rechazo a la interculturalidad como parte de "una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y «blanqueados» en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores" (Walsh, 2010, p. 78). Esta es la meta a la cual se debe llegar, no es una interculturalidad

ya dada, terminada, determinada, sino que está en constante construcción y debe ser una estrategia de los Estados, situándose como un proceso permanente de relación y negociación en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Solo de esta forma se logrará dar respuesta a la demanda por una sociedad diversa e intercultural. La perspectiva crítica es refundacional, considera el peso de la colonialidad e imperialismo, cuestiona estas concepciones que se dan en lógicas de poder desiguales.

La interculturalidad y el respeto de la diversidad sigue siendo un tema pendiente, sigue estando centrada en lo netamente indígena, no va más allá que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural; es decir, centradas en enseñar un idioma y conocer sobre estos «otros», se ha tornado en una folclorización del sentido real y profundo de la interculturalidad y diversidad, un sentido, que trasciende, que invita a reflexionar e imaginar múltiples relaciones que acojan las diversidades, como lo étnico, las relaciones de género, los grupos con preferencias sexuales variadas, los migrantes, lo diverso, que ha sido históricamente subordinado y menospreciado.

Impacto de la colonización en nuestras concepciones de diversidad e interculturalidad

En América Latina y el Caribe, las concepciones sobre interculturalidad y diversidad están circunscritas en una matriz de colonialidad. En ese sentido, la raza, el racismo, la homogenización, la jerarquización racializada son elementos constitutivos de las relaciones de dominación y del modelo capitalista. Un modelo de desigualdad social, que rechaza, discrimina y silencia lo diferente, como se efectuaba durante el período colonial, en que las minorías étnicas debían someterse al yugo español, debían adquirir las pautas de comportamiento propias de la visión occidental, el europeo que

poseía supuesta superioridad natural sobre el nativo. De esta forma, se borraron las raíces y diferencias históricas, culturales y lingüísticas de los pueblos originarios. Para Edward Said (1996), "Lejos de constituir entes unitarios, autónomos o monolíticos, las culturas en realidad adoptan más elementos «foráneos», más alteridades o diferencias de las que conscientemente excluyen" (p. 51). De esta forma, se adoptan pautas foráneas y se rechaza lo originario.

Boaventura de Sousa Santos (2010) señala que seguimos viviendo en un colonialismo, caracterizado por ser "una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades [...] un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren" (p. 15). Para el autor, la colonialidad es vista en todo el sistema imperante, en que hay desigualdades, en que se rechaza lo diferente, en que se califica y condena lo indeseado, en que sufren los más vulnerados. Ese retorno a lo colonial es también visto en lo que es percibido como una intrusión, una amenaza, que en palabras del autor son los terroristas o anarquistas, los trabajadores migrantes indocumentados, los refugiados políticos, a los cuales según está lógica se los excluye del sistema, y a los que debemos agregar los pobres, las minorías sexuales, los migrantes, todo lo que se escapa del sistema, lo diferente, y evidencia una faceta *desagradable* de ver para las elites dominantes, los sitúa como la *basura del sistema*, los indeseables que visibilizan las falencias de la estructura hegemónica, lo que se escapa de la norma. En ese sentido, "el vocabulario de la cultura imperialista clásica esta cuajada de palabras y conceptos como «inferior», «razas», «sometidas», «pueblos subordinados», «dependencia», «expansión», y «autoridad»" (Said, 1996, p. 44). No buscan respetar las diversidades, sino que homogeneizar a la sociedad.

Por ende, el eterno retorno al pasado colonial de América Latina y el Caribe, es un hecho que sigue vigente en nuestras formas de relacionarnos, de rechazar lo diverso, de no contribuir a relaciones de

respeto y aceptación a la interculturalidad, a nuestra propia cultura originaria. Estamos cautivos, prisioneros en megarrelatos, que no aportan a nuestro desarrollo como comunidad latinoamericana. Se requiere de una transformación con sentido contra hegemónico, es decir, cuestionador al modelo socioeconómico impuesto. En ese sentido, ¿Cuál es el rol que debe desempeñar la formación inicial docente en esta problemática?

Formación Inicial Docente: El desafío de la interculturalidad

En la actualidad se hace imperiosamente necesario que los programas de formación inicial docente (FID) de las universidades den respuesta a las diversidades en las escuelas, una de ellas es la interculturalidad. En Chile, la ley 20.903 que entró en vigor en abril de 2016, regula la formación inicial docente y crea el sistema de desarrollo profesional docente. En ese sentido, se estipula que es el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) el encargado de aprobar o formular observaciones a los estándares disciplinarios y pedagógicos relevantes para la formación inicial docente. En dicha legislación se estipula que la FID tiene por objetivo:

> Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional [...] así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Artículo 11).

Por ello, la FID debiese enfocarse en dar respuesta y aportar con herramientas a los profesionales en formación sobre las diversidades en los salones de clases. No obstante, el enfoque de inclusión

educativa es restrictivo, ya que se remite a grupos delimitados como los estudiantes del proyecto de integración escolar (PIE), y debiese propender a una inclusión social. En ese sentido, el ejercicio docente trasciende las políticas públicas y regulaciones porque la realidad en las salas de clases es más compleja que lo que los burócratas imaginan, lo central del oficio docente no cabe en las evaluaciones docentes, normativas y regulaciones del Estado. El trabajo docente es inmaterial, ya que el proceso y producto es intangible y difícil de ver para los hacedores de políticas, como así también es una labor afectiva, emocional y vincular, ya que se construyen significados entre los docentes y estudiantes.(Cornejo, 2018). En ese sentido, el ejercicio docente no solo involucra el conocimiento disciplinar, sino que también incluye el conocimiento del currículo, de cómo aprenden las personas, sobre las estrategias de aprendizaje apropiadas para la diversidad de estudiantes. (Camilloni, 2011, p.18).

La educación es un factor relevante que reproduce las desigualdades, la perspectiva sexista, la perpetuación de sesgos y estereotipos en la formación de seres humanos, determinando su proceso de aprendizaje, presente y futuro, limitando la igualdad, equidad, democracia y pluralismo. En ese sentido, el rol docente es fundamental para erradicar dichas prácticas. Por ello, se debe construir una FID que proyecte una escuela del siglo XXI con principios que incluyan las diversidades. Se deben instaurar prácticas que vinculen la cultura, el pensamiento crítico, y la reflexión. La escuela "es uno de los principales espacios donde pervive el sexismo. En paralelo a esto se reproducen también desigualdades clasistas" (Tomé y Rambla, 2001, p. 27), se sigue tratando a los y las estudiantes de manera diferente según su género, condición social, raza y/o identidad. Las salas de clases se constituyen en espacios de reproducción del *status quo*, un sistema que legitima las desigualdades, que solo se enfoca a determinados estudiantes, se imponen lógicas que siguen segregando, dispositivos políticos como legislaciones, normativas y regulaciones que torpedean la práctica docente, invisibilizando y silenciando

distintos grupos y voces valiosas, lo que impide comprender la complejidad de las realidades sociales.

El currículum perpetúa sesgos, intereses y visiones de la posición hegemónica, impone una violencia simbólica sobre las diferencias. Surge la perspectiva interseccional que posibilita y pone en el debate las identidades, y deja atrás la visión monolítica y homogeneizadora, visibiliza a los otros y a las temáticas silenciadas por la historia androcéntrica y eurocentrista, lo que permite debatir en torno a las violencias, porque "Cuando entran en juego las personas invisibilizadas, también lo hacen los temas invisibilizados asociados a sus vivencias: las resistencias, las violaciones y las violencias, lo doméstico, la sexualidad, lo privado el poder" (Massip y Castellví, 2019, p. 147), lo oculto, lo molesto para las elites, lo que interpela a la visión hegemónica. Ese diálogo posibilita el enriquecimiento mutuo a través del intercambio de perspectivas y releva un espacio en que las diversas identidades son reconocidas y respetadas.

La Agenda 2030 de la Organización Nacional de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, hace hincapié en el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas, como así también releva aspectos como "la justicia, la igualdad y la no discriminación; donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que exista igualdad de oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial humano" (p.4). Los desafíos a la educación son enormes, puesto que una educación democrática, inclusiva y atenta a la sociedad "requiere de unos contenidos abiertos a la pluralidad, centrados en las personas y que cuestionen los relatos hegemónicos" (Massip y Castellví, 2019, p.139). Por ello, el enfoque de la interseccionalidad es trascendental y es una alternativa para abordar la diversidad y enfocarse a la inclusión social, ya que distingue las identidades solapadas, el sistema de opresión y dominación social, como así también los diferentes ejes de identidad que nos hablan de características culturales, sociales y biológicas, sea género, clase socioeconómica, procedencia, discapacidad,

orientación sexual, entre otras diversidades que interaccionan, en la configuración de las identidades individuales, y son elementales para el sistema de jerarquías sociales, y creación de injusticias y desigualdades (p.141).

La interseccionalidad pone en primer plano la lucha contra las desigualdades sociales, son planteamientos que comprenden, entienden, reconocen y visibilizan la multiplicidad de identidades y que son parte de una lógica de relaciones de poder y dominación que socaba las identidades. Por ello, el desafío educativo requiere "descolonizar, desmercantilizar, despatriarcalizar, de manera global y conjunta, para romper con los diferentes mecanismos cruzados de opresión social" (Massip y Castellví, 2019, p.144). Otra de las formas para cimentar el camino a la inclusión social es el potenciar en las escuelas y en la sociedad chilena la ciudadanía crítica, que se constituye como una apuesta al surgimiento de una sociedad más justa.

El surgimiento de una ciudadanía crítica

Considerando el actual panorama, en las escuelas chilenas seguimos observando cómo lo intercultural se sigue relacionando a lo indígena, a la migración; se refuerzan estereotipos de género, étnicos, sexuales, clasistas, por lo cual se hace absolutamente necesario la formación de una ciudadanía crítica en los establecimientos educacionales, caracterizada por ser cuestionadora con el modelo societal vigente. Para ello, es necesario una concepción de curriculum escolar como "un espacio liberador, creativo, democrático, dinámico, nunca al servicio de los grupos dominantes y siempre desarrollando conciencia crítica" (Aranda, 2017).

Los actuales movimientos sociales con sus proyectos visibilizan el problema estructural colonial capitalista. Su acción aporta a la transformación y creación de una sociedad más justa. La escuela es una construcción de la modernidad, pero puede transformarse en

un instrumento de cambio, ese imperativo es responsabilidad de los docentes, de hacer germinar en los niños y jóvenes el espíritu crítico generador de transformaciones, esto es, que la crítica sea llevada a una praxis.

Para Shirley Grundy (1991), el curriculum escolar es una construcción de las sociedades, que puede adoptar tres intereses que responden a dinámicas gubernamentales. Un primer aspecto señalado como interés técnico que tiene como propósito fundamental el control del ambiente mediante la acción. Está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas, expresado en los objetivos originales. Por su parte, también tenemos un segundo interés denominado práctico, el cual "se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas" (p.92). También encontramos un tercer interés llamado emancipador, que promueve la liberación del sujeto, este permitiría que el individuo construyera y reconstruyera su realidad.

En palabras de Estela Quintar (2018), se debe recuperar y relevar el sentido epistémico de la memoria y la historia, lo cual demanda un pensar crítico, y asumirlo propiciará comprender el presente para transformar el futuro, como sujetos que son parte de una comunidad diversa, con una historia compleja de violaciones a los derechos humanos, durante las dictaduras cívico-militares en que se rechazó a otros por pensar diferente. Es un pasado cruzado transversalmente por el rechazo al otro, que debemos rememorar y reconstruir en el presente.

Por su parte, José Pablo Feinmann (1998) señala que el concepto de crítica implica necesariamente un distanciamiento del orden de lo dado, para establecer un juicio crítico sobre ello, ya que "Cuando la realidad, lo fáctico, nos abruma, nos envuelve con sus mil tentáculos, no hay posibilidad alguna de crítica. La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado" (p. 12), se debe apostar por una

praxis pedagógica, crítica, intercultural, decolonial y con perspectiva de género, por abrir grietas para poder reconfigurar el mundo diverso. Se debe pretender lograr la búsqueda del desarrollo y la configuración de diferentes comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que, a su vez, alientan la creación de "otros" modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir, lo cual debe ser promovido por los pedagogos. Los docentes no son meros especialistas, no son solo maestros, sino que su misión va mucho más allá, son y deben ser militantes políticos, ya que "Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, la geografía, la sintaxis o de la historia [...] nuestra tarea exige nuestro compromiso, nuestra consciencia y nuestra actitud en favor de la superación de la desigualdad y las injusticias sociales" (Freire, 2002, p. 102).

Debemos promover una emancipación de los sujetos; a pesar de que la escuela sigue siendo funcional al sistema neoliberal, no es una institución *per se* contrahegemónica, es una herencia del período colonial en América, es un lugar saturado de trabajo técnico y reproductor de conocimientos. A su vez que, "no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales" (Diez, 2004). En ese sentido, el cambio surge desde la educación, tomará tiempo, pero los esfuerzos no serán en vano, si se apuesta a la formación de una ciudadanía que cuestione las desigualdades estructurales del sistema socioeconómico, si adopta una actitud crítica.

Conclusiones

En Chile se han implementado diferentes políticas en materia de interculturalidad y diversidad que responden a concepciones relacionales y funcionales. Sin embargo, ninguna de ellas ha logrado dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual. La interculturalidad es una construcción de las sociedades, puesto que no es algo determinado, estático, está en constante cambio y se nutre de él. En ese sentido, la concepción crítica otorga una visión refundacional que permite cuestionar y aportar a la construcción de saberes diversos. La sociedad actual abarrotada de información y de consumo de cosas con sentido pasajero, momentáneo, "es muy pobre en miradas y voces. No nos mira ni nos habla. Pierde su alteridad" (Han, 2021, p.37). Esos *otros* se diluyen y se sustituyen por el *yo narcisista*, lo que restringe el conocimiento y la pluralidad de identidades.

Las diferentes políticas no han logrado dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual en contextos cambiantes, ya que la concepción de diversidad en las políticas educativas chilenas es demasiado sesgada y se remonta a grupos delimitados. Se debe optar por una interculturalidad crítica, la que no se limita a las esferas del poder político, económico, social y cultural, sino que también instala nuevas pautas, preocupándose por la exclusión, negación y subalternización de los grupos y sujetos rechazados. Este paradigma considera los seres y saberes de resistencia, insurgencia que sobreviven a las desigualdades del orden hegemónico.

Las actuales instituciones educativas, se han transformado en organizaciones piramidales de orden y mando, con un fuerte sentido patriarcal, con una pérdida del sentido, son estructuras de alienación, de negación de lo subjetivo, escuelas centradas en el conocimiento disciplinar. Se debe transitar a una resignificación de la cultura. El currículo es una construcción cultural en la cual todos deben participar, no tiene por qué ser un listado de contenidos, una receta con nulo sentido de la realidad y descontextualizada a cada

comunidad educativa. La educación debe poder establecer puentes entre las culturas, entre grupos diferenciados que son partes de una sociedad. Las personas son portadoras de una constelación de diversidades, lo cual implica el traslape de diferentes fuentes de variabilidad del ser humano. La diversidad debe dejar de ser un problema, un estigma, una barrera y trabajar con ella como un recurso pedagógico. En esa línea, la interculturalidad es la interacción entre distintas culturas de convergencias y de divergencias, y la formación inicial docente por medio de la interseccionalidad debe satisfacer esa demanda, generando aprendizajes dialógicos, pertinentes, plurales y construidos interculturalmente, que consiste no "sólo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino incluso en aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intragrupales de formulación, negociación y resolución de conflictos" (Dietz, 2012, p.190).

Con la fuerte oleada migrante y las diversas temáticas que han relevado los movimientos sociales en el siglo XXI, se deben imperiosamente transformar las representaciones, los imaginarios. En ese sentido, "los futuros profesores y el mismo profesorado no están exentos de representaciones de distinto tipo, las que se han formado a lo largo de su historia de vida y como parte de su socialización y el imaginario cultural al que pertenecen" (Aranda, 2011, p.302). Deben ser representaciones en que se releve la reflexión crítica sobre la realidad y la actitud cuestionadora frente a los discursos que tienden a la reproducción. En esos discursos legitimados, se ejerce una dominación sobre las representaciones, saberes, imaginarios sociales considerados como adecuados, a la vez que "se silencia, margina, olvida y devalúan otros saberes en una estrategia que tiene como finalidad su invisibilización y negación, afirmando un saber hegemónico supuestamente universal" (Bussoletti, et al., 2011), concepción que responde a una lógica decolonial. La educación debe educar para la libertad, por más que esté anclada en un sistema educativo con una concepción limitada de la diversidad; debe transformar y

democratizar los espacios de discusión contemplando los Derechos Humanos.

Consideramos que la interculturalidad "debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica" (Walsh, 2009). Se debe apostar por una comprensión crítica, conciencia de la validez y coherencia de la propia cultura y la de los demás, para mantener y consolidar relaciones interculturales. Los distintos mundos son válidos y valiosos, la diversidad es todo, vivimos en la diversidad, hay múltiples mundos interesantes de conocer, pero, lo que menos hacemos es acoger esa diversidad y la educación no está dando respuesta a las demandas de la sociedad actual, a la realización de una vida digna, con pluralidad de identidades y con justicia social.

Bibliografía

Aranda, Virginia. (2017). Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación. Revista Diálogos Educativos, 18 (33), 4- 19.

Aranda, Virginia. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 301-314. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1998). La Reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza. Buenos Aires de Argentina: Siglo XXI.

Bussoletti, Denise, Ángela Estrada Guevara, y David Mariscal Landín. (2011). "La Interculturalidad En América Latina: Una categoría En construcción". RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi, N.º 11 (enero), 11-27. http://www.erevistes.uji.es/index.php/recerca/article/view/221

Camilloni, Alicia. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. Revista de Educación, 2(3), 11-27. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43

Consejo Regional Indígena de Cauca. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Editorial Fuego Azul.

Cornejo, Rodrigo. (2018).Repensar el trabajo docente en el Chile actual: una necesidad para la psicología educacional. En Leal, Francisco (coord.). Temas en Psicología Educacional: contribuciones para la formación de especialidad. Vol. I: Procesos y actores: claves para el asesoramiento educativo. Buenos Aires: NOVEDUC.

De Sousa Santos, Boaventura. (2010).Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Ediciones Trilce.

Diez, María Laura. (2004). Reflexiones En Torno a La Interculturalidad. Cuadernos De antropología Social, N.º 19 (1). https://doi.org/10.34096/cas.i19.4576.

Dietz, Gunther. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.

Feinmann, José. Pablo. (1998). La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política. Buenos Aires: Editorial Ariel.

Freire, Paulo. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grundy, Shirley. (1991). Producto o praxis del curriculum. España: Morata.

Han, Byung-Chul. (2017): La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul. (2021). No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy. Barcelona: Taurus.

Ibáñez-Salgado, Nolfa, Figueroa-Espínola, Ana María, Rodríguez, M. Soledad, y Aros-Nuñez, Alvaro. (2018). Interculturality in teacher education: A contribution from indigenous peoples' voices. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(1), 225-239. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225

Massip, Mariona. y Castellví, Jordi. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. Clío. History and History teaching, 45, 139-154.

Maturana, Humberto. y Dávila, Ximena. (2021). La Revolución Reflexiva. Santiago de Chile: Editorial Paidós.

MINEDUC. (2016). Ley 20.903 "Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas". https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343.

ONU. (2015b): Transformar nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, A/RES/70/1, Nueva York, Naciones Unidas. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1 y Lang=S

Quintar, Estela. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. Guelman, Anahí, et al. (2018). Educación Popular y Pedagogías Críticas En América Latina y El Caribe: Corrientes Emancipatorias Para La Educación Pública Del Siglo XXI. Argentina: CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk9v

Said, Edward. (1996). Cultura e imperialismo. Barcelona: Anagrama.

Tirzo Gómez, Jorge, & Hernández, Juana Guadalupe. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Cuicuilco, 17(48), 11-34.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018516592010000100002&lng=es&tlng=es.

Todorov, Tzvetan (2007). Nosotros y los otros. México. Siglo XXI Editores.

Tomé, Amparo. y Rambla, Xavier. (2001). Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela. Barcelona: Editorial Síntesis.

Wacquant, Loïc. (2010). Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social. Barcelona: Gedisa.

Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI (pp. 1-19). Florianópolis.

Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75-96). Instituto Intercultural de Integración.
http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/

Educación en Ciudadanía para el Chile del siglo XXI: Relevancia de la Educación Ambiental

Felipe Andrés Valenzuela Vidal y Manuel Enrique Cortés Cortés

Resumen

La Educación para la Ciudadanía es un tema fundamental para la formación de las futuras generaciones. El objetivo de este ensayo es referirse a los principales aspectos que deben caracterizar la Educación en Ciudadanía en el Chile del siglo XXI, posicionando a la Educación Ambiental como un actor clave en esta discusión. Primero, se tratan los aspectos generales de lo que se entiende por participación ciudadana, para luego adentrarse en mayor profundidad en la educación ambiental como componente trascendental en la formación de un ciudadano global, democrático, responsable, preocupado de su entorno y de los demás. Si bien existe bastante camino que avanzar en esta materia, lo planteado en este trabajo puede constituir un insumo útil para la discusión constitucional que se está dando actualmente en Chile.

Introducción

Chile hoy se encuentra en un proceso de inflexión para el devenir del siglo XXI. En este momento, en que se avanza en un Proceso Constituyente, se requiere y se incita a la reflexión sobre la democracia y su significado. Según Foa et al. (2020) existe un progresivo y constante incremento de la insatisfacción con la democracia desde mediados de los noventa a la fecha. En la mayoría de los países cerca de un 60% de la ciudadanía se siente insatisfecha con su funcionamiento, siendo Latinoamérica unas de las regiones que ha presentado los mayores incrementos de esta insatisfacción, señalándose que en Chile, donde la democracia parecía haberse consolidado en los recientes años, el estado de satisfacción ha decrecido parcialmente, lo cual no sólo se explica por el quehacer político y la estabilidad o crecimiento económico de un país, sino que también por aspectos que dicen relación con la percepción de los derechos políticos-civiles y los valores de la igualdad (Cereceda y Torres, 2017).

Está cada vez más claro que la economía global y la política van de la mano y que la primera ha causado efectos significativos en las percepciones de la población mundial respecto de la democracia. Si a ello se suman los rápidos cambios tecnológicos observados en las últimas décadas, derivados de la automatización, la digitalización y otros avances — y que han llevado al constante surgimiento de nuevas tecnologías en la denominada Cuarta Revolución Industrial (Callaghan, 2020; Sarfraz et al., 2021)— y la profunda crisis climática y sus insospechadas consecuencias socioambientales y sanitarias (Watts et al., 2017), enfrentamos entonces una agitación global que está tensionando sobremanera a los sistemas democráticos mundiales. De no mediar cambios significativos en el modo de hacer política, es probable que los niveles de insatisfacción se profundicen en regiones donde ya son altos, como en nuestro país.

Al iniciar la tercera década de este siglo, caracterizado por la globalización de la ciudadanía y por la innovación tecnológica

propia de la mencionada Cuarta Revolución Industrial —con un crecimiento exponencial en la capacidad informacional que no necesariamente va paralelo a un crecimiento exponencial proporcional del conocimiento (Callaghan, 2020)— y que han sido fuertemente desafiadas por los impactos sociosanitarios y económicos de la actual pandemia de COVID-19 (Cortés, 2021) —la que, a su vez, ha sido propuesta como catalizadora de una Quinta Revolución Industrial que llevaría a una mayor relación humano-máquina (Sarfraz et al., 2021)— es entonces absolutamente necesario trazar nuevas líneas teóricas a fin de fortalecer la educación para la ciudadanía y su componente participativo, esencial en la educación para una vida democrática, formadora de ciudadanos comprometidos con cuestiones globales, comprendiendo la existencia de problemas que afectan a la humanidad en su totalidad, tales como las cuestiones medioambientales, las desigualdades sociales, las diferencias que genera el desarrollo tecnológico y los conflictos bélicos. Para esto se requiere ejercitar la corresponsabilización de cada individuo desde temprana edad.

El objetivo de este ensayo es referirse a los principales aspectos que deben caracterizar la Educación para la Ciudadanía en el Chile del siglo XXI, posicionando a la Educación Ambiental como un escenario fundamental para que la ciudadanía asuma un proceso participativo en temáticas con carácter de emergencia que involucran agitación social, como el Cambio Climático.

Aspectos generales de la participación ciudadana

Según Márquez et al. (2019) “una de las instituciones democráticas esenciales de un modelo político basado en la representatividad o en la participación lo constituye el Ciudadano” (p. 433). Bajo esta lógica, no se concebiría una formación para la ciudadana en el siglo XXI sin el componente integrador y la interdisciplinariedad, en que la

participación y la interactividad lleven a los ciudadanos y ciudadanas a actuar sobre su entorno próximo, tanto local como global, pues no hay mejor manera para formar en ciudadanía que poniendo en práctica los conocimientos, las habilidades y los valores en situación real. Necesariamente se debe enseñar a convivir en sociedades diversas, propiciando la inclusión y el respeto por los Derechos Humanos, dotando de capacidades a las personas para enfrentarse a un mundo complejo y cambiante, preparando ciudadanos informados, activos y comprometidos (Pérez, 2016).

Según se señala en el Informe Final del Consejo Nacional de Participación Ciudadana y la Sociedad Civil[1]:

> La inexistencia de mecanismos de participación adecuados ha dificultado las respuestas institucionales a la demanda ciudadana, favoreciendo un distanciamiento sostenido entre la institucionalidad política y las personas. La participación se ha canalizado entonces a través de expresiones cada vez más numerosas, diversas y masivas, mientras disminuye tanto la participación electoral como la que se realiza a través de las instituciones. Esta situación debilita nuestra democracia y abre una profunda brecha entre las instituciones políticas y la ciudadanía que es necesario comenzar a cerrar (2017, p. 12).

La forma en que se ejerza (o no) la participación ciudadana influirá directamente en la gobernabilidad y estabilidad de las instituciones que están a la base de los regímenes políticos. Esto constituye un

1 El 14 de enero de 2016 se constituyó el Consejo Nacional de Participación Ciudadana y Fortalecimiento de la Sociedad Civil como una instancia asesora presidencial que tiene por misión conducir un amplio y participativo diálogo nacional sobre el estado de la participación ciudadana en el país y desarrollar una propuesta de reforma a la Ley N°20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública, incluyendo una propuesta de institucionalidad pública para la participación ciudadana.

factor para crear un conjunto de significados compartidos y comunicados, especialmente a la siguiente generación. La formación ciudadana se posiciona, entonces, como una necesidad de la sociedad actual, atribuyéndosele un carácter de prioridad. En el contexto de modificaciones en las relaciones políticas, sociales y ambientales de un mundo interconectado e interdependiente, varios organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), sitúan la formación ciudadana como clave en la solución de determinados retos globales, como la protección del medioambiente, el desarrollo sostenible, la superación de la pobreza, la desigualdad, la migración, el racismo, la discriminación y el acceso a la justicia, entre otros. Estos retos implican un mayor grado de complejidad dada su interdependencia entre las grandes corrientes globalizadas y los espacios regionales, evidenciando la necesidad de una actualizada y contextualizada educación que forme para la ciudadanía.

La participación ciudadana es el involucramiento activo de los ciudadanos y las ciudadanas en los procesos de toma de decisiones públicas que tienen repercusión en sus vidas. En Chile esto recibió reconocimiento legal con la entrada en vigencia de la Ley N° 20.500 de 2011 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública, que incorporó en la legislación, específicamente en su artículo N° 69 la afirmación de que "El Estado reconoce a las personas el derecho de participar en sus políticas, planes, programas y acciones".

La participación es la actitud clave de la formación ciudadana. Es un aprendizaje cuya complejidad es directamente proporcional al entorno social en que se desenvuelven las personas. En efecto, "en la dimensión social la persona debe ser competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir, comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática" (Zabala y Arnau, 2007, p. 91). La participación es uno

de los principios de la democracia y por ello es un eje fundamental en la formación ciudadana. A través de ella se construye el espacio público, se resuelven los conflictos y se consolidan los proyectos de país en que vivirán todos los ciudadanos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013). En materia educativa, se requiere implementar curricularmente una educación ciudadana activa e integral —civil, política, económica, social y cosmopolita—, orientada a generar aprendizajes y a formar en actitudes que permitan un ejercicio variado de todas sus dimensiones: elegir representantes, formular opiniones libremente, a la vez que participar directamente, criticar la facticidad y comprometerse colaborativamente en acciones colectivas (Magendzo y Arias, 2015, p. 106).

De acuerdo con lo anterior, el perfil de ciudadano del siglo XXI daría cuenta de una serie de necesidades que implican el uso pertinente de la información y no solo un saber disciplinario, el cual incluso pareciera no estar presente en los jóvenes, según el sondeo acerca de la disposición y actitudes hacia el sistema de representación política (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2012). Según este estudio, un alto porcentaje declara no conocer las funciones de quienes participan de cargos de elección pública, ni diferencian las formas en que pueden ser elegidos según cargo. Este desconocimiento también se encuentra relacionado con la creencia de un 49% de los encuestados, que piensan que no es posible influir en política. Las cifras más actualizadas siguen mostrando esta tendencia. La *Novena Encuesta Nacional de Juventud*[2] (2018) da cuenta de la menor participación de las juventudes en las elecciones presidenciales del año 2017 en comparación a la población adulta (63,3% de los adultos respondió que sí fue a votar en las últimas elecciones presiden-

2 Se realiza en Chile desde el año 1994 y su fin es obtener información pertinente y oportuna para el diagnóstico de las realidades juveniles en Chile para dotar de fuentes empíricas de primer nivel a académicos, organizaciones de la sociedad civil, servicios públicos, entre otros, para el diseño y elaboración de políticas públicas orientadas a este importante segmento poblacional.

ciales, proporción que se reduce a 46,3% en el rango 18 y 29 años). Esta menor participación se condice, y está estrechamente relacionada, con la falta de confianza en las instituciones. No es casualidad que solo un 3,1% de los jóvenes declare tener alta confianza en el Congreso, un 2,5% diga lo mismo con los partidos políticos, o que un 6,1% de cuenta de esto con el Poder Judicial (INJUV, 2018).

Junto con el descenso de la participación ciudadana juvenil en instancias de la política tradicional, emergen movimientos sociales en que las juventudes manifiestan su descontento, lo que ha complejizado aún más la relación entre los jóvenes chilenos y la política, lo cual sumado a la desconfianza generalizada en las instituciones chilenas, hace que emerjan diferentes maneras de manifestación frente a lo que es la "política tradicional" (Programa de las Naciones Unidad para el Desarrollo [PNUD], 2015). El desafío en Chile es aumentar la participación ciudadana, buscar nuevos caminos para ello, ya sea desde una transición desde la democracia representativa a una más participativa donde los espacios de interacción ciudadano-políticos sean mucho más amplios y diversos que los actuales, como también con la generación de espacios donde los jóvenes tengan cabida tanto para opinar como para actuar. Las ganas están, lo que falta son los espacios (INJUV, 2020).

Aldana (2010) menciona que debe asumirse una concepción de ciudadanía activa, basada en el reconocimiento de la capacidad de la acción de los sujetos, focalizada en la responsabilidad personal y en la participación sobre la idea de reciprocidad en derechos y obligaciones entre individuo y la comunidad y en la garantía del cumplimiento de deberes y obligaciones. Debe ser, además, de corte crítica, que promueva la organización y participación en el ámbito público y político de los ciudadanos, reconociendo que el garante principal de los derechos y el bienestar debe ser el Estado. Se debe tener una mirada crítica de la situación en la que se vive, desde una perspectiva de derechos, con una clara toma de posición de los sujetos en la esfera pública, reclamando políticas de Estado y reconociendo la tensión entre los derechos consagrados y realmente adquiridos.

