



Políticas Públicas y Escuela: Diagnóstico y Posibilidades de la Educación Chilena Actual

POR: RODRIGO ALONSO SEPÚLVEDA CÁCERES

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo, para
optar al grado académico de Magíster en Políticas Públicas.

PROFESORES GUÍA: Srta. GILDA BILBAO
Sr. ROGELIO PINCHEIRA

Junio 2023
Santiago

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

AGRADECIMIENTOS

*“En un principio, la luz y la hora primera en que los labios,
todavía en el barro, prueban las cosas del mundo...
...Allí, solo, hice frente al mundo llorando amargamente,
Mi alma buscaba señalero y heraldo...
...Era el sol, todo rayos, que llamaba con su eje en mi interior
Y el que yo era en verdad, el muchos siglos antes,
el todavía verde dentro del fuego, el arraigado en el cielo,
sentí que venía y se inclinaba sobre mi cuna,
igual que memoria hecha presente, tomo la voz de los árboles, de las olas:
Misión tuya dijo, este mundo escrito en tus entrañas,
Lee y esfuérzate y lucha, dijo. Cada cual, con sus armas, dijo.
Y los brazos extendió como un joven primerizo dios
Que crea a un tiempo, sufrimiento y alegría...”*

Odiseas Elitis, “El Génesis”.

A Gilda, por creer, orientar e iluminar.

A Rogelio, por abrir posibilidades.

A la familia, ¡mis cómplices!

A ell@s, l@s que no leen...

ÍNDICE

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN.....	8
CAPÍTULO III: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	10
CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO.....	34
CAPITULO VI: ANÁLISIS DE DATOS.....	39
1. Estadísticas, Estudios y Resultados.....	39
2. Políticas Públicas, Lógicas de Exclusión, Disciplina y Rendimiento.....	50
3. Políticas Públicas, Docencia y Gestión Escolar.....	58
CAPÍTULO VII: ENTREVISTAS.....	71
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS	
1. Estudio de Enunciados Claves en las Políticas Públicas Educativas.....	98
2. Propuestas.....	137

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva del pensamiento crítico o de frontera, es indispensable indicar que una serie de campos de las ciencias sociales han dado una nueva mirada al desarrollo de la humanidad, insertando a la Escuela como institución, bajo el proyecto cultural de asimilación occidental y de inversión simbólica histórica, generando un paradigma conveniente, simpático a ciertos grupos de poder¹ que han desarrollado políticas públicas con el objetivo de consolidar Escuelas de “Excelencia”, sustentados en indicadores académicos y de gestión por resultados.

En el contexto actual de nuestro país, el ámbito educacional debe ser observado, estudiado, analizado y descrito considerando estas nuevas perspectivas, en relación al avance contextual de las Ciencias Sociales y como parte de un proyecto mayor. Mirar a la Escuela como una Institución aislada, no generaría mayores oportunidades de mejorar los errores y problemas que en ella se presentan, así como tampoco posibilita la comprensión clara del actuar educativo, de las decisiones y nudos críticos que se han generado a través de la aplicación de políticas que se adoptan en acuerdos marco. De esta forma, esta investigación pretende ser un aporte descriptivo del proyecto político escolar, como institución fundamental en el desarrollo de occidente.

La educación es una herramienta fundamental para el desarrollo de los pueblos y las sociedades, tanto en el plano cultural como en el económico y social. Por estas razones, se analizará la gestión escolar, entendiéndola como una

¹¹ Cfrs. Ball, Stephen; “Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber”, ediciones Morata, 1997, Madrid, España.

importante metodología que intenta resolver problemas y aumentar la calidad en nuestro ámbito de estudio, considerando que esta investigación no ha sido tradicional, toda vez que se parte desde un estudio de la visión crítica en el desarrollo y en el accionar de la Escuela, analizando lo que se encuentra oculto, lo que se pierde por medio de la gestión tradicional. Se contrapondrá, bajo un trabajo de enunciados claves en el análisis del discurso político, conceptos actualmente incuestionables en la profesionalización de la institución escolar, tales como, gestión, calidad, eficiencia, eficacia, equidad, profesionalización, entre otros relacionados con el resultado educativo, a saber, ciudadanía responsable, identidad nacional, diversidad, ciudadanía digital, inclusión, por nombrar algunos.

La Escuela debiera ser el centro de esta formación, pero hay muchos signos que manifiestan diferentes formas de intolerancia ante las diversas singularidades que hoy se encuentran presentes en ella y que también se observan a escala ciudadana y de inmigración, así como la cada vez más difícil integración (asimilación) del otro a la cultura nacional, generando problemas de discriminación, delincuencia e inseguridad. A este tipo de mal trato ante un otro distinto, pero con rasgos de necesitado es a lo que Adela Cortina respondió creando el concepto de **aporofobia**². Esta investigación pretende ayudar a explicar estos conflictos desde la perspectiva educacional, considerando las prácticas escolares y las políticas públicas como fuente, prospectando alternativas de gestión educacional, tendientes

² Adela Cortina se refiere con este término al temor al pobre, un tipo de rechazo peculiar, distinto a otros ya que la pobreza involuntaria no es rasgo de identidad ni una opción para las personas. Sustenta en la creencia de que los pobres son culpables de su situación. Eliminar la aporofobia exige educar a las personas, pero también crear o repensar instituciones económicas, políticas y sociales empeñadas en intentar acabar con la pobreza. Reconocer la igualdad en dignidad y compasión es un ejercicio clave para la ética de la razón cordial.

hacia la generación de las escuelas de la diversidad, de la tolerancia y de la no discriminación, que surjan desde la ética de la razón cordial. Se pretende así definir el aporte de la Escuela y las Políticas Públicas, en un lapso de tiempo, para la superación de la segregación de la diferencia, a través de una **metodología cualitativa descriptiva**.

La presente investigación se ha estructurado a través de la analítica de datos, en los cuales se ha revisado estadísticas, estudios y resultados del sistema escolar y de las políticas públicas, junto con una investigación documental descriptiva referente a las implicancias de las políticas públicas y las prácticas escolares, considerando las lógicas de exclusión bajo la sociedad disciplinar y la búsqueda del rendimiento, poniendo particular énfasis en la gestión directiva y escolar frente a la segregación y condiciones de vulnerabilidad de la diferencia. Este análisis es acompañado de la exposición y citas de documentos, gráficos, imágenes y estudios educacionales emitidos por organismos públicos y privados de notoriedad a nivel nacional e internacional, que fundamentan las interpretaciones que en la sección se realizan, las que serán verificadas en una serie de **3 entrevistas a actores claves de la implementación de la política pública en la Escuela**. Se dispone de una sección de anexos, en las que se acompaña un **trabajo de Enunciados** en los discursos políticos de la Ley General de Educación, los Marcos para la Buena dirección y Liderazgo, así como el Marco para la Buena Enseñanza y el Estatuto Docente, para develar, a través de un movimiento hermenéutico y arqueogenealógico, los motivos ocultos en ellos, como parte sustancial en el proyecto político de la escuela, dando paso a una serie de sugerencias y propuestas de mejora, bajo un marco conceptual **geocultural**.

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN

Para poder establecer el problema de estudio de una forma más específica, será necesario plantear que las investigaciones en Chile sobre aspectos epistemológicos, filosóficos y críticos respecto de elementos relacionados con la gestión de la Escuela, como Institución que cumple un rol político, es escasa. Es mucho más fácil encontrar estudios que problematicen de fondo a la educación, las políticas públicas y la escuela en Argentina, Brasil y Perú. Narodowsky, Dussel, Caruso, Quijano, Freire, entre otros, son muestras claras de ello. Uno de los aspectos de mayor preocupación e interés es la discriminación y exclusión que se ejerce en los planos educacionales, ya sea a nivel curricular, de gestión, así como en las prácticas escolares, sobre todo en estos últimos años en que la sociedad se encuentra mutando desde sociedad disciplinar a una de rendimiento. Es por esto que el aproximarse a las brechas de la educación chilena, a partir de la Escuela y las Políticas Públicas, nos permitirá inspirar la creación de propuestas o sugerencias, por incipientes que puedan ser, para escuelas de real excelencia, en las que se incorpore la diferencia real de los estudiantes y permita nivelar aspectos socio económicos y culturales, así como incorporar a las familias de manera efectiva para la no reproducción de conductas vulnerantes que impactan a la sociedad. De esta forma, los problemas entre los cuales se mueve esta tesis se centran en la escuela como una institución relevante en el contexto del proyecto político y social, sus prácticas y las políticas que la regulan. Preguntarnos por las exclusiones del sistema escolar, por las brechas que se desarrollan en la Escuela y en la Política

Pública, a través de la revisión de algunas leyes y orientaciones en la política educacional, permitirán responder a la problemática descrita. Sospechas fundadas desde la propia realidad del investigador, no sólo desde el ámbito educacional y disciplinar, sino histórico y social del que proviene. Sospechas fundadas en el cuádruple rol que el tesista ha desempeñado, como estudiante, como investigador, como gestor y como docente.