Según Dueñas (en Ramis y Rodríguez, 2018), la ciudadanía para el siglo XXI debe ser emancipatoria, relacionada con la posibilidad de realizar transformaciones en las formas de vida, estructuras institucionales y organización económica, permitiendo de esta forma la construcción de sociedades más justas e igualitarias, propendiendo al reconocimiento de todos los sujetos y grupos que forman parte de ésta y poder actuar de manera efectiva y responsable bajo escenarios desafiantes. Sin embargo, los contenidos educativos de ciudadanía se presentan frecuentemente desconectados de los problemas reales a los que enfrenta el estudiantado, de sus derechos y de temas controvertidos, lo que desencadena en la pérdida de interés e implicación.

Los programas de estudio de la Formación Ciudadana recientemente puestos en marcha el año recién pasado para los dos cursos terminales de la educación escolar formal, señalan que los estudiantes deben lograr "distinguir relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuran el territorio en distintas escalas, proponiendo alternativas para avanzar en justicia social y ambiental" (MINEDUC, 2019, p. 61), además de propender a que logren "participar en distintas instancias escolares de ejercicio democrático, reconociendo la necesidad de organizar socialmente la vida en comunidad, a fin de fortalecer una sana convivencia que resguarde las libertades fundamentales y el bien común". (MINEDUC, 2019, p. 61). Se espera que los estudiantes al término del ciclo escolar de doce años, egresados de la educación formal que proporciona el Estado, sean sujetos capaces de "participar de forma corresponsable y ética en la búsqueda de estrategias y soluciones a desafíos, problemas y conflictos en diversas escalas, que impliquen armonizar desarrollo, democracia, equidad y sustentabilidad" (MINEDUC, 2019, p. 62). El desafío se torna mayor toda vez que lo que se espera es que los sujetos, las ciudadanas y los ciudadanos sean capaces de "analizar el impacto de diversos modelos de desarrollo y las políticas económicas en la vida cotidiana y en el cambio climático, en función de la sustentabilidad y del aseguramiento de una vida digna y justa

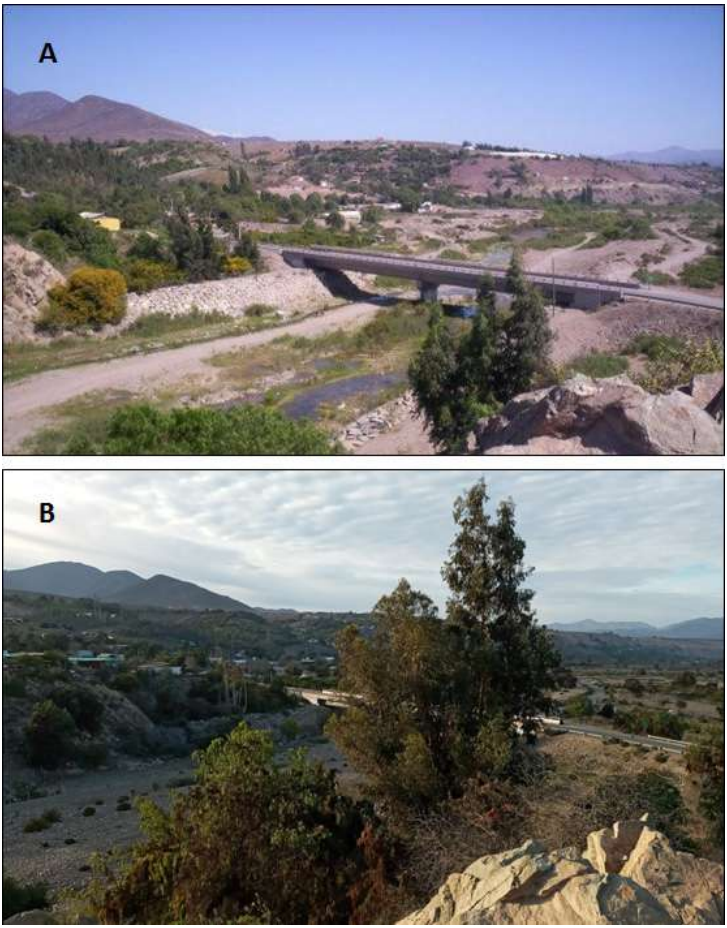
para todos con condiciones para el desarrollo personal y colectivo" (MINEDUC, 2019, p. 62).

Educación ambiental para la formación ciudadana

El deterioro socio-ambiental debe replantear la vinculación de la sociedad con su entorno geográfico, cultural, político y natural mediante un desarrollo sustentable, reconociendo la existencia de límites al desarrollo social, al crecimiento económico (productivo) y a la sobreexplotación (abuso) de los ecosistemas; esto, dado el estado actual de la tecnología, la organización social y la capacidad cada vez más reducida de la biosfera para absorber los efectos antrópicos, en un mundo actual donde es clara la relación de que el crecimiento económico ha ido de la mano con el impacto ambiental en los territorios, a lo que hoy se suma la creciente evidencia del impacto global asociado al cambio climático, provocado por acción antrópica y este modelo de consumo.

Los efectos directos del cambio climático son la emergencia de olas de calor y aumentos en la frecuencia de eventos climáticos extremos complejos como tormentas de viento, inundaciones y sequías, por mencionar algunos (Watts et al., 2017). Las consecuencias sociales y en la salud de las personas producto de estos eventos son de gran alcance y van desde la reducción de la productividad laboral y las muertes relacionadas con el calor, hasta las lesiones directas, la propagación de enfermedades infecciosas y los efectos en la salud mental tras las inundaciones generalizadas (Watts et al., 2017; Alfaro y Cortés, 2020). Lo anterior, sin mencionar el impacto del cambio climático en la salud animal y en la salud vegetal. Y es así que como crecen los impactos, en especial en aquellas regiones asociadas a actividades económicas extractivas, es que también se acentúan los conflictos locales, relacionados principalmente con los recursos hídricos (Figura 1), la contaminación del aire y la pérdida de biodiversidad (Cortés et al., 2016, p. 545).

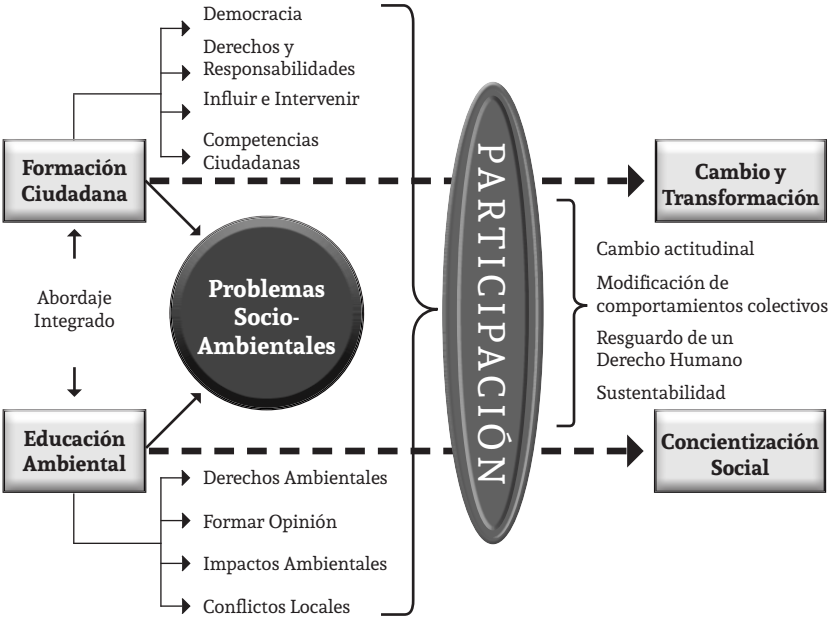
Figura 1. La disminución de la disponibilidad del recurso hídrico genera profundos impactos en los territorios. Contrastando con el verdor previo (A), en la actualidad se observa el cauce inexistente del Río Hurtado en el sector de Villaseca (B), cerca de Ovalle, Provincia de Limarí. Actualmente desde este río se extraen áridos (ripios y arena), lo cual ha generado problemas con las comunidades aledañas.



Fuente: Archivo propio.

En Chile, como en otros países del mundo, la dinámica dada por los conflictos medioambientales ha profundizado la acción política de los sujetos en la demanda del cumplimiento de los derechos ambientales, pero en la reiteración de la dinámica de mantener al margen de la toma de decisiones la opinión y conocimientos de las comunidades locales (por ejemplo, las comunidades rurales, Figura 1), principales afectadas por proyectos de inversión con alto impacto socio-ambiental. Las cuestiones ambientales son quizás las reivindicaciones más apremiantes de la época y proponen un ejercicio activo de la ciudadanía y es por eso por lo que se asume esta concepción de esta. Entonces la participación ambiental ciudadana sería la manera específica en que las personas, organizaciones sociales y movimientos representativos pueden participar e incidir en los procesos de gestión pública vinculados al medioambiente y que son de competencia del Ministerio del Medio Ambiente (MMA), así como otros órganos del Estado. La construcción de ciudadanía es un ejercicio educativo inherente a la democracia, extensivo a todos los sujetos, pero no es dado, sino que implica la participación activa y la construcción de tejidos sociales, sobre la base de nuevos o renovados valores e imaginarios sociales compartidos, para asegurar aquella garantía. El derecho consagrado, es decir, el reconocimiento del derecho al ambiente sano y diverso como derecho humano; y la garantía del ejercicio de su demanda, no resulta en la garantía del derecho cumplido. La formación ciudadana del siglo XXI debe ser más efectiva en transmitir a las comunidades educativas escolares y universitarias y, a la ciudadanía en general, que los derechos humanos fundamentales están íntimamente relacionados con el medioambiente, los estudiantes deben ser fuentes informadas y transformadoras. Los derechos de acceso a la información fortalecen la democracia y son una herramienta concreta para una mayor dignidad, prosperidad y sostenibilidad de los territorios (Figura 2).

Figura 2. Formación Ciudadana y Educación Ambiental para el siglo XXI.



Fuente: Elaboración Propia.

El devenir del siglo XXI demanda un "ciudadano ambiental" quien, según Mrazek en González (2003), sería "un voluntario comprometido a aprender acerca del ambiente y a involucrarse con la acción ambiental responsable". Según esta definición gravitarían las nociones de aprendizaje y de participación comprometida, algo como aprender, informarse, documentarse sobre los problemas ambientales, sus causas y sus posibles soluciones, para saber cómo actuar responsablemente sobre los mismos. Para González (2003) el concepto está vinculado con los valores de responsabilidad, compromiso, solidaridad, equidad, honestidad, con actitudes de identificación y pertenencia y con competencias para la participación, ya

que según el Principio 10 de la *Declaración de Río* (1992), "el mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda". El capítulo 36 de la *Agenda XXI* señala que desarrollo y medioambiente son dilemas cruciales para las actuales y futuras generaciones. Por lo tanto, las intervenciones educativas no solo deben sensibilizar a la población sobre la protección del medioambiente, sino que también generar un cambio en sus comportamientos.

La educación para la ciudadanía ambiental debe entonces ser parte del proceso de una educación en valores y, por lo mismo, es conveniente que se inscriba no sólo en el ámbito escolar, sino que en variados espacios de la cotidianidad y de la esfera pública. Ello sienta las bases para la construcción de una vida pública con base en formas sociales sustentadas en un ejercicio crítico de la ciudadanía (González, 2003). Bajo esta lógica, la vida pública sería posible a partir del desarrollo de formas de solidaridad socio-ambiental que modelen las subjetividades y con ello las relaciones entre ciudadanas, ciudadanos y medioambiente. Eso permitiría ir encontrándole sentido y significado a las diferentes circunstancias del problemático momento histórico de hoy.

En Chile, en el marco de la Ley Nº 19.300 de 1994 sobre las Bases Generales del Medio Ambiente, en su artículo Nº 2, letra h, se comprende la educación ambiental como: "un proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante". La intención que le subyace a esta definición, ha llevado al Estado a implementar varios programas e iniciativas de educación ambiental, principalmente a través del MMA, suscribiendo compromisos internaciones en esa materia, como fue el *Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014* (DEDS), promulgado por la Naciones Unidas a través de la UNESCO. En el marco

de ese compromiso se elaboró la *Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable* (PNEDS) que, en términos simples, busca integrar en todos los aspectos de la educación y del aprendizaje, los principios, valores y prácticas que conduzcan a la sociedad hacia el desarrollo sustentable. Es la primera estrategia nacional que entrega directrices metodológicas para formar una "ciudadanía" que participe activamente en el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sustentable en el país.

La Ley N° 19.300 señala además en su artículo N° 6 que "el proceso educativo, en sus diversos niveles, a través de la transmisión de conocimientos y de la enseñanza de conceptos modernos de protección ambiental, orientados a la comprensión y toma de conciencia de los problemas ambientales, deberá incorporar la integración de valores y el desarrollo de hábitos y conductas que tiendan a prevenirlos y resolverlos". A nivel pedagógico, se enfatiza la necesidad de incorporar las orientaciones del DEDS en todas las asignaturas y ciclos del sistema educativo. Además, destaca la necesidad de implementar un enfoque interdisciplinario y sistémico que permita comprender la interdependencia de factores sociales, económicos y medioambientales que intervienen en este proyecto de desarrollo (UNESCO, 2006).

En el 2009 la educación ambiental se consigna en el marco normativo chileno de la educación formal por medio de la Ley N° 20.370 General de Educación. En este documento, en su artículo N° 3, letra l, que se modifica posteriormente en la Ley de Inclusión (Ley N° 20.845 de 2015), respecto del principio de sustentabilidad se señala que: "el sistema (educativo) incluirá y fomentará el respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones". Al respecto, la PNEDS busca orientar los principios básicos de la educación tendientes a formar individuos conscientes de su entorno y respetuosos con todos los seres vivientes. Este instrumento explica que

para lograr estos fines se requiere de un proceso educativo basado en un concepto amplio e integral de la educación, es decir, que esta tenga como finalidad el desarrollo de una persona que posea la capacidad para aprender a conocer; aprender a vivir juntos; aprender a hacer y aprender a ser (Comisión Nacional del Medio Ambiente [CONAMA], 2009).

A partir del año 2015 nuestro país inició un trabajo en el marco de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aproximadamente la mitad tienen su foco en aspectos ambientales o abordan la sostenibilidad de los recursos naturales. En concreto, cinco de ellos están directa e íntegramente ligados al aspecto ambiental. Los Objetivos sobre agua limpia y saneamiento, producción y consumo responsable, acción por el clima, la vida submarina y la vida de ecosistemas terrestres (6, 12, 13, 14 y 15) atienden directamente problemáticas y objetivos relacionados con el medioambiente. Hacen referencia a situaciones especialmente sensibles en relación con el desarrollo de las personas. Por su parte, el cuarto objetivo enfatiza la necesidad de una educación inclusiva y equitativa para crear calidad. Por eso, el sistema educativo debe proporcionar acceso a los conocimientos teóricos y generar experiencias de aprendizaje para promover las ideas del desarrollo sustentable entre las nuevas generaciones. En el punto 4.7 del objetivo se plantea que:

> De aquí a 2030, hay que asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible".

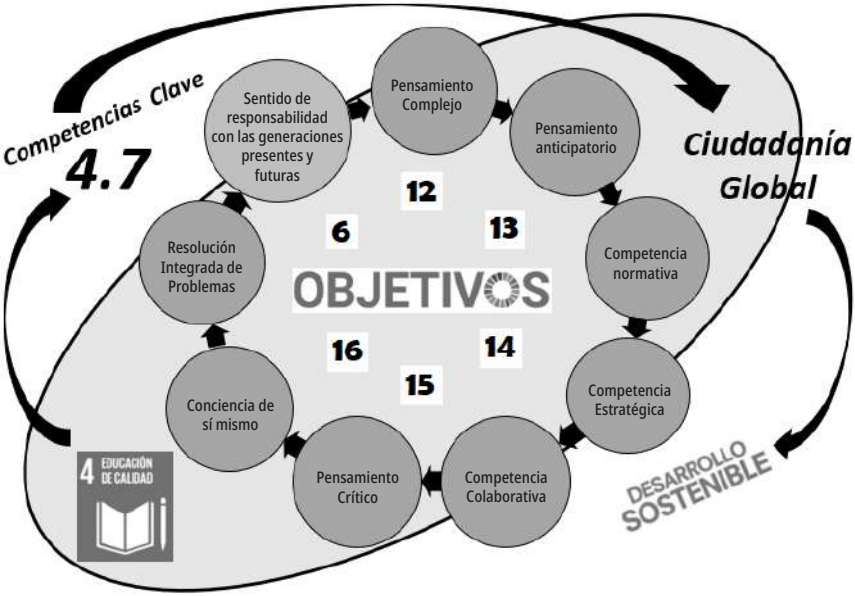
La UNESCO señala que en el marco contextual de los ODS el papel de la educación, recogiendo y ampliando la larga tradición de la educación ambiental como posibilitadora de la sostenibilidad, es contribuir a cada uno de ellos con objetivos de aprendizaje específicos en tres principales dominios: cognitivo, socioemocional y conductual (UNESCO, 2017). En el dominio cognitivo, facilitando el conocimiento y las habilidades de pensamiento necesarias para una mejor comprensión de los ODS y los retos que suponen. En el dominio socioemocional, consolidando las habilidades sociales que permiten a los estudiantes colaborar, negociar y comunicarse para promover los ODS, así como las habilidades de autorreflexión, valores, actitudes y motivación facilitadoras del aprendizaje autónomo. Finalmente, en el dominio conductual, se atribuye a la educación la misión de formar competencias para la acción orientada hacia la sostenibilidad.

El mismo organismo internacional propone que se integren nuevos contenidos en el currículum escolar como son: el cambio climático, la pobreza o el consumo sostenible, haciendo primar los entornos interactivos centrados en el estudiante y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Promueve, asimismo, la necesidad de una pedagogía orientada a la acción y de carácter transformadora, que potencie el aprendizaje autorregulado, la participación y la colaboración, la resolución de problemas utilizando un abordaje interdisciplinar y transdisciplinar, que ponga en juego distintos tipos de aprendizajes en contextos formales, no formales e informales, afirmando que "sólo estos enfoques pedagógicos permiten la formación de las competencias claves necesarias para promover el desarrollo sostenible" (UNESCO, 2017, p. 7).

La UNESCO (2017, p. 10) define "competencias clave de la sostenibilidad" para enfatizar que los ciudadanos las necesitan para actuar con éxito ante los complejos desafíos socio-ecológicos actuales (Figura 3). Son relevantes para todos los ODS y también permiten a los individuos relacionar cada uno de los ODS con los restantes

y así ver la gran panorámica que está integrada por todos ellos, en el marco de una ciudadanía global, explícitamente comprometida con el desarrollo sostenible. Una ciudadanía capaz de resolver activamente los desafíos mundiales y contribuir a un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro; una ciudadanía que asume un rol activo, tanto local como globalmente; una concepción que considere a los ciudadanos y la naturaleza elementos dinámicos, en confrontación y condicionados mutuamente dentro de la política del medioambiente (Figura 3).

Figura 3. Formación Ciudadana y Competencias Clave de la Sustentabilidad.



Fuente: Adaptado de la UNESCO (2017).

La formación de competencias clave para la sostenibilidad tiene un significativo foco de atención en la trama que articula las problemáticas socio-ecológicas y humanas, siempre de naturaleza multidimensional. Comprender las interconexiones, complementariedades y múltiples perspectivas, son pasos obligados para alcanzar una visión integrada de la realidad.

> Desde este punto de vista, la educación para la sustentabilidad se inscribe bajo una perspectiva crítica y ciudadana, la cual, mediante la integración de controversias y pluralidad de interpretaciones, debe incitar a construir argumentos propios como ciudadanos y ciudadanas miembros de una sociedad democrática. En el marco de un enfoque transformador, el saber debe ser co-construido por las personas que movilizan las comunidades. De esta forma, el propósito principal de los sistemas educativos debe ser formar ciudadanos y ciudadanas capaces de reflexionar con otros y otras para elaborar decisiones comunes, por ejemplo, al abordar la naturaleza compleja y controversial del desarrollo sustentable. Sin embargo, elaborar estrategias metodológicas de este tipo no es algo evidente en la sala de clases y representa un desafío didáctico para las prácticas habituales del profesorado, dado que los términos ciudadanía y desarrollo sustentable no son conceptos científicos que puedan ser anexados a una asignatura del currículum en particular, ni deben ser actividades desarticuladas de un plan de gestión, por ejemplo.

La educación no puede limitarse tampoco solo a una labor de difusión y sensibilización mediante la promoción de gestos y comportamientos relacionados con la protección del medioambiente, es decir, como señalan Berríos y González (2020), centrada en la enseñanza de ecogestos (*e.g.*, reciclaje, uso responsable del agua potable, energía eléctrica, etc.) que, si bien tienen un impacto para sensibilizar a las

nuevas generaciones, son insuficientes para enfrentar los desafíos sociales y medioambientales que están en juego. Por el contrario, es necesario dotar el acto educativo de una pedagogía crítica que entregue, a docentes y a estudiantes, herramientas epistemológicas, cognitivas y actitudinales, es decir, todas aquellas competencias clave para cuestionar y tomar decisiones acerca de los alcances del modelo de desarrollo propuesto por la Organización de Naciones Unidas (ONU). La escuela debe erigirse, ya en la práctica y no tan solo en los discursos, como un lugar que permita repensar y reflexionar sobre el funcionamiento del sistema democrático para así construir una sociedad, incorporando la diversidad presente en el contexto, así como los diferentes puntos de vistas de los distintos actores sociales.

Lo anterior supone repensar la actividad ciudadana desde el potencial emancipatorio que esta tiene, propiciando la actividad de repensar el territorio, las fuentes de energía, la jerarquización de necesidades para vivir en armonía con el medioambiente, es decir, un proceso educativo que invite a reflexionar sobre el impacto de nuestro modo de vida en él. En este sentido, según Berríos y González (2020), la invitación a debatir sobre los alcances y dilemas de los ODS se transforma en un ejercicio democrático que contribuye a explicitar sus paradojas y generar un espacio de discusión abierto para cuestionar las posibilidades que tiene la participación ciudadana frente al "imperativo" del crecimiento económico. Es así como también el proceso educativo ligado a la sustentabilidad debe repensarse, disminuyendo su actual carácter normativo y técnico para favorecer el desarrollo de una crítica social que permita reflexionar sobre el verdadero lugar que ocupa la ciudadanía en el diseño de una sociedad sustentable para el devenir del siglo XXI. Según el MMA "es en los problemas socio-ambientales donde se pueden materializar de mejor manera los valores y principios de la educación ambiental, estimulando la participación activa de la ciudadanía en los conflictos que impactan en su medioambiente, pero también asumiendo su vocación de transformación social" (2018, p. 49).

Lo concreto es que estos repensares deben ir necesariamente acompañados de transformaciones en las carreras de pedagogía, profundizando en el tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal de la ciudadanía ambiental en la formación inicial docente (Cortés et al., 2016, p. 547), además de fomentar la formación continua de los profesores en cuestiones de desarrollo sostenible, permitiendo que los docentes que ya se encuentran en el sistema escolar actualicen sus competencias en la enseñanza de estas temáticas. Para lograr lo anterior es imperioso, entonces, diseñar e implementar políticas públicas educacionales que apunten hacia fortalecer dicha formación inicial y formación continua del profesorado urbano y también rural en materia de educación ambiental, fortaleciendo el aspecto reflexivo acerca de su importante rol en los territorios y sus comunidades como potentes agentes de cambio en las generaciones futuras (Cortés y Zurita, 2019). La deconstrucción de los saberes existentes y la construcción de saberes nuevos, en un vínculo dialéctico con las nuevas realidades, es uno de los pasos fundamentales para la elaboración de nuevas concepciones acerca del ser ciudadano del siglo XXI y su responsabilidad con las actuales y futuras generaciones.

Conclusiones

La Educación para la Ciudadanía y el posicionamiento en los problemas medioambientales es importante para facultar a ciudadanos y ciudadanas para que ejerzan sus derechos y deberes ambientales, así como para identificar las causas estructurales subyacentes de la degradación ambiental y los problemas asociados al cambio climático, generar voluntad y las competencias de participación crítica y activa y así promover a la participación cívica para abordar sus causas estructurales, actuando individual y colectivamente dentro de los medios democráticos y teniendo en cuenta la justicia

intergeneracional e intrageneracional (European Network for Environmental Citizenship [ENEC], 2018).

Es necesario señalar que si a lo que se aspira es a innovar en materia curricular y a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, se debe tener en cuenta indefectiblemente que se requiere reflexionar sobre las concepciones docentes que subyacen en sus acciones pedagógicas; de lo contrario, el modelo educativo cambiará solo en los documentos oficiales y los encargados de ponerlo en práctica no lo implementarán o lo harán como se ha venido haciendo, situación que en ámbito de la Formación Ciudadana, los ODS y la Educación Ambiental, a pesar que se han ajustado y creados programas, las prácticas docentes siguen siendo tradicionales, lejos de aquellas orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores y actitudes en ambientes y prácticas con predominio de relaciones participativas y democráticas a las que aspira el currículum actual, tanto en las aulas escolares como en las aulas universitarias en que se forman los futuros profesores y profesoras.

Bibliografía

Aldana, Telias (2010). Educación para la ciudadanía y educación ambiental: una articulación necesaria. Ponencia en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021 (págs. 1-9). Buenos Aires: FICAD. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/R1532_Aldana.pdf

Alfaro, Andrea y Cortés, Manuel (2020). Perception of the impact of climate change on the quality of life and well-being of the inhabitants of the Cerro Blanco Agricultural Community, Limarí Province, Chile. Idesia, 38(4), 127-131. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292020000400127

Berríos, Adolfo y González, Jaime (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. Actualidades Investigativas en Educación, 20(2), 570-600. https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n2/1409-4703-aie-20-02-570.pdf

Callaghan, Chris (2019). Transcending the threshold limitation: a fifth industrial revolution? Management Research Review, 43(4), 447-461. https://doi.org/10.1108/MRR-03-2019 0102

Cereceda-Marambio, Karina., y Torres-Solís, Amanda. (2017). Satisfacción con la democracia en Chile: De lo normativo a lo valorativo. Revista de Sociología, (32), 32-49. doi:10.5354/0719-529X.2017.47884

Comisión Nacional del Medio Ambiente [CONAMA] (2009). Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable. Santiago: Gobierno de Chile.

Consejo Nacional de Participación y Fortalecimiento de la Sociedad Civil (2017). Informe Final. Estado de la participación ciudadana en Chile y propuestas de reforma a la Ley 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública. http://bcn.cl/2ate7

Contreras, Natalia y Sánchez, Ricardo (2020). Formación ciudadana: significados emergentes en contexto de crisis social. Transformación, 16(3), 435-452. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext ypid=S207729552020000300435 ylng=es ytlng=es.

Cortés, Manuel (2021). La pandemia de COVID-19: importancia de estar alerta ante las zoonosis. Revista Facultad de Medicina Humana, 21(1), 151-156. https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3451

Cortés, Manuel, Alfaro, Andrea y Cavieres, Nathalie (2016). Superación de la pobreza en las comunidades agrícolas campesinas de la comuna de Ovalle, Chile: reflexiones desde la educación agroambiental. En: Planificación Territorial, Desarrollo Sustentable y Geodiversidad. Márquez, José Antonio (ed.). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Excma. Diputación de Huelva. pp. 105, 540-550.

Cortés, Manuel y Zurita, Felipe (2019). Importancia de la educación ambiental en la práctica laboral del profesor rural: reflexiones y propuestas. Revista Varela, 19(54), 441-454. http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/26

Cox, Cristian y Castillo, Juan (2015). Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago: CEPPE-UC.

European Network for Environmental Citizenship [ENEC] (2018). Defining "Education for Environmental Citizenship". http://enec-cost.eu/ourapproach/education-for-environmental-citizenship/

Foa, Roberto et al. (2020). The Global Satisfaction with Democracy Report 2020. Cambridge, United Kingdom: Centre for the Future of Democracy. https://www.bennettinstitute.cam.ac.uk/publications/global-satisfactiondemocracy-report-2020/

González, Edgar (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. Interciencia, 28(10), 611-615. https://www.redalyc.org/pdf/339/33908509.pdf

Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2012). Disposición y actitudes hacia el sistema de representación política. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.

Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2018). Novena Encuesta Nacional de Juventud, Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. https://www.injuv.gob.cl/9encuesta

Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2020). Juventudes de Chile y el Estallido Social. Cuadernos Digitales. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/cuadernillo_2020_final.pdf

Ley N° 19.300. Diario Oficial de la República de Chile, 09 de marzo de 1994.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30667

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2019.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ley N° 20.500. Diario Oficial de la República de Chile, 16 de febrero de 2011.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1023143

Ley N° 20.845. Diario Oficial de la república de Chile, 08 de junio de 2015.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Magendzo, Abraham y Arias, Rafael (2015). Educación Ciudadana y Formación docente en los países de América Latina. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14364

Márquez, Frank, Alfonso, Duniesky y Rodríguez, Letys (2019). Gestión de la formación ambiental ciudadana desde las comunidades. Avances, 21(4), 431-441.
http://www.ciget.pinar.cu/ojs/index.php/publicaciones/article/view/495/1588

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013). Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana. 7° Básico a 4° medio. Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2019) Bases Curriculares 3° y 4° Medio. Santiago: MINEDUC.

Mrazek, Rick (1996). Two steps forward, one step back: Developing an environmentally literate citizenship in Canada. International Research in Geographical and Environmental Education 5(2), 144-147. https://doi.org/10.1080/10382046.1996.9965003

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2006). Proyecto Plan de Aplicación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). Education for sustainable development goals. Learning objectives. http://www.unesco.org/new/en/brasilia/about-this office/singleview/news/education_for_sustainable_development_goals_learning_object/

Parra, Gema et al. (2020). Education for Environmental Citizenship and Education for Sustainability. In: Hadjichambis A. et al. (eds). Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education. Environmental Discourses in Science Education, vol 4. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_10

Pérez, Cruz (2016). Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje. Barcelona: Desclée De Brouwer.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2015). Desarrollo Humano en Chile: los tiempos de la politización. Santiago: PNUD. Recuperado de https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/los-tiempos-de-la-politizacion.html

Ramis, Álvaro y Rodríguez, Carlos (coord.) (2018). Educación y Democracia: Formación Ciudadana para la escuela de hoy. San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente.

Sanhueza, Cristian, Cea, Constanza y Guerrero, Alex (2015). Democracia en Latinoamérica, ¿Qué factores influyen en la satisfacción y apoyo a la Democracia? Revista de Ciencias Sociales Fronteras, 2, 85-113. http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/fronteras/article/view/445

Sarfraz, Zouina et al. (2021). Is COVID-19 pushing us to the Fifth Industrial Revolution (Society 5.0)? Pakistan Journal of Medical Sciences, 37(2), 591-594. https://doi.org/10.12669/pjms.37.2.3387

Watts, Nick et al. (2017). The Lancet Countdown: tracking progress on health and climate change. Lancet, 389(10074), 1151-1164. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)32124-9

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: GRAÓ.

Rol político y Constitucional en la Educación ambiental para el siglo XXI utilizando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Andrea Alfaro Silva y David Romero Fica

Resumen

La pandemia por COVID que está experimentando Chile y el mundo ha traído de la mano diversos efectos a nivel de aprendizajes escolares, visibilizándose la brecha económica y social imperante en Chile (CEM, 2020). Ello se suma a la crisis ambiental planetaria producto del cambio climático y la escasez de legislación chilena que aborde esta problemática. Frente a lo anterior, la nueva Constitución para Chile se proyecta como esperanzadora en variados aspectos, donde el tema medioambiental es uno de ellos. Este capítulo se enmarca como una propuesta educativa que trabaje desde el currículum nacional, considerando las políticas educativas vigentes. El capítulo explicita que el tema medioambiental se aborda a nivel de la Ley General de Educación, en el área de las Ciencias Naturales en sus diversos niveles de enseñanza y en "Ciencias para la ciudadanía" de 3° y 4° medio. La propuesta utiliza la metodología del

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para abordar problemáticas medioambientales *in situ* a nivel local, lo cual implica la gestión de redes de apoyo a nivel escolar, público y/o empresarial que permitan el análisis de situaciones que sean parte del cotidiano o de las inmediaciones de cada grupo escolar. Ello permitiría investigar científicamente, obtener evidencias y participar en debates con la comunidad local, contribuyendo así al aprendizaje profundo de forma significativa y colaborativa, a la concientización medioambiental, a la vinculación con el medio y al desarrollo de habilidades blandas, entre otros beneficios. Para resguardar estos espacios se requiere no solo de la voluntad docente sino también del apoyo de autoridades comunales y/o regionales, por lo cual se visualiza a esta Nueva Constitución como una oportunidad que permita garantizar estos espacios para contribuir en desarrollo de una actitud sustentable y protección medioambiental, impactando de manera positiva a nuestro entorno para lograr un "bienestar ambiental".

Introducción

La pandemia del COVID-19 ha provocado diversas consecuencias en los distintos países del mundo, y Chile no ha sido la excepción. Los efectos incluyen no solo el colapso en una salud pública (Suazo, 2020) ya altamente demandada desde antes (Bastías *et al*, 2020), sino que también a ello se le suman problemáticas económicas por sus efectos en la productividad laboral (Weller, 2020), además de la dificultad en socialización y las problemáticas en salud mental que todo ello conlleva (Ramírez *et al,* 2020), entre otros factores. Sumado a ello, la educación a distancia que ha obligado la pandemia ha visibilizado las grandes diferencias en educación que existen en nuestro país en cuanto a conectividad, tecnologías e infraestructura y que tienen base en las desigualdades socioeconómicas (y su vulnerabilidad), la excesiva centralización del país y el bajo apoyo

al desarrollo territorial, agudizándose las dificultades vinculadas al proceso de aprendizaje del estudiantado. A modo de ejemplo, previo a la pandemia, 180.000 niños y jóvenes en Chile se encontraban fuera del sistema escolar, sin embargo, una estimación del Mineduc (Ministerio de Educación) -a octubre del 2020- indica que a aquel escenario se adicionarían 80.000 estudiantes (Espinosa, 2021), lo cual reflejaría un alarmante ascenso de la deserción en la educación chilena. Por otro lado, en un análisis del impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje realizado por el Centro de Estudios del Mineduc (CEM, 2020)), se indica que en el escenario A (60% de pérdida del año escolar) el aprendizaje a distancia como medida de mitigación tendrá una efectividad de un 30%, mientras que en un escenario B (100% de pérdida) la efectividad se reduciría a un 12%, lo que evidencia cómo la actual situación podría ampliar las brechas educacionales que se observan en el sistema, en particular, al considerar la dependencia administrativa y la región de las escuelas.

Paralelamente, y tras el estallido social del 18 de octubre del 2019 previo a la pandemia, nuestro país ha vivido una revolución que ha tenido como consecuencia la aprobación democrática por una nueva Constitución y sus respectivos 155 constituyentes, personas que, de una u otra forma, representan la diversidad de la población. Enfatizando en lo anterior, antes de la pronunciación a construir una nueva Carta Magna, los avances legislativos en materia de educación escolar, en el último tiempo, han sido significativos, no obstante, el desarrollo dogmático tanto del derecho a la educación como de la libertad de enseñanza no han experimentado el mismo avance (Flores, 2014), influyendo directamente en diversas aristas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) del estudiantado y, además, su impacto en la formación de las ciudadanas y ciudadanos.

En este sentido, y teniendo en cuenta que la creación de la nueva Ley Suprema del Estado chileno será el camino hacia el futuro, es imperante que se expongan aquellas necesidades o demandas que

han surgido desde las diferentes veredas que componen la sociedad. Es así como, la educación científica se posiciona como una herramienta invaluable para desarrollar un comportamiento responsable y sustentable en la ciudadanía del siglo XXI, puesto que contribuye con insumos y evidencias que permiten el ejercicio de los derechos y deberes del Estado, de las comunidades y de las personas naturales en relación a la naturaleza y la biodiversidad, el desarrollo sustentable y el cuidado socio ecológico (Galdámez, Millaleo y Saavedra, 2021). Lo anterior, en relación a que hoy en día nos enfrentamos a una crisis climática y medioambiental casi sin retorno que puede incluso afectar a nuestra salud física y mental (Watts el al, 2017, citado en Alfaro y Cortés, 2020). Sin embargo, nuestras acciones de aquí al futuro podrían, al menos, ralentizar las graves consecuencias medioambientales para nuestro planeta Tierra (Alfaro *et al*., 2015; Alfaro y Cortés, 2020). Así entonces, la concientización de que el trabajo mancomunado de autoridades gubernamentales, personas influyentes en los medios de comunicación de masas, empresarios y comunidades educativas podrían marcar la diferencia entre dejar de herencia un planeta destinado a la extinción o en vías de sostenibilidad.

La Educación ambiental está declarada en varios niveles de la enseñanza de las ciencias naturales en el currículum escolar chileno (2º, 4º, 5º, 6º básico y toda la enseñanza media), sin embargo, la pandemia y diversos otros factores dificultan que ésta escape de la teoría y que sea capaz de motivar, empoderar y hacer partícipes al estudiantado, involucrándose activamente como protagonistas en la promoción y protección de un "bienestar ambiental". En este sentido, es necesario recordar que, según la conocida "teoría de sistemas" somos parte de un todo interconectado, lo cual se refleja en que organizaciones médicas internacionales reconozcan que desastres como el cambio climático afecta la salud física y mental (Watts et al, 2017, citado en Alfaro y Cortés, 2020). Ello, además, es demostrado mediante un estudio local en una comunidad agrícola

de la región de Coquimbo, Chile, donde sus habitantes perciben las consecuencias del cambio climático en su calidad de vida y bienestar (Alfaro y Cortés, 2020).

Ahora bien, tanto en el Programa de Ciencias para la Ciudadanía (2019) como en las diferentes metodologías pedagógicas utilizadas en ciencias, por ejemplo, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se sugiere trabajar con comunidades y datos locales como una manera de acercar a las ciencias a la realidad cercana y local del estudiantado, lo que debiera contribuir al tan apreciado "aprendizaje significativo y profundo".

El presente capítulo, en primer lugar, relata la relevancia de favorecer aprendizajes significativos y profundos en el área científica que permita formar ciudadanos que apliquen su conocimiento científico en lo cotidiano y para la toma de decisiones informadas y responsables, entre otros aspectos. En segundo lugar, describe el pilar educativo a partir de la Constitución actual (refiriéndose a los artículos que consideran a la Educación) y analiza la relevancia que el currículum vigente le otorga a la Educación ambiental (considerando la presencia de este ámbito en las bases curriculares de ciencias naturales). En tercer lugar, se realiza una propuesta de trabajo bajo el alero de Educación ambiental que considere el currículum escolar chileno a partir de una de las metodologías pedagógicas vigentes, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y la incidencia de las autoridades políticas y gubernamentales locales, involucrando idealmente al empresariado, para que todos ellos apoyen en la logística y gestión de recursos necesarios para la obtención de insumos y espacios que permitan desarrollar de forma empírica una Educación ambiental. En cuarto lugar, se manifiestan algunas orientaciones en torno a la aplicación del ABP en Educación Ambiental. Por último, en quinto lugar, se busca responder la pregunta ¿qué se espera de la nueva Constitución para resguardar una efectiva Educación ambiental para el siglo XXI? Todo ello resguardado bajo el alero de la nueva Constitución chilena, de modo tal de evitar que solo dependa de las

voluntades de la gestión de profesores, educadores y autoridades del momento, sino que sea una actividad protegida, gestionada y organizada en conjunto con los actores locales.

Una Educación científica que favorezca el Aprendizaje significativo y profundo

Dentro del ámbito educativo actual, y especialmente en el área de las ciencias, uno de los fines que se propone y se intenta promover es un "aprendizaje significativo y profundo", es decir, que nos haga sentido, nos permee y pueda ser aplicado en nuestra vida cotidiana actual y futura, en otras palabras, que no se quede en lo netamente memorístico, mecánico y permanezca como "aprendizaje inerte" cuya única misión sea lograr rendir un examen o realizar un trabajo y luego se olvide, como nos pasa cuando el aprendizaje no se logra satisfactoriamente al ser solo "utilitario". Este enfoque, junto con otras propuestas provenientes del constructivismo, desplaza la manera positivista y propedéutica (con fines de preparación para estudios científicos posteriores) de llevar a cabo las clases, especialmente en ciencias.

Ausubel y Novak definen el aprendizaje significativo (AS) como:

> la manera natural de aprendizaje de las personas, y los procesos psicológicos que intervienen en el mismo suponen que una estructura cognitiva preexistente del individuo asimila la nueva información. Esta asimilación ocurre en función de las relaciones jerárquicas que el individuo establece entre los conceptos, en las que el concepto más impulsor asimila o subsume otros conceptos más específicos, de manera que, en este proceso todos los conceptos van adquiriendo un nuevo significado para el individuo (citado en Guruceaga y González, 2004, p.116).

A partir de lo anterior, se infiere que, a medida que aumenta la interconexión entre los conceptos que fundamentan un tipo de contenido (en términos educativos), y esta relación se vincula, además, con las diferentes experiencias del individuo, la adquisición del nuevo conocimiento irá aumentando de manera gradual, por tanto, más significativo será su proceso de aprendizaje, influyendo positivamente al proceso cognitivo.

Por su parte el aprendizaje profundo (AP), acuñado por Ference Marton y Roger Säljö en 1976, se contrapone al aprendizaje inerte que implica reproducir conocimientos o resolver un problema de forma mecánica, pues el AP se basa en la comprensión demostrada mediante el dominio, la transformación y la utilización de ese conocimiento en problemas reales (Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2001, citado en Valenzuela, 2008), es decir, requiere "actuar con el conocimiento" mediante la realización de diversas actividades (explicar, resolver problemas reales y contextualizados, argumentar, crear, etc), además de demostrar flexibilidad con aquel aprendizaje, es decir, lograr adaptarlo, aplicarlo a diversos contextos; es por esto último que David Perkins define al AP como "actuar con el conocimiento de maneta flexible" (Furman, 2021).

Ahora bien, con lo recién expuesto, y teniendo en consideración el tipo de aprendizaje que se busca, ¿se logra concretar dicho enfoque en la propuesta educativa actual?

La realidad educativa en Chile, según los datos y resultados respecto a proyectos internacionales vinculados a la evaluación del aprendizaje, entregan una situación que, de una u otra forma, se relaciona con lo anteriormente expuesto. En el año 2020, la Agencia de Calidad de la Educación dio a conocer los resultados obtenidos en la prueba TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias) realizada en el año 2019. Esta evaluación internacional, donde participan estudiantes de 4º y 8º básico de más de 60 países de los cinco continentes, evalúa los dominios cognitivos de: conocimiento, aplicación y razonamiento, donde solo un 1%

demostró tener conocimientos avanzados en ciencias (83 estudiantes). El dominio de contenido más débil de los estudiantes de Chile es Química y luego Física. El dominio cognitivo más débil en el rendimiento de los estudiantes de Chile es el Razonamiento, siendo ambos dominios (cognitivo y de contenido) significativamente más bajos que el rendimiento general en Ciencias (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). Ahora bien, la habilidad cognitiva "Razonamiento" se encuentra muy por debajo del promedio, lo que permite deducir que, mediante las metodologías implementadas comúnmente en clases, no se está promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas del orden superior.

Por otro lado, la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés) que mide habilidades del pensamiento crítico, creatividad, comunicación, innovación, entre otros, en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias, mediante problemas no rutinarios (es decir, no mide la resolución de problemas de manera mecánica y no solicita que respondan preguntas de manera textual o memorística), en el año 2018 el estudiantado chileno obtuvo el mejor promedio de Latinoamérica en las tres áreas, pero el peor promedio de los países de la OCDE, donde además se reporta que 1 de cada 4 estudiantes presentan niveles de lectura inferiores al nivel 2, es decir, que "no son capaces de identificar la idea principal en un texto de moderada extensión" (Almuna, citado en Diario UACh, 2019).

Considerando los resultados descritos anteriormente, se torna imperiosa la necesidad de que el cuerpo docente de instituciones escolares cambie el paradigma exclusivamente propedéutico de la educación científica escolar que provoca el desinterés del estudiantado, dando lugar no solo a un distanciamiento y la consecuente crisis de la enseñanza de las ciencias actual (Acevedo, 2004), sino que también este desinterés, sumado al anquilosamiento de prácticas netamente conductistas, monótonas y escasamente interactivas favorecen que los aprendizajes se mantengan en estado de "inercia" y no evolucionen hacia un "aprendizaje profundo".

En este sentido, es lógico pensar en retomar (y/o comenzar a aplicar) en las clases de ciencias otras miradas o visiones que plantean la relevancia de la ciencia escolar, por ejemplo: para la formación ciudadana que permita la toma de decisiones razonadas y responsables en los asuntos públicos tecno-científicos, para desenvolverse de forma eficiente y segura en la vida cotidiana, y para satisfacer las curiosidades personales, entre otras (Acevedo, 2004), ello, sin dejar completamente de lado la necesidad de sentar bases sólidas para la futura formación de profesionales del área de las ciencias que contribuyan con insumos para enriquecer el desarrollo científico.

La Educación Ambiental desde la formalidad

Primero, desde un punto de vista formativo, es necesario tener presente que la consagración de todo deber y derecho que guía toda política pública de nuestro país es regido mediante la Constitución, en la cual se establece un marco general orientador de los múltiples aspectos que conforman una nación, donde se encuentran: el ámbito económico, la visión de familia, la salud y el ámbito educativo, entre otros.

En cuanto a la Educación, la Constitución actual (promulgada en 1980) hace referencia en dos artículos: en el artículo 9º donde inhabilita a las personas con conductas terroristas, para desempeñar cargos como rectores o directores de establecimientos educacionales, ejercer funciones de enseñanza y dirigir organizaciones relacionadas con la educación; y en el artículo 19º Nº10, titulado como "El derecho a la educación", donde se explicita que "la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida", se manifiesta el derecho preferente de los padres a educar, la promoción de la educación parvularia gratuita, la obligatoriedad de la educación básica y media (también gratuitas), además

del fomento del desarrollo de la educación en todos sus niveles, la estimulación de la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección del incremento del patrimonio cultural de la Nación, entre otros (Constitución Política de la República de Chile, 1980). Sin embargo, dentro de la libertad de enseñanza o la promoción de las buenas costumbres, no hay manifestación alguna relacionada a promover una educación afín de proteger nuestro entorno natural. Lo anterior se puede explicar mediante el contexto político del país en ese entonces, el cual no facilitaba el desarrollo de una preocupación mayor por los temas medioambientales. Aún no se instalaba en el país una visión sobre la protección ambiental, ya que imperaba una lógica más bien económica libre mercadista cuyo objetivo fundamental era impulsar el crecimiento del país, pero sin considerar los efectos que produciría en el medio ambiente (Ministerio del Medio Ambiente, 2018).

Por otro lado, con la finalidad de desarrollar los múltiples enfoques propuestos para la educación chilena, a lo largo del tiempo se han promulgado diversas leyes. Hoy en día, la ley que rige la Educación en Chile es la Ley General de Educación (LGE) del 2009 (N.º 20.370) modificada en el 2019 (N.º 21.164) que declara velar por la evaluación continua y periódica del sistema educativo a través del Ministerio de Educación (Mineduc) y de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Junto a lo anterior, se han presentado diversos Decretos que, alineados con la Ley vigente, permiten seguir coordinando y sistematizando el órgano educativo nacional. Es aquí, en la LGE (Ley 20.370) que se empiezan a ver "luces" de cambio en términos medioambientales en las políticas educativas ya que en su artículo 3, letra k) se refiere a la "Sustentabilidad" enfatizando que "el sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones" (2009).

Así mismo, las intencionalidades educativas de la LGE se reflejan, en términos prácticos, a través del currículum nacional donde, en función a las Bases curriculares y los Programas de estudio vigentes,

se busca enmarcar y consensuar los principios que orientan las prácticas pedagógicas y educativas en el sistema escolar. Ello se ve reflejado en el documento "Bases curriculares" del Mineduc donde se explicita: "la construcción de un currículum nacional debe enfrentarse como un proceso continuo y acumulativo, que recoja de manera sistemática las experiencias anteriores que el sistema escolar ha internalizado y, a la vez, incorpore la actualización permanente de los conocimientos disciplinares y las innovaciones que ocurren en materias pedagógicas y de comunicación curricular" (Mineduc 2012, p. 12).

Los fundamentos del currículum nacional de Chile se establecen entre 1990 y 1996, mediante los aprendizajes mínimos de cada nivel, creándose programas de estudio que los organizan temporalmente, pero dejando la libertad a los establecimientos educacionales para construir propuestas propias. En la LOCE o Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962) de 1990 se definieron los objetivos fundamentales (OF) y los contenidos mínimos obligatorios (CMO) que todo establecimiento debía impartir, estableciendo así un Marco curricular común para todo Chile, el cual sufre modificaciones y actualizaciones el 2009 (se articulan los ciclos de enseñanza, se actualizan los contenidos y se visibilizan las habilidades). Con la Ley General de Educación o LGE (Ley 20.370) se transforman estos OF y CMO en objetivos de aprendizaje, conocidos también por su sigla OA, (que definen propósitos, logros y desempeños), pero "se mantienen los requerimientos, principios valóricos y orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje – definidos en el marco de los principios de la Constitución Política, el ordenamiento jurídico y la Declaración Universal de los Derechos Humanos" (Mineduc, 2012, p. 12).

Las Bases curriculares constituyen entonces, de acuerdo con la LGE, el documento principal del currículum nacional, cumpliendo la misión de "ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante objetivos de aprendizaje (...) asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar

y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social" (Mineduc, 2015, p.16). Así entonces, estas Bases curriculares, continuando con el sentido que tiene toda educación, contribuye al "desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas" (Mineduc, 2015, p. 16).
Cuando se habla de cuidado del medio ambiente, las asignaturas que más directamente se le relacionan son las del área ciencias. Así entonces, en el currículum escolar chileno ya desde 2º básico se intencionan OAs relacionados con el cuidado del medio ambiente, explicitando los efectos de la actividad humana en los ecosistemas. Además del nivel 2º básico, los niveles 4º, 5º y 6º también siguen esta tendencia trabajando el cuidado del medio ambiente de forma complementaria a las temáticas centrales de cada unidad. Durante la enseñanza media, en el nivel de 1º medio en Biología se destina una unidad completa para abarcar los tópicos medioambientales y los efectos de la actividad humana. Por otro lado, a nivel de 2º medio en Química se considera un indicador dentro de una de las unidades que se refiere al impacto ambiental. Complementando la información anterior, cabe señalar que entre las actitudes (OAA) que se declaran en las bases curriculares chilenas, dentro de la asignatura de Ciencias Naturales está: "Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, y manifestar conductas de cuidado y uso eficiente de los recursos naturales y energéticos en favor del desarrollo sustentable y la protección del medio ambiente" (Mineduc, 2012).

Ahora bien, en el año 2019 se publicó el Programa de estudio "Ciencias para la ciudadanía" para los niveles educativos de 3º y 4º medio, en el cual se trabaja el área científica en torno a módulos de aprendizaje, uno de los cuales es "Ambiente y sostenibilidad". Entre las orientaciones al docente explicitadas en este programa se señala

que el estudiantado debe profundizar en los conocimientos natural y social del territorio en el que viven, que participen responsable y colaborativamente, junto con otros actores u organismos locales, en el diseño y la ejecución de actividades y proyectos de desarrollo sostenible y la restauración de la naturaleza, que realicen trabajos en terreno con mediciones y registro de evidencias, que participen en actividades con el entorno y la comunidad, entre otros. En concordancia, el documento sostiene que:

> De esta manera, los estudiantes adquieren la capacidad de aplicar el razonamiento, los conceptos y procedimientos de las ciencias para comprender experiencias y situaciones cercanas, y para proponer soluciones creativas y viables a problemas que puedan afectar a las personas, la sociedad y al ambiente, en contextos locales y globales (Mineduc, 2019a, p. 42).

El ABP como metodología para abordar la Educación ambiental

Hoy en día, para la Educación en ciencias se aplican diversas metodologías y estrategias como: las clases invertidas, las metodologías de indagación, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), entre otras; algunas de las cuales logran promover un aprendizaje significativo, motivar al estudiantado y estimular la cooperación, la búsqueda de alternativas, la formulación de hipótesis, la gestión educativa de las emociones (Pérez, 2018), el desarrollo de habilidades científicas, entre otros.

Al referirse específicamente al ABP, es necesario detenerse primero en el concepto de "proyecto", el cual es definido por Cobo y Valdivia (2017) como un "conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces

de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado" (p. 5). Así entonces, según los autores:

> el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa, permitiendo enfrentar a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante una determinada problemática (...) de esta manera, los estudiantes pueden planear, implementar y evaluar actividades con fines que tienen aplicación en el mundo real más allá del salón de clase" (Cobo y Valdivia, 2017, p. 5).

Es decir, esta metodología permite dar respuesta a problemas de la vida real inmersa en el entorno o localidad del estudiantado promoviendo que se organicen "en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad -normalmente surgida desde sus propias inquietudes- que se pueden abordar desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, fomentando la interdisciplinariedad" (Mineduc, 2019a, p. 45). Ello le permite a esta metodología configurarse como una "estrategia integradora por excelencia y la más adecuada para movilizar saberes en situación" (Díaz Barriga, 2015, y Jonnaert *et al*, 2006, citados en Cobo y Valdivia, 2017, p.5), pues el estudiantado deberá, entre otras acciones, planificar el trabajo en equipo para el logro de metas comunes, escucharse e intercambiar ideas emitiendo sus puntos de vista, negociar compromisos y tomar decisiones, evaluar la organización y avances, plantear soluciones y generar ideas innovadoras (Cobo y Valdivia, 2017).

Lo relevante de esta estrategia didáctica es que genera mayor autonomía y motivación del estudiantado ya que, por un lado, se caracteriza por comenzar por el planteamiento de un desafío o problema (seleccionado por estudiantes o por el profesorado) que les es propio o muy cercano y que les hace sentido, y por otro lado,

además de estar relacionado con el curriculum del nivel y el contexto de la comunidad escolar, les sitúa como protagonistas de su propio aprendizaje ya que implica organización, planificación, toma de decisiones, resolución de problemas, creación colectiva, indagación, reflexión y autorregulación de manera constante, entre otros, y tras lo cual debe entregar un producto final, idealmente en el formato que elijan (informe, cápsula, podcast, póster, etc) (Furman y Larsen, 2020; Furman, 2021).

En cuanto a la ejecución de esta metodología, se hace hincapié en la realización de diferentes actividades mediante el uso de estrategias didácticas que permitan la progresión del proceso de enseñanza en el estudiantado. Por ende, bajo esta premisa, el contenido o la base conceptual desarrollada bajo un objetivo de aprendizaje (OA) no se trabaja de manera aislada, sino que se le entrega un sentido a través de la aplicación de una problemática real.

El aprendizaje y la enseñanza basado en proyectos forman parte del ámbito del "aprendizaje activo", por lo que, junto a lo mencionado anteriormente, se logra un desarrollo de las habilidades y actitudes que se promueven a través de las diferentes disciplinas, junto con la apropiación de las diferentes TICs (tecnologías de la información y la comunicación) disponibles que tiene el estudiante y, además, la progresión del pensamiento crítico como formación ciudadana.

A partir de lo anterior, se puede decir que en la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) favorecería al aprendizaje significativo debido al desarrollo de las habilidades cognitivas que esta metodología implica (independiente de las TICs aplicadas).

La relevancia de utilizar otros medios, como el ABP, en contextos educativos como la enseñanza de la Educación Ambiental, la plantean Guruceaga y González (2004), enfatizando que "lograr un aprendizaje más significativo en relación con unos contenidos de la Educación Ambiental requiere crear en las aulas de secundaria nuevos contextos educativos en los que la posibilidad de acceso a cambios de actitud y comportamiento hacia el medio ambiente sea más factible" (p. 116).

Ahora bien, en las Bases curriculares para 3° y 4° medio "Ciencias para la Ciudadanía" (Mineduc, 2019a) se declara el ABP como una oportunidad para promover la organización del estudiantado en torno a un escenario u objetivo complejo y real, en donde se abordan diferentes perspectivas y áreas del conocimiento fomentando así el carácter interdisciplinar de cada estudiante. A partir del uso de tal metodología, junto a otras estrategias, la visión integradora CTS-A (ciencia-tecnología-sociedad-ambiente) permite abordar de mejor manera preguntas complejas y problemas vinculados a la vida cotidiana y a los fenómenos del entorno (Mineduc, 2019a). Sin embargo, a pesar de que los documentos oficiales y orientadores del Mineduc promuevan lo anteriormente descrito para 3° y 4° medio, debido a lo reciente de este programa, aún no se han encontrado estudios que entreguen información con respecto a la implementación de tal metodología.

Así entonces, la utilización de metodologías didácticas (como el ABP) no solo genera implicancias en el ámbito disciplinar o académico, donde el estudiantado refleja un mayor dominio del contenido teórico tratado, sino que también, a través de un enfoque novedoso en la promoción del aprendizaje activo, se promueve que el estudiantado investigue desde sus conocimientos previos en un ambiente colaborativo (Zepeda, Cardoso y Cortés, 2019). De igual manera, implica la participación de elementos cognitivos que deben considerarse y pensarse en común acuerdo: colaboración, planificación, planteamiento de hipótesis, análisis de resultados y variables, toma de decisiones en conjunto y valoración la teorías (Arriaga, 2021), lo que se alinea a lo trabajado por García (2013) en torno al desarrollo de habilidades blandas, donde aborda el ABP, y se destaca que este tipo de enfoques tiene por objeto que los estudiantes integren competencias técnicas con habilidades transversales, tales como trabajo en equipo, aprendizaje multidisciplinar, comunicación oral y escrita, aprendizaje autónomo, planificación y autogestión (Estrada, López y Gutiérrez, 2019). Sumado a ello, la integración de las diferentes disciplinas que se pondrán en juego para desarrollar

esta metodología, "permite fortalecer conocimientos y habilidades de pensamiento complejo que faculten la comprensión profunda" (Mineduc, 2019b, p. 22), así entonces, se estaría favoreciendo al aprendizaje significativo y profundo.

Alineando lo anterior con la enseñanza de las ciencias, la propuesta de ABP para la Educación Ambiental consiste en trabajar en terreno, con situaciones y/o problemáticas reales del entorno, que incluya observaciones y/o toma de muestras (como por ejemplo: de suelo, fuentes acuíferas o residuos) y donde se involucren tanto a las autoridades locales y/o empresariales del sector para que colaboren en la logística y gestión de recursos, como a la comunidad del entorno, por ejemplo, mediante entrevistas, encuestas u otra herramienta de investigación que permitan detectar sus percepciones de cambios ambientales en sus entornos en los últimos años. Así entonces, este involucramiento concreto y real, no solo con la situación o problemática a abordar, sino que también con la gente que vive y/o usufructúa del entorno a evaluar, permitiría favorecer realmente tanto el desarrollo integral del estudiantado, como la visibilización de la problemática, desafío o necesidad, considerando la relación y comunicación entre comunidades, autoridades, empresas locales y establecimientos educacionales.

Orientaciones para la ejecución del ABP en Educación Ambiental

Si bien es cierto que existen diferentes metodologías pedagógicas y didácticas para implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha tomado el ABP como un caso en particular para la enseñanza de las ciencias debido a las cualidades mencionadas con anterioridad. Por otro lado, como bien se señalaba en el apartado previo, el ABP propuesto implica, idealmente, la participación de las comunidades locales, autoridades gubernamentales de la zona y el empresariado que colaboren en la logística y disposición de

recursos para resguardar que la gestión del ABP aplicado durante la Educación Ambiental (ya sea en el módulo de "Medio ambiente" del programa de "Ciencias para la ciudadanía" de 3° y 4° medio, u otro programa afín) se lleve a cabo de manera fluida y efectiva. Así entonces, la participación de todos y cada uno de los actores locales es esencial en este proceso.

Ahora bien, ¿qué orientaciones se pueden sugerir para llevar a cabo tal metodología en la enseñanza de Educación Ambiental?

En primer lugar, tener claridad que un ABP (o cualquier metodología en esta línea) no tiene por objetivo enseñar únicamente contenidos disciplinares, sino que, de igual manera, se busca que las personas desarrollen las "habilidades del Siglo XXI", tales como: pensar críticamente, resolver problemas, trabajar con otros o gestionar uno mismo su propio trabajo (Ayllu Solar, 2018), y además, promover las diferentes actitudes propuestas por el currículum nacional vigente. Lo anterior, cobra aún más relevancia al considerar que son justamente muchas de estas hablidades las que son evaluadas en las pruebas internacionales PISA y TIMSS, de las cuales ya se ha hecho referencia al inicio de este capítulo.

En segundo lugar, también es necesario considerar que la pregunta o el problema a abordar en el proyecto sean derivados de situaciones reales y significativos para el estudiantado, por lo que es imperativo conocer las inquietudes o intereses que posean en torno a alguna problemática de su entorno, así como también permitirles, en la medida de lo posible, elegir tanto su tema de proyecto, como la modalidad en que presenten su producto final. Esta elección deliberada permite favorecer la motivación, autonomía y autogestión de sus aprendizajes (Furman, 2021).

En tercer lugar, es importante promover una indagación sostenida en el estudiantado, ya que requerirán del uso de estrategias de búsqueda, selección y análisis de información que permita realizar una adecuada descripción y comprensión del problema identificado, así como también, de las hipótesis y estrategias de solución elaboradas (Woolfolk, 2006).

Por último, en cuarto lugar, los instrumentos de evaluación, como las rúbricas, deben ser conocidas con anticipación por el estudiantado y estar en concordancia con el proceso del proyecto, presentándose en todo el proceso (o en varios momentos), y no solo al final para obtener la nota o calificación sumativa. Ello implica utilizar no solo heteroevaluaciones, sino que también autoevaluaciones y coevaluaciones con el propósito que el estudiantado sepa de antemano, y con detalle, qué se espera de su rendimiento y vaya autorregulándose durante el proceso, pues el estudiantado debe reflexionar sobre lo que está aprendiendo, cómo está aprendiendo y por qué está aprendiendo. Para ello, es primordial el correcto uso de evaluaciones formativas por parte del profesorado ya que ello ayudará al proceso metacognitivo en cada estudiante, y así mismo, a decidir cómo podrían abordar su próximo proyecto y mejorar las prácticas en el uso de esta metodología. Así entonces, no solo es importante un uso correcto de las evaluaciones formativas, sino que también que éstas sean constantes, diversas y estén incluidas dentro del proceso de aprendizaje, considerando también la auto y coevaluación como herramientas fundamentales para que puedan autorregular metacognitivamente sus propios procesos de aprendizaje, es decir, que puedan "tomar conciencia de la tarea que tienen que hacer, de las estrategias que aplica para llevarla a cabo, o que podría aplicar, y de la calidad de sus decisiones (Sanmartí, 2020, p. 38).

¿Qué se espera de la Nueva Constitución para resguardar una efectiva Educación Ambiental para el siglo XXI?

Al referirnos a políticas medioambientales en la actual Constitución chilena (1980) se observa que solo se hace referencia a la "Contaminación ambiental" en su Capítulo III de los Derechos y Deberes Constitucionales (artículo 19, N°8) del derecho a "vivir en un medio

ambiente libre de contaminación", donde se explicita que "es deber del Estado velar para que este derecho no sea afectado y tutelar la preservación de la naturaleza"; ello, respaldado por la Ley 19.300 sobre bases generales del medio ambiente, donde se especifica que "la ley podrá establecer restricciones específicas al ejercicio de determinados derechos o libertades para proteger el medio ambiente"- El mismo artículo 19 (N°10) se refiere al "derecho a la educación", donde se explicita que "es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación", lo cual guarda estricta coherencia con la propuesta de este capítulo.