Las sospechas que guían esta investigación se enmarcan en la evidencia que se estudiará, considerando los efectos y dinámicas socio culturales y educacionales generados por las políticas y las prácticas escolares, aplicadas el último tiempo en Chile y los resultados que la gestión profesionalizante ha apalancado, así como la posibilidad que estas variables abren. En este sentido, la problemática de aprendizajes efectivos, de exclusiones del sistema, de la convivencia real, de trayectorias académicas, de resultados escolares, de razones de éxito y fracaso escolar, de vulnerabilidades y de prioritarios, de la superación de las brechas, se sintetizan en aproximarnos a resolver si **la Escuela (como institución) y las Políticas Públicas ¿logran de manera efectiva la transformación social, mejorando las condiciones de vida de los estudiantes?**

A partir de las preguntas expuestas en este punto, se ha determinado una serie de objetivos a cumplir en la investigación, de las cuales se dará cuenta en la conclusión y que se exponen a continuación.

CAPITULO III: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

1.- Analizar las dinámicas de poder - saber – verdad implicadas en las Políticas Públicas³ que regulan a la educación escolar y las prácticas educativas, para determinar los efectos sociales performativos que reproducen.

Específicos

1.1.- Reconocer la función implícita de la Escuela en la sociedad y los efectos que las políticas educativas determinadas para la investigación actual.

1.2.- Describir el impacto que las políticas públicas han tenido en las prácticas escolares y en la sociedad actual, a través del trabajo analítico de enunciados y deconstrucción textual.

1.3.- Identificar los mecanismos y dispositivos sociopolíticos que actúan a nivel escolar, así como sus efectos curriculares y pedagógicos sobre la alteridad.

³ Las Políticas Públicas consultadas en esta investigación son La Ley General de Educación (Ley 20.370) - incluyendo el mensaje presidencial y contra propuestas de la oposición de la época -, el Estatuto Docente y los Marcos para la Buena Enseñanza y para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO

El 12 de diciembre de 2022, las fuerzas políticas de Chile alcanzaron un acuerdo para reiniciar un nuevo proceso constitucional para Chile, a través del que se pretende, entre otros aspectos, alcanzar la construcción de un Estado social y democrático de derecho, una soberanía que limite en la dignidad de la persona humana y en el respeto por los derechos humanos, el desarrollo progresivo de derechos sociales, así como el cuidado y la conservación de la naturaleza⁴. En el marco de la adhesión de nuestro país con la agenda 2030, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con base en Chile, realizó una investigación a través de la cual levantó al menos 6 nudos críticos de reproducción y transformación de la desigualdad socioeconómica⁵, de los cuales, tres refieren y motivan a la temática de esta investigación, a saber, un sistema educativo cuya estructura altamente segmentada no permite asegurar la suficiente igualdad de oportunidades; concentración del poder político y sobrerrepresentación de los grupos de mayores ingresos en los espacios de toma de decisiones y la consolidación de una serie de principios normativos que en algunos dominios justifican las desigualdades existentes y socavan las dinámicas de integración social, mientras que en otros demandan mayor igualdad.

Por esto es fundamental analizar los efectos de las políticas educativas del último tiempo, como, por ejemplo, la reducción de las horas de enseñanza de

⁴ El lector puede consultar el documento indicado con sus bordes constitucionales en <https://static.emol.cl/emol50/documentos/archivos/2022/12/21/202212211920.pdf>

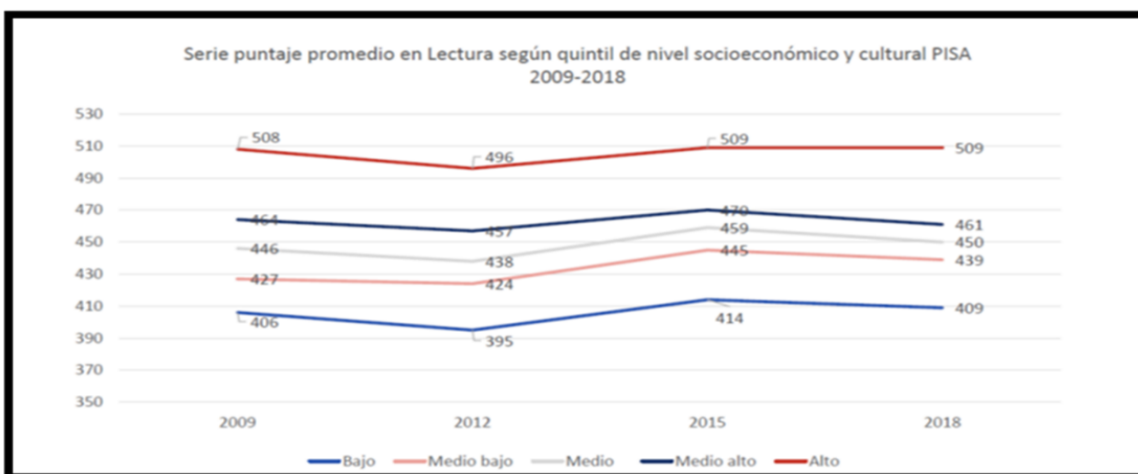
⁵ Cfrs. PNUD (2017), "Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile", Santiago de Chile, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Filosofía, Historia, Geografía y Educación Física, o el fin de su obligatoriedad, fundiéndolos en una asignatura entre ciencias y sociedad; considerar Educación Cívica y Formación Ciudadana en los niveles terminales de la formación secundaria como una asignatura electiva, entendiendo que antes ya había sido eliminada del currículo como asignatura independiente (1997), pasando a ser un objetivo transversal que, de cara a los resultados del ICCS, como único estudio a gran escala que indaga las competencias y actitudes cívicas de los jóvenes, se demuestra que para el año 2016, nuestro país, se ubicó bajo la media internacional en conocimiento cívico, en tanto en el grupo socioeconómico alto un 72% demostró un nivel óptimo de competencias en el área y en el grupo socioeconómico bajo solo alcanzó ese óptimo el 37% de los jóvenes⁶, debiera ser, en sí mismo, lo suficientemente motivador para esta investigación, desde una mirada crítica que permita atisbar nuevas explicaciones de un escenario que requiere ser modificado.

Sumar a lo anterior, la aplicación de la ley 19.532 que creó la jornada escolar completa (JEC), incrementando 1.140 horas al año la permanencia en la escuela, un 35% más que el promedio de los países OCDE para otorgar más tiempo a los estudiantes para aprender y realizar actividades extracurriculares; así como la implementación del sistema nacional de evaluación (SNE), diseñado para evaluar la calidad de la educación del país y fomentar la competencia de las escuelas para la mejora de su desempeño, son todas ellas decisiones que han tenido como foco la mejora de la eficiencia de la gestión del sistema educativo y el fomento de la competencia entre las escuelas para lograr una mayor calidad, dando más cuenta

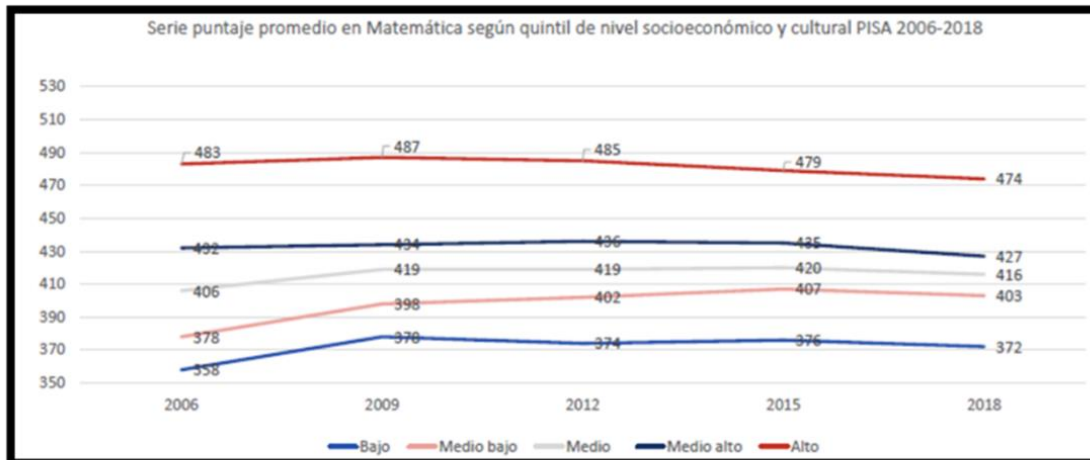
⁶ Cfrs. Con ICCS (2016), "Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana", Agencia de Calidad de la Educación, Chile.

de un modelo de sociedad y gobernanza que de la efectividad de las decisiones comparadas contra los resultados en aprendizaje y en reducción de las inequidades que estas mismas políticas, si no han generado, sí han mantenido en el tiempo. Por ejemplo, si observamos los resultados PISA 2018, podremos ver como se ha ampliado la brecha socioeconómica en competencia lectora en comparación con el proceso del año 2015, tanto del grupo alto comparado con el bajo, así como con los grupos medios. Si se mira hasta el 2009, se podrá ver que la brecha entre el quintil alto y el bajo, se mantienen de una manera casi estructural en la década. Para mayor claridad se ofrece el siguiente gráfico:



Fuente: PISA 2018 – Entrega de Resultados – Chile – Agencia de la calidad de la educación

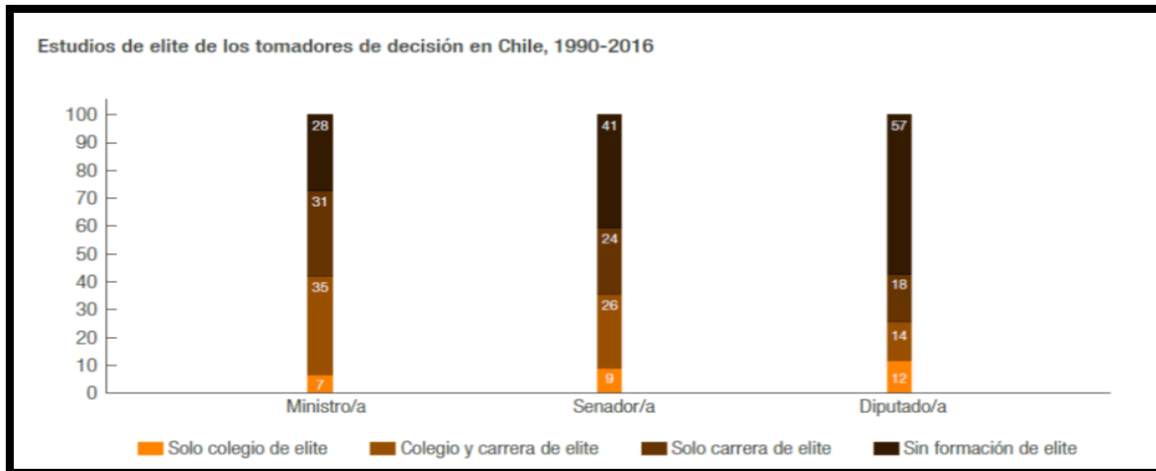
En cuanto a matemáticas, junto con mantener la brecha, los resultados demuestran ir a la baja en todos los grupos socioeconómicos, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Fuente: PISA 2018 – Entrega de Resultados – Chile – Agencia de la calidad de la educación

Si tomamos esta prueba internacional estandarizada como reflejo de los aprendizajes escolares, podemos asegurar con total intranquilidad, que la escuela, en una década y más, es descriptiva de las inequidades socioculturales y de mantener el *status quo* o, dicho de otra manera, las políticas públicas elaboradas, así como las prácticas mismas, no han sido muy útiles para acortar la brecha de aprendizajes, así como tampoco como para apalancar la mejora del estrato mejor posicionado. Como se decía antes, los datos invitan a pensar que, las reformas y acciones desarrolladas en educación, así como las prácticas que se realizan en la escuela, a propósito del currículo explícito, implícito y oculto, tienden a la reproducción de un *status quo* social y político. A modo de ejemplo se ofrece el siguiente gráfico⁷ :

⁷ Imagen tomada de PNUD (2017), “Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile. Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, página 41.



Como se puede observar en la fecha del estudio citado, solo el 28% de los Ministros de Estado no cuentan con estudios de élite, lo que se amplía al 41% en el caso de los Senadores y llega al 57% en el caso de los Diputados, claro que en estos dos últimos casos nos referimos a cargos de elección popular, no de nombramiento directo de la Presidencia de la República. En base a estos resultados es posible suponer que, si nuestros *PolicyMakers*⁸ o ejecutores e implementadores de políticas (*decision-makers*) provienen de una posición privilegiada en su formación, es difícil que las políticas educacionales arriesguen cambios estructurales mayores que permitan modificar el sistema.

Es por lo anterior que para desarrollar este estudio se ha partido de la base de disconformidad que existe en la educación chilena, la cual ha quedado reflejada en las constantes demandas y movimientos sociales, que han exigido un cambio de

⁸ Entenderemos acá por *PolicyMaker* a aquellas personas que intervienen en el proceso de producción de políticas públicas, al nivel de encargado de formularlas, quienes actúan siempre en pos de la resolución de problemas, bajo un procedimiento definido, aunque en este proceso interfieren elementos que deben ser considerados, tales como las circunstancias del contexto (incluyendo a los *stakeholders*), así como los intereses, valores y creencias que inspiran al hacedor de políticas, entre otros aspectos a considerar.

fondo en el sistema. Esta disconformidad no está inicialmente originada en el campo político, sino que apunta directamente a la raíz del surgimiento de toda política educativa, a saber, el proyecto ideológico⁹ que sustenta las políticas y las prácticas escolares que preformarán las conductas sociales. De ahí la relevancia de utilizar cuerpos documentales que permiten *descubrir* el entramado cultural y político que se oculta en las opacidades del discurso y las prácticas que han asegurado la construcción de las condiciones sociales actuales y que explican la continuidad de los resultados del *status quo* educacional chileno.

Se considera acá que la educación es un factor clave para el desarrollo de una sociedad justa, solidaria, equitativa y democrática, lo que obliga a reparar en la importancia de que esta considere la promoción de valores éticos y ciudadanos, a través de la reflexión crítica y dialógica, entendiendo a la educación como un derecho universal y necesario para lograr el desarrollo humano. Para conseguir lo expuesto, la transformación del sistema chileno se convierte en una exigencia que obliga a la revisión documental que permita desentrañar si en estos textos culturales y políticos, con los que se ha construido la educación actual, existe una voluntad real de transitar a una formación, a través del diálogo democrático y empático, que respete la pluralidad, a partir de la singularidad de cada persona, para la construcción de su proyecto de vida, explicitando una necesaria “ética del

⁹ Comprenderemos acá por ideología, los lineamientos base extractados y entregados por Zizek, en tanto doctrina, conjunto de ideas, creencias, conceptos destinados a convencernos de su verdad, pero que se encuentra al servicio de algún interés de poder inconfeso, la que se exterioriza a través de prácticas, rituales e instituciones, para finalmente, afianzarse a través de una serie de relaciones sociales, coerciones implícitas y autorregulaciones que aseguran la reproducción social. Para mayor abordaje de este concepto en su riqueza filosófica, revisar Slavoj Zizek (2003), “Ideología. Un mapa de la cuestión”.

discurso”¹⁰. Por otra parte, una educación que responda constantemente a los cambiantes y urgentes desafíos que el contexto interno y externo que el devenir depara, sin perder su condición humana¹¹, debiera propender a la promoción de la libertad, la autonomía y la creatividad de las personas, así como la equidad e inclusividad en la construcción de una esfera común en la realidad mundana, pues como dice Arendt, “solo donde las cosas pueden verse por muchos en una variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera de que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, solo allí aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana”¹². En este sentido, la educación existe en la esfera de lo público y lo común, donde se vive, entiende y construye mundo en torno a una comprensión común. A mayor inclusión y accesibilidad a los distintos niveles de educación permitiremos que esta inversión en talento humano asegure las bases para una sociedad más respetuosa, sólida, compartida y desarrollada económica y culturalmente, pues es en la convivencia donde lo diferente se manifiesta en su singularidad, abierta desde su identidad y se comparte en

¹⁰ Para definir una ética del discurso podríamos remontarnos a los textos de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel, quienes sustentan este punto de vista a partir de la moral Kantiana, que también considera John Rawls en su teoría de la justicia. Una ética cuya idea de razón parte del diálogo, sentando las bases de la democracia por la vía del descubrimiento de ideales y valores que surgen de la comprensión de puntos de vistas plurales. Lo que Adela Cortina llamaría una ética mínima, modesta. Cfrs. Alfonso Ibáñez, “La Ética del Discurso en América Latina”, Revista Espiral, N° 14, enero – abril, 1999, pp. 19 – 48, Universidad de Guadalajara, México.