Sin embargo, hoy en día las problemáticas medioambientales no se limitan solo a la contaminación ambiental como eje, sino que también considera el cambio climático, la extinción de especies y desequilibrios ecológicos, la explotación desmesurada de recursos naturales, las sequías y desabastecimiento de alimentos, entre otros. Por ello, a pesar de explicitar el derecho a la educación y de hacer alusión al medio ambiente natural en los artículos ya detallados, en la Constitución actual no se hace referencia a la Educación Ambiental propiamente tal, como un apartado relevante y eje fundamental.

Es en este sentido que, con el fin de que la ciudadanía en su conjunto sea consciente de las vastas problemáticas de tipo ambiental y, además, adquiera una mayor participación (activa) a favor del medioambiente, es necesario que haya un cambio de enfoque en la caracterización del ámbito educativo que se configure como una guía para los procesos educacionales futuros. Dentro de aquella modificación a lo declarado actualmente en términos educativos en la Constitución de 1980 se propone que se manifieste explícitamente la importancia de promover una efectiva Educación Ambiental que esté en concordancia con el desarrollo integral del estudiantado y, así mismo, alineada a las otras propuestas, en términos medioambientales, que surjan a lo largo de la nueva Carta Magna.A su vez, para todo proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en

Educación Ambiental, se espera que exista una declaración en torno al aprendizaje significativo (AS) y profundo (AP), puestos en práctica mediante las diferentes propuestas didácticas y pedagógicas, tal como se presentó en el apartado anterior, en torno a la utilización del ABP. Ello permitiría, entre varios aspectos, estimular la investigación científica y tecnológica (contextualizada, cercana y real) en los centros educativos. Más aún, siendo adecuadamente orientado y gestionando de esta manera la enseñanza, contribuiría a una interacción constante entre el ámbito educativo, ciudadanía, autoridades políticas y empresas locales.

Conclusiones

Las temáticas medioambientales están llenando las agendas de una gran diversidad de países que quieren hacerse cargo, por ejemplo, de amortiguar los graves efectos que están aconteciendo de la mano del cambio climático, producto del inusual aumento promedio de la temperatura a nivel mundial por efecto de la actividad humana provocado principalmente por la quema de combustibles fósiles que generan emisiones de gases de efecto invernadero. Entre las consecuencias se encuentran: la extinción y/o sobrepoblación (plagas) de algunas especies, déficit de lluvías, sequías y erosión de suelos, el derretimiento de los glaciares, la subida del nivel del mar y desaparición de territorios por inundación, diversidad de desastres naturales, desabastecimiento alimentario, entre otros. Nuestro país no está ajeno a estas graves consecuencias medioambientales y cuenta con un apartado en la Constitución que pretende garantizar vivir en un lugar libre de contaminantes, sin embargo, ello no es suficiente y los desastres medioambientales siguen aconteciendo.

Ahora bien, la Constitución chilena fue escrita en el año 1980, cuando los desastres medioambientales recién comenzaban a visibilizarse, sin embargo, hoy en día contamos con esta gran

oportunidad de contribuir como sujetos de derecho en esta nueva Constitución para Chile, relevando la preponderancia de las políticas medioambientales para nuestro país, garantizando constitucionalmente este resguardo.

En este sentido, la toma de conciencia medioambiental se va configurando no solo por normativas legales y políticas, sino que también mediante la Educación Ambiental. A pesar de que la actual Constitución se refiere a la Educación genéricamente, ésta no manifiesta la importancia de un proceso educativo integral para el estudiantado, donde mediante el desarrollo de tópicos medioambientales se logre promover el desarrollo de las habilidades blandas y la metacognición, tan necesarias para desarrollar aprendizaje significativo, profundo e integral.

Hoy en día la Educación Ambiental se trabaja en la mayoría de los niveles de educación escolar en el área de las Ciencias naturales y en Ciencias para la Ciudadanía. Este último se orienta hacia una educación en terreno, con trabajo con comunidades del entorno escolar cercano, con organismos o actores locales, donde se favorezca la investigación científica, se registren evidencias mediante observaciones y mediciones, se participe en debates, con el entorno y la comunidad (Mineduc, 2019a). Todas estas sugerencias, al hacer partícipes al estudiantado de su propio proceso de aprendizaje y trabajar con situaciones y problemáticas reales y de su entorno cercano, contribuiría no solo a un aprendizaje significativo y profundo, sino que también a la autonomía y motivación escolar. Ello debido a que, de la forma en que se plantea en este capítulo, se considera al ABP como estrategia con diversas oportunidades de aprendizaje (y de evaluación formativa que tributa a este aprendizaje también) lo cual contribuiría, además, a lograr un mayor nivel de conciencia medioambiental y, en consecuencia, el desarrollo de actitudes que promuevan el cuidado y protección del medio ambiente.

De este modo, para llevar a cabo la Educación Ambiental, es necesario que se confiese y promueva una educación de aprendizaje

activo, que no quede sujeta únicamente al/la docente o al establecimiento educacional, sino que extienda sus horizontes, al menos dentro de la localidad o comuna donde se ubican geográficamente. Para ello, se debe fomentar la implementación de las diversas metodologías didácticas (como el ABP) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permitirá generar comunidad entre el ámbito educacional, las autoridades, el empresariado y la sociedad.

En este sentido, y para contribuir a mantener la autonomía, la motivación y la la autorregulación de los aprendizajes, fortaleciendo así el aprendizaje significativo y profundo, es sumamente relevante que el estudiantado tenga la oportunidad de elegir, tanto el tema a desarrollar, como la forma de evaluación (que muchas veces se configura en la entrega del producto final), y que, además, la evaluación esté presente no solo al final del proceso, sino que en diversas y diferentes instancias, como una herramienta más para el aprendizaje, considerando no solo heteroevaluaciones, sino que también autoevaluaciones y coevaluaciones (Sanmartí, 2020; Furman, 2021).

Así entonces, con el resguardo de lo descrito anteriormente, estaríamos acercando y haciendo significativa la ciencia en las comunidades escolares, independiente de la disposición o no de laboratorios escolares o de la realidad educativa del establecimiento, ya que el mismo entorno sería un laboratorio real y cercano digno de explorar y analizar, donde las problemáticas o situaciones les sean propias y/o conocidas y, por consecuencia, se lograría generar un aprendizaje significativo y profundo, además de una mayor conciencia ambiental, favoreciendo explícitamente a la formación integral del estudiantado.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación (2020). Resultados TIMSS 2019. Gobierno de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_TIMSS_2019_version_extendida_final.pdf

Almuna, Felipe (2019). Chile y los resultados PISA. Diario UACh. https://diario.uach.cl/chile-y-los-resultados-pisa-una-vez-mas/

Arriaga, Juan (2021). Estudio metacognitivo sobre la enseñanza del pensamiento científico mediante ABP. *Cadernos de Aplicação, 34*(2). https://doi.org/10.22456/2595-4377.111003

Alfaro, Andrea; Catalán, Macarena y Cortés, Manuel (2015). Cambio climático, desertificación, pobreza y calidad de vida: el drama de una Comunidad Agrícola de la Provincia del Limarí, Chile. En: Tepetla-Montes, Julia, y Pulido-Ocampo, Carlos (eds). Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad, Tópicos Selectos de Educación Ambiental. *ECORFAN:* Veracruz, pp. 116-127. https://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_I/1-Cambio-Climatico/Acta-Veracruz-Tomo-1-127-138.pdf

Alfaro, Andrea, y Cortés, Manuel (2020). Perception of the impact of climate change on the quality of life and well-being of the inhabitants of the Cerro Blanco Agricultural Community, Limarí Province, Chile. *Idesia (Arica)*, *38*(4), 127-131. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292020000400127

Bastías, Gabriel et al. (2020). Propuestas para desconfinar la espera en la salud pública. Temas de la agenda pública. Centro de Políticas Públicas UC. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50182

Cobo, Gonzalo y Valdivia, Sylvana (2017). El Aprendizaje Basado en Proyectos. *Colección Materiales de Apoyo a la Docencia, 1.* https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/170374/5.%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Proyectos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Constitución Política de la República de Chile. Art. 9 y 19 del 24 de octubre de 1980 (Chile). https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302

Espinosa, Marcos. (2021). El Sistema Educacional Chileno en tiempos de COVID, análisis de los resultados y estándares que miden la calidad de la educación. Cámara de Diputados. https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=DOCASEEXTERNA&prmId=50816

Estrada, Royer; López, Mauricio y Gutiérrez, Raúl. (2019). Experiencia metodológica para la integración de las asignaturas Diseño de Interfaces de Usuario y Desarrollo de Software II por medio de un enfoque basado en proyectos. *Logos Ciencia y Tecnología, 11*(3), 94- 106. https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.958

Flores, Juan. (2014). Derecho a la educación: su contenido esencial en el Derecho chileno. *Estudios constitucionales, 12*(2), 109-136. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002014000200005

Furman M. y Larsen M. E. (2020). ¿Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?. Documento N°3. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires : CIAESA

Furman, Melina (2021). *Enseñar Distinto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Galdámez, Liliana; Millaleo, Salvador y Saavedra, Bárbara (2021). *Una Constitución Socioecológica para Chile: Propuestas integradas.* Red de Constitucionalismo Ecológico. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
https://www.uchile.cl/noticias/177406/una-constitucion-socioecologica-para-chile-propuestas-integradas

Guruceaga, Arantzazu y González, Fermín. (2004). Aprendizaje significativo y educación ambiental: análisis de los resultados de una práctica fundamentada teóricamente. *Enseñanza de las Ciencias, 22*(1), 115-136.
https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21965/21799

Ley 20.370 de 2009. Ley General de Educación (LGE) / DFL 2 (2010). Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N°1. 17 de agosto de 2009. D.O. No. 42.242
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ministerio de Educación [Mineduc] (2009). Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Gobierno de Chile.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/270

Ministerio de Educación [Mineduc] (2012). Bases curriculares para la educación básica. Gobierno de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación [Mineduc] (2015). Bases Curriculares 7º básico a 2º medio. Gobierno de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de Educación [Mineduc] (2019a). Programa de Estudio 3º y 4º medio, Ciencias para la ciudadanía. Gobierno de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Ministerio de Educación [Mineduc] (2019b). Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Tecnico-Profesional/3-Medio-TP/140166:Metodologia-de-aprendizaje-basado-en-proyectos

Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. Centro de Estudios (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Santiago, Chile. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf

Ministerio del Medio Ambiente (2018). Educación Ambiental: Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena. Ministerio del Medio Ambiente. Santiago de Chile: MMA. https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/09/libro-educacion-ambiental final_web.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf yarea=E

Ministerio de Educación de Ecuador (21 de octubre de 2021). Currículo. *Gobierno del Encuentro*. https://educacion.gob.ec/curriculo/

Pérez, Rosina (2018). ¿Por qué vale la pena utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el aula? En: Fundación Ceibal. Herramientas para pensar y resolver problemas. *Aprendizajes, 01*(02), 8-12. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/286/2/Herramientas%20para%20pensar%20y%20resolver%20problemas.pdf

Ramírez-Ortiz, Jairo et al. (2020). Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Colombian Journal of Anestesiology*, *48*(4), e301. Epub November 25, 2020.https://doi.org/10.5554/22562087.e930

Sanmartí, Neus (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Suazo, Loreto (2020). Desde el estallido social chileno a la pandemia COVID-19: aproximaciones de un cambio profundo. *Revista de Comunicación y Salud*: *RCyS, 10*(2), 417-429. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7697406

Valenzuela, Jorge (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*(7), 1-9.

Weller, Jürgen (2020). La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales. Comisión Económica para américa Latina y el Caribe, https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45759

Woolfolk, Anita. (2006). *Psicología Educativa*. 9° edición. México: Pearson.

Zepeda, María; Cardoso, Edgar y Cortés, Jésica. (2019). El aprendizaje orientado en proyectos para el desarrollo de habilidades blandas en el nivel medio superior del IPN. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *10*(19). https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.53

INCLUSIÓN Y OTRAS EDUCACIONES

Por el derecho a una educación inclusiva e intercultural

David Román Soto

Resumen

En la actualidad nuestro país se encuentra viviendo un momento único para su historia reciente: la redacción de una nueva Constitución a cargo de la Convención Constitucional. En ese sentido, se hace necesario establecer principios fundantes que orienten el camino a realizar en relación a un derecho fundamental que estará consagrado en la nueva carta magna, vale decir, el Derecho a la Educación. En ese contexto, esta reflexión se ocupará de poner su atención en dos principios relevantes para ser considerados en el desarrollo educativo de la nueva constitución: la inclusión y la interculturalidad. De este modo, tanto la inclusión como la interculturalidad contribuirán a la reflexión de lo educativo a partir de la valoración de la diversidad sociocultural que caracteriza a nuestro país. Serán analizados algunos elementos del marco legal y normativo que regula a la educación en Chile en los ámbitos de la inclusión educativa y de la interculturalidad, y cómo se verán afectados por estos principios fundantes que dan cuerpo a lo que entendemos por lo educativo y sus implicancias en el desarrollo de la política pública.

Finalmente, desde una perspectiva decolonial, se reflexionará en torno a la construcción de conocimiento situado para el fomento de una educación descolonizada, lo cual abre un camino de resignificación de lo educativo, potenciando a la inclusión y a la interculturalidad como sustento político, epistémico, ontológico y cultural de las necesidades latentes de la educación contemporánea.

1. Introducción

Durante el mes de octubre del año 2019, Chile experimentó un proceso político y social denominado el "estallido social", en el cual millones de personas salieron a las calles para protestar de manera pacífica en contra del modelo económico imperante. El modelo neoliberal fundamenta su accionar en cuatro principios fundamentales: la sociedad en tanto concepto es una ilusión, puesto que los seres humanos colaboran entre sí únicamente para el logro de objetivos individuales; el neoliberalismo se sustenta en la ignorancia de los individuos, por cuanto esa ignorancia fomentará el desarrollo individual; la propiedad privada es un derecho natural individual basado en el mérito; y finalmente que el mercado es el agente regulador de precios en términos de transacción y equilibrio (Gentili, 2011).

Bajo estas premisas, durante la dictadura cívico-militar se instauró el modelo neoliberal en nuestro país, y fue consolidado durante 30 años por la elite gobernante, tanto de la izquierda como de la derecha chilena. A partir del cansancio y descontento generalizado de la población, en donde la llamada popularmente "política del chorreo" no llegó a los más desfavorecidos, emerge una de las consignas claves del movimiento social: "No son 30 pesos, son 30 años", para dar cuenta de la magnitud de las problemáticas sociales en relación a cómo el libre mercado ha producido un cambio cultural en el conjunto de la población y en cada una de las

esferas de la vida, puesto que, "la política neoliberal ha permeado todo nuestro sistema político, económico y social, sin dejar de lado evidentemente, nuestro sistema educativo" (Román Soto, 2021a). Jaime Bassa (2020), vicepresidente de la Convención Constitucional, sostiene que este hito coyuntural es un momento histórico en el que la población se levanta como un cuerpo social robusto con capacidad de agencia (Martínez, 2019) para enrostrar al sistema político en su conjunto, y en consecuencia a la elite dominante, de las urgencias miltidimencionales que ha traído consigo la política neoliberal imperante durante décadas y de las necesidades de transformación considerando las voces de sus protagonistas, vale decir, de la población organizada.

Mayol (2012), describe algunos tópicos específicos para evidenciar el derrumbe del modelo, en el cual advierte que el modelo neoliberal en Chile ha fracasado rotundamente, no siendo capaz de funcionar de manera simbiótica con la sociedad que no es parte de la elite nacional, arrastrando a las instituciones publicas y privadas a cuestionamientos constantes por parte de una población que se encuentra hasta nuestros días, en permanente crisis. Estos cuestionamientos ponen en jaque al poder, ya que la línea divisoria entre lo político y lo económico es casi indivisible, lo que queda en evidencia cuando el año 2010 asume la presidencia del país uno de los empresarios más "exitosos" de las últimas décadas, Sebastián Piñera Echenique, quien encuentra los orígenes de su éxito y de su fortuna en el haber sido parte de la dictadura cívico-militar, siendo electo nuevamente el año 2017 como respuesta al problemático segundo gobierno de la socialista Michelle Bachelet Jeria.

Por su parte Atria (2013) elabora la tesis de la Constitución Tramposa, que evidencia los diversos cerrojos de la Constitución creada por Jaime Guzmán, uno de los ideólogos de la derecha conservadora chilena. Dentro de estas obstrucciones constitucionales, Atria distingue a los quórum supra mayoritarios para los cambios constitucionales, el Tribunal Constitucional que actúa como una tercera

cámara dirimente, y el sistema binominal que imperó hasta el gobierno pasado, como los cerrojos creados para impedir cambios robustos en la carta magna. La Constitución del 80, desde la óptica del propio Jaime Guzmán, es concebida para la neutralización del pueblo en su acción política. En efecto declara:

> Si llegan a gobernar los adversarios, se vean constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhelaría, porque –valga la metáfora– el margen de alternativas que la cancha imponga de hecho a quienes juegan en ella, sea lo suficientemente reducido para hacer extremadamente difícil lo contrario (Guzmán, 1979, p.19; citado por Atria, 2013, p.41)

Bajo esta mirada es entonces que todos los cambios que se intentaron realizar durante décadas fueron declarados inconstitucionales por la elite chilena, permitiendo únicamente las transformaciones que para ellos era posible digerir, resguardando siempre la propiedad privada y el individualismo como elementos vectores. Si bien la Constitución Política de Chile fue modificada el año 2005 bajo el mandato de Ricardo Lagos Escobar, con el objetivo de refundar, coordinar y sistematizar su articulado, lo cual eliminó entre otros cerrojos, a senadores designados entre los que se encontró alguna vez el dictador Augusto Pinochet Ugarte, los derechos fundamentales no fueron corregidos.

El año 2019 con la finalidad de destrabar la crisis profunda que provoco el "estallido social" la elite política acuerda promover "el proceso constituyente, es decir, decidir, mediante un plebiscito, por un nuevo proyecto político, a través de un sistema legítimo y democrático, para la creación de una nueva Constitución" (Contreras, 2021, p.157). Esto permite devolver el poder al pueblo, y que las mayorías representadas en la Convención Constitucional, puedan, a través del acuerdo de los 2/3 de sus representantes, escribir una nueva carta magna, que será ratificada en el futuro por la ciudadanía.

En el ámbito educativo, desde el año 2006 con la llamada "revolución pingüina", se puso a la educación como una demanda basal de las transformaciones sentidas por el pueblo chileno, buscando redefinir el rol del Estado en la educación, la eliminación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), brindar un rol activo al Ministerio de Educación para el desarrollo educativo, desmunicipalizar la educación pública, entre otros aspectos relevantes para efectos de consagrar lo educativo como un derecho social garantizado. (Foro por el Derecho a la Educación, 2015)

Los movimientos sociales tomaron las banderas de lucha por una educación "pública, gratuita y de calidad", entendiendo de manera transversal a la educación como un acto político de reproducción y dominación de clases oprimidas (Freire, 1970). Enmarcado en la corriente crítica, Freire postula en clave interseccional, que la educación no solo discriminaba por clases sociales, sino también por género y raza (Freire, 1997). En ese sentido, brindar un carácter humanizador a lo pedagógico, y por tanto, de des-aprendizaje (Fanon, 2011) permitirá a las clases oprimidas reaprender a ser sujetos de transformación y, en consecuencia, descolonizados.

La actual Constitución en su artículo 19 consagra el derecho a la educación (nº10) y a la libertad de enseñanza (nº11), lo cual significa que es deber del Estado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; y que privados podrán hacerse cargo de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales (H. Congreso Nacional, 2005). De este modo, la educación es parte de las relaciones mercantiles planteadas por el neoliberalismo, que aun cuando fueron de cierta forma subsanadas por la Ley de Inclusión del año 2015 (H. Congreso Nacional, 2015), eliminando el lucro, el copago y la selección de estudiantes en establecimientos educacionales que reciben aportes públicos, sigue estando estipulada en la actual Constitución como un derecho individual para el desarrollo de relaciones comerciales. ¿Si ya se encuentra prohibido seleccionar estudiantes, lucrar y cobrar con la educación, por qué sigue siendo parte de la Constitución?

En específico, tanto la inclusión como la interculturalidad son principios basales de la Ley General de Educación (LGE) del año 2009 (H. Congreso Nacional, 2009), los que en su conjunto apuntan a la valoración de la diversidad del estudiantado sin realizar distinciones de tipo étnico, racial, religioso, económico y cultural, considerando y supuestamente valorando la lengua de origen del estudiantado y su cosmovisión. En ese contexto, ambos principios complementarios no están ajenos a contradicciones en la política pública vigente, puesto que el principio de inclusión, que en la LGE no existe como tal y adscribe al principio de integración, considera únicamente propiciar la incorporación de estudiantes de "diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales" (H. Congreso Nacional, 2009, art.3 letra J), sin hacer referencia a la permanencia y promoción de las y los estudiantes en el sistema educativo valorisando su diversidad sociocultural. Esto último fue subsanado en la Ley de Inclusión Escolar (H. Congreso Nacional, 2015) sustituyendo el principio de integración por el de inclusión.

Para precisar, bajo el paradigma de la integración las necesidades y probelmáticas son propias de los sujetos y se encuentran adscritas al mundo de la Educación Diferencial y las necesidades educativas especiales, y bajo el paradigma de la inclusión, las necesidades y problemáticas son del sistema educativo en su conjunto y de los propios establecimientos educacionales para valorar y potenciar a todo el estudiantado sin importar su condición y/o características socioculturales (Román Soto, 2019b; Barrio de la Puente, 2009).

El principio de interculturalidad consagrado en la LGE indica que "el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia" (H. Congreso Nacional, 2009, art. 3, letra L), lo que ha sido interpretado únicamente a lo concerniente a los pueblos originarios de Chile, sin hacerse cargo de la realidad sociocultural que vive nuestro país con la llegada sostenida en los últimos años de la población migrante a las aulas chilenas. En consecuencia,

¿La nueva Constitución podrá consagrar en su articulado que la educación chilena en tanto derecho social, será de carácter inclusiva e intercultural, a fin de lograr coherencia sustantiva con los avances que ha tenido la política pública vigente, y haciéndose cargo de la realidad multicultural presente en las escuelas?

2. Inclusión e interculturalidad, fundamentos para la consagración de un derecho social fundamental

La inclusión y la interculturalidad son temáticas propias del siglo XX, que hasta nuestros días no han sido del todo resueltas, y que se enmarcan en racionalidades poscríticas del currículum (Da Silva, 1999). De esta forma, la construcción identitaria a partir de la subjetividad y la alteridad de los sujetos, serán el norte para la comprensión de la complejidad del fenómeno educativo contemporáneo.

Lograr la coherencia entre la nueva Constitución, la política pública vigente y la realidad actual de los establecimientos educacionales será, sin lugar a dudas, uno de los desafíos de la Convención Constitucional. De este modo, los avances que ha tenido la educación en Chile en el plano de la inclusión y la interculturalidad no se verán mermados, aún cuando existen aspectos relevantes que deben ser modificados para contar con una educación situada y que valore la diversidad multicultural de cada uno de los participantes de los espacios escolares.

2.1 Inclusión

En el contexto global, la UNESCO define inclusión 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" (UNESCO, 2008, p.8). En ese sentido, la propuesta inclusiva basa su accionar en acoger y valorar la diversidad para lograr el beneficio de las y los estudiantes en su conjunto, poniendo atención en aquellos que pudiesen ser susceptibles de ser excluidos.

El modelo de inclusión propuesto por la UNESCO fue robustecido el año 2015 en la Declaración de Icheon (UNESCO, 2016), en la que se propone "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2016, p.7). Se basa en los Derechos Humanos y en la dignidad de las personas para el logro de la justicia social, promoviendo la protección y la diversidad cultural, étnica y lingüística de todas y todos.

Pensar en una educación que sea efectivamente inclusiva, necesita ir de la mano con la comprensión de la diversidad, el cual es un principio fundante que permite el entendimiento de las infinitas perspectivas de mundo como seres humanos existen en él, en donde cada observador es legítimo y construye realidades de manera colaborativa. Nolfa Ibáñez, Premio Nacional de Educación 2021, en sus numerosas investigaciones y publicaciones da cuenta de este principio, señalando

> Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura" (Ibáñez, 2004, p. 62).

La episteme que sostiene esta mirada de la diversidad, y que es parte de los lineamientos paradigmáticos, epistémicos y ontológicos de la especialidad Aprendizaje, en el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,

se encuentra adscrita a lo propuesto por el Constructivismo Radical. Desde esta perspectiva, la realidad se construye desde el punto de vista del observador, en donde cada experiencia de vida será propia y dependerá únicamente de su subjetividad. (Von Glasersfeld, 1984, 1995; Maturana, 1990, 1995, 2013). Humberto Maturana expone que "no hay verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos" (Maturana, 1990, p.54). De este modo, la realidad deja de comprenderse como algo objetivo sino que se vive y se desarrolla en la subjetividad de cada ser humano, a lo que llama multiverso; por lo que se hace necesario poner ese mundo aparentemente objetivo *(entre paréntesis)*, a fin de reconceptualizar la realidad a partir de los diversos dominios de acción en los cuales nos desenvolvemos (Maturana, 1990, 1995, 2013).

Maturana estima que cada persona se encuentra determinada por su estructura biológica, lo que desde un punto de vista sistémico significa que "somos sistemas tales que, cuando algo externo incide sobre nosotros, lo que nos pasa depende de nosotros, de nuestra estructura en ese momento, y no de lo externo" (Maturana, 1990, p. 27). Con esta apreciación el autor advierte que lo externo gatilla en los sujetos cambios posibles, pero esos cambios no son de ninguna manera determinantes (Maturana, 1990, 1995, 2013).

La importancia de este camino explicativo para la comprensión de la diversidad propuesta por Ibáñez (2004, 2012), es la racionalización de lo que les ocurre a los sujetos en su interacción con el mundo. Cada sujeto concibe la realidad a partir de sus propias experiencias individuales, sean buenas o malas, las que estarán a su vez determinadas por su estructura biológica y sus emociones. Para Maturana (1990) las emociones, son concebidas como "disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos" (Maturana, 1990, p.15). Cada vez que cambiamos de emoción, cambiamos también nuestro accionar, lo que posibilita diferentes interacciones en contextos diversos. En consecuencia, nuestra estructura biológica, nuestras emociones dinámicas y

nuestras interacciones con otros y con el mundo, nos constituyen como seres humanos, que en virtud de los diferentes campos y dominios de acción de los que somos parte, irán configurando una historia de vida subjetiva, particular y a la vez interaccional.

2.2 Interculturalidad

Desde una perspectiva decolonial (Escobar, 2003), la modernidad es una racionalidad que comprende los fenómenos vividos en la región latinoamericana desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, dejando de lado la mirada de la ilustración europea que entiende el "descubrimiento" de América como un momento de colonización global para la instauración de estados-naciones en cada continente, basados en el capital y la dominación cultural. Por el contrario, la perspectiva de la modernidad/colonialidad pone de manifiesto que tal descubrimiento fue una "conquista", la que tuvo su accionar en la depredación cultural, la asimilación cultural, la aculturación y la necesidad de subalternización de los pueblos originarios, vale decir, de todo lo que se encuentre fuera del mundo europeo.

Bajo esta óptica, Walsh (2008) sostiene que la matriz colonial se fundó sobre la base de cuatro pilares fundamentales: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, y por último, la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. De este modo todas las esferas del cuerpo social, político y cultural previo a la conquista fueron arrasadas por una visión foránea y una política armamentista que cimentó su concepción ético-mortal en el proceso de evangelización.

En ese contexto, la interculturalidad puede comprenderse desde tres perspectivas Walsh (2010) : la racional, la funcional y la crítica. La interculturalidad racional hace referencia al contacto directo establecido entre pueblos indígenas y afrodescendientes y la sociedad mestiza criolla, intentando minimizar u ocultar los conflictos de

poder y dominación latentes entre los pueblos. Desde la perspectiva de la interculturalidad funcional, se intenta buscar el diálogo y la tolerancia entre el Estado oligarca y las naciones originarias, reconociendo la diversidad a partir del diálogo y la tolerancia, lo que en palabras de Maturana el tolerar es una negación postergada del otro (Maturana, 1990). Esta segunda óptica pretende establecer mecanismos de control que permitan la estabilidad social, incluyendo a grupos que han sido sistemáticamente excluidos para satisfacer las necesidades del modelo neoliberal.

El tercer postulado de la interculturalidad crítica, busca esclarecer el trasforndo de la problemática. En efecto Walsh (2010) señala

> Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p.78).

En consecuencia, la interculturalidad crítica es una propuesta política, social y ética, que trae consigo a la inclusión de los pueblos excluidos como horizonte de lucha. De este modo, se podrá lograr la simbiosis necesaria para que tanto las naciones originarias como la población mestiza puedan convivir en climas de aceptación, empatía y respeto por el otro como un legítimo, en colaboración mutua (Maturana, 1990, 1995, 2012).

2.2 Algunas interrogantes

¿Cuál es el impacto de que la educación sea concebida como inclusiva e intercultural?

La realidad escolar, al ser diversa y heterogénea, ha traído consigo cambios profundos en lo que entendemos por educación y como la concretizamos en la praxis escolar. Lo anterior se encuentra enmarcado en la política pública vigente, que si bien promueve estos principios como elementos vectores, los deja al alero de la interpretación de los intereses de la elite gobernante y de los propios establecimientos educacionales.

La Ley de Inclusión del año 2015 (H. Congreso Nacional, 2015), reconfiguró las escuelas apostando por la diversidad que existe al interior de ellas. En efecto, en lo concerniente a la selección de estudiantes, se abren nuevas perspectivas para lo que se creía estaba enmarcado en el mundo de la Educación Diferencial o Especial, puesto que

> todos los estudiantes participarán de un nuevo sistema de admisión, de carácter aleatoreo, lo cual provocará que tanto las escuelas que posean Proyectos de Integración Escolar y las que no, deberán recibir a todos y cada uno de los estudiantes sin importar su condición política, social, económica, énica, cultural, o si presenta o no Necesidades Educativas Especiales (Román Soto, 2021a, p. 6)

Por su parte, la migración como fenómeno creciente en la actualidad también ha aportado a la configuración de una nueva realidad educativa. Según datos elaborados por el Instituto Nacional de Estadísticas, la población migrante asciende a 1.492.522 (INE, 2020). Los estudiantes migrantes, que en su mayoría provienen de Latinoamérica, se concentran en la educación municipal y particular subvencionada, proporcionando al sistema educativo el 90,6% de

estudiantes extranjeros que se educan en establecimientos educacionales dependientes del Estado (MINEDUC, 2018).

La escuela ha debido realizar cambios sustantivos que permita la plena inclusión de estudiantes migrantes en las aulas chilenas desde una perspectiva intercultural. Este nuevo Chile multicultural, tiene el desafío actual de poder ser inclusivo e intercultural para toda la población residente, lo que incluye evidentemente a la población extranjera. Desde su propia diversidad cultural, la población migrante es un aporte significativo a la resignificación de lo educativo, puesto que demanda al sistema en su globalidad, acciones inclusivas e interculturales que les permitan aprender en una nueva dinámica interaccional. De este modo, una migración inclusiva (Román Soto, 2021c) será la hoja de ruta para que las escuelas actuales se constituyan como agentes de cambios desde la mirada de la justicia social.

¿Cómo la inclusión y la interculturalidad podrían redefinir la política pública vigente?

En el ámbito de la Educación Diferencial o Especial, la política pública opera, como fue dicho anteriormente, sobre la base de dos decretos: decreto 170, 2009, de integración escolar, y el decreto nº 83, 2015, de inclusión educativa. Si bien ambos decretos funcionan de manera paralela, el primero lo hace poniendo las problemáticas en las y los estudiantes, y el segundo en la comunidad educativa en su totalidad. Esta contradicción epistémica, administrativa y por sobre todo didáctico curricular podría ser subsanada eliminando y/o modificando el decreto nº 170, que amparados en el Derecho a una Educación Inclusiva e Intercultural propuesta por esta reflexión, lograría modernizar sus acciones valorando y trabajando con y desde la otredad.

En el ámbito de la interculturalidad, esta perspectiva dejaría de estar relacionada mayoritariamente al mundo indígena chileno bajo el alero de la Ley Indígena (H. Congreso Nacional, 1993), y podría robustecer los procesos de inclusión intercultural de todos los estudiantes, haciéndose cargo de este nuevo Chile multicultural que estamos forjando en colaboración con los diversos pueblos que han llegado a nuestro país para mejorar sus condiciones de vida. En consecuencia, la interculturalidad en tanto dominio explicativo, abraza las diversas culturas existentes en nuestra América Latina e invita, desde el respeto socio histórico y cultural, a construir una nueva cultura emergente que de cabida a cada persona sin importar sus diferencias constitutivas e interaccionales.

3. Reflexiones finales

El cambio constitucional en curso es un imperativo ético, y por tanto emocional, puesto que "si reflexionamos sobre las circunstancias bajo las cuales sostenemos que las consideraciones éticas son apropiadas, encontramos que lo hacemos cuando estamos interesados en las consecuencias de las acciones de algunos seres humanos sobre otros seres humanos" (Maturana, 2013, p. 106). Lo que moviliza a los constituyentes, y al pueblo en su conjunto como colectivo de transformación, son sus propias emociones de respeto, de empatía, de aceptación de los otros como legítimos, a fin de que la carta magna que se encuentra en desarrollo sea representativa y democrática, y que permita a cada ciudadano sentirse parte de este escrito refundacional.

La inclusión y la interculturalidad son principios fundantes de la educación de nuestro presente y de nuestro futuro, relevando la necesidad de hacernos cargo de la realidad multicultural de la cual somos parte, y de las necesidades de aprendizaje y de las trayectorias educativas de las y los estudiantes sin condición, bajo el alero de la valoración y respeto de la diversidad.

Para tales efectos, descolonizar la política es en términos globales, unos de los propósitos que conducen el trabajo fecundo de la Convención Constitucional (Contreras Quiroz y Román Soto, 2021). Esto significa brindarle un verdadero valor a lo que somos, una sociedad conformada por diversas naciones originarias, con una población en gran medida mestiza, y con una realidad multicultural creciente de la mano de la alta movilidad migratoria que ha elegido a nuestro país como su nuevo lugar de residencia. Descolonizar implica dejar atrás la matriz eurocéntrica patriarcal, la que ha puesto al hombre, blanco y oligarca como fundante y ejecutor del sistema económico imperante, de las políticas públicas que organizan y rigen a los pueblos, y en definitiva, de todos los aspectos esenciales de la vida humana en contextos de dominancia y opresión.

En términos epistemológicos y ontológicos, descolonizarse representa racionalidades divergentes a lo propuesto por concepciones eurocentristas. En términos epistemológicos invita a ser conscientes de las formas en que construimos el conocimiento y lo incorporamos al desarrollo de nuestras comunidades. Latinoamérica posee una riqueza extraordinaria de conocimiento local, y las naciones originarias que conviven en el territorio chileno no son la excepción. De tal forma, la descolonización no solo pasa por darnos cuenta de la dependencia cultural de la que somos parte, sino de la resignificación que propiciará la anhelada emancipación intelectual (Rivera Cusicanqui et al, 2016).

Y en términos ontológicos, descolonizarse es una virtud de valorar aquello que nos ha sido sistemáticamente negado: centrarnos en procesos ecosistémicos de conservación y de simbiosis con la naturaleza. Nuestras naciones originarias comprenden al ser humano desde la lógica de la colaboración y no de la competencia, y parte de ese colaborar es hacerlo con la madre tierra. Esto último traerá consigo el surgimiento de sociedades y culturas autosustentables propias de las características de nuestros pueblos, que en razón de las necesidades ecológicas actuales, son una de las respuestas locales a las problemáticas propias del mundo globalizado.

En el ámbito educativo, descolonizar significa hacer que la educación sea inclusiva e intercultural, lo que permite entender la gran oportunidad de transformación para el Chile del mañana en un clima de convivencia democrática, para comprender de manera efectiva la diversidad que nos caracteriza. En término prácticos, descolonizar lo educativo significa promover, desde una lógica inclusiva e intercultural, un currículum socio educativo contextualizado a la realidad local, que considere las particularidades de los participantes en cada espacio escolar y didáctico. Para las naciones originarias implica la valoración de su diversidad cultural y su cosmovisión, que permitirá no solo la conservación de sus raíces socio culturales, sino una racionalidad educativa que será coherente con sus propias visiones de mundo y características particulares. En ese contexto, es una necesidad para los sujetos el aprendizaje decolonial (Fanon, 2011) puesto que pensar pedagógicamente la humanización de los pueblos permitirá su liberación y despertar político.

Para los espacios escolares multiculturales, una educación inclusiva e intercultural permitirá una real diversificación curricular por parte de las propias comunidades escolares, proveyendo a las escuelas y sus entornos, lineamientos generales que serán ajustados a las necesidades y urgencias que cada unidad educativa determine como tal, invitando a las comunidades escolares a dejar de reproducir constantemente un currículum centralista y de dominación de clases dado paso a un currículum contextualizado, transformacional y culturalmente relevante, en "donde la interculturalidad de hecho se transforme también en interculturalidad de derecho" (Ibáñez et al., 2012, p. 219)

Hablar y concretizar una educación inclusiva e intercultural nos aproxima a la resignificación de lo educativo, construyendo pensamiento crítico y transformativo con las propias comunidades (Quintar, 2018). No basta con reflexionar una educación como lo hemos hecho hasta ahora, con características centralistas y homogeneizadoras, puesto que lo único que se ha conseguido es amplificar y

perpetuar la desigualdad. Por el contrario, pensarnos desde la historicidad de los sujetos, construyendo sentidos y significados con el otro (Quintar, 2008), permitirá comprendernos desde la sutileza y el respeto de la diferencia y la subjetividad, como mecanismos orgánicos conducentes a la creación de una nueva cultura inclusiva e intercultural, de conciencia crítica, no parametral y de resonancia sentí pensante.

Consagrar en la Constitución una educación inclusiva e intercultural como derecho social garantizado, nos permitirá en tanto sociedad, equilibrios y aproximaciones más justas, de entendimiento y de interacciones significativas con el otro, siendo conscientes de nuestras diferencias, y cómo esas diferencias nos constituyen como un pueblo heterogéneo, participativo y respetuoso de cada cultura que lo conforma, de nuestra madre tierra y de las diversas cosmovisiones presentes en el territorio.

Finalmente, la Convención Constitucional es una oportunidad nacida en democracia como consecuencia de la lucha social. Millones nos manifestamos desde octubre del año 2019 demandando cambios sustantivos a la manera en que nos relacionamos y las consecuencias que ese tipo de relaciones conllevan, reproduciendo constantemente la desigualdad social en esferas concretas y simbólicas de lo humano. Dávila y Maturana (2021) sostienen que "la democracia es una forma de organización que atribuye a todos los ciudadanos y ciudadanas el poder de reflexionar y decidir siendo parte activa del proceso, a través del nombramiento de grupos de personas elegidas para representarlos" (p. 94). En consecuencia, la democracia en tanto acto político de representación popular es una reflexión colaborativa, sustentada en esta ocasión por una mayoría robusta, y para el pesar de unos pocos, innegable.

La representación del poder constituyente validado por dos amplias votaciones, puso el sentir del pueblo en las urnas, convocando a 155 personas desconocidas entre sí, y no obedeciendo a la política partidista de los últimos 30 años, para que pudiesen reflexionar

acerca de las razones y propuestas por las cuales fueron electos, y las diversas miradas de este nuevo país que estamos construyendo. La Convención Constitucional en si misma es la viva representación de la necesidad de un Chile inclusivo e intercultural, que demanda hacerse cargo de las transformaciones y consagrar derechos sociales universales, entre los que se encuentran el Derecho a la Educación, y que para esta reflexión, debiese ser considerada como una Educación Inclusiva e Intercultural.

Bibliografía

Atria, Fernando (2013). *La Constitución tramposa*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Barrio de la Puente, José Luis (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, *20* (1), 13 - 31. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360

Bassa, Jaime (2020). *Chile decide: Por una nueva constitución*. Santiago de Chile: Grupo Planeta

Contreras Quiroz, Natalia y Román Soto, David (2021). El deber de descolonizar la política: la urgencia de un nuevo paradigma para la deliberación en la constituyente. https://www.mapuexpress.org/2021/08/31/el-deber-de-descolonizar-la-politica-la-urgencia-de-un-nuevo-paradigma-para-la-deliberacion-en-la-constituyente/

Contreras, Natalia (2021). El dilema identitario de la educación ciudadana frente al actual proceso constituyente. *Revista de Historia y geografía*. 44, pp. 155-176 https://doi.org/10.29344/07194145.44.2869

Da Silva, Tadeu (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Bello Horizonte: Editorial Auténtica.

Dávila, Ximena y Maturana, Humberto (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Santiago de Chile: Paidós.

Escobar, Arturo (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, revista de humanidades. 1, 51-86 https://doi.org/10.25058/20112742.188

Fanon, Frantz (2011). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1961)

Freire, Paulo (1980). *La pedagogía del Oprimido*. Paris: Librairie François Maspero. (Original publicado en 1970)

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foro por el derecho a la educación, Chile (compiladores), (2015). *Una década de luchas y propuestas por el derecho a la educación*. Santiago de Chile: Licencia Creative Commons.

Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI Editores.

Ibáñez, Nolfa (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*. 30, 61-74.
http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100004

Ibáñez-Salgado, Nolfa; Díaz-Arce, Tatiana; Druker-Ibáñez, Sofía y Rodríguez-Olea María Soledad (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia*. 19 (59), 215-240.
http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v19n59a9.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración, (2020). Memoria anual migración en chile, 2019. https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/06/Memoria-DEM-2019.pdf

H. Congreso Nacional de Chile. (28 de septiembre, 1993) *Ley 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígena, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena.* Santiago, Chile.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620

H. Congreso Nacional de Chile. (17 de septiembre, 2005) *Decreto 100. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la constitución política de la república de chile.* Santiago, Chile.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302

H. Congreso Nacional de Chile. (12 de septiembre, 2009) *Ley Núm. 20.370. Establece la Ley General de Educación*. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

H. Congreso Nacional de Chile. (08 de junio, 2015) Ley Núm. 20.485. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago, Chile.
https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Martínez, María (2019). Presentación. Una (breve y no muy sistemática) aproximación a la noción de agencia desde la vulnerabilidad»; *Papeles del CEIC*, 1, 1-9.
http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20616

Maturana, Humberto (2013). *La Objetividad. Un argumento para obligar*. Buenos Aires: Ediciones Gránica S.A.

Maturana, Humberto (1995). *La realidad: Objetiva o construida?: I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos Editorial

Maturana, Humberto (1990). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile: JC Sáez Editor

Mayol, Alberto (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo.* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MINEDUC. (2009). Decreto de Ley n°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile, 14 de mayo de 2009.
https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570

MINEDUC. (2015). Decreto de Ley n°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diario Oficial de la República de Chile, 30 de enero de 2015.
https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511

MINEDUC. (2018). Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022. Ministerio de Educación.
https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf

Quintar, Estela. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Ciudad de México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.

Quintar, Estela (2018) Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), 1-11,
https://doi.org/10.24215/23468866e040

Rivera Cusicanqui, Silvia; Domingues, José Mauricio; Escobar, Arturo y Leff, Enrique. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. Cuestiones de Sociología (14), e009. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7345/pr.7345.pdf

Román Soto, David (2021a). Chile. Inclusión en la Inclusión. Reflexión crítica al modelo de Inclusión Educativa Chileno, 1990-2015. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*. 10 (1) 1-8
https://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=419

Román Soto, David (2019b). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Akadèmeia*, 18, 88-18
https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280/284

Román Soto, David (2021c). Migración inclusiva en Chile, un desafío vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 15(1), 157-172
https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100157

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?-v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000245656_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4119b7c7-38f3-4df2-83e2-827c43b0b7d6%-3F_%3D245656spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf#%5B%-7B%22num%22%3A207%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%-22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D

Von Glasersfeld, Ernst (1984). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Comp*). La realidad inventada* (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa

Von Glasersfeld, Ernst (1995). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps), *El ojo del observador* (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. *Tabla Rasa*. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf

Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 76-96

La educación de las personas privadas de libertad con miras a la legitimación social. Una nueva Perspectiva que debe asumir la Constitución chilena

Paula M. Zúñiga Correa

Resumen

La compleja realidad de las personas privadas de libertad en Chile y su legítimo derecho de acceder a procesos educativos, son una deuda que se debe saldar con prontitud y voluntad política. De esto depende en gran medida que las condiciones de vida de quienes transitan por la cárcel se puedan transformar, propiciando la construcción de proyectos de vida diferentes.

El actual escenario político que atraviesa el país y la promesa de una nueva constitución que establezca un sistema educativo que garantice condiciones mínimas de implementación, con pertinencia curricular y con miras a la transformación, es hoy una posibilidad. Por su parte, la reinserción social como mecanismo rehabilitador y la creencia de que la educación regular tiene la facultad de "reintegrar" a la persona que delinque, ha quedado en evidencia de ser

un fracaso, durante y después del encierro. Esto, porque sostiene sus propósitos en factores externos a las personas, concibiéndolas como entes pasivos sin voluntad. En este sentido, se hace fundamental comprender la educación no como un medio para, sino más bien como un fin en sí mismo, esto es, la legitimación social de las personas que participan del proceso educativo.

Se contemplan en este artículo científico, elementos destacados por las propias personas privadas de libertad entrevistadas, los que aparecen como hallazgos preliminares. Finalmente, se proponen orientaciones y especificaciones en torno al tema que surgen del primer análisis (micro) que compara, codifica y categoriza aquellos relatos de los participantes.

1. Introducción

En Chile la población penal en sistema cerrado, entre hombres y mujeres alcanza actualmente a más de 45.800 personas aproximadamente (Gendarmería de Chile, 2021) por su parte, los índices de reincidencia delictual, los cuales fluctúan entre un 40 y 50% (Fundación Paz Ciudadana , 2018),deja ver que las acciones emprendidas por los organismos encargados de la reintegración plena de las personas privadas de libertad, no son efectivas para cumplir con sus propósitos.

En este contexto, las personas privadas de libertad, componen uno de los grupos más vulnerados e invisibilizados socialmente, y como consecuencia de aquello, marginados de toda red social, política, cultural y económica que les permita proyectar su vida, libre del estigma del encarcelamiento vivido, siendo el encierro no solo el castigo por transgredir la ley y dañar a la sociedad, sino que, además, es la marca que les señala por siempre. De esta manera, se espera que la reclusión, resulte ser simultáneamente el proceso que contribuya a la reinserción social de las personas privadas de libertad, proceso

que es encargado a gendarmería, por instrucción del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y en el marco de la legalidad (Ministerio de Justicia, 1979).

En este sentido, gendarmería, debe dar cuenta de una multiplicidad de funciones, por una parte, de custodiar y controlar, en una institución total como lo es la cárcel, siendo parte a su vez del entramado burocrático de la propia institución de gendarmería, la cual se erige en la jerarquización y la estratificación para ejercer el poder de manera abierta, aún frente a cualquier resistencia, como parte de la institucionalidad del sistema penitenciario, y, por otra parte, debe brindar garantías de resocialización (Pinto, s/f). Este complejo entramado de roles se constituye en una tensión permanente, puesto que estas acciones responden a roles y funciones con propósitos en desencuentro.

En este escenario, emerge el entendido político de la reinserción social de las personas privadas de libertad, cuyo objetivo está puesto en que las personas que delinquen abandonen el delito como práctica de vida para reincorporarse a un sistema de acciones deseables como lo es el trabajo o el estudio. En definitiva, tener una vida sin infringir la ley. La reinserción social como acción intencionada por parte del Estado chileno, hace referencia a todas aquellas estrategias que promuevan en las personas que delinquen un proyecto de vida diferente, que les permita relacionarse con su entorno familiar y social de manera adecuada.

Uno de los componentes valiosos para el proceso de reinserción social desde la perspectiva de la política pública, es la educación. Ésta, es considerada como un factor determinante para la reinserción social de las personas privadas de libertad (Comité de Reinserción Social. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017). Asumiendo que, si una persona privada de libertad por cometer delito se "educa", tendrá la posibilidad de abandonar la vida delictual o como también se le llama a este esperado cambio, hará *desistimiento.*

Es así, que la educación en contextos de encierro (educación regular en cárceles) aparece como el mecanismo, que posee la facultad de transformar los proyectos de vida de las personas privadas de libertad, de su entorno familiar y social, otorgándole la cualidad de posibilitar la transformación de las personas, tanto en lo individual como en lo colectivo. En otras palabras, la educación en contextos de encierro, surge desde y para la reinserción social y no para el desarrollo humano de quienes acceden a ella (Zúñiga, 2019).

La educación impartida por los establecimientos educacionales anidados en contextos privativos de libertad, presenta ciertas características que no solo se levantan como barreras para el aprendizaje y el desarrollo humano, sino que también contribuyen a conservar las desigualdades sociales, fomentando la parálisis de la movilidad social de los grupos más desprovistos, ya que está pensada e implementada bajo criterios estandarizados que fueron instalados para un contexto regular del medio libre y no cuenta con autonomía e independencia del control custodio, es decir, de la contingencia propia de la cárcel y del hacer de gendarmería, por lo tanto, es un proceso que queda supeditado al propósito de seguridad y control del sistema carcelario y judicial-penal.

Además, el contexto carcelario es en sí mismo, uno de los principales obstáculos del proceso educativo, aun cuando pueda existir un establecimiento educativo con profesores, estudiantes y un currículo que lo erige, no resulta ser suficiente, ya que la precariedad y la violencia tienen medidas insoportables, cuestión que altera las interacciones sociales, los procesos cognitivos y la disposición emocional para aprender, siendo estos elementos la base para instalar instancias educativas eficientes. En definitiva, la educación en encierro, carece de lo más importante y esencial que debe tener la educación en sí misma, simplemente, legitimar a las personas como aprendices, aceptarlos como otros legítimos en la misma convivencia (Maturana, 2001).

Un factor vital para que la educación tenga el foco en la legitimación social, es que la categoría de aprendiz sea reconocida como inherente al estudiante, sin prejuicios que determinen el quehacer pedagógico/educativo, puesto que al declarar supuestos sobre la condición de los estudiantes que se encuentran privados de libertad, tales como: "no les interesa aprender", "son flojos", "son pobres", "adictos", "tienen problemas de salud mental", "presentan deprivación socio cultural", "presentan dificultades para aprender", entre otros, se genera un abordaje educativo que determina acciones relativas a dichas etiquetas y no al propio sujeto que debe potenciarse por sobre los estándares y el deber ser de un estudiante (Ibáñez, 1996).

Es sabido que la educación puede entenderse y valorarse desde distintos paradigmas y perspectivas, pero independiente de esto, debe resguardar el cumplimiento del propósito fundamental que tiene, esto es, legitimar a quienes participan del proceso educativo, propiciando el desarrollo humano en todas sus dimensiones y favoreciendo el aprendizaje, no solo de conocimientos específicos y contenidistas, sino también, un aprendizaje entendido como una modificación o transformación continua para la potenciación de cada estudiante, de esa manera, favorecer las relaciones sociales respetuosas e igualitarias que dignifiquen la vida humana en sociedad.

En relación a lo anterior, ¿por qué el Estado de Chile y los gobiernos de turno asumen que la educación en cárceles para personas privadas de libertad, tal como se imparte hoy, va a ofrecer a sus estudiantes oportunidades para la trasformación social?

Es menester que la educación impartida en establecimientos educativos que funcionan al interior de cárceles, sea reevaluada en relación a los propósitos y objetivos que declara, y a la viabilidad de ser implementada, de tal manera de precisar qué elementos se deben incorporar, para que dé cumplimiento a tales propósitos. Pero, además, la reevaluación debe considerar la relevancia de atender un

problema País, y no solo de las/os privadas/os de libertad. Dicha relevancia se relaciona con el proyecto de País que se quiere construir y con aquellos aspectos que se presentan como valiosos actualmente en Chile, en el marco de la elaboración de una nueva constitución más inclusiva, más participativa, que promueva el avance hacia la igualdad, la participación y el desarrollo de todos los segmentos sociales de la nación.

En ese sentido, la revisión del sistema carcelario y sus consistencias e inconsistencias con la educación que se imparte allí, debe reconocer la precarización de todas las condiciones y servicios que están a la base de la educación en cárceles, solo de esa manera, se podrá garantizar que esta educación impartida, contribuya a construir nuevas sendas, que conduzcan la vida de las personas privadas de libertad en dignidad y respeto, promoviendo la equidad social, como base de la convivencia, estableciendo límites y protección del riesgo socio delictual como una trayectoria obligada de transitar.

La reevaluación y análisis de la educación para personas privadas de libertad, suscitará cambios, que solo serán posibles mediante entendimientos que propongan modos de hacer educación en cárceles desde una mirada científica, innovadora, que base sus nuevas propuestas en los propios relatos de aquellos actores que componen dicha realidad, propuestas que fundamenten las acciones políticas, educativas y sociales.

Es fundamental que la educación en contextos de encierro (educación en cárceles) desde un enfoque de derecho, ofrezca oportunidades a cada estudiante para recuperarse a sí mismo, como un sujeto histórico, reconociendo también que su presente no fue fruto de la casualidad o de la causalidad de otros, sino que es consecuencia de decisiones personales más o menos conscientes. En esta perspectiva, el proceso educativo para ser transformador debe levantar a un primer plano la conciencia de sí mismo y la capacidad de decidir mediante actividades que promuevan el pensamiento crítico y autocrítico desde la construcción individual y colectiva. (Zemelman, 1992).

En tal sentido, el presente artículo, se desarrolla a partir de un estudio parcial de una investigación de tesis doctoral, la que se encuentra aún en desarrollo. Éste, analiza las categorías construidas del relato de hombres y mujeres privados/as de libertad en centros penitenciarios de la Región Metropolitana, que han tenido acceso a la educación regular impartida por el establecimiento educacional que funciona en su interior.

Este grupo que compone la totalidad de la muestra (hombres y mujeres privados de libertad), es uno de los (8) grupos de colaboradores que integra la muestra de la tesis doctoral titulada *"Los supuestos de la educación en contextos de encierro para la reinserción social de las personas privadas de libertad: desde la teoría a la perspectiva de sus actores".*

El propósito de este artículo busca contribuir desde la voz de los actores y protagonistas de esta realidad, a la visualización de una educación pertinente, real y significativa para las personas que transitan por el encierro carcelario, que, aporte a la construcción de proyectos de vida cercanos, alcanzables y viables en cuanto a su construcción. Una educación que se exprese y explicite en la nueva constitución que se proyecta para Chile, desde la perspectiva de la legitimación social.

2. Metodología de la investigación

El presente artículo da cuenta de una parte de la investigación que se realiza en el marco de la tesis doctoral denominada *"Los supuestos de la educación en contextos de encierro para la reinserción social de las personas privadas de libertad: desde la teoría a la perspectiva de sus actores", y* que tiene como objetivo, *"Develar los supuestos implícitos que se ocultan tras las declaraciones de la educación como derecho; el marco legal y las políticas públicas que sustentan la educación en contextos de encierro para la reinserción social de personas privadas de libertad"*.

En esta oportunidad se dará cuenta de una de las preguntas de investigación:

¿Cuáles son los componentes esenciales que debe definir la nueva constitución chilena en relación a la educación para las personas privadas de libertad?

En este contexto, indagar acerca de cuáles son aquellos componentes esenciales que la nueva constitución chilena debe contemplar en sus declaraciones sobre la educación para personas privadas de libertad, conlleva cuestionar, no solo la reinserción social como mecanismo jurídico-político que pretende reintegrar plenamente a la sociedad a estas personas, sino también la intención o propósito político que la educación en contextos de encierro tiene.

Junto a lo anterior, se espera dar luces respecto a, ¿cuál es el sentido que tiene la educación durante el proceso de cumplimiento de condena para las personas privadas de libertad? resignificando la voz y las posiciones de sus actores principales quienes encarnan tal condición, aportando a la nueva constitución que se encuentra en proceso de construcción, para que identifique y explicite en su pronunciamiento político las intenciones y propósitos de la educación para personas privadas de libertad por cometer delitos. De esta manera, el diseño y la implementación del acto educativo en estos contextos, será definido, situado e intencionado, para propiciar el desistimiento delictual, para la reinserción social (integración social plena) o para potenciar equitativamente a este grupo social.

De la realización del estudio

El diseño metodológico del presente estudio se levanta desde la Teoría Fundamentada, aportando principalmente a la construcción de conocimientos y abordajes específicos a una realidad o

problemática en particular desde la particular mirada de los actores que la componen (Charmaz, 2013). Esto permite resignificar las voces y posicionamientos de los actores, esas posturas y sus legítimas declaraciones, con foco en la Justicia Social.

De la muestra

La situación que se relata en este estudio fue planteada a un grupo de 8 personas privadas de libertad, todos estudiantes de programas educativos que se imparten en establecimientos educativos que funcionan al interior de cárceles y en condición de reincidentes. Este grupo se selecciona con enfoque de género, relevando la importancia de conocer la particular mirada de mujeres y hombres. El grupo está compuesto por 4 mujeres y 4 hombres, recluidos en centros penitenciarios de la Región Metropolitana en Santiago de Chile, siendo, además, estudiantes del programa que funciona en el establecimiento educativo que se encuentra al interior del centro penitenciario.

De los instrumentos y técnicas aplicados al sub grupo (mujeres)

Las 4 mujeres que colaboraron con este estudio, se encuentran recluidas en el centro penitenciario femenino San Joaquín (CPF San Joaquín) de la Región Metropolitana. Ellas son estudiantes regulares del establecimiento educativo (en adelante Liceo)1 que funciona al interior del penal. Dos de ellas cursando educación básica y las otras dos mujeres, cursan educación media. La aplicación de instrumentos y técnicas se realiza en las dependencias del Liceo.

Con las mujeres se realiza el primer encuentro de manera individual, es decir, con cada una de ellas por separado, para generar

1 Se omite el nombre del establecimiento para respetar la confidencialidad de las informantes

un acercamiento, en el marco de una conversación informal, la que permite iluminar los focos a indagar en la entrevista posterior. Luego, se realiza un segundo encuentro para dar a conocer el consentimiento informado, socializando los propósitos del estudio de manera explicativa, con un lenguaje cercano. La confianza y seguridad que estas instancias generaron en las participantes fue decisivo para enriquecer su participación en el estudio. Después de esto se aplica por separado la entrevista a cada una de ellas, en donde las dimensiones que enmarcan la entrevista abierta fueron: la educación en cárceles; la reinserción social de las personas privadas de libertad (abandono del delito-incorporación a una vida de trabajo y/o estudio); y las necesidades que tiene una persona que ha estado privada de libertad, para lograr abandonar el delito y construir proyectos de vida diferentes.

Finalmente, se realiza el taller de co-construcción con el grupo de mujeres y se redefinen aquellos elementos como categorías resignificadas por las propias participantes del estudio. Los talleres, pretenden democratizar la recolección de datos y su análisis, más allá del conocimiento de la experta que investiga, generando una participación sentida como tal por los diferentes actores, permitiendo visibilizar el conocimiento y la agencia local, de modo que el conocimiento co-construido pueda, al mismo tiempo nutrir efectivamente una política pública, posibilitar que los destinatarios de esa política se reconozcan en el diseño o implementación de la misma, identificando sus posturas y necesidades (Ibáñez y Druker,2014). Cabe mencionar que todas las instancias individuales mencionadas anteriormente, fueron sin presencia de gendarmería.

De la muestra del sub grupo (hombres):

Los hombres privados de libertad que colaboraron en este estudio, se encuentran recluidos en el centro de cumplimiento penitenciario

(CCP Colina II), de la Región Metropolitana. Estas personas, son estudiantes del Liceo2 que funciona al interior del penal. Entre ellos se encuentra un egresado de 4° medio del liceo intrapenitenciario, quien hizo toda la educación básica y media durante el cumplimiento de condena, dos estudiantes que están realizando la educación media, y uno de ellos se encuentra cursando la educación básica.

De los instrumentos y técnicas aplicados al sub grupo (hombres)

Cabe mencionar que la aplicación de las técnicas e instrumentos de recogida de información se realiza en el área técnica del centro penitenciario, ya que el Liceo estaba siendo utilizado como sector de aislamiento sanitario. Además, es importante mencionar, que la autoridad del penal no autoriza el ingreso de dispositivos tecnológicos para grabar, por lo tanto, se adoptan acciones para el registro manual, esto requirió por una parte, que la investigadora permaneciera el doble de tiempo con los participantes, de tal manera de nutrir los registros manuales, y por otra parte, se complementa con un instrumento (guion de preguntas para responder por escrito) que se les entrega a cada participante para que lo respondieran, y así, complementar las respuestas.

Con este grupo, se realiza el primer encuentro de manera individual, es decir, con cada uno de ellos por separado, para generar un acercamiento, en el marco de una conversación informal, la que permite iluminar los focos a indagar en la entrevista posterior. Luego, se realiza un segundo encuentro para dar a conocer el consentimiento informado, socializando los propósitos del estudio de manera explicativa, con un lenguaje cercano. Estas instancias generaron un ambiente de confianza en los participantes, lo que se tradujo en un hacer participativo y muy motivado. Después de

2 Se omite el nombre del establecimiento para respetar la confidencialidad de los informantes.

esto se aplica por separado la entrevista a cada uno de ellos, en dos sesiones por cada uno. Dada la necesidad de registrar manualmente, las dimensiones que enmarcan la entrevista abierta fueron: la educación en cárceles; la reinserción social de las personas privadas de libertad (abandono del delito-incorporación a una vida de trabajo y/o estudio) y las necesidades que tiene una persona que ha estado privada de libertad para lograr abandonar el delito y construir proyectos de vida diferentes.

Cabe mencionar, que las instancias de recogida de información descritas anteriormente, no tuvieron presencia de gendarmería, lo que posibilitó que los participantes se sintieran con la libertad de expresar sus opiniones sin temor. Con este grupo en particular, no fue posible realizar el taller de co-construcción, por determinación del penal.

Como ya se ha mencionado, este es un estudio parcial de una investigación doctoral, que recoge datos relevantes de uno de los grupos que componen la muestra total de la investigación. Es decir, la construcción de este artículo se realiza del análisis de los códigos/categorías definidas de los datos recogidos del grupo de la muestra correspondiente a "*Personas privadas de libertad, hombres y mujeres que estudian o estudiaron en un establecimiento educativo que funciona al interior de una cárcel*". Para clarificar el contexto general de este estudio, es importante señalar, que el resto de la muestra de la investigación está integrada por los siguientes grupos: (funcionarios de gendarmería con el cargo de coordinadores educativos); (profesores que se desempeñan en establecimientos educativos intrapenitenciarios); (encargados de EPJA educación de personas jóvenes y adultas en contextos de encierro del Ministerio de Educación); (integrantes de la mesa técnica de reinserción social del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos); (un fiscal; un defensor público); (expertos en educación en contextos de encierro penitenciario); (empresarios como figuras que representan el mundo laboral y económico).