¹¹ Entenderemos aquí como condición humana aquellas propuestas por Hannah Arendt en su reflexión del libro “La Condición Humana”, editorial Paidós, séptima edición de 2020, a saber, “Los Hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia” (pp. 23). Es así como la filósofa reconoce a la labor como el proceso biológico del cuerpo humano, cuya condición humana es la vida misma. El trabajo es a su vez lo no natural, lo artificial de su existencia condicionada humanamente por la mundanidad. La acción sería la única actividad que se da entre los hombres, cuya condición es la pluralidad, puesto que todos somos lo mismo, o sea, humanos, por lo que todos somos distintos, es decir, nadie es igual a otro que haya vivido, viva o vivirá.

¹² Hannah Arendt, “La Condición Humana” editorial Paidós, Madrid, España, séptima edición, 2020, página 66.

diversidad, entendiendo a la escuela como un necesario espacio que ejercite este relacionamiento respetuoso, plural y público, como condición de existencia de lo común .

Debemos considerar que las políticas públicas, en el ámbito educativo en general y escolar en lo particular, forman un campo interesante para estudiar la naturaleza de los fenómenos que les son propios y que se construyen a través de la acción de fuerzas históricas. Los objetos de estudio de su campo, son producidos por mecanismos que se pueden reconocer a través de la investigación del discurso¹³ que las representa, por medio de un análisis de sus enunciados, pues para entender la realidad, debemos comprender las condiciones históricas que la generan y los dispositivos utilizados en su construcción. En este sentido, son herramientas fundamentales para explicarse como ha sido la construcción de esa realidad, a través del examen de los textos documentales que manifiestan la intención y voluntad política y cultural de la aparición de una sociedad específica a través de las prácticas escolares. Es a través de estas manifestaciones que podemos *desocultar* y *descubrir* las imágenes culturales que reflejen aspectos esenciales del fenómeno.

Todo lo expresado nos desafía a examinar cómo construir una educación intercultural y diversa que permita la manifestación de las diferencias geoculturales del país, en beneficio de lo común. La diferencia, la diversidad, la minoría, puede ser configuradora de distintas singularidades que participan de lo común a través

¹³ Entenderemos aquí el discurso no solo como lo dicho, sino un cuerpo extenso y articulado de conocimientos, que estructura como creamos, experimentamos y entendemos diversos fenómenos. Un discurso es en sí un sistema de pensamiento articulado por creencias, ideas, actitudes que definen las posibilidades de un fenómeno, como, por ejemplo, la educación.

de la pluralidad o, por el contrario, de distintas singularidades “archipelágicas” e “insulares” que terminan por levantar estados de alerta y violencia entre o contra cada micro sociedad, alejándonos hasta degradar la convivencia, llevando a valorar el éxito del individuo en competición social constante, bajo un “estado de guerra de todos contra todos”. La construcción de un pacto social, común en lo público y plural en lo común, es necesario para el desarrollo económico y cultural en la conformación de una nación, para lo cual debemos separar conceptos tales como plural, común, intercultural, del de la asimilación¹⁴. Los aspectos anteriores configuran una base reflexiva para intentar una aproximación a la propuesta de un modelo formativo y curricular que actúe como un puente entre las singularidades que permita en encuentro desde las diferencias para la práctica y construcción de un espacio común y público en pluralidad, no solo para la condición política, sino que también para la condición humana de la vida y de la mundanidad del estar en relación-con cada distinto proyecto de vida.

En relación a lo anterior, y como estrategia de pluralización de la singularidad que se hace común, sin caer en la asimilación, destaca el pensamiento de Rodolfo Kusch (1976), a través del concepto de **geocultura**¹⁵, cuya idea posibilita establecer que los currículos, las prácticas educacionales, la infraestructura escolar, más aún

¹⁴ En este sentido, con plural y común no se busca desarrollar una incorporación de lo singular y diverso a una uniformidad cultural, de modo que la singularidad se pierda en una cultura o sociedad dominante, desechando los rasgos que le identifican, sino como una serie de respetuosas relaciones en las que las singularidades forman parte de una comunidad que reconoce sus rasgos sin resignificarlos simbólicamente.

¹⁵ Cfrs. Con Rodolfo Kusch (1976 / 2007), “Geocultura del Hombre Americano” / “Obras Completas”, Tomo I, a través de la cual el autor utiliza el concepto para significar que todo espacio geográfico, todo hábitat, se encuentra recubierto por el pensamiento del grupo que lo habita, el que a su vez se encuentra condicionado por el lugar, en un juego de lo propio cultural y geográfico, como un continuo entre significado y significante.

la gestión escolar y las políticas educacionales debieran partir de una singularidad geocultural, lo que las hace inicialmente, básicamente, diversas en su origen, sumadora de patrimonios, menos discriminatorias, participantes, propias desde un entorno y una cultura que se pluraliza.

Una Política Educativa Pública se debiera considerar como facilitadora del proyecto de vida de cada ciudadano, como un acto que asegure liberarse de condicionantes que debiliten su desarrollo humano. Mauricio Langon, en coincidencia con la perspectiva de Amartya Sen, nos dice que “liberarse es generar las condiciones para que un grupo, una comunidad geocultural, pueda vivir su vida plenamente... otro aspecto de la liberación consiste en remover lo que constriñe esa vida, es decir, básicamente, las estructuras de dominación.”¹⁶ De esta forma, la geocultura promueve una condición necesaria de diálogos entre los sujetos que forman parte de la escuela. Esto es lo que Kusch en sus obras definió como el problema intercultural, en tanto que todo diálogo forma parte de este problema y es el reconocimiento de la diversidad o de las diversidades, lo que permite construir una convivencia a través de los distintos sentidos (logos), de las distintas formas de resolver (idiosincrasia), de los distintos lugares, de las distintas racionalidades y no desde el simple orden proveniente de poder que se reproduce.

Según Langon, “la perspectiva geocultural, al reconocer en otras geoculturas, otros logos y otros ethos, resulta *condición de posibilidad* del diálogo considerado como intercultural... Al comprender al otro como incomprensible desde mi cultura, lo descubro éticamente como otra cultura – otra interioridad de vida – de distinto

¹⁶ Mauricio Langon, “Geocultura”, en Boletín de Filosofía N° 9, volumen 3, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 1997 – 1998, página 117.

contenido que la mía: con otras costumbres, verdades, valores, preferencias.”¹⁷

Será interesante preguntarse entonces, ¿cómo se podría abordar, desde el currículo y las políticas públicas, estos postulados geoculturales?, ¿cuántos espacios formativos de geocultura se podrían reconocer en Chile?, ¿qué método implementar para saberlo? ¿cuáles debieran ser los pilares de una política educativa a partir de la geocultura de la razón cordial? Según Rawls (1995), la justicia es la virtud de las instituciones y de las organizaciones. Una sociedad justa es la que da a cada quien lo suyo. Según Adela Cortina (1986), lo que correspondería a cada quien lo podemos comprender como derechos, tales como la libertad de consciencia, de expresión, de participación, entre otros que ha logrado la tradición liberal bajo el objetivo de buscar vivir la vida en libertad. Así como estos, se pueden considerar los derechos económicos, sociales y culturales, los que estarían orientados por la igualdad, a saber, derecho al trabajo, a la salud, a vivienda, educación, a pertenecer, entre otros derechos que permiten que la vida sea digna. Si una sociedad justa protege estos derechos, entonces la educación debiera ser el espacio en donde estos derechos se practiquen para asegurar y empoderar las capacidades de los miembros de la sociedad para valorar los proyectos de vida que buscan desarrollar en libertad, lo que según el premio Nobel Amartya Sen (1999), es lo que permite a las sociedades y las personas que las componen, alejarse de la pobreza. En este sentido, las instituciones educativas, como organización, deben perseguir su objetivo misional de formar ciudadanos justos, empoderando sus capacidades para que puedan ser libres a través de sus

¹⁷ Mauricio Langon, op. Cit. Página 124.

proyectos de vida, en la práctica de micro - sociedades cosmopolitas integras y del cuidado de sus derechos, para el desarrollo de una vida digna en comunidad.