Respecto a la aprobación del estudio por el comité institucional de ética

El proyecto de tesis y su diseño fue aprobado por el comité de ética institucional de la Universidad de Santiago, en el Informe Ético N° 439-2020. El informe refiere en su aprobación a la "validez social que tiene, ya que pretende contribuir e incidir en las políticas públicas referidas a la educación en contextos de encierro y en el proceso de reinserción social, las cuales deberían definir un modelo educativo pertinente a las necesidades educativas que presentan las personas privadas de libertad y así, contribuir eficientemente a disminuir la reincidencia delictual, la población penal y por cierto aportar a la discusión sobre la necesidad de mejorar las condiciones del sistema penitenciario para la dignificación de las personas privadas de libertad"

Además, dicho informe señala que el estudio tiene validez científica y presenta un diseño metodológico con enfoque cualitativo, lo que le hace coherente y adecuado con su objetivo. En el informe también se expresa que la selección de la muestra no es discriminatoria. Aunque la población es especialmente vulnerable, el objetivo es precisamente mejorar la educación que reciben en esas circunstancias y será beneficiosa para la propia población de estudio. Se resguarda adecuadamente la confidencialidad de la información obtenida. Los documentos de consentimiento informado son completos y facilitan la voluntariedad de los participantes.

Resultados

¿Qué componentes esenciales se deben considerar en la nueva constitución chilena acerca de la educación de las personas privadas de libertad y el propósito de promover el abandono del delito y la transformación social?

Con respecto a esta pregunta, se describen y analizan las categorías definidas considerando los elementos que aparecen de los propios relatos de los participantes del estudio, los cuales se categorizan y analizan simultáneamente y se fundamentan en esos relatos (Glasser & Strauss, 1967). En ese sentido, se da cuenta de aquellos componentes más significativos y recurrentes que mencionan los actores. Esto para identificar lo qué es más relevante de considerar en la educación en contextos de encierro (cárceles), para que ofrezca sentido y oportunidades de transformación, dado que la educación impartida, se proyecta como un elemento basal para la reinserción social.

Por lo tanto, los elementos que se analizan, se articulan entre la educación para personas privadas de libertad- educación para la reinserción social y finalmente, las consideraciones para una educación pertinente para personas privadas de libertad, de tal manera que propicie el abandono del delito y promueva la transformación social de las personas que se encuentran privadas de libertad.

Los supuestos de la reinserción social re victimiza a las personas privadas de libertad

La reinserción social de las personas privadas de libertad supone que las personas delinquen y dejan de delinquir según lo que les ofrece el entorno. En ese sentido, plantea una perspectiva sesgada de esta realidad, ya que niega la esencia del ser una persona, puesto que,

si bien el entorno puede ser una variable que condiciona a realizar ciertas acciones, es, en definitiva, la voluntad, como capacidad humana, la que determina qué decidir, y finalmente, es la autodeterminación para la transformación, lo que hará la diferencia en un proyecto de vida.

Las creencias populares señalan múltiples causas para explicar el origen de la vida delictual como modo de estar en la sociedad. Suponen, por una parte, que, quienes delinquen están fuera del tejido social, y que, son retornadas a ese espacio mediante acciones de otros, quienes posibilitan y costean su regreso a una vida sin delito.

La visión que la sociedad tiene acerca de las personas privadas de libertad; la concepción de ellas como seres pasivos; la fuerte creencia social que supone que quienes cometen delito son impulsados o determinados por factores externos de orden social, cultural y económico, es victimizar. Pero creer, que estas personas serán reinsertadas o reintegradas socialmente por acciones de otros, acciones que nada tienen que ver con lo que ellos quieren, sienten, piensan y necesitan, es "re victimizar".

Hay que considerar que quienes cometen delitos, lo hacen como consecuencia de la injusticia social y de la falta de equidad solamente, es subestimar la complejidad que hay en una persona y en su proyecto de vida. Estas ideologías han sido propulsadas en general por el positivismo criminológico y responden a que el preso es una suerte de aparato descompuesto o incompleto que debía repararse. Asimismo, el delito será un síntoma de inferioridad que indicaría el estado y la necesidad de aplicar el beneficio o remedio social de la pena. (Zaffaronni, 2012)

Resulta peyorativo situar a las personas privadas de libertad bajo el supuesto de que si delinquen es una dirección obligada a seguir, demarcada por los que tienen la libertad y el poder para determinar sus vidas. De esta misma manera, creer que serán factores externos los que propiciarán modos de vida sin delito en aquellos que los comenten, es subestimar también el potencial que las personas

tienen en sí mismas para pensar, diseñar y construir nuevos modos de vida. En ese sentido, es necesario contemplar que el abandono del delito ocurrirá solo en la medida que las personas que delinquen accedan y conozcan otras formas de vida viables para su condición económica, pero también cultural y social, es decir, cercanas, accesibles, que les hagan sentido y que represente para ellos una posibilidad.

El enfoque de la reinserción social y la concepción que subyace en él, acerca de la pasividad de las personas privadas de libertad, se constituye en un factor de análisis, ya que, para que ocurra una transformación social se debe reconocer en las personas la autonomía para decidir, la libre determinación, en otras palabras, su agencia. (Bourdieu, 1991). Esta consideración es y debe ser la iniciación de un nuevo proceso que se sostenga en la perspectiva de la legitimación social por sobre la reinserción social.

¿Qué dicen las personas privadas de libertad sobre la reinserción social en Chile?

La reinserción social de las personas privadas de libertad está entendida como un mecanismo que promueve y garantiza la reintegración plena de estas personas a la sociedad. En este contexto, las personas privadas de libertad tienen una opinión con respecto a la reinserción social y a la educación como medio de cambio o superación. Para ellos(as), su trayectoria de marginación se inicia antes del encierro, mediante experiencias en su mayoría vinculadas a la pobreza, a la cultura del delito, de manera directa o indirecta, con múltiples condiciones de desprotección y exclusión educativa. Por lo tanto, para ellas las acciones que promueven la reinserción social en el contexto carcelario, deben estar presente en el medio libre también, antes, durante y después del encierro por cometer delito. (Baratta, 1986) Ellos/as señalan la necesidad de ser valorados/as y

reconocidos/as antes, durante y luego de cumplir algún tipo de condena en la cárcel, por sus familias, por la sociedad, por el Estado, por los gobiernos de turno y por los sistemas comprometidos para esto, es el caso del sistema educativo y judicial-penitenciario.

Las personas privadas de libertad, señalan que la reinserción social es un mecanismo inservible, porque debería brindar condiciones básicas como el acceso laboral con remuneraciones dignas, o ciertas garantías para vincularse con sus familias como una acción vital para retornar al medio libre y reconectar con una vida común y corriente, que debe sostenerse en el convivir con y para la familia (Jonhson, 2018).

Algunos de los participantes entrevistados, sostienen que "el sistema les subestima", señalan: "el sistema cree que somos imbéciles" advierten que las acciones que propone la reinserción social nada tienen que ver con la realidad que experimentan dentro y fuera de la cárcel. En ese sentido, la vaguedad y falta de precisión de la terminología de la reinserción social, trae consecuencias relevantes para el preso (Salt, 2005), puesto que su perspectiva no es clara en considerar a los/as privados/as de libertad como personas con una forma particular de configurar su mundo.

Las personas privadas de libertad asumen que se encuentran en un lugar que está fuera de la sociedad, no se consideran parte de la sociedad, ya que ellos/as entienden que, "la sociedad los excluye con razón", según señalan. Este posicionamiento social que se le da a las personas privadas de libertad, si bien les segrega, es aceptado por ellos/as mismos/as, asumiéndose como inaceptables, se auto señalan como: "somos dañinos", "hacemos cosas malas" "robamos, traficamos", esto según sus propios dichos.

Tal como lo describe Foucault (2002), quien señala que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros, en el contexto de las personas privadas de libertad, se puede apreciar que existen ciertas "series" que distinguen a los grupos marginados de aquellos incluidos por estar "dentro de la

sociedad". En consecuencia, los marginados no acceden a oportunidades de legitimación propias del medio libre, siendo estas oportunidades verdaderos privilegios que evidencian las enormes brechas de desigualdad social.

"Educación para la reinserción social o Educación para la legitimación social"

¿Cuáles son los propósitos de la educación para personas privadas de libertad?

En el primer análisis del relato de los participantes consultados, pertenecientes al grupo de la muestra compuesto por personas privadas de libertad, aparecen hallazgos preliminares relativos a que: "se delinque porque se quiere", ya que, "siempre se da la posibilidad de hacer algo diferente", pero es por "la propia voluntad que se comete delito", reincidiendo una y otra vez. Este elemento aparece en la totalidad de las personas participantes del estudio.

Voluntad, decisión y determinación personal para la auto transformación

Esta respuesta que entregan las personas entrevistadas contiene en el relato, el "cómo deciden cometer el delito", advierten que, "siempre es un acto que se piensa" y "se decide" por causas relacionadas con el acceso al dinero, además, por una fuerte creencia en ellos de que no serán sorprendidos, siendo esta creencia la antesala del momento en que se comete el ilícito. Por otra parte, existe una postura asumida de "decidir hacerlo", de "ser el único responsable" y de que "se agradece la ayuda a quienes les brindan una oportunidad laboral diferente", pero que en definitiva no se iguala a lo que el ilícito les podría proporcionar. En conclusión, según señalan, es

la voluntad de ellos/as mismos/as la que los lleva a delinquir, auto señalándose como responsables de su condición.

Es sabido, que la voluntad, la decisión y la autodeterminación personal para el cambio son factores que están mediados y limitados por el contexto socio cultural y educativo, en donde el entorno familiar es el entramado primario que define la dinámica relacional de quienes lo componen, por tanto, define también, el modo de relacionarse con el resto de la sociedad. Asimismo, las propias características personales de cada sujeto, dictarán el camino en cada decisión. En esa perspectiva, es necesario revalorizar la actuación personal de cada persona privada de libertad, no para que lleve individualmente la carga y el castigo social, sino para otorgar respeto y legitimación social a las acciones educativas.

¿Cuáles son los cambios que se deben consignar en la nueva constitución chilena en relación a la pertinencia educativa para la transformación social de las personas privadas de libertad?

El contexto carcelario y el sistema que lo organiza es uno de los principales obstáculos para la educación en contextos de encierro. Ejemplo de esto, es el tensionado rol de los funcionarios de gendarmería, a quienes se les mandata custodiar, ejerciendo el control y el castigo como acciones legítimas para el tratamiento de los reos, y simultáneamente, se les exige aportar a la reinserción social, proveyendo de condiciones apropiadas para que ocurran los actos educativos al interior de los establecimientos educacionales anidados en el encierro.

Además, la precariedad en los servicios básicos, el hacinamiento, lo indigno que resultan ser las rutinas de la alimentación, la falta de actividades para administrar el tiempo, entre muchas otras situaciones, va generando un ambiente que no favorece la implementación de una educación con foco en el cambio social e individual de las personas privadas de libertad.

En definitiva, el espacio del establecimiento educativo, sigue siendo una cárcel, con los mismos mecanismos de control y regulación, en donde la educación no es un objetivo, sino un hacer accesorio que adorna la institucionalidad del sistema penitenciario.

Por su parte, la escasez económica de las personas privadas de libertad, como resultado de una supervivencia sin acceso laboral, no solo les mantiene a ellos/as en el margen de la participación económica básica que toda persona necesita para ser parte del tejido social, sino que, afecta también a sus familias, hijos/as y a todos aquellos que dependen económicamente de ellos/as, situación que impide que puedan enfocarse y concentrarse en el proceso educativo y en los desafíos que éste implica.

Las escasas actividades laborales a las que acceden las personas privadas de libertad durante el cumplimiento de condena, en su mayoría no son remuneradas, y en el caso de que lo sean, son artesanales e informales. Además, solo algunas/os acceden a éstas de manera aislada y por algún beneficio carcelario. La posibilidad de participación económica de estas personas es prácticamente nula, no existen oportunidades laborales reguladas en el marco de la legalidad para potenciar la autonomía, la dignidad y la independencia que otorga el sustento económico autogenerado.

Por otra parte, según lo que plantean las/os entrevistadas/os, la educación en el encierro carcelario es insuficiente en cuanto al tiempo de duración que tienen los niveles o cursos ofrecidos, ellos/as advierten que las clases son muy cortas, comienzan tarde y terminan antes, ya que existen diversas contingencias propias del sistema carcelario, que impiden que las clases inicien y terminen en los horarios establecidos.

A su vez, la modalidad dos por uno, no se justifica en la cárcel, dicen, porque en general las condenas son largas, por lo que no tiene sentido que reduzcan un año por nivel a dos niveles en un solo año académico. Además, señalan que, al terminar la educación media, no existe una siguiente etapa formativa ni dentro del penal ni tampoco tienen la oportunidad de continuar con alguna carrera técnica o

profesional en el medio libre que esté garantizada por algún mecanismo establecido en la política de reinserción social que existe actualmente (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013).

Con respecto a los profesores, "hacen lo que pueden", señalan algunos, "porque es muy difícil enseñar en una cárcel, donde hay violencia entre los internos y por parte de los funcionarios custodios hacia a ellos/as" precisan. Los relatos en cuanto al desempeño docente son diversos, algunos manifiestan que, "los profesores hacen lo que se puede", otros dicen que "se preocupan por enseñarles", realizando clases entretenidas y cercanas, con buena disposición para explicarles, finalmente, están los que señalan que, "los profesores no hacen nada, que además, los tratan muy mal a ellos por ser estudiantes que se encuentran privados de libertad, que los agreden verbalmente y que por eso hay muchos casos en donde los estudiantes violentan a los profesores".

¿Cómo es posible que todo esto se de en un escenario educativo tan relevante para el desarrollo humano del país? ¿Quién garantiza las condiciones de implementación del proceso educativo según su propósito?

En este sentido, el Estado de Chile debe manifestar en la nueva constitución, que, el rol pedagógico y su posicionamiento en establecimientos educativos en encierro, dado su relevancia, debería contar con una mayor especificidad en el saber y en el hacer con respecto a los propósitos educativos, sociales, económicos e ideológicos que conlleva la formación de profesores y su desempeño en contextos específicos como es el caso de un establecimiento educativo que funciona dentro de una cárcel. Es decir, profesores que cuenten con una formación tanto inicial como continua que esté basada en la reflexión crítica de su propia práctica para fortalecer sus conocimientos disciplinares como también los pedagógicos, en tanto pertinencia y límites profesionales (Shön, 1992). Una formación que

se refleje en un desempeño situado y pertinente a las necesidades educativas y de legitimación social que presentan las personas privadas de libertad, explicitando abiertamente que una de las prioridades en sus objetivos e implementación es contribuir a que, quienes delinquen, accedan y decidan por otros modos de vida.

En consecuencia, la definición de cada garantía para resguardar dicha implementación debe señalarse en tanto: ¿qué hacer? (qué contenidos, ejes y temáticas enseñar, y, cómo establecer y abordar las interacciones pedagógicas con los estudiantes para propiciar la enseñanza y el aprendizaje); ¿cómo hacer? (didácticas, estrategias, metodologías, planes y programas), haciendo mención explícita de los indicadores procesuales y de resultados (evaluación, medición), en relación a las expectativas ya definidas y declaradas. Todo esto engloba una educación impartida por una escuela (establecimiento educativo) que aprende, que cambia, que se transforma. La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Sería un problema gravísimo que el sistema educativo fuese en sí mismo un medio para empeorar éticamente la sociedad (Santos Guerra, 2021).

El valor de la educación para las personas privadas de libertad y las consideraciones para una educación para la transformación social

¿Qué elementos deben incorporarse en la nueva constitución sobre la educación en contextos carcelarios en aras de la transformación social?

Las personas privadas de libertad, señalan en sus relatos el valor que tiene para ellos la educación y el trabajo. Ellos/as advierten la necesidad de tener y mantener actividades formativas y laborales durante su proceso de condena, que les garantice la salud mental.

La educación y el trabajo, "*les saca de la cárcel*", como ellos dicen, es como estar en "*la libertad*" advierten, ya que el encierro, no solo se vive físicamente, sino también mental y espiritualmente hablando. De esta manera, la educación fortalece el sentido de esperanza como un motivo para avanzar y transitar de un estado de estar preso, a otro que es volver a la libertad y permanecer en ella.

En esta misma perspectiva, se alude a la mirada y a la opinión que la sociedad (personas del medio libre) tienen sobre ellos/as, ya que expresan, que, en efecto, no se les acepta porque la sociedad los ve como malos, dañinos, peligrosos y en la totalidad de los entrevistados manifiestan acuerdo con este tipo de calificativos, porque ellos/as se sienten merecedores del castigo de la prisión y así lo declaran. Sin embargo, advierten que, si esta disposición de la sociedad para con ellos no se modifica es imposible la transformación de la vida delictual que llevan, pues caen con mayor facilidad en estas prácticas, reincidiendo una y otra vez, pues no cuentan con pertenencia a otros grupos, comunidades o redes que estén fuera del delito.

En esta perspectiva, el hacer educativo chileno en contextos de encierro, aunque declara tener un enfoque resocializador, en su abordaje se presentan elementos asociados al paradigma de la criminalización y la patologización, es decir, se explica el delito y al delincuente como un fenómeno encarnado por sujetos antisociales, enfermos e inadaptados, que hay que reparar, uniendo así el aparato disciplinar con el aparato pedagógico para corregir al anormal (Foucault, 1998).

Es en este sentido, que resulta fundamental distinguir al estudiante en el acto educativo, por encima de su condición de reo, solo de esta manera la educación propiciará instancias que legitimen a quienes participan, proponiendo un hacer con sentido. El estudiante preso, no está preso, solo así tendrá sentido y significado el acto educativo (Lewcowicz, 1996).

La educación para las personas privadas de libertad es muy importante, señalan, pero inaccesible desde el punto de vista de la viabilidad como un proceso que transforme, ya que, aunque quieren

ser parte de un programa y de un proceso educativo, son mucho más fuertes las condiciones externas que les "tironean" hacia la deserción, que aquellas condiciones externas que les cautivan para permanecer hasta lograr metas reconocidas y certificadas como un paso al ascenso social.

Es adecuado, por lo tanto, que la educación en el encierro contemple en su diseño, un mecanismo de evaluación, certificación y reconocimiento diferente al regular, que considerase solo módulos semestrales y anuales, pues los riesgos de no continuar hasta el término de cada etapa de la educación básica y media es alto, debido a las condiciones judiciales y socioeconómicas antes expuestas.

No menos importante es el trabajo para ellos/as, señalan que la falta de actividades laborales dignas dentro y fuera de la cárcel, son una de las razones más fuertes para decidir delinquir o no. Por eso, la educación para personas privadas de libertad debe contemplar acciones que se activen mediante criterios elementales como por ejemplo, el trabajo justo y digno, es decir, una actividad remunerada de tal manera que sea consecuente con el esfuerzo y el aporte que conlleva, esto es una cuestión elemental para ser una persona en pleno goce de sus deberes y derechos para una integración plena, con acceso a la participación económica, desde el generar recursos económicos y tener la posibilidad de gastar o invertir, como un acto relativo a la dignidad inherente a la condición humana, establecida como derechos civiles y políticos

(Oficina del Alto Comisionado. Derechos Humanos. Naciones Unidas, 1976).

La educación, la ciudadanía y la participación económica

La nueva constitución debe contemplar condiciones suficientes para que un proceso educativo se realice y cumpla su objetivo. Para esto, debe accionarse un pacto social nacional que contemple

inicialmente la convocatoria a la comprensión de realidades complejas, tales como la educación con enfoque de ciudadanía para todas/os. Este elemento es mencionado de diversas maneras por las personas privadas de libertad, señalan con frecuencia en sus relatos aquellas cuestiones que les sitúa como personas y ciudadanos. Es decir, desde el derecho, pero también desde el deber. Es así como manifiestan, por ejemplo, el deber de trabajar "decentemente", como cualquier persona, "ganarse la vida honradamente" en su mayoría, reconocen que sus actos delictuales le hacen mal a la sociedad, que son "dañinos" que no respetan el derecho de las personas de vivir tranquilas y sin miedo, refiriéndose a la sociedad del medio libre.

Advierten que, "el gobierno" o "el presidente" deben garantizarle el derecho de un sueldo digno, para mantenerse y sostener a su familia. Además, refieren a las "oportunidades reales" o "falta de oportunidades" para dejar de delinquir, como el acceso a la educación terciaria, ya sea técnica o profesional o a la posibilidad de volver al medio libre sin el estigma que aparece por los antecedentes que dan cuenta de un prontuario.

Entre las personas privadas de libertad que participaron respondiendo las entrevistas, existe conciencia del poder político y de cómo las decisiones de las autoridades que son electas por voto popular afectan su trayectoria como sujetos tanto en lo económico como en social y, además, en cómo deben enfrentar la ley.

La educación con enfoque de ciudadanía para las personas privadas de libertad, debe contener la especificidad de la trascendencia del derecho a sufragio de aquellas/os que han perdido su libertad por cometer delito. A su vez, debe propiciar la recuperación de la condición de ciudadanas/os. Esta realidad amerita un abordaje riguroso, que posibilite el avance hacia una educación con posicionamiento e intención política.

Las personas privadas de libertad entrevistadas, hacen la relación entre el votar para ser representada/o, y así participar en las decisiones que dirigen el destino del país, lo que será decisivo para

cambiar sus realidades. Dicho de otro modo, votar para ellas/os, es participar y, a su vez, participar es tener la posibilidad de cambiar el escenario en el que se encuentran.

> La participación efectiva es la condición de posibilidad de la organización de una comunidad democrática. Su fundamento último está en el hecho de que las personas estamos igualmente cualificadas para, sin tutelas innecesarias, tomar decisiones sobre la organización de su propia vida común. (Zubero, 1994)

3. Discusión

La reinserción social en Chile

La reinserción social en Chile se visualiza como un proceso que se constituye en un desafío y un deber del Estado hacia algunos grupos marginados, no sólo por la pobreza, sino también por la falta de oportunidades y la privación de libertad. Esta última, se contempla como el mecanismo jurídico chileno para brindar garantías de seguridad a la comunidad en su conjunto y también de proveer una instancia de castigo y resocialización a aquellos que han cometido delitos y que deben pagar con su libertad sus actos delictuales.

En este sentido, tanto la reinserción social como la privación de libertad son entendidos que no responden a los resultados que se espera que cada uno de ellos genere. Las personas que cometen delito y que cumplen condenas privativas de libertad, inician un camino, en donde se ven limitados no solo por la cárcel, sino también por una serie de condiciones que les impide desarrollarse y disfrutar de una vida plena, obstaculizándoles el acceso, la participación y el goce de la justicia social como un derecho propio de los seres humanos.

Asimismo, la inseguridad social que se vive a consecuencia del delito, se incrementa según lo que manifiesta la ciudadanía, tras los estudios realizados por estamentos pertinentes, los cuales expresan que esta percepción es sobre la base de la victimización a causa del delito y la desprotección que se percibe por parte de carabineros y de la autoridad pertinente (Fundación Paz Ciudadana, 2021). En este contexto, es preponderante replantearse cómo se está atendiendo la situación de las personas privadas de libertad por cometer delitos, su reincidencia, y cuáles son las posibilidades reales de que puedan desarrollar proyectos de vida diferentes.

En relación a lo anterior, se conciben diversas posiciones para brindar oportunidades a aquellas personas que han transitado por contextos de encierro y que presentan problemas con la justicia. Por un lado, el paradigma de la reinserción social, que espera que el encierro propicie transformaciones en el sujeto que delinque para que abandone dichas prácticas, y por otro, el paradigma de la seguridad, que, encierra y castiga a aquellos sujetos que son un riesgo para la ciudadanía, ofreciéndoles el encierro como castigo ejemplificador de conductas sociales deseables (Cisneros, 2015). En este sentido, existe una simultaneidad en estos paradigmas, el de seguridad y resocialización, los cuales deben transitar a un estado coherente, el que permita, alguna función del encierro en cárceles, en cuanto a sus propósitos, no solo de brindar seguridad sino también posibilidades de transformación más allá de la reinserción social, mediante mecanismos de intervención social para todos los que componen una sociedad (Torres, 2016).

En el paradigma de la resocialización, se tiene la expectativa de que la educación en encierro tiene la facultad o el poder para transformar las trayectorias de vida de los sujetos que delinquen y que son parte del segmento social que ha pasado por una cárcel como imputado o condenado. Desde esta perspectiva, la educación en encierro es un foco esencial de revisar, ya que en el contexto de las políticas públicas de reinserción social, se declara que la educación es un

derecho humano, pero que además, tiene una fuerte influencia para generar espacios de equidad, desde un enfoque de derecho y con énfasis en acciones pedagógicas tendientes a atender a la diversidad socio cultural de Chile que se encuentra en contextos de encierro y marginación socio educativa (Comité Reinserción Social. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017).

Se argumenta así, la necesidad de la inclusión de las personas pertenecientes a grupos históricamente excluidos. Esto, como mecanismo para adelantar la cohesión social (Walsh, 2009). La educación en el encierro es vista como el mecanismo que acerca y reincorpora a los grupos segregados socialmente por cometer delito a ese lugar llamado "Sociedad".

Esta particular mirada, confronta por una parte, la idea de que el Estado debe brindar educación como derecho a todos/as las personas, sin distinción de clases sociales, etnias, condiciones económicas, políticas y jurídicas, mediante el diseño e implementación de políticas públicas que posibiliten el desarrollo y la participación de la sociedad en su conjunto, y por otra, amerita revisar el discurso político y como éste se traduce en prácticas concretas que tributen a la educación como derecho humano (Instituto Nacional de Derechos Humanos[INDH], 2016).

Crítica a la reinserción social

¿Existe coherencia entre los propósitos de la reinserción social y los modos de abordar el problema de la exclusión de las personas privadas de libertad?

Según la política pública de reinserción social, en la cárcel, se opera desde el respeto a los derechos fundamentales, pero en realidad, las vivencias al interior de la cárcel son insoportables, aunque muchos las resisten físicamente, deja daños y desgastes irremediables en sus dimensiones sociales, emocionales, afectivas y espirituales (Comité

Reinserción Social. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017). En este sentido, los efectos de la prisionalización3 deben reconocerse, solo de esa manera, se entenderá la compleja tarea que enfrentan las personas privadas de libertad en los intentos de reinsertarse socialmente. (Echeverri Vera, 2010) "La pobreza, la tiranía, la represión atenta contra toda posibilidad de desarrollo humano como medio de expansión y libertad" (Sen, 2000).

¿Es posible que las personas se reinserten socialmente? o más bien ¿las personas son capaces de conducirse y reconducirse toda vez que tengan la posibilidad de hacerlo mediante espacios que favorezcan la libertad y el desarrollo humano?

Al respecto, la única manera de reconsiderar la marginación, reconocerla, desecharla, para luego reconstruir en aras de la inclusión, es mediante actos de legitimación de las personas, valorando su historia y sus actuales trayectorias de vida, sin negar ningún episodio protagonizado por ellos/as.

Las reconsideraciones y cambios en los proyectos de vida, son actos propios de los individuos, que se operan mediante la voluntad, esta es la que dirige, conserva o modifica a las personas, en un asumirse en una sociedad en particular. Sin embargo, el contexto social y cultural es un factor que de una u otra forma actuará como un determinante, puesto que éste ofrece en definitiva las posibilidades de elegir y decidir.

La reinserción social como constructo político no contempla ni la voluntad de las personas privadas de libertad, ni tampoco su

3 "Proceso por el que una persona, por consecuencia directa de su estancia en la cárcel, asume, sin ser consciente de ello, el código de conducta y de valores que dan contenido a la subcultura carcelaria" (Echeverri-Vera J., 2010) "Esfuerzo adaptativo constante al encierro que, sin duda, les crea como consecuencia una serie de distorsiones afectivas, emocionales, cognitivas y perceptivas" (Echeverri-Vera J., 2010)

participación, entendida esta última como un estar no solo presente, sino que, es un estar incidiendo, influyendo en el proceso que ocurre desde ellos y para ellos (Zubero, 1994). La débil incidencia que tiene la reinserción social como política y como acción, deben evaluarse, escuchando la voz de aquellos que han cometido delito y que permanecen en un mundo de vulneración y precariedad, identificando de qué manera contempla en su enfoque el valor de la participación de ellas.

En coherencia con lo anterior, la educación para personas privadas de libertad, debe legitimarles como aprendices y personas que estudian para desarrollarse y potenciarse; ampliando sus capacidades, propiciando el conocimiento y reconocimiento de otros escenarios diferentes a los ya conocidos por ellas, para así, acceder y participar de interacciones sociales nuevas, que les vinculen a experiencias distintas a las ya conocidas. Esta relación de legitimación, como un acto moral y político entre la sociedad y la persona privada de libertad, podría suscitar en ella el interés y la autodeterminación para abandonar el delito como modo de vida, para acercarse a conocer y construir proyectos de vida más valiosos en términos de equidad y bienestar (Sen, 1999).

Consecuentemente, se hace fundamental proponer una apuesta curricular no solo en lo relativo a los planes y programas, sino también, como aquella orientación política e ideológica que defina en su diseño la intención y formación de las personas y ciudadanas/os como parte de la sociedad, desde un enfoque de derechos humanos.

En este caso, debe establecer con pertinencia aquello que una persona privada de libertad requiere aprender y saber para desarrollarse y sortear las barreras que le mantienen en la vida delictual. Esta propuesta curricular, debe contemplar un hacer didáctico y metodológico que tribute a las características propias de un adulto que más que escolarización necesita espacios de desarrollo integral (Magendzo, 1999). En ese sentido, la educación para personas

privadas de libertad debe darse a la tarea de reconocer el trayecto que encarnan dichas personas como un tramo en sus vidas y no como una condición permanente.

Esta postura de análisis y reflexión en el currículo, debe guiar la defensa de acceso y ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales de los profesores, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa, además, debe evaluar críticamente la finalidad del modelo terapéutico que se implementa en educación, bajo la excusa de cambiar a un individuo sin tener en cuenta las condiciones y estructuras socio-culturales de la escuela y del contexto en la que se encuentra inserta (Sepúlveda, 2016).

El marco curricular para adultos privados de libertad debe pronunciarse acerca de las garantías de continuidad, es decir, educación básica, media y superior a nivel técnico o profesional que incorpore en la formación el criterio de empleabilidad y desarrollo humano, generando y articulando redes y condiciones de empleo que sean las mismas que tiene la población que goza del preciado bien de la libertad. Estas garantías de continuidad deben contemplar también, la articulación de procesos educativos entre el contexto privativo de libertad y el medio libre.

La propuesta curricular debe presentar, un currículo, valga la redundancia, que posicione el contenido como temáticas con sentido, que posibilite la inserción de estas personas en un mundo pensante, con proyecciones de desarrollo social y económico. En donde el objetivo esté en el presente y también con perspectiva de futuro. En otras palabras, un currículo que aporte cada día al desarrollo intelectual, pero que conserve los objetivos también a mediano y largo plazo, como terminar un curso o nivel, pasar niveles y certificarse, por ejemplo.

Relevar lo más importante en educación, es distinguir aquello que es significativo para un estudiante y para el contexto en donde se relaciona con otras/os, en términos de avanzar hacia propósitos que brinden mayores y mejores condiciones de vida. La educación

como proceso está en un presente continuo y potencial, en otras palabras, la educación es un proceso de transformación que debe ser pertinente a las necesidades de los diversos grupos sociales, abordándolos para potenciarles, reconociendo en ellos sus trayectos de vida, no desde una educación marcada por estándares distantes, alejados de sus realidades particulares, los cuales marcan las carencias ya establecidas en la educación tradicional (Quintar, 2008).

El currículo debe gestar posibilidades de emprender y participar económicamente en sociedad sin cometer delito, esto debe ser un componente en el currículo de educación de adultos privados de libertad. No se puede visualizar el estudio y el trabajo como cuestiones que caminan por sendas paralelas, planteándose que se debe conseguir uno primero (estudio) para luego acceder al otro (trabajo digno).

Las bases de este marco curricular deben ser consultadas, reflexionadas, discutidas y construidas con el sector público y privado también, debe promover el compromiso social y económico de la empresa mediante el reconocimiento de estos grupos como indispensables para el desarrollo equitativo del país. Se propone para esto una especie de eje que articule la empresa-el trabajo-educación, en donde el eje mandante sea educación. El currículo debe ser una ruta de transformación educativa y en este escenario en particular, es indispensable que sea integral y multidimensional.