Así y con todo, la educación debiera propender a la construcción de una sociedad justa, lo que debe ser un compromiso de búsqueda que parta más allá que desde el bienestar, desde el *bien-ser*. Esta diferencia es radical, pues el bienestar, bajo la óptica de Kant (2012) es un ideal de la imaginación. La justicia, por contraparte, es un ideal de la razón. El bienestar se representa como algo distinto para cada persona, pues como idea es tan distinto y singular como a cuantas personas se les pueda consultar su opinión. Es muy difícil que aparezca lo plural y el consenso a partir de la idea que cada quien imagina sobre el bienestar y las expectativas de este. Entonces, el bienestar no sería inclusivo, sino más bien excluyente, pues mientras unos lo obtienen, otros lo pierden o, derechamente, les provoca un malestar. Dado el principio explicado sobre el estado del bienestar, es que más que un puente o ideal de pluralidad y comunidad se manifiesta en el discurso público como una incomodidad, como una incisión que distancia el acuerdo. Es preferible abandonar el estar y permitirse explorar una alternativa desde la ética del ser, para lo cual debiera estar la formación escolar. En este sentido, para *bien-ser*, se exige educar desde el ser, como movimiento óntico, para la conformación de un nuevo logos que resignifique y de sentido a la educación, un ethos, un carácter social que permita a sus integrantes la correcta toma de decisiones en su actuar, inclusiva, como un ciudadano que propende a la acción virtuosa. Quien es bien, quien es educado desde y para *bien-ser* no puede ser feliz en sociedad cuando otros quedan excluidos, ya que su proyecto de vida, al con-vivir con otros, debiera considerar, como compromiso ético, que tengan las condiciones

básicas para que todos puedan implementar su proyecto de vida particular¹⁸. Por esto es que el *bien-ser* es anterior a la idea de bienestar. El desafío ético y óntico para el *bien-ser* exige el desarrollo de escuelas virtuosas, donde se forme el ciudadano de excelencia, lo que a su vez permitiría responder a las ausencias formativas del aprender a ser y aprender a convivir, propuestas en 2004 por la UNESCO, a través de la Comisión Delors y nos permitiría transitar desde la sociedad disciplinaria y del rendimiento hacia una sociedad distinta, más justa.

Asiste aquí la sospecha que desde el Estado se ha buscado el desarrollo, en los últimos años, de las instituciones como centros de excelencia académica, promoviendo dinámicas de competitividad entre sus integrantes, así como de unos colegios frente a otros, por la obtención de logros, ya sean estos el crecimiento de matrículas, el prestigio reputacional, mejores resultados en pruebas estandarizadas y acceso a la Universidad con puntajes máximos. De hecho, para postular a la ESUP ha debutado hace un tiempo el ranking escolar de los estudiantes, así como el ranking de instituciones. Los Liceos Bicentenario¹⁹ para Chile son una muestra de aquello. Si bien este tipo de política pone el foco en el resultado y el rendimiento de los estudiantes, así como en la mejora del ranking de los establecimientos, su gestión no releva que como organización virtuosa debe formar en justicia, distanciándose del desarrollo de una sociedad común, para asegurar así un proyecto de rendimientos, de productividades, vivido por ganadores y perdedores,

¹⁸ Cfrs. Adela Cortina, "Por una ética del Consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global", Capítulo VII. Necesidades y Deseos, Taurus editorial Santillana, Madrid, España, 2002.

¹⁹ Liceos Bicentenario es un programa iniciado bajo el gobierno del Presidente Sebastián Piñera E., para apoyar a establecimientos educacionales para que alcancen, recuperen y/o mantengan estándares de calidad, cumpliendo 5 principios de excelencia para entregar educación de calidad, a saber, altas expectativas, foco en la sala de clases, nivelación de aprendizajes, liderazgo directivo y re-enseñanza, libertad y autonomía.

con casos de éxitos y frustraciones, donde el más fuerte fagocita al más débil, con estudiantes que atiendan una multiplicidad de tareas en un continuo de tiempo sin mayor descanso y que, su entorno presenta todas las condiciones para sostener esta funcionalidad productiva hasta el resultado y el cansancio, degradando la condición humana y el estado civil hacia un estado natural o de proto barbarie²⁰. Este tipo de excelencia se aparta de la requerida para la construcción de una Escuela Virtuosa²¹, pues entendemos en las de este último tipo que la excelencia buscada es aquella que exige a sus estudiantes el competir consigo mismo por ser mejor, desarrollando al máximo sus capacidades y no para ser mejor que otros, al revés, solicitando la colaboración con otros y aprovechando el aprendizaje personal en el ajuste de las brechas propias. En este sentido, Jean Jacques Rousseau nos demuestra en “El Emilio” la necesidad de intentar anular la individualidad que genera al hombre natural. Nos dice Rousseau (1983) que “las instituciones sociales efectivas son las que suprimen la naturaleza del hombre mejor que nadie, las que lo privan de su existencia absoluta y le dan una relativa, trasladando el yo, la personalidad, a la unidad común. De manera que cada individuo ya no se crea uno,

²⁰ De alto interés para esta línea reflexiva resultaría confrontar el pensamiento del filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2022) y sus postulados en su libro “La Sociedad del Cansancio”.

²¹ Es necesario marcar acá una diferencia radical entre una escuela virtuosa y una de excelencia (académica) Según Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco* (Libro II), la virtud viene del griego *arete*, que podemos entender como excelencia entendida como una acción, a una capacidad de generar el bien a través de prácticas beneficiosas para si mismo como para el entorno. Es, por lo tanto, una manifestación ontológica que propende a la rectitud y a la excelencia que hacía que un ciudadano estuviera en un estatus destacado por sobre los otros. Esta forma de manifestación del ser se cultiva con las costumbres, a través de un proceso racional, a diferencia de alguna virtud intelectual, que podemos entender como conocimiento, saber, que es una parte inacabada de la virtud, puesto que carece de voluntad y práctica motivada por el hecho del bien vivir. En este sentido, entiendo una Escuela Virtuosa como aquella que su práctica y currículo formativo propende a generar instancias virtuosas de bien vivir, a diferencia de aquellas de excelencia, que se sustentan en la formación intelectual y competitiva, más que colaborativa.

sino parte de una unidad, y solamente sea sensible en el todo”²². A través de las instituciones educacionales, en este caso la escuela, la sociedad fundamentada en la soberanía del Estado, busca eliminar el “estado de naturaleza” que está relacionada con la violencia universal²³, según otros teóricos. Es así como Rousseau nos indicaba, de una manera bastante pedagógica y clara, que “el hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud: cuando nace lo cosen a una especie de bolsa; cuando muere lo clavan en un ataúd. Y mientras se dedica a vivir, es encadenado por nuestras instituciones”.²⁴ Con todo y lo anterior, la educación cumple una función claramente social en la tradición occidental a la que pertenecemos históricamente.

Para desocultar este logos en las políticas públicas es que será necesario el estudio de los enunciados destacados que se encuentran en estos, enunciados que pueden ser entendidos como la partícula elemental de cada discurso, ya que establece las leyes o reglas de posibilidad de los objetos que en este comparecen. Ahora bien, el enunciado por sí mismo carece de valor. Su trascendencia, para efectos de esta investigación, está dada por la posibilidad de estructurar una serie de enunciados dentro de un cuerpo textual específico, algo así como una cadena de enunciados que dé cuenta de una regularidad interna de discurso²⁵. En otras palabras, el enunciado no es una estructura, sino “una función que cruza un dominio de estructuras y que las hace aparecer con contenidos concretos en el tiempo y en

²² Jean Jacques Rousseau, “Emilio o La Educación”, editorial Gradifco, Buenos Aires, Argentina, 2006, página 14.

²³ Confróntese con Thomas Hobbes, “Leviatán”, editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 2003.

²⁴ Jean Jacques Rousseau, op. Cit., página 18.

²⁵ No se entiende aquí discurso sino como un entramado textual que repercute de forma clara en la realidad y que aloja en sí a la cultura dominante. Para mayor información véase Michel Foucault, “El Orden del Discurso”, Fábula Tusquets editores, Barcelona, España, 2002.

el espacio”.²⁶ De esta forma, el trabajo con enunciados será una parte relevante de trabajo de investigación documental en relación a descubrir lo oculto en los discursos y políticas educacionales que provienen del *locus de enunciación*²⁷ dominante.

Ciertamente, una institucionalidad educativa centrada en estos aspectos requeriría una política universal de acceso a la educación superior, con las consiguientes complicaciones presupuestarias e impositivas, o modificar la forma de seleccionar a quienes ingresen a este nivel de educación, en la búsqueda de dar sentido a esta aspiración y continuidad secuencial de la formación. Si bien, la línea de la investigación actual busca poner de relevancia las Escuelas Virtuosas como establecimientos que cumplen una función social en la formación y conformación de una sociedad para el desarrollo de los distintos proyectos de vida de los ciudadanos, es importante declarar que, a su vez, requieren de la creación de mecanismos diversos para asegurar el acceso a la educación superior. No estaría de más poner atención en las investigaciones del premio nobel Angus Deaton (2020) y de Anne Case (2020), en las que se puede observar que existe, al menos en los Estados Unidos, una constante división entre quienes tienen un título universitario de cuatro años y quienes no, con las consecuencias de precarización de la vida de estos

²⁶ Michel Foucault (1970), “La Arqueología del saber”, editorial Siglo XXI, página 140.