Las instituciones educativas de nivel técnico o superior deben estar dentro de la cárcel, al igual que las empresas, ese es un acto inicial indispensable para avanzar hacia una educación que legitime socialmente a las personas privadas de libertad. El estudio, el trabajo no son premios o castigos, son simplemente deberes y derechos en garantía para todo ser humano (Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos [COPREDEH]., 2011).

El sistema educativo al interior de las cárceles debe ser independiente, autónomo y libre para funcionar como prioridad primera.

Para esto, es necesario replantearse la función de la educación en las cárceles, ya que no basta con que exista una escuela, profesores y estudiantes para asegurar que se está haciendo educación, si, en definitiva, la implementación de ésta depende absolutamente del sistema judicial y de seguridad.

Por su parte, la academia debe estar más presente y activa que nunca, a través de sus diversas funciones, constituyéndose en un espacio que difunda la temática y proponga acciones de docencia, investigación y vinculación con el medio de manera efectiva, que aporten brindando condiciones para la mejora. Las universidades deben cumplir una función esencial en el desarrollo de acciones formadoras pertinentes a los territorios, que otorguen confianza y legitimidad a su rol y también al desarrollo del país. Solo así, las casas formadoras de profesionales y técnicos, implementarán procesos que respondan a los requerimientos sociales.

Visto así, la academia debe trascender más allá de las aulas, para superar sus limitaciones asociadas al modo tradicional de vincularse con su entorno. Para superar estas limitaciones, es necesario un cambio de enfoque, basado en la construcción compartida de conocimiento y el intercambio bidireccional entre la universidad y los actores de la sociedad relacionados a su misión y quehacer principal (von Baer, 2009).

La profesión docente en particular tiene que cobrar protagonismo y recuperar su rol intelectual. En ese sentido, el rol pedagógico es en sí mismo un rol liberador, sobre todo si se vive en un espacio de privación de libertad, promoviendo el sentido de pertenencia, la identidad, subjetividades y la incorporación de actores para generar lazos con las sociedades humanas (Scarfó, 2005), toda vez que tenga la posibilidad de impartir una clase o desatar una didáctica en particular, tiene que estar en conciencia de sus intenciones pedagógicas y su posicionamiento político (Garay, 2008), no como una tendencia partidista, sino como un agente que se relaciona desde el poder para empoderar a otros en su calidad de aprendices, ciudadanos, personas y seres humanos.

4. Conclusiones

La cárcel es considerada como un espacio que recibe a los que transgreden las leyes, los apresa, los castiga, pero a su vez, debe contribuir a que se regeneren como personas socialmente aceptables. Siendo un espacio que se piensa fuera del tejido social, pese a que es concebida como un lugar para la resocialización. Pensar en que las personas deben ser reinsertadas o reintegradas socialmente es creer que, quienes están en la cárcel, han salido de la sociedad. En esta perspectiva, se debe reconsiderar que las personas privadas de libertad tienen una historia, una cultura y por supuesto una participación activa y protagónica en todo su trayecto de vida.

Esta premisa orienta una mirada de reconocimiento y valoración de las mismas, no para victimizarlas, aduciendo que delinquen porque son inducidos por la corrientes de la desigualdad, ni para revictimizarlas, proyectando que abandonarán el delito como resultado de acciones instaladas y ejercidas por otros, acciones que no contemplan su identidad, ni tampoco el potencial que ellos/as poseen, subsumiéndolos en la pasividad, sino, para reconocerlas y legitimarlas en su rol social activo y determinante para accionar cambios.

El enfoque de la reinserción social, por una parte, presenta a las personas privadas de libertad como seres sin conciencia ni voluntad, arrastrados por las corrientes de la marginalidad y subsumidos en el delito, y por otra, les abandona en una institución total, en donde su autonomía y autodeterminación, no son elementos que se consideren para que puedan cambiar sus proyectos de vida, ya que se cree y plantea que la reinserción social es un mecanismo implementado por quienes tienen poder. De esta manera, se niega que, en un proceso como este, sean las propias personas privadas de libertad quienes lo hagan, a partir de las oportunidades brindadas por el Estado y la sociedad en general.

Esta perspectiva actual acerca de las personas privadas de libertad, agudiza la falta de oportunidades, para que sean ellos/as

quienes gesten sus propios proyectos de vida como acto de auto reconocimiento, actuando como personas libres, pensantes y con capacidades. Dimensionando el efecto social y económico que provoca esta realidad en aquellos que encarnan esta desigualdad, es necesario intencionar cambios significativos en torno a la comprensión, como también al abordaje de un nuevo mecanismo que brinde garantías de inclusión social mediante la legitimación como un acto político.

Al parecer, entre este grupo y la sociedad existen límites demarcados, que van a definir el rechazo o la aceptación, negando u otorgando oportunidades y accesos para la participación, no solo como seres humanos, sino también, como ciudadanos. Las consecuencias de estos particulares entendimientos acerca de la participación como privilegio, trae consigo problemáticas con un costo social muy alto para el desarrollo de la nación en su conjunto, ya que condena a la pasividad a un segmento significativo de hombres y mujeres, situación que le resta al país representatividad, productividad y la riqueza del desarrollo humano desplegado equitativamente.

En la arena política, la justicia y la dignidad, son conceptos que aparecen frecuentemente en los discursos que hacen referencia a los derechos fundamentales de los seres humanos. En este sentido, estos, no pueden seguir siendo solo letras, deben activarse en la vida misma, en la convivencia, en las interacciones. Es un deber de la sociedad, del Estado chileno y también de cada individuo que integra el país, recibir y dar lo adecuado, en una medida que se eleve la posición de las personas al nivel merecido, solo por el hecho de ser persona.

La actual constitución, declara en su Artículo primero, que, "*las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos; que, el Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común",* en este marco definitorio es evidente que existe claridad con lo que debe ser, escrito está. Pero resulta indispensable, avanzar en definir el detalle del cómo se materializan dichas declaraciones, incorporando en la lógica política la conciencia de país, como un solo y gran tejido social, que solo crecerá en justicia y dignidad en la

medida que exista una visión que legitime y tenga a la vista a todos los grupos y segmentos sociales, situando el poder como una condición de servicio y reconocimiento de los otros.

Asimismo, en el artículo 13 de la Constitución chilena de 1980, aún en vigencia, se define como ciudadanos a los chilenos que hayan cumplido dieciocho años de edad y que no hayan sido condenados a pena aflictiva. En este contexto, es la calidad de ciudadano la que otorga la posibilidad de gozar una condición de vida en pleno, es decir, gozando de derechos y deberes.

Tal definición, anula la participación política de las personas privadas de libertad, quienes pierden su condición de ser ciudadanos al ser condenados a penas de más de 3 años en régimen cerrado, en consecuencia, quedan marginados de su rol político y social. Ejemplo de esto es la pérdida del derecho a sufragio, que afecta no solo aquellos que cumplen pena aflictiva, sino que también a aquellos que se encuentran privados de libertad como imputados o cumpliendo condenas menores, puesto que el sistema penitenciario no cuenta con insumos ni recursos para implementar un espacio para que puedan votar.

Por tal razón, debe recuperarse con prontitud la conciencia social de la relevancia que tiene que las personas privadas de libertad puedan expresarse mediante su voto para participar de las decisiones importantes que afectan sus vidas, la de sus familias y las del país. Tal hecho, traería consigo, múltiples y trascendentes aportes a la construcción de la sociedad que se pretende levantar, contribuyendo a reposicionar a las personas que han transitado por la cárcel, poniéndoles en un escenario con protagonismo cívico.

En ese sentido, resignificar la educación como un elemento que es propio y necesario para promover armónicamente la convivencia, como parte de una co-construcción entre todos/as quienes componen la nación, es el tejido que enlazará sentidos, significados, culturas, valores y creencias que aprecien a las personas, como el recurso de mayor valor con el que cuenta el país.

Ahora bien, la educación debe priorizar la dignidad humana en todas sus dimensiones, como proceso que transforma, es decir, quien pasa por un proceso educativo, debe convertirse en un ser más respetuoso, más determinado, más inteligente, capaz de tomar decisiones en conciencia, para crecer en todo aquello que le reporte bien estar a sí mismo y a quienes le rodean.

La educación puede constituirse en un mecanismo de protección frente a las vulneraciones, puesto que provee a las personas de capacidades fundamentales para relacionarse legítimamente, en espacios democráticos y horizontales, con sentido de justicia. Estas capacidades potencian el desarrollo humano, las libertades individuales y garantiza el aprendizaje y la transformación a todos quienes participan en un sistema de relaciones educativas efectivas, posibilitando que salgan de las sendas de la subalternidad (Spivak, 2003).

La reflexión en torno a cómo debe ser la educación para las personas privadas de libertad con miras a la legitimación social, versa sobre la base de una construcción curricular que posea un componente de valoración por ellas y la firme creencia que en ellas están los recursos para la potenciación, recursos individuales, personales que pueden ser despertados por una educación interesante, rica en cuanto a posibilidades, pertinente, respetuosa, participativa y fundamentalmente democratizadora.

En tal sentido, la riqueza de la educación no está en el contenido, sino en el propio aprendizaje del sujeto como una condición inherente al ser humano. Por lo tanto, la transformación no ocurrirá por factores externos como el conocimiento, o el castigo como condicionante del comportamiento socialmente aceptable, sino que será fruto de interacciones profundas, respetuosas y sentidas. La consideración del estudiante como una persona y no como un reo es un desafío para sentar las bases de la educación sobre el valor humano, factor que permitirá instituir en Chile una educación que dignifique a todos los grupos sociales sin excepción. En consecuencia y tal como ellas/os mismos lo describen, (personas privadas de libertad) “la educación tiene que cambiar” porque “así como está no sirve”.

Ellos/as advierten que, "la educación en la cárcel, debe tener instancias laborales de manera simultánea a las educativas", ya que, el entendido de lo educativo para personas adultas que se encuentran privadas de libertad, lejos de sus familias, en un abismo económico, tiene lógicas muy diferentes a cualquier otro espacio educativo. En este contexto, se deben garantizar cuestiones básicas como una actividad productiva, con remuneraciones dignas y semejantes a las del medio libre que garanticen la posibilidad de participar económicamente como un derecho humano, aportando al sustento propio y al de sus familias, de esa manera, los vínculos y roles parentales podrán conservarse y hasta quizás mejorarse, cuestión que será una motivación para iniciar nuevos modos de vida.

Finalmente, las personas privadas de libertad requieren hoy de toda la atención del Estado y de la sociedad. Será mediante el pronunciamiento que se haga en la nueva constitución sobre la educación para la legitimación social de las personas que transitan por contextos privativos de libertad, que podrá iniciarse un camino diferente, que propicie nuevos accesos de potenciación y desarrollo para aquellos grupos sociales que con más fuerza han recibido las consecuencias de la desigualdad y la falta de oportunidades.

En síntesis, este es un momento crucial para Chile, se cruzan caminos que deben dar un fruto, por una parte, el anhelo y la intención política de toda una nación de construir un país más justo y sensible, y, por otra parte, el clamor de aquellos que sufren por la indiferencia de quienes tienen el poder.

Bibliografía

Baer, Heinrich Von. (2009). Vinculación con el medio: ¿función sub alterna o esencial de la universidad?

Baratta, Alessandro. (1986). *Criminología y Sistema Penal.* México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Piere. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

Charmaz, Kathy. (2005). Teoría Fundamentada en el Siglo XXI.

Charmaz, Kathy. (2006). Constructing Groundea Theory: A practical guide Trough Analysis. *Thousang Oaks*, 224.

Charmaz, Kathy. (2013). *La Teoría Fundamentada en el Siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la Justicia Social.* Buenos Aires: Gedisa.

Cisneros, José Luis. (2015). La presbicia de la educación en prisión: Una reflexión del tratamieto como dispositivo de control. *Revista de Historia de Prisiones*(1), 35.

Comité de Reinserción Social. Ministerio de Justicia y DDHH. (2017). *Política de Reinserción Social de Personas privadas de libertda.*

Comité Reinserción Social. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2017). *Política de Reinserción Social.* Santiago. Chile.

COPREDEH., C. P. (2011). *Pacto De Derechos Económicos, Sociales Y Culturales. Versión comentada.*

Druker, Sofía & Ibáñez, Nolfa. (2014). Definición Talleres de co construcción. *Informe final de investigación. En proyecto Fondecyt N° 1111030*.

Foucault, Michel. (1998). *Vigilar y Castigar.* Madrid: Siglo XXI.

Fundación Paz Ciudadana . (2018). *Reincidencia delictual.*

Fundación Paz Ciudadana. (2021). *Indice de temor ciudadano.* Santiago. Chile.

Garay, Lucía. (2008). Intención Pedagógica en investigación educativa.

Gendarmería de Chile. (2021). *Estadística General. Somos Reinserción y Seguridad.* Santiago de Chile. Obtenido de https://www.gendarmeria.gob.cl/estadisticaspp.html

Glasser, Barney & Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Nueva York: Aldine.

Glasser, Barney & Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.*

Ibáñez, Nolfa. (1996). La Evaluación en una nueva perspectiva. *Estudios Pedagógicos.*

Jonhson, Daniel. (2018). *Una propuesta de modelo de Reinserción Social para infractores de ley.* Santiago.

Lewcowicz, Ignacio. (1996). *La situación carcelario: Malestar en el sistema carcelario. .*

Magendzo, Abraham. (1999). *La Educación en derechos humanos: Una mirada a fin de siglo.*

Maturana, Humberto. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política.* Ediciones Dolmen Ensayo.

MINEDUC. (2013). *Educación especial de adultos privados de libertad.* Santiago. Chile.

Ministerio de Justicia. (15 de Septiembre de 1979). Decreto Ley 2.859. *Ley Orgánica de Gendarmería de Chile*. Chile.

Oficina del Alto Comisionado. Derechos Humanos. Naciones Unidas. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.*

Pinto, Mónica. (s/f). "Fundamentos teóricos para el entendimiento de la función y vida intramuros de los Gendarmes en el Sistema Carcelario Chileno". *12 intercambios. Universidad de Chile*.

Quintar, Estela. (2008). *Didáctica No Parametral: Sendero hacia la desconolonización.* México.

Salt, Marcos. (2005). *Los derechos fundamentales de los reclusos.* Argentina: Editoriales del Puerto.

Santos Guerra, Miguel Angel. (2021). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Scarfó, Francisco. (2005). *Competencias del rol profesional pedagógico en la formación de docentes para la educación básica en cárceles.* La Plata. Inédito.

Sen, Amartya. (1999). *La libertad individual como compromiso social.* Ediciones Abya-yala.

Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y Libertad.* Buenos Aires: Editorial Planeta.

Sepúlveda, Alba. (2016). El currículum tras las rejas: aproximaciones al significado pedagógico-curricular en un contexto privativo de libertad para adolescentes. *Est. de Políticas Públicas. Ponticia Universidad Católica de Chile*, 42.

Shön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidos.

Spivak, Gayatri. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de Antropología, 39*, 297-364.

Taylor, Steven & Bogdan, Robert. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.

Torres, Freddyd. (2016). Sobre la transformación del paradigma de la seguridad. *Espiral (Guadalaj.) vol.23 no.66 Guadalajara may./ago.*

Vera, Jaime Alberto. (2010). *La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación.*

Walsh, Katherine. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural.*

Zaffaronni, Raúl. (2012). *La Cárcel.* Buenos Aires.

Zemelman, Hugo. (1992). *Sobre bloqueo histórico y utopía en Latinoamérica.* Berlín.

Zubero, Imanol. (1994). Teorías y Prácticas en Educación.

Zúñiga, Paula. (2019). La RE inserción Social en Chile de Personas que han estado privadas de libertad y la Educación en Contextos de Encierro; Una Panorámica de exclusión. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*(9), (35-53).

PACE: Una acción afirmativa para la Inclusión en la Educación Superior

Nieves Hernández Manqui

Resumen

El siguiente ensayo reflexiona sobre la Educación como Derecho Fundamental, situando las generalidades de la Educación en Chile y puntualizando el origen, el acceso y las diferentes reformas que ha experimentado la Enseñanza Superior. Se han revisado informes internacionales, literatura de importantes referentes, así como las bases constitucionales históricas del país, aportando particularmente antecedentes del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) como una política de acción afirmativa que ha preparado, admitido y acompañado a estudiantes talentosos académicamente, aunque históricamente desfavorecidos, contribuyendo a la inclusión y diversidad del sistema universitario.

Introducción

La Educación es un proceso complejo que ocurre a lo largo de la vida de una persona, en dicho proceso se adquieren conocimientos, habilidades, valores y hábitos a partir de la experiencia familiar, al

igual que en las diferentes etapas escolares y académicas (De Vincezi y Tudesco, 2009). Por su parte, en la concepción freireriana la educación no puede estar encapsulada, ni ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica y política, sino que está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas de todas y todos. La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1971).

Ahora bien, Sen (1998) también considera que la educación juega un rol fundamental a la hora de acentuar o disminuir las desigualdades, y por tanto las oportunidades y libertades de los individuos. Es decir, incorpora en lo educativo, el concepto de desarrollo humano como libertad, evidenciando que la pobreza y la falta de oportunidades económicas son vistas como obstáculos en el ejercicio de libertades fundamentales y por tanto adopta una perspectiva más amplia, al incorporar el desarrollo como la expansión de las libertades de los seres humanos (Sen, 2000). Está perspectiva amplifica no solo el concepto de educación, sino que también plantea orientaciones al proceso de desarrollo, señalando que este no puede verse como un simple aumento del Producto Interno Bruto (PIB), sino como un aumento de la capacidad humana para llevar una vida más libre y digna (Sen, 1998). Así también lo manifiesta Pierre Bourdieu (2008), el orden social muestra una serie de determinismo, pero también es el campo de fuerzas contradictorias en la lucha por el poder, y pueden brotar las condiciones de posibilidad para la creación de espacios de libertad.

El derecho a la educación es consagrado en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Para el cumplimiento de esta exigencia, la educación debía ser gratuita y obligatoria, al menos en nivel primario, se debía generalizar la instrucción técnica y profesional y promover la igualdad en el acceso a los estudios superiores en función de los méritos respectivos. De esta forma,

UNESCO la considera Derecho Fundamental y la Agenda Mundial de Educación 2030 (UNESCO, 2016), así también lo avala.

A pesar, que la gran mayoría de los países ha ratificado los tratados internacionales que reconocen el derecho a la educación, actualmente existen millones de personas en el mundo que no acceden a ella debido a la falta de recursos, de capacidad y también voluntad política (UNESCO, 2020). Aún existen países que no han incorporado el derecho a la educación en su constitución nacional o no han proporcionado los marcos legislativos y administrativos para garantizar que se ejerza en la práctica. La mayoría de quienes carecen de este derecho pertenecen a grupos más necesitados y marginados de la sociedad, a quienes no llegan las políticas nacionales. Es una situación que afecta especialmente el acceso a la educación superior, según consta en el informe anual de Estadísticas Tributarias en América Latina y el Caribe (OCDE et al., 2020), Latinoamérica es una de las regiones más desiguales del mundo, lo que coincide con los niveles educacionales que presenta.

1. La Educación en Chile

Históricamente el Estado chileno manifestó desde sus inicios, una preocupación por la educación. Es así como en la Constitución de 1833, Artículo 153 se señalaba que: "La educación pública es una función preferente del gobierno. El Congreso formará un plan de educación nacional: y el ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República" (Constitución 1833, 2020, p. 43). Así mismo, en la Constitución de 1925 expresa:

> "La educación pública es una atención preferente del Estado. La educación primaria es obligatoria. Habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del Gobierno" (Constitución de 1925, p. 9).

Este consenso constitucional en materia educacional apunta a una preocupación estratégica con la generación de un sistema científico y tecnológico nacional. Igualmente, las reformas de la educación secundaria, primaria y normal durante el gobierno del Presidente Balmaceda, avalan una solución de continuidad intelectual de la elite dirigente; esto a pesar de discrepancias fundamentales en otras materias de política pública. De este modo, se podría desprender que las disposiciones establecidas en las Constituciones de 1833 y 1925 y las reformas educativas de Balmaceda, contribuyeron a que se produjera un Estado Docente que facilitó tempranamente el paso a la modernidad, con una economía exportadora que hizo posible generar una base fiscal para el desarrollo del sistema educacional, y de otras políticas sociales en salud, previsión y bienestar social. CORFO, ENDESA, ENAP, CAP entre otra gran cantidad de empresas de punta no hubiesen sido posibles sin un desarrollo educacional, científico y tecnológico del país (Nef, 2017).

Al contrario de lo planteado, la Constitución de 1980, orientada por una ideología neoliberal mercantilista, declara en relación con la educación que:

> Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho [...] La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito [...] Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento [...] La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales [...] Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos (Constitución 1980, pp. 18-19).

Todo esto, avala la atomización y privatización del sistema educacional produciendo un deterioro económico, una educación pública municipal de menor calidad, una expansión de la

educación subvencionada y privada, cuya consecuencia fue configurar la educación como bien de mercado (Nef, 2017). Queda establecida así la prescindencia del Estado como responsable de la educación, guiándose más por los vaivenes del mercado que por los requerimientos del país y el desarrollo social.

2. La Educación Superior en Chile

El surgimiento de la Educación Superior en Chile data del año 1622, época en que estuvo a cargo de congregaciones religiosas cuyo énfasis estaba orientado en el Arte y la Teología, esto se mantuvo hasta 1843 cuando la Universidad Real de San Felipe se refunda como la actual Universidad de Chile, concretando el anhelado sueño de sacar la Educación Superior fuera de los conventos e incorporando temáticas como Medicina, Derecho, Matemática. Así mismo, el movimiento académico laicista proponía imparcialidad al Estado frente a lo religioso, lo político y lo social, provocando conflictos con la Iglesia Católica, surgiendo en 1888 la primera universidad privada del país, fundada por el obispo de la época, la actual Pontificia Universidad Católica de Chile, con posterioridad en provincia y con igual modelo nacen la Universidad Católica de Valparaíso (1928) y la Universidad Católica del Norte (1956) (Aedo, 2004).

Así mismo, y debido a la demora del gobierno central para reconocer las solicitudes zonales, la comunidad penquista da origen en 1919 a la Universidad de Concepción, mientras que, en 1931 nace la Universidad Federico Santa María (USM), producto de la donación del empresario homónimo, quien entrega sus bienes para la creación de dicha institución. Por otra parte, en 1952 se crea la Universidad Técnica del Estado (UTE), continuadora de la otrora Escuela de Artes y Oficios, fundada en 1849. La orientación de la UTE y la USM estaba enfocada en la formación de los ingenieros y técnicos que el país necesitaba para el desarrollo de la industria nacional.

Del mismo modo que en Concepción, para 1954 surge en Valdivia la Universidad Austral (Aedo, 2004).

3. Las reformas universitarias

Este sistema universitario se mantuvo sin variaciones hasta la reforma de los años sesenta. Para comprender el proceso ocurrido en esa década, se debe considerar el contexto histórico que sucedía en el mundo, donde los cambios buscaban cuestionar principios, valores y fundamentos de la civilización occidental con la finalidad de conseguir la justicia social, progresar en las libertades para lograr la felicidad de la humanidad. Por su parte, Chile presentaba un ambiente propenso a los cambios y a la integración social de los jóvenes más desfavorecidos, respaldado por organizaciones estudiantiles con una larga tradición de luchas políticas y gremiales, es así como las ocho universidades existentes en la época mencionadas anteriormente (dos estatales y seis privadas) inician cambios profundos y extensos para la segunda mitad de esa década (Rosenblitt, s.f.).

Los postulados de la Reforma Universitaria eran Universidad para todos y Cogobierno, esto significó una nueva organización de autoridad y poder que se tradujo en la participación de los diferentes estamentos universitarios (estudiantes, funcionarios, académicos) en el gobierno de las universidades para lograr un mayor protagonismo de las casas de estudios en el desarrollo y la modernización del país (Rosenblitt, s.f.), así como el aumento de estudiantes que ingresaban a la Educación Superior. Con la llegada de la dictadura en 1973 dichos logros se vieron interrumpidos disminuyendo la cobertura y estableciendo fuertes controles en la educación superior (Aedo, 2004).

De este modo, para inicios de los años ochenta se implementa una nueva legislación que modifica completamente el perfil de las universidades, en primera instancia se dividen en regionales las

dos instituciones nacionales estatales existentes (Universidad de Chile y UTE), se incentiva la creación de entidades postsecundarias no universitarias y se autoriza de manera amplia la posibilidad de crear organizaciones privadas. Finalizando la década de los ochenta, todo lo anteriormente expuesto se ratifica mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dando pie a la "libertad de enseñanza" y facultando a las personas a elegir la institución que más le convenga, así al Estado le corresponde impulsar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y velar por la fe pública (Aedo, 2004), dejando atrás el Estado Docente y abriendo el paso al Estado Subsidiario.

En efecto, la LOCE, en términos concretos se tradujo en cuatro medidas; la primera consistió en la oportunidad para que los privados iniciaran nuevas instituciones, tanto universitarias como no universitarias, pudiendo ser estas últimas con fines de lucro. La segunda medida, es la disminución del gasto público en educación superior, que entre 1984 y 1980 descendió de un 35,2% a un 29,8%. Una tercera, corresponde a la incorporación del financiamiento propio de las universidades estatales y las privadas tradicionales que recibían subsidios del Estado; surgiendo así, los fondos concursables como única fuente para la investigación, y el cobro de matrículas, tanto en instituciones públicas como privadas, junto con la creación de un sistema de créditos estudiantiles. La cuarta medida, sería la subdivisión de las dos universidades de carácter nacional en catorce universidades regionales, con la finalidad de aumentar la eficiencia y mejorar la administración de ellas (Aedo, 2004).

4. El acceso a la Educación Superior en Chile

Históricamente en sus inicios la Educación Superior estaba orientada a la formación del clérigo, con la creación de la Universidad de Chile se amplía a disciplinas mundanas; Derecho, Matemática, Medicina (Aedo, 2004), en cuanto a matrícula de estudiantes en 1900 se registran 1.128 estudiantes; 6.307 en 1925; 10.793 en 1950; y

25.806 en 1960. Antes de la Reforma Universitaria de la década de los sesenta, época de oro del mecenazgo estatal, la inversión se realizaba en la élite poseedora del capital cultural. Entonces, como uno de los logros de la reforma de los años sesenta, la matrícula se masificó desde alrededor de 25.000 estudiantes en 1960 a 56.000 en 1967, para 1973 se llega a 146.000, así con el golpe militar el estudiantado desciende a 145.000 en 1980, posteriormente con la privatización y reforma de los ochenta que trae un empresariado de la educación con nuevas modalidades de financiamiento, con acceso universal. De modo que, en un breve período, Chile marcha de una educación superior de elite a una de masa, produciéndose el mayor incremento de matrícula a partir del año 1990 (Brunner, 2015).

Por su parte, la Organización de Naciones Unidas (ONU), durante el año 1948, declara que el acceso a la Educación Superior debiera basarse en el mérito, dejando la responsabilidad a cada país, sus respectivas instituciones y organismos afines, en cuanto a garantizar dicha meritocracia, lo que ha significado una diversidad de criterios para seleccionar a los estudiantes que ingresan a las universidades, en diferentes momentos históricos y actuales. Considerando también los altos costos de implementación de la educación superior, es que se concibe la idea del acceso mediante mérito, evitando el acceso universal, por posibles demandas a los estados (Viancos y Ganga- Contreras, 2019).

Así, Chile un país que ratifica acuerdos, pactos, convenciones y tratados internacionales en materia de Educación, ha impulsado una serie de iniciativas orientadas a favorecer la equidad, en un esfuerzo por disminuir el efecto segregador que el modelo de estado subsidiario ha generado fuertemente en el ámbito educativo, surgiendo algunas acciones afirmativas para incentivar el acceso a la Educación Superior de grupos perjudicados con el modelo neoliberal. El término de acción afirmativa, en el sistema educativo, hace referencia a medidas legales, normativas o prácticas, dirigidas a reducir o idealmente eliminar prácticas discriminatorias en contra de los

sectores históricamente segregados. De este modo, las políticas de educación superior en Chile han impulsado en la última década estrategias e intervenciones enmarcadas en el sistema de acceso a la educación superior, en grupos sociales históricamente desfavorecidos, con el objetivo de reducir los indicadores de desigualdad y brechas educativas.

5. ¿Qué es PACE?

En el año 2014 surge el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), una iniciativa de política afirmativa que restituye el derecho al acceso a la Educación Superior, reduciendo la segregación que ha generado el sistema económico chileno, aumentando la equidad, mediante un mecanismo que espera resolver las situaciones de exclusión de los sistemas de selección. Ahora bien, este ingreso ha tenido un aumento sostenido, por tanto, se ha dado un fenómeno de "masificación segmentada" dada la fuerte incidencia de la clase social en el acceso, esto hace que menos de un 20% de los estudiantes de establecimientos públicos ingrese a la Educación Superior, lo que implica que el propio sistema de selección universitaria muestra ser segregador. Es así, como PACE ha favorecido la diversidad en el acceso y la representatividad de distintos grupos, contribuyendo a disminuir los problemas de sesgo, en especial económico, impulsando otros mecanismos de selección, como son el rendimiento académico de los estudiantes (Briones-Barahona, 2019).

PACE es una iniciativa que integran distintas Universidades (públicas y privadas) que comprometen cupos a sus distintas carreras, para jóvenes de establecimientos públicos de educación secundaria de contextos socialmente desfavorecidos, cuyos proyectos de vida pudieron ser limitados por esas condiciones. Para apoyarlos se establecen acuerdos de trabajo conjunto entre los establecimientos de

Educación Media y las Instituciones de Educación Superior para desarrollar estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias de los jóvenes. La iniciativa promueve la valoración de su desempeño escolar como requisito para acceder a la educación superior y desarrolla una serie de acciones de acompañamiento, en el nivel escolar y universitario para favorecer su inserción y permanencia en la Universidad (MINEDUC, 2021).

En 2021, PACE se desarrolla en 29 universidades a lo largo del país, ejecutando el programa en 580 establecimientos educacionales; 85 Zona Norte, 273 Zona Centro y 223 Zona Sur (MINEDUC, 2021). Las acciones en la Enseñanza Media (Tercero y Cuarto) contemplan el desarrollo de competencias/habilidades transversales, cognitivas, intrapersonales e interpersonales, juntamente con el proceso de exploración vocacional y de apoyo en el proceso de admisión a la educación superior, permitiendo a los estudiantes, aumentar sus expectativas y configurar sus trayectorias postsecundarias, de acuerdo con sus capacidades, necesidades, intereses y motivaciones (MINEDUC, 2021).

Tabla 1.

Matrícula según dependencia

Municipal	1.171.352
Administración Delegada	44.538
Total	1.215.890

Fuente: (MINEDUC, 2021)

En términos cuantitativos, PACE acompaña estudiantes pertenecientes a establecimientos municipales, del servicio local o de

administración delegada (Tabla 1), cuya población estudiantil total alcanza a 1.215.890 jóvenes matriculados/as en 2020, así mismo, si observamos el dato de la población estudiantil según nivel de enseñanza en el mismo año 2020 (Tabla 2), considerando Humanista-Científica y Técnico Profesional el total alcanza a 902.912 (MINEDUC, 2021).

Tabla 2.

Matrícula según nivel enseñanza

Media Humanista científica	1.171.352
Media Técnico Profesional	44.538
Total	902.912

Fuente: (MINEDUC, 2021)

En general los habilitados PACE año 2021 para el proceso de admisión 2021 (Tabla 3) sumaron 8506 personas, representando tan solo el 1% de la población total, según dependencia y nivel de enseñanza.

Tabla 3.

Total de Estudiantes Habilitados 2021

Estudiantes Habilitados 2021	8506
Habilitados según dependencia	1%
Habilitados según nivel	1%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al aporte que hace este programa al desarrollo de un sistema más inclusivo, se observa que contribuye en el acceso a la educación superior de estudiantes que provienen de contextos escolares distintos al perfil de aquellos que comúnmente se matriculan en las carreras preferidas por los estudiantes PACE. En concreto, "el Programa PACE potencia el ingreso a la educación superior de estudiantes de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad (IVE-SINAE), provenientes principalmente de establecimientos municipales, y con resultados más bajos en la prueba SIMCE" (Cerda y Ubeira, 2017, pp. 58-59). Proyectivamente, se puede inferir que estos resultados continúan en ascenso, porque, desde el plan piloto a la actualidad, ha aumentado tanto el número de establecimientos PACE (de 69 a 580) como de Universidades participantes (de 5 a 29). Esto permite inferir que se conforma un espacio universitario en el que existe "contacto entre sociedades humanas diferentes" (Rama, 2008, p. 38) favoreciendo la diversidad.

En cuanto al rendimiento académico, alcanzado por estudiantes matriculados vía PACE en 2017, los resultados de esta inclusión son bastante positivos, esto queda demostrado en un estudio comparativo realizado en tres universidades chilenas de diferentes realidades y zonas geográficas: la Universidad Católica del Norte (UCN), la de Santiago de Chile (USACH) y la Católica de Temuco (UCT), en las que se consideraron asignaturas de primer año, dos comunes (Álgebra I e Inglés I) y una diferente. Las calificaciones obtenidas por los/las jóvenes pueden ser indistinguibles del resto, es decir, por cada estudiante ingresado vía PACE existe un estudiante ingresado por vía tradicional (PSU) que obtiene las mismas calificaciones en asignaturas masivas de primer año, sin embargo los primeros ingresaron con brechas significativas de apropiación curricular y puntaje PSU, esto se entiende porque son jóvenes con alta motivación, facilidad, gusto por el estudio y hábitos de lectura adquiridos en su formación secundaria (Gil-Llambias et al., 2019).

Reflexiones Finales

Es importante mencionar que al evaluar en conjunto la pertinencia e impacto de los tres componentes del PACE ((i)preparación en la educación media PACE, (ii) vía de acceso PACE, y (iii) la efectividad del acompañamiento que hacen las universidades a sus estudiantes) queda demostrado que, el indicador utilizado para detectar el mérito académico –el Ranking de notas– (Gil y Ureta 2003), junto a las formas de acompañamiento que se ofrece a los estudiantes PACE, antes y después de su ingreso a la Universidad, son adecuados dados los resultados alcanzados por estudiantes que de otra manera hubiesen quedado fuera de universidades selectivas (Gil-Llambías et al., 2019, p. 267).

Cierro estas reflexiones señalando que en Chile la segregación es un problema social y de educación a gran escala que afecta vidas de niños/as y jóvenes. Este modelo discriminador fue instaurado específicamente en la dictadura militar, a inicios de los ochenta, organizando un sistema educativo con los principios del mercado (Peña y Toledo, 2017). En tal sentido, urge definir políticas públicas y económicas que recuperen su rol en la Educación. Es la importante tarea social y colectiva para un país como el nuestro, que necesita un cambio concreto al considerar la educación, como un derecho consignado constitucionalmente, y pudiendo dejar atrás la mercantilización de la educación en la que el sistema educacional chileno ha profundizado la segregación y las desigualdades. La necesidad de país de ir derribando las actuales barreras de acceso, con una intervención del Estado eficiente, oportuna y equilibrada, es lo que se busca de modo que se pueda desmantelar la idea economicista instalada en dictadura de que las instituciones educativas se conviertan en empresas del conocimiento, los directivos en gerentes, los docentes en formadores de capital humano, los estudiantes en usuarios, los padres de familia en clientes.

Bibliografía

Aedo, Cristián y González, Luis. (2004). La educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (21), pp. 61-85. https://doi.org/10.31619/caledu.n21.322

Bourdieu, Pierre. (2008). *El sentido práctico.* Madrid: Siglo XXI.

Briones-Barahona, Jocelyn. (2019). *Gubernamentalidad, mérito y vulnerabilidad: problematizaciones a la construcción discursiva del programa PACE* [Tesis de magister]. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Brunner, José. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Bernascondi, Andrés (editor), *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis,* pp. 21-107. Santiago: Ediciones UC.

Cerda, Eduardo, y Ubeira, Felipe. (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE. *Centro de estudios MINEDUC. División de planificación y presupuesto.* http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/497

Constitución de la República de Chile. (1833). Artículo 153. 25 de mayo de 1833 (Chile). https://www.bcn.cl/Books/Constitucion_Politica_1833/index.html#p=44

Constitución Política de la República de Chile. (1925). Artículo 10. 18 de septiembre de 1925 (Chile). https://www.bcn.cl/Books/Constitucion_politica_de_Chile_1925/index.html#p=7

Constitución Política de la República de Chile. (1980). Artículo 19. 21 de octubre de 1980 (Chile). https://www.bcn.cl/Books/Constitucion_Politica_de_la_Republica_de_Chile_1980/index.html#p=1

De Vincezi, Ariana y Tudesco, Fedra. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), pp. 1- 12. https://rieoei.org/historico/deloslectores/2819Vicenzi.pdf

Freire, Paulo. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad.* Montevideo: Tierra Nueva.

Gil-Llambias, Francisco et al. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 259-271. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071873782019000200259&lng=es&nrm=iso&tlng=es

MINEDUC. (08 de noviembre de 2021). *Datos Abiertos.* http://datosabiertos.mineduc.cl

MINEDUC. (20 de agosto de 2021). *Términos de Referencia.* https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/REX-3395.pdf

Nef, Jorge. (2017). El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un bosquejo de análisis político. *Revista Enfoques Educacionales*, 2(2), pp. 33-43.

OCDE et al. (2020). *Estadísticas tributarias en América Latina y el Caribe.* Paris: OECD Publishing.

Peña, Mónica y Toledo, Camila. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), pp. 496-518.

Rama, Ángel. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina.* Buenos Aires: El Andariego.

Rosenblitt, Jaime. (s.f.). *La reforma universitaria 1967 -1973*. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-705.html

Sen, Amartya. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), pp. 67-72.

Sen, Amartya. (2000). El Desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), pp. 14-20.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une aducación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* Incheon: UNESCO.

UNESCO. (2 de agosto de 2020). El Derecho a la Educación. https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion

Viancos, Patricio, y Ganga-Contreras, Francisco. (2019). Sistemas de Acceso a las Universidades chilenas: Acercamiento preliminar a información histórica, funcionamiento y forma de gestión. Revista Notas Históricas y Geográficas, (22), pp. 223-244.

LAS Y LOS AUTORES

CAMBIOS CONSTITUCIONALES Y NORMATIVOS EN EDUCACIÓN

1. **Daniela Maturana Castillo.** Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Currículum y Evaluación por la Universidad de Santiago de Chile y Doctora en Educación de la Universidad de Salamanca. Se ha desempeñado como profesora en el sistema escolar y actualmente como docente universitaria y asesora curricular, siendo sus principales líneas de trabajo e investigación los procesos de formación de profesores, tanto a nivel inicial como continuo, las experiencias de inserción e inducción profesional del profesorado novel, así como el análisis de la gobernanza de la educación superior, específicamente a partir de la configuración de nuevos roles profesionales en la gestión académica. Actualmente es la Coordinadora General de la Unidad de Innovación Educativa de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile. Sus publicaciones recientes son: "La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante: Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo"(2021); "Mentoría, inducción y desarrollo profesional continuo. Una propuesta de modelo para la formación de mentores"(2020) y "Educar en contexto de segregación territorial: el caso de Bajos de Mena"(2020).
E-mail: daniela.maturana@usach.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1914-4170

2. **Sergio Martinic Valencia.** Antropólogo y Licenciado en Antropología por la Universidad de Chile, Master en Ciencias Sociales, mención Problemas Rurales Latinoamericanos por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México y Doctor en Sociología por la Université Catholique de Louvain. Ha dirigido su trabajo profesional hacia los estudios de políticas educativas, prácticas docentes y formación de profesores. Actualmente es profesor titular y Jefe del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Aysén. Sus líneas de investigación son: cultura y prácticas docentes; evaluación de programas y políticas educativas; inclusión, diversidad e interacciones en el aula. Sus publicaciones recientes son:(2020). Implementation of educational policies and equity: regulation and mediation. 2020). Intercambios comunicativos y práctica pedagógica en el aula de los docentes en formación. (2020) Perfil profesional y experiencia escolar en la validación de categorías observacionales de interacciones en aula.
E-mail: sergio.martinic@uaysen.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2587-2414

3. **Vidal Basoalto Campos.** Licenciado en Educación Matemática y Computación y Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación por la Universidad de Santiago de Chile. Se desempeña como académico asociado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación, Departamento de Formación Pedagógica y es Secretario del Observatorio Latinoamericano sobre Infancia y Juventud Vulneradas (OLIV). Sus línea de investigación son : Derecho y currículum; Relación Trabajo-Educación; Trabajo, Infancia y Juventud en América Latina. Sus publicaciones más recientes son: "¿Que vamos a entender por enfoque de derecho? Coexistencia de tres paradigmas: positivismo jurídico ; Teoría de la Justicia Social y el Paradigma Garantista" (2022). "El pensamiento educativo en la pedagogía anglosajona" (2021). "De la sopa de murciélagos a la cazuela criolla. Los sistemas sociales post pandemia" (2020); "La pobreza de los aprendizajes o ¿Cómo imaginar una nueva institucionalidad?" (2020); "Las crisis económicas estructurales y el ocaso educativo de la escuela" (2020); "El derecho y su relación con la justicia" (2019).
E-mail: vidal.basoalto@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7623-6322

4. **Andrés Parada Olivares.**Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado en Educación por la Universidad de las Américas (UDLA). Magíster en Historia, Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB). Doctorando en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Profesor Asistente, Facultad de Educación. Universidad San Sebastián. interculturalidad educativa, didáctica de la historia y educación ciudadana. Sus líneas de investigación son: interculturalidad educativa, didáctica de la historia y educación ciudadana. Su publicación más reciente se denomina "Contra del odio, la intolerancia y la segregación: diversidad e interculturalidad en la educación ciudadana del nuevo Chile"(2022).
E-mail: andres.parada2021@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6710-6307

5. **Pedro Rodríguez Rojas.** Sociólogo con Maestrías en Economía, Administración y Educación y Doctorados en Ciencias Sociales e Historia por la Universidad Simón Rodríguez- Venezuela. Profesor Titular U. Central. Doctorando en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Su línea de investigación es la socio-política de la Educación y sus publicaciones recientes son "El Chavismo y su relación con los distintos estratos sociales (Venezuela,1999-2012) (2021), y "Teoría fundamentada: ni teoría ni fundamentada" (2018).
E-mail: pedrorodriguezrojas@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1347-8313

6. **Emily Dobbs Díaz.** Socióloga, Doctora en Educación, especializada en aprendizaje transformacional, se desempeña en la UMCE como académica e investigadora en el Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación. Sus líneas de investigación son: saber pedagógico e identidad docente, oportunidades de Aprendizaje, abandono de estudios universitarios y emociones en la docencia. Dentro de sus publicaciones relevantes se encuentran: Representaciones del saber pedagógico componentes para una reconceptualización epistemológica de este saber (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización (2012), e Identidad Docente y Saber Pedagógico: Un debate permanente en el trayecto de la formación docente. Cap. De Libro. (2021)
E-mail: emily.dobbs@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7074-2945

7. **Pilar Mazo Figueroa.** Profesora de Estado en Matemáticas, Magíster en Curriculum y Evaluación, con trayectoria en el sistema escolar y educación terciaria, actualmente se desempeña como académica e investigadora en el Departamento de Formación Pedagógica y el programa de Magíster en Educación de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Su línea de investigación está centrada en la gestión pedagógica y su publicación más recientes se denomina "Instrumentos claves de la Gestión Escolar. El Caso de la Subvención Escolar Preferencial de Chile" (2016)
E-mail: pilar.mazo@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3386-7538

8. **Cristian Hernández Vergara.** Profesor de Artes Visuales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile), Magíster en Educación con mención en Orientación Educacional, Universidad de Santiago de Chile y Doctor (c) en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Se desempeña como académico en el área de Orientación Educacional en pre y post grado en el Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Sus líneas de investigación son la Educación Emocional y la Orientación Educacional. Algunas publicaciones destacadas son "El modelo de enseñanza no directiva en la asignatura de Artes Visuales: "La educación artística visual como instancia para el desarrollo de los modelos personales" (2012) y los capítulos de libro: "Modelos y estrategias de enseñanza en la Educación Artística Visual para favorecer la autoestima y la convivencia escolar." (2014) y "La voz de los libres pensadores en la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en Chile" (2021)
E-mail: cristian.hernandez_v@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3283-8401

9. **Cecilia Goio Parga.** Psicóloga clínica, psicopedagoga y magíster en psicoterapia sistémica constructivista, acreditada como especialista en psicoterapia por la CONAPC.docente del Post-título "Psicoterapia Sistémica Orientada a las Soluciones". Trabaja en psicoterapia con niños y adolescentes. Se desempeña como académica e investigadora en el Departamento de Formación pedagógica y Educación Básica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
E-mail: psa.ceciliagoio@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1822-5665

10. **Pablo Rojas Castro.** Profesor de Filosofía, Magister en informática educativa y doctor en ciencias de la educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, se desempeña como académico e investigador el Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Sus líneas de investigación son: Learning Analytics, Informática Educativa, Formación Inicial Docente. Sus publicaciones recientes son: Creencias de profesores en formación sobre el uso de Pizarras interactivas de bajo costo (2019), y Learning Analytics: una revisión de la literatura. (2017).
E-mail: pablo.rojas@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5732-1433

11. **Solange Tenorio Eitel** Profesora de Educación Diferencial, con mención en Trastornos del Aprendizaje, Magister en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como Profesora Titular del Departamento de Educación Diferencial y miembro del comité académico del Magister en Educación Diferencial mención Necesidades Múltiples de la UMCE. Sus líneas de investigación son: Diversidad e inclusión educativa y Formación inicial docente. Actualmente es la Decana de la Facultad de Filosofía y Educación (UMCE) últimas publicaciones son Universidad pública y discapacidad: El caso de Chile (2021), e Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente (2020).
E-mail: solange.tenorio@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7643-4292

12. **Alejandra Maldonado Miranda**. Licenciada en Antropología de la Universidad de Chile y Diplomada en Género y violencia de la Universidad de Chile. Actualmente cursa estudios en el Programa de doctorado en Educación de la UMCE. Se ha desempeñado como consultora de la División de Educación Superior en temáticas de gestión universitaria, inclusión de personas en situación de discapacidad y creación de nuevas universidades y Asesora de proyectos en la rectoría de la Universidad de Aysén. Actualmente se desempeña como Jefa del Programa de Inclusión. DEMRE de la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación son : accesibilidad, educación superior y políticas públicas.
E-mail: alejandramaldonado@uchile.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6882-2164

ESTADO, FAMILIA Y ENFOQUES DE DERECHOS PARA LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES

13. **Ricardo Pérez Valdés.** Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como Académico Asociado en el Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Sus líneas de investigación son: filosofía de la educación, filosofía contemporánea, soledad, escritura y comunidad. Su última publicación es: "La escritura y el habla sagrada, una correspondencia anónima. Lecturas del silencio en Maurice Blanchot" (2021).
E-mail: ricardo.perez@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000.0003-1939-1729

14. **Juan Edo.Ortiz-López.** Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Diploma de Estudios Avanzados en Teoría e Historia de la Educación (UAB), y Máster en Investigación en Educación y Sociedad (UAB). Cursó sus estudios de pregrado en Educación y en Lengua y literatura inglesas en la Universidad de Chile. Su postdoctorado fue financiado por el Ministerio de Educación UPA1799 y patrocinado por el Instituto Interdisciplinario de Investigación Educativa (IESED Chile) y la Universidad de Playa Ancha. Su principal línea de investigación guarda relación con la inclusión de niñas, niños y jóvenes migrantes en el sistema escolar chileno analizada desde una perspectiva interseccional. Actualmente es académico investigador en la Escuela de Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas y Co-Investigador en el Proyecto de Investigación FONDECYT Regular Nº 1221337."La infancia en primera persona: niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Chile". Sus recientes publicaciones son: (2021), "Em pé nos semáforos: representacoes e análise interseccional de criancas migrantes na pandemia". (2021)"Mujeres interventoras en pandemia: sobre la infancia y su representación". (2020), "An Overview of Chilean EFL Pre-service Teachers' Teaching Strategies".
E-mail: juaneduardoortiz@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8756-7012

15. **María Consuelo Rebolledo Rebolledo.** Educadora de Párvulos, Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional, Máster en Migraciones Contemporáneas y Doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeña como académica de la Escuela de Educación Parvularia, impartiendo docencia en las áreas disciplinares y formación práctica en pregrado de la misma escuela.
E-mail: consuelorebolledo@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2809-1616

16. **Francisco Gárate Vergara.** Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Doctor en Planificación e Innovación Educativa. Máster y Magíster en Gestión Educacional. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa. Director de Excelencia CPEIP - MINEDUC. Con desempeño en gestión y docencia de distintos niveles de enseñanza escolar. Miembro Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (REDYALA). Investigador en Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIIEDUC). Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Universidad Andrés Bello (UNAB). Coordinador de Educación de la Organización Estados Iberoamericanos OEI – Chile.
E-mail: fjgaratevergara@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4295-8255

17. **Beatriz Casabona Negrete.** Académica del Departamento de Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Magíster en Artes, con mención en Teoría e Historia del Arte, por la Universidad de Chile; Licenciada en Educación Media y Profesoras de Artes Plásticas, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Con extensa trayectoria profesional como docente, tanto en el sistema educativo escolar, como en el universitario. Sus principales líneas de trabajo e investigación son: educación socioemocional y conocimiento disciplinar, didáctica, práctica profesional y evaluación en la asignatura de Artes Visuales.
E-mail: beatriz.casabona@umce.cl
Orcid:https://orcid.org/0000-0002-0170-8735mbn

18. **Yasna Yilorm Barrientos**. Profesora de inglés, Máster en Educación y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Imparte asignaturas de didáctica de la lengua inglesa y coordina las Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad Austral de Chile. Investiga los fenómenos de inclusión, justicia social, vulneración de derechos en la infancia, desarrollo de habilidades socio-afectivas y estrategias lúdicas y multisensoriales. Desarrolla un proyecto Fondecyt de Iniciación (2019-2022) No. 11191193 "Exploring teaching strategies that respond to diversity and guarantee social equity in Chilean EFL Classrooms: A study of teachers' perceptions on the implementation of inclusive practices in socially vulnerable school contexts".
E-mail: yyilorm@gmail.com.
Orcid: 0000-0001-6168-1207

19. **Elizabeth Martínez Palma**. Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Magíster en Desarrollo Humano y Dra. en Ciencias Humanas. Imparte asignaturas de psicología del aprendizaje, educación infantil e inclusión social, en la Universidad Austral de Chile. Su línea de investigación se centra en los estudios del discurso, la mediación literaria y la identidad infantil. Forma parte de la Asociación Latinoamericana de estudios del Discurso e integra el grupo de investigación "Literatura y Escuela".
E-mail: elizabethmartinez@uach.cl.
Orcid: 0000-0003-3960-6870

20. **José Miguel Meza Ortiz.** Profesor de Pedagogía General Básica con mención en Educación Matemática por la Universidad Arturo Prat y Magister en Didáctica de la Matemática, mención Ed. Básica por la Universidad Católica del Maule. Es asesor, consultor y profesor universitario en Didáctica de la Geometría y Didáctica del Número en el área de la Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Diferencial. Su líneas de investigación son la Didáctica de la matemática y la Formación Inicial de profesores. Dentro de sus publicaciones recientes se encuentran: (2019). Enfoque de matemática. Fundación Integra y el capítulo de libro (2018). ¿Dónde y cómo muevo esto? Micro ingeniería didáctica para el desarrollo de la habilidad de visualización en transformaciones isométricas en un cuarto básico de la comuna de La Granja.
E-mail: Josemiguelmezaortiz@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8248-9342

EDUCACIÓN EN CIUDANÍA PARA EL CHILE DEL SIGLO XXI

21. **Elisa Araya Cortez.** Profesora de Educación Física, Psicomotricista, Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, con formación en Pedagogía Pikler en el Instituto Pikler-Loczy en Budapest Hungría. Ha asesorado a distintos organismos estatales como el MINEDUC y la JUNJI, en materias como el juego y la creatividad en la primera infancia.Desarrolló e impartió un programa de formación de directores y supervisores en pedagogía de la integración (basada en un currículum por competencias), en la República de Angola, como consultora asociada al Bureau d'Ingénerie en Education et Formation (BIEF-Bélgica, actualmente BIEFOR) entre los años 2009-2013.Actualmente es la autoridad máxima de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
E-mail: elisa.araya@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1444-5751

22. **Natalia Contreras Quiroz.** Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Máster en Docencia Universitaria, Universidad de Sevilla. Magíster en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente, Universidad Católica de Chile. Doctorado © en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se desempeña en la Escuela de Educación en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez. Sus principales líneas de investigación son: Educación ciudadana y Formación Inicial Docente. Sus publicaciones recientes son: Indices of Favourable and Unfavourable Emotions in the Inter-Actional Context of the Classroom: Constructions from the Chilean Case (2021). El dilema identitario de la educación ciudadana frente al actual proceso constituyente en Chile (2021). Formación ciudadana: significados emergentes en contexto de crisis social (2020). Pensamiento sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios, dimensiones para la construcción de un cuestionario (2020).
E-mail: ncontreras@ucsh.cl.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6535-1571

23. **Mario Quintanilla Gatica.** Doctor en Ciencias de la Educación Mención Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Estudios de Postgrado en Ciencias Sociales. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales, Ilades. Con una extensa trayectoria nacional e internacional dedicada a la Didáctica de las ciencias experimentales, la Historia de la Ciencia, la Epistemología y formación docente, la Evaluación y resolución de problemas científicos en el aula y el Lenguaje, discurso, comunicación científica y aprendizaje. Se desempeña como profesor asociado en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus publicaciones recientes durante 2021 son: La perspectiva biográfica de la ciencia en el aula. Aportes de la historia de la ciencia en una comunidad de profesores de química. Explicaciones escolares respecto al concepto de reactivo limitante. Argumentación y aprendizaje de la teoría ácido-base. How do gender, Internet activity and learning beliefs predict sixth-grade students' self-efficacy beliefs in and attitudes towards online inquiry? Identificación y caracterización de los modelos científicos escolares iniciales sobre la evolución adaptativa, entre otras.
E-mail: mquintag@uc.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4411-7919

24. **Patricio Azocar Donoso.** Profesor de Filosofía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Diplomado en Gestión Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Magíster en estudios de Género y Cultura Mención Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Miembro del Laboratorio Transdisciplinar en Prácticas Sociales y Subjetividad -LAPSOS- de la Universidad de Chile. Docente del Programa de Políticas de Inclusión-Exclusión Educativas del dpto. de Filosofía de la UMCE. Sus líneas de investigación buscan articular la práctica filosófica y la educación en contextos de alta complejidad y violencias. Ha publicado artículos y capítulos de libros como (2020) Trans-border Friendships and Strategic Inclinations: Some Insights on the Molecular Emergence of Subversion in Chile (New Global Studies); «Tapizaos»: «choras» y «choros» en la periferia chilena. Notas para un concepto de (tecno)clase desde la epistemo-política transfeminista (Lenguajes y materialidades. Trayectorias cruzadas, 2020).
E-mail: patricio.azocar@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5461-0531

25. **Pedro E. Moscoso-Flores.** Doctor en Filosofía por la Universidad de Valladolid, España. Profesor asistente del Departamento de Filosofía en la Universidad Adolfo Ibáñez, e investigador asociado al Grupo de Investigación en Lenguajes y Materialidades de la misma universidad. Investigador responsable del proyecto de investigación Fondecyt Iniciación N. 11170567, "El miedo como dispositivo de clasificación del sujeto político en las sociedades globales" (2017-2020), y del proyecto de investigación Fondecyt Regular N. 1210004, "Derivas para una práctica filosófica en clave metodológica semiótico-material: intervenciones del presente en torno a encuentros afectivos" (2021-2024). Ha publicado artículos en revistas de corriente principal tales como, "El ‹‹miedo›› de las Ciencias Sociales. Hacia una propuesta epistemo-política de intensificación afectiva" (Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 2019), "¿Un Método (de) Foucault? Cuestiones en torno a una práctica para recrear la Historia" (Torres de Lucca, 2020); "El miedo como dispositivo de clasificación: apuntes para pensar la subjetivación política" (Revista de Humanidades UNAB, 2020). Co-editor de los libros Pensar Iberoamérica. Historia, Memoria y Nuevas Tramas Regionales (Ediciones Universidad de Valladolid, 2013).
E-mail: pedro.moscoso@uai.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3766-7656

26. **Andrea Jert Bustos:** Licenciada en Arte (Pontificia Universidad Católica de Chile), Profesora de Artes visuales (Universidad Alberto Hurtado) y Magíster en Arte, Pensamiento y Cultura Latinoamericanos (IDEA; Universidad de Santiago de Chile). Profesional de las artes visuales con interés en el trabajo inter y transdisciplinario para el desarrollo de proyectos de investigación en el área artística y educativa. Se ha acercado desde distintos medios y soportes artísticos a la investigación en torno al cuerpo y la afectividad, así como trabajos colaborativos en artes escénicas. De sus últimos proyectos destaca su tesis de magíster "Variaciones en torno a la imagen del cuerpo abierto: Análisis de la deriva artística vinculante como procedimiento de creación", trabajo que fue parte del proyecto FONDECYT nº 1190337 "Ontología política del placer" (2019), dirigido por la Dr. Valentina Bulo. Y el video-danza "Escrituras de adentro" (2020). Paralelamente desde la educación, ha desarrollado experiencias que apuntan hacia el desarrollo comunitario en educación formal y no-formal, así como trabajo investigación en esta área. Actualmente, se desempeña como docente en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Alberto Hurtado y continúa su investigación artística en el medio audiovisual y pictórico.
E-mail: ajjert@uc.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5263-2294.

27. **Francisca Beroíza Valenzuela:** Licenciada en Educación. Universidad de Santiago de Chile (USACH). Profesora de Educación General Básica con Mención en Lenguaje, Comunicación y Comprensión del Medio Social. Universidad de Santiago de Chile (USACH). Magíster en Historia con Mención en Historia de Chile. Universidad de Santiago de Chile (USACH). Doctoranda en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Sus principales líneas de investigación son: Diversidad y Educación e Interdisciplinaridad y Educación. Dentro de sus últimos artículos publicados se encuentra: "La compleja relación civil-militar en Chile" en Revista Tempo y "Caso Bombas": discursos sobre el anarquismo en Chile" en la Revista Razón Crítica.
E-mail: francisca.beroiza@usach.cl.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2424-1207

28. **Felipe Andrés Valenzuela Vidal.** Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica (UMCE), Magíster en Educación, mención Evaluación Educacional (UMCE). Se ha desempeñado en diversos establecimientos educacionales, desarrollando docencia de aula, jefatura de unidad técnico pedagógica y como director por Alta Dirección Pública - ADP. Candidato a Doctor en Educación en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Santiago, Chile. Su línea de investigación se relaciona con el conocimiento profesional y las acciones pedagógicas y didácticas, la formación inicial y desarrollo profesional docente.
E-mail: valenzuelavidal@gmail.com
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-8967-7741

29. **Manuel Cortés Cortés.** Profesor de Química y Biología (USACH), Doctor en Ciencias(PUC), Postítulo en Estrategias Políticas para Políticas Públicas (UChile). Decano, Facultad de Educación, Universidad Bernardo O'Higgins. Investiga el conocimiento profesional docente, la didáctica de las ciencias y la política educativa.
Sus últimas publicaciones son: Sobre COVID-19, estrés y el cerebro de los adolescentes. Revista Médica de Chile, (2021). La comunicación como herramienta clave en la docencia de posgrado durante los momentos de crisis. Desde el Sur, (2020). Perception of the impact of climate change on the quality of life and well-being of the inhabitants of the Cerro Blanco Agricultural Community, Limarí Province, Chile. (2020).
E-mail: cortesmanuel@docente.ubo.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0845-7147

30. **Andrea Alfaro Silva** Profesora de Biología, mención Ciencias Naturales y Magíster en Educación en Salud y Bienestar Humano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Doctorante del Doctorado en Educación UMCE. Docente universitaria en Ciencias Naturales, Prácticas Pedagógicas, Neurofisiología del Aprendizaje y Neuroeducación (UMCE). Docente universitaria en Prácticas Pedagógicas y Didáctica de la Biología. (Pontificia Universidad Católica de Chile). Sus líneas de investigación son Educación Ambiental, Didáctica de las Ciencias, Neurociencias y Educación. Sus publicaciones recientes son: (2021). COVID-19 pandemic and its effects on adolescent's neuropsychological development. (2020). Perception of the impact of climate change on the quality of life and well-being of the inhabitants of the Cerro Blanco Agricultural Community, Limarí Province, Chile. (2020). Impacto de la actividad física en el desarrollo cerebral y el aprendizaje durante la infancia y la adolescencia.
E-mail: andrea.alfaro@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6853-2159

31. **David Romero Fica.** Profesor de Química con mención en Ciencias Naturales, UMCE. Estudiante de Maestría en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente en Ciencias Naturales y Ciencias para la Ciudadanía, colegio Almendral. Sus líneas de investigación son la Didáctica de la Química y la Educación ambiental. En investigación ha participado en el Proyecto GEMINI-CONICYT (ANID): Layantü, la muerte del Sol en la Araucanía, 2020, UMCE, junto con realizar la Pasantía en Educación Ambiental, Corporación Piensa Sostenible, 2021.
E-mail: romerofica.david@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8425-6569

INCLUSIÓN Y OTRAS EDUCACIONES

32. **David Román Soto.** Profesor de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Master en Trabajo Social y Políticas Públicas, Universidad de Fribourgo, Suiza (Becario de excelencia académica, embajada de Suiza en Chile). Doctor © en Educación UMCE, becario del programa de Doctorado en Educación, UMCE. Académico del Departamento de Educación Diferencial UMCE y de la carrera de Educación Diferencial, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Líneas de Trabajo e Investigación: Inclusión y Diversidad, Migración e Interculturalidad, Didáctica y Formación Inicial Docente. Coordinador Académico Fundación Súmate por la Inclusión.
E-mail: david.roman@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0075-4094

33. **Paula M. Zúñiga Correa.** Profesora de Educación Diferencial, Magíster en Educación Superior y candidata a doctora del Programa de doctorado en Educación. UMCE 2018. Se desempeña como académica en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación son: Educación en Contextos de Encierro, Educación No formal y Contextos Educativos de Marginación Socioeducativa. Sus publicaciones recientes son: "La RE inserción Social en Chile de Personas que han estado privadas de libertad y la Educación en Contexto de Encierro; Una Panorámica de exclusión" (2019).
E-mail: paula.zuniga2018@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5433-9347

34. **Nieves Hernández Manqui.** Profesora de Matemática y Computación, Universidad de Santiago de Chile (USACH). Diplomada en Gestión del Conocimiento (USACH). Doctoranda de Estudios Transdisciplinares Latinoamericano de la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano. Profesora Jornada Parcial Categoría Adjunto I USACH y Coordinadora Ejecutiva de PACE UMCE.
E-mail: nieves.hernandez@umce.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5818-7803

Presentación

En este libro se presenta un conjunto de ensayos y/o investigaciones que discuten diversos aspectos centrales de la relación entre educación y la nueva constitución. El fin de este texto es contribuir teórica y empíricamente con la toma de decisiones de las y los 154 integrantes de la Convención Constitucional chilena. Al mismo tiempo, el acceso libre del libro digital permitirá popularizar el conocimiento y alfabetizar a las comunidades sobre el acceso a la educación y sus cambios.