²⁷ Una definición gruesa para acercarnos al concepto, nos orientaría a declarar la importancia de identificar desde dónde se escribe, desde qué lugar se desarrollan las políticas públicas, qué comunidad, qué territorio las define y significa, qué palabras son utilizadas. El locus es importante en tanto se puede reconocer como una matriz espaciotemporal (fronteras y memorias) que subyace a las construcciones culturales por las cuales las comunidades humanas conciben su propio hábitat, a partir de construcciones simbólicas y patrones cognitivos anclados en la memoria y cultura colectiva. Para mayor información confróntese con Walter Mignolo (2009), “El Lado Oscuro del Renacimiento”.

últimos, incluyendo la muerte²⁸. Ellos nos invitan a revisar si, con la actual revolución de la información y la comunicación, sobre todo con el avance de la inteligencia artificial representada en modelos de lenguaje como el ChatGPT, con el cual se puede acceder al conocimiento universal a través de una secuencia probabilística de uso de palabras correctas para el lenguaje humano, no está llegando ya el momento de ampliar el acceso a la educación terciaria para todos, transformando la norma de escolarización secundaria a la de educación superior. Estos autores y economistas se han formado la convicción de que mientras menos sean los excluidos de la educación superior, en gran medida mejoría su condición de vida y, en menor medida, también ocurriría esto con la del resto de los integrantes de la sociedad, así como que cualquier medida política que permita abordar estos problemas, sería de gran ayuda para mejorar los problemas sociales que hoy atravesamos²⁹.

Hoy, en las sociedades neoliberales que buscan generar pactos sociales de servicios mutuos, que enaltecen el precio, beneficio o costo del aporte más que el de la dignidad humana³⁰, no solo el ser humano pierde valor, sino también aquello con lo que se relaciona, en la condición humana de la mundanidad. Las personas

²⁸ Cfrs. Premio Nobel de economía Angus Deaton et al, "Muertes por Desesperación y el Futuro del Capitalismo", ediciones Deusto, editorial Planeta, Barcelona, España, 2020.

²⁹ También el premio Nobel de economía, Sr. Amartya Sen en su artículo "Los Tontos Racionales" analizó la concepción estructural de las preferencias humanas en base al comportamiento basada en la evaluación razonada del compromiso, considerando que esta forma parte de una estructura más rica para la toma de decisiones, perfectamente racional que pueda tener consecuencias importantes en muchos modelos económicos, de ser considerado como él expone. Es importante considerar aquí que bajo una perspectiva ética un individuo experimenta una extensión de su marco racional de preferencias en relación a su contexto social, entendiendo que su beneficio personal puede ser más bajo pero que igualmente gana cuando todos u otros se benefician, es decir, el bienestar de muchos también le genera un bienestar particular a través del compromiso. Esta mirada es perfectamente funcional y económica para el desarrollo del modelo educativo que en esta sección se teoriza.

³⁰ Cfrs. Adela Cortina, op. cit. 2002.

siempre son en relación con otros y esta relación no está marcada por la conveniencia o el interés³¹ Las escuelas, las instituciones educativas, tal como las familias, deben reconocer a sus integrantes como personas, pues, desde el nacimiento, siempre somos en vínculo y nos necesitamos para vivir y convivir. Esta debe ser una de las principales tareas de una política curricular y educativa, la recuperación del vínculo social de las singularidades a través de la construcción de una pluralidad común y pública, de excelencia valórica del ciudadano para rescatar a nuestros jóvenes que hoy permiten la práctica de la exclusión, de la desvinculación y del bullying. En base a lo anterior, Walter Mignolo (2007) propone que para lograrlo “ya se han iniciado procesos de “aprender a desaprender” y de “aprender a ser” ... un proceso de desprendimiento...”.³² Si bien no es fácil, esta es una propuesta interesante de rescatar teóricamente para desarrollar más adelante, en la necesaria implementación del modelo que parta desde la **razón cordial**³³, sobre todo considerando que, como ya se ha mencionado, en 2004 la comisión liderada por Jacques Delors (UNESCO) proponía que la escuela debía estar sustentada en 4 pilares, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.

³¹ Nos hemos referido hasta acá en varias oportunidades a este modelo de interés particular que se sustenta en la teoría económica utilitaria que da por muy racional la teoría del comportamiento fundada en el beneficio propio e individual, según Sen, de muy escasa estructura y limitado como modelo de preferencias de las personas. Visto de esta manera, se explican las sociedades económicas cuya toma de decisiones se sustenta, fundamentalmente en el interés individual (Cfrs. Amartya Sen, “Los Tontos Racionales”) que, en base al modelo de Talcott Parsons, David Easton formuló su concepción de sistema político que explica la toma de decisiones y su funcionamiento en base a la interpretación de la vida política como un sistema abierto y dinámico, pero de conductas. El modelo se alimenta de inputs que provienen de los actores políticos o grupos de interés del sistema que a través de su influencia ejercen presión para la toma de decisiones, u outputs, generando estructuras políticas en relaciones de interacción en un modelo transaccional funcional.

³² Walter Mignolo, “La idea de América Latina: La Herida Colonial y la Opción Decolonial”, editorial GEDISA, Barcelona, España, 2007, página 204.

³³ Cfrs. Adela Cortina, “Ética de la Razón Cordial. Educar en la Ciudadanía en el Siglo XXI”, ediciones Nobel, 2007, Madrid, España.

En este sentido, para aprender a ser, se debiera desaprender lo que por tiempo se ha creído que somos. Una vez desarrollado este movimiento sería posible aprender a ser, a conocer y conocer-nos, hacer y hacer-nos, luego comenzar a con-vivir. La escuela, como ya se ha expuesto, no ha sabido resolver los problemas de ser y de convivir y las apuestas que ha realizado por el conocer y por el hacer presentan más de una voz de alerta y discrepancia.³⁴ A razón de lo dicho, se puede expresar que Delors plantea, en el informe para la UNESCO, que “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos... el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de mí mismo... la educación... primero debe hacerle descubrir quién es.”³⁵ Es así como los profesores deben generar en el estudiante el espíritu crítico y más que la tolerancia, el respeto y la aceptación por la alteridad, así como el desarrollo de proyectos orientados a objetivos comunes.

En cuanto a la gestión, es importante acotar que esta se encuentra organizada, determinada por la visión de lo que algunos críticos han llamado como neoconservadurismo, que no es otra cosa que la confirmación de viejos valores a través de nuevas formas. La gestión podría ser definida como aquella técnica que permitiría la aparición de ciertas regularidades, ya sean estas discursivas o fácticas. Es una técnica que utiliza indicadores y herramientas fundamentales para la

³⁴ Véase respecto de este punto la política de educación dual o por competencias laborales, así como las discusiones y discrepancias expuestas al respecto por diversos autores entre los que destacan Bernard Rey con su libro “De las competencias laborales a la pedagogía de la intención”, Emilio Tenti I., con su libro “La condición docente”, entre otros autores.

³⁵ Jacques Delors y otros, “La Educación Encierra un Tesoro”, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre a educación para el siglo XXI, ediciones UNESCO, México, 1997, página 99.

actividad escolar y que, según su acción, juzga a los directivos y profesores de las escuelas. Por otra parte, las técnicas de gestión con mayor utilización en la actualidad provienen de campos teóricos psicológicos humanistas y de la teoría de sistemas, en las cuales se hace hincapié, en el orden, el consenso y los procesos, transformando a la escuela en un conjunto de significados sistematizados con objetivos y valores comunes, en los cuales una de las palabras más importantes es control. Sin embargo, las teorías de gestión, en cuanto a régimen de verdad, terminan por reforzar al directivo, objetivando y sometiendo al dirigido.³⁶

Quizá sea este el momento de detenerse a explicar que es lo que se entiende por gestión. No es una tarea fácil ya que muchos libros del área titulan con esa palabra sus cubiertas, empero, no desarrollan el concepto pasando directamente a estrategias, innovación, diferenciación, bajos costos, calidad, entre otros enunciados relacionados con la administración, el liderazgo y la gestión. Por otra parte, la Real Academia Española de la Lengua (RAE) define como gestión simplemente al “conjunto de trámites que se llevan a cabo para resolver un problema”, así como también la “administración, dirección de una empresa o negocio”. Sin embargo, bajo la cultura dominante escolar, se ha dicho, la gestión de nuestras escuelas cumple un rol mucho más complejo y con un trasfondo ideológico, como se verá más adelante.

Es de interés de este estudio, además, describir las relaciones de fuerza y opresión que genera la gestión, más allá de la doxa, para maximizar beneficios propios. Como comentan Magendzo y Donoso, “según Paulo Freire la colonización

³⁶ Para profundizar esta discusión confróntese con Stephen J. Ball, “Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber”, ediciones Morata, Madrid, España, 1997.

psicológica del grupo oprimido tiene lugar a través de la socialización e internalización de su condición de oprimido, estando prácticamente “coludido” con la ideología de opresor y del sistema social que lo sostiene”.³⁷ En nuestro caso la Escuela, en tanto institución que mantiene y perpetúa las estructura de dominación, socializa, recompensa, castiga y/o premia los comportamientos que generan discriminación, lo que ayuda, directa o indirectamente, consciente o inconscientemente a potenciar las actitudes o conductas de opresión.

Se observará la conformación de dos grupos al interior de la Escuela, tal cual lo desarrollaron Jackson y Hardiman (1997), los agentes y los targets. Ambos tienen relación con la gestión escolar, más bien dicho, son resultados de la gestión escolar. En este sentido, los agentes tienen el poder de definir la realidad, siendo los normales al interior de la cultura dominante, por ellos mismos y por los demás, siendo los targets aquellos sujetos desviados, anormales, raros, de bajo perfil o de bajos estándares. Los targets son sujetos expuestos a la explotación y a la marginación en la gestión y las relaciones escolares, que culturalmente han sido colonizados y sometidos a algún tipo de violencia. Normalmente quien estigmatiza a los otros en condición de target suele ser el agente, que culpa al oprimido por sus propias condiciones y sus fracasos, desconociendo la existencia real de la opresión y dominación ideológica. Es necesario insistir en que este no es necesariamente un proceso consciente, sino que, como dijera Lacan (1973), es un proceso que ocurre a nivel de inconsciente en muchas ocasiones. De esta forma, se van desarrollando acciones discriminatorias al interior de la Escuela. La ONU ha reconocido de forma

³⁷ Abraham Magendzo y Patricio Donoso, “Cuando a uno lo molestan...”, LOM editores / PIIE, Santiago de Chile, 2000, página 23.

explícita esta situación a través de la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación, en la cual se explicita la necesidad de erradicar las lógicas o prácticas de la discriminación racial en la sociedad, lo que incluye a la realidad de las distintas unidades educacionales.

Se hace indispensable el reconocimiento, a nivel de una propuesta de gestión educacional, de carácter plurinacional, pluriétnico, plurirreligioso y multisocial, para intentar impedir la descalificación y desvalorización de la diversidad cultural a través del proyecto homogeneizador de las prácticas escolares actuales. Huelga decir, que de esta manera se podría establecer una alternativa más asertiva para el cumplimiento de los pilares de la comisión Delors (UNESCO).

Según los filósofos de la reproducción cultural, “las escuelas, como institución social, constituyen un importante medio de reproducción de la sociedad contemporánea, pues representan la formalización de las categorías de reproducción en un curriculum estructurado, con un método predeterminado de enseñanza”.³⁸ J. Habermas es uno de los pensadores que se han interesado por este tópico, así como Bourdieu y Passeron, han relacionado al planteamiento anterior una teoría de la violencia simbólica, la que consiste en la imposición de una serie de significaciones a través de la acción pedagógica. Como se podrá comprender a esta altura, los beneficiados de estas imposiciones, de una forma oculta, aumentan su poder, se legitiman en este y mantienen el ejercicio de su violencia, así como la cultura dominante. Los dominados, aquellos targets terminan

³⁸ Abraham Magendzo y Patricio Donoso, op. cit., página 25.

por reconocer y aprender a no valorar otras formas culturales distintas o incompatibles con la legitimada.

Finalmente, se debe reconocer a la escuela también como un espacio de resistencia, en la cual existe una producción cultural interna, que generan comportamientos opuestos a la cultura o al currículo oficial. Estas producciones tienden al rechazo de las imposiciones homogeneizadoras de la escuela. Sin embargo, es importante acotar que cada elemento diferenciador de estas otras culturas se presenta bajo el formato ideológico aprendido, constituyéndose en marcas de rechazo entre distintos grupos, generando violencia, intolerancia y falta de respeto. Esta situación nos demuestra que la resistencia cada vez es mayor en las escuelas, pero a la vez es muy difícil la convivencia entre las diversas otras culturas.

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO

El tipo de investigación es cualitativa descriptiva y documental, incorporando entrevista a actores claves. A través de un enfoque crítico se busca comprender las estructuras que subyacen en el sistema educativo chileno, a partir de las políticas públicas que lo regulan, analizando las prácticas sociales e institucionales que generarían las inequidades y las exclusiones.

En concordancia con el enfoque declarado, el diseño considera un análisis documental puesto que esta es una investigación que se sustenta en la revisión, reflexión y análisis de documentos específicos y claves, así como políticas públicas del ámbito educativo, de forma tal de asegurar el estudio de diversas fuentes para identificar patrones y tendencias, a través de un análisis crítico y riguroso de enunciados. Se consideran 3 entrevistas a actores claves, a saber, una dirección de escuela básica y ex dirección de liceo polivalente, una a coordinación provincial del MINEDUC y una especialista de Convivencia e Inclusión.

Debido a las características de este tipo de estudio cualitativo - descriptivo, no ha sido necesario plantear hipótesis a modo de respuestas tentativas al problema planteado con anterioridad. No obstante, se puede establecer a modo de supuesto inicial que la educación ha sido utilizada como una institución al servicio de la replicación del *status quo*, así como de la repetición de los parámetros socio-culturales y económicos, de forma tal que la Escuela, las políticas educativas y el currículo, no se orientan a la solución de los problemas sociales, ni al aseguramiento de la construcción de una sociedad justa, sino más bien funcional.

La interpretación y análisis de los datos, discursos, textos o hechos y sus significados se realizarán a partir de la técnica hermenéutica, que metodológicamente permite encontrar reglas, líneas de fuerza y enunciados claves necesarios para la interpretación. Se considera indispensable el desarrollo del análisis hermenéutico debido a que también se puede destacar que “este trabajo no hace sólo referencia a un texto en cuestión. Siempre existe una relación de dependencia entre lo que sabemos sobre los textos y lo que sabemos sobre el mundo. La hermenéutica se ha desarrollado, al parecer, en tiempos de rompimientos ideológicos, donde ello implica que la realidad misma conlleva a la reflexión hermenéutica, porque cuando la realidad nos parece dada y no problemática no exige ningún proceso consciente de interpretación, pero cuando la realidad se nos aparece como misteriosa, difícil y llena de contrastes, entonces se exige interpretación y reconstrucción”.³⁹

Bajo la técnica descrita se analizan Fuentes bibliográficas, la Ley General de Educación, el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo, la Política de Liceos Bicentenario de Excelencia, el Estatuto Docente, entre otros discursos y políticas públicas, utilizando estrategias teóricas metodológicas provenientes de la **arqueogenealogía**⁴⁰, así como estudios de tipo

³⁹ Orlando Mella V., Op. Cit., página 104.

⁴⁰ Si bien es cierto Foucault trabaja el concepto de arqueología del saber y genealogía de forma separada, no es menos cierto acotar que ambos en conjunto constituyen una estrategia metodológica para abordar estudios textuales. Para esto, consideramos que la realidad es un campo textual en cuyas prácticas podemos encontrar relaciones de fuerza, de poder – saber, de enunciados que “cruzan un dominio de estructuras y que las hace aparecer con contenidos concretos en el tiempo y en el espacio”. Esta estrategia es utilizada en esta tesis al momento de investigar los cuerpos textuales que rigen la Gestión escolar, sus prácticas y su discursividad. Para mayor información ver Michel Foucault en “Arqueología del Saber”, editorial Siglo XXI, México, 1970.

etnometodológicos⁴¹, también recientes, provenientes de la mezcla de las visiones fenomenológicas desarrollada por la Alfred Schutz y el interaccionismo simbólico de Harold Garfinkel, para adentrarse al mundo de las vivencias cotidianas, cuestionando las trivialidades, considerando los problemas existenciales que nos acechan, considerando esa cotidianidad no como algo dado, con una actitud crítica, reflexiva, de sospecha.

La etnometodología, entonces, se interesa por averiguar “cómo actúan y se reproducen los modelos estables del accionar social, intentando entender cómo la vida cotidiana se produce y organiza”⁴². Es por esto que a los etnometodólogos no les interesa lo que la gente está pensando, sino en lo que hacen, considerando a la descripción como suficientemente explicativa de la realidad. En este marco caen los discursos, en tanto son reflejos de acciones a llevar a cabo.

Es de interés trabajar este estudio considerando el interaccionismo simbólico, debido a que se buscará el estudio de la educación a través de las perspectivas particulares, propias de los miembros de esta, a saber, profesores, directivos, estudiantes. Se estudiarán acá los símbolos significativos, entendiendo como tal a los gestos o símbolos verbales que generan un mismo significado para aquellos que lo enuncian, así como para los que lo decodifican. Esto es importante ya que permitirá observar que otro se generaliza a través del juego de roles, por esa conversación social que implica un rol en un individuo y entre una contraparte

⁴¹ La etnometodología rechaza las explicaciones deductivas en ciencias sociales, enfatizando tal como el interaccionismo simbólico, la necesidad de buscar en los significados que la interacción social tiene para sus participantes, de forma que se centra en el carácter unívoco de cada situación social. Para mayor información ver Orlando Mella V., “Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación”, editorial Primus, Santiago de Chile, 2003.

⁴² Orlando Mella, “Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales y en la Educación”, editorial Primus, Santiago de Chile, 2003, página 89.

general y anónima, que es sinónimo con la sociedad⁴³, se podría decir, el proyecto político que impera y determina a una sociedad. De esta forma, se pretende comprender al conjunto común de símbolos emergidos que permitirían dotar de sentido a las interacciones de las políticas públicas en el campo de la educación.

Será fundamental, entonces, estudiar el fenómeno educativo en el medio en el que se desenvuelve, considerando obras que hayan realizado este acercamiento metodológico anteriormente, sin manipular el fenómeno, partiendo desde la perspectiva de los propios participantes, centrándonos teórica y prácticamente en las Políticas Públicas determinantes, las relaciones que ellas generan y sus resultantes, aprovechando la experiencia del autor en tanto forma parte del ámbito y realidad de investigación y escudriñando en los significados que las prácticas de poder –saber – verdad (interacción social), así como de apropiación del imaginario tienen para aquellos que participan de ellas. La fenomenología ayudará de esta forma al acercamiento que se puede establecer con el mundo de las vivencias cotidianas.

En base al tipo de estudio cualitativo – descriptivo en la metodología descrita y considerando las conjeturas expresadas, se puede identificar los siguientes resultados esperados a comprobar:

1. La organización del sistema educativo (currículo, instituciones) se encuentra organizado para asegurar el proyecto político de una sociedad disciplinaria y de rendimiento, reiterando el calco que propende al *status quo*.

⁴³ Cfr. Con Orlando Mella, “El Interaccionismo Simbólico”, en Op. Cit., editorial Primus, Santiago de Chile, 2003.

2. Las prácticas escolares devenidas de las políticas públicas estudiadas, son formativas del tipo de sociedad actual, que se reproduce bajo parámetros de exclusión y/o rendimiento.
3. Las políticas públicas y marcos educativos son discursos, textos de cultura, dispositivos que imbrican relaciones de fuerza (poder – saber – verdad) como un mecanismo de reproducción social.
4. La escuela actual y las políticas públicas que la sujetan, no posibilitan el surgimiento de la diversidad y la convivencia de la diferencia.
5. Se requiere una nueva propuesta que centre la formación a partir de las diferencias que no son consideradas actualmente, para cumplir con una educación justa, virtuosa y geocultural que propenda a bases sociales desde la razón cordial.

VI.- ANÁLISIS DE DATOS

1.- ESTADÍSTICAS, ESTUDIOS Y RESULTADOS:

Lo que se aprende, lo formativo en la Escuela se enseña, no solo a través del currículo explícito y la definición de las asignaturas y que se expone en un plan o malla, sus contenidos, métodos, recursos y en sus objetivos, sino que también por medio del currículo implícito y el oculto, pues por medio de las prácticas escolares de docentes, métodos de enseñanza y aprendizaje, comportamientos y lenguaje, por ejemplo, se transmiten valores formativos específicos no declarados (implícito) y por medio del ambiente físico del aula, la infraestructura escolar, las relaciones escolares y sus prácticas, las normas sociales y actitudes que se transmiten de manera implícita o deliberada (oculto), se va formando a los estudiantes para un tipo de ciudadanía, bajo un determinado paradigma o episteme, generando una doxa⁴⁴.

⁴⁴ Thomas Kuhn (1971), en su libro “La estructura de las revoluciones científicas”, definió paradigma como “...una realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporcionan problemas y soluciones modelares a una comunidad científica” (op. cit. P 23) En este sentido, los paradigmas actúan como formas establecidas de comprender una disciplina en una respectiva época. Además, el cambio entre uno y otro paradigma no sería lineal, sino que se desarrolla a través de una ruptura radical en la forma en que se concibe una realidad. En ello se relaciona con el concepto de episteme acuñada por Michel Foucault (1971), quien en “Las Palabras y las Cosas” la define como “...un espacio epistemológico específico de un periodo particular...” (op. cit, p. 222) generando una condición de visibilidad en donde se establecen “...qué ideas pueden aparecer, qué ciencias se pueden constituir, qué experiencias se pueden reflejar en la filosofía” (p. 222). Además, “el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a las figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados... la episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto o de una época; es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas.”, en “La Arqueología de Saber”, editorial Sigo XXI S. A., México, 1970, página 323. Los 3 curriculums escolares actúan bajo una episteme o paradigma, generando una falsa conciencia, como dirían Bourdieu y Eagleton (1991) en “Conversaciones sobre ideas” que tuvo lugar en el Instituto de Arte Contemporáneo de Londres, pues “podría decir que todos los sistemas académicos, todos los sistemas de educación, son una especie de mecanismo ideológico. Son el mecanismo que produce una distribución desigual del capital personal y legitiman esta producción. Estos mecanismos son inconscientes. Son aceptados y esto es algo muy poderoso, que no está contenido, en mi opinión, en la definición tradicional de ideología como representación, como falsa conciencia... El mundo social no funciona en términos

En esta sección, sustentados en el marco referencial teórico ya desarrollado, se demostrará como funcionan estos tipos de currículos en la Escuela y qué les inspira desde las políticas públicas, a través de investigaciones educativas y estadísticas del área. Como podemos apreciar en el siguiente cuadro, si consideramos las aprobaciones de niveles de la escuela como resultados esperados, podemos observar que la tendencia muestra claramente a los centros particulares pagados con mejores resultados y muy a la distancia de las escuelas de otros tipos de dependencia. Además, es el único tipo de dependencia en el que la tendencia no tiene retrocesos, a diferencia de las otras, cuyos resultados le siguen de muy lejos, como se puede observar a continuación:

Tabla 1: Situación final de estudiantes de enseñanza media, según grado y dependencia. Años 2010-2019

Aprobaciones / Tipo de Dependencia	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Corporación administración delegada	89,42%	83,70%	86,81%	86,18%	86,99%	87,71%	88,44%	89,03%	90,18%	91,34%
Municipal	84,05%	77,08%	82,62%	84,01%	85,93%	86,57%	87,57%	89,21%	90,11%	92,26%
Particular pagado	96,17%	96,25%	96,65%	96,65%	97,10%	97,18%	97,38%	97,85%	97,99%	98,27%
Particular subvencionado	90,36%	88,29%	90,03%	90,28%	91,24%	91,51%	92,04%	93,30%	94,25%	94,99%
Servicio local de educación									90,24%	92,78%
Total	88,24%	84,38%	87,65%	88,30%	89,58%	90,01%	90,72%	92,03%	92,94%	94,17%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación

De la tabla anterior se puede desprender con claridad que las mayores reprobaciones de la década anterior se encuentran en los estudiantes que asisten a escuelas de corporaciones de administración delegada y municipales. Se puede observar que el debut de la nueva administración SLEP no han marcado diferencias

de prácticas, mecanismos, etc.” (p297 – 298). Refuerza esta idea con un ejemplo en educación “si usted toma un grupo de personas y les pregunta cuales son los factores principales del éxito en los estudios, cuanto más baje en la escala social encontrará más personas que crean en el talento natural o la aptitud... cuanto más aceptan su exclusión, más creen que son estúpidos y dicen ...yo no era bueno en lengua, no servía para inglés, no era bueno en matemáticas... Esto no significa que los individuos dominados toleren todo, pero sí que asienten más de lo que creemos, y a mucho más de lo que saben. Este mecanismo es formidable...” De lo anterior, lo interesante de establecer cómo actúa el currículo, las prácticas y las políticas públicas en la Escuela.

en estos resultados. En cuanto al estado de abandono, se puede observar que los resultados son similares a la anterior, en la siguiente tabla⁴⁵:

Tabla 2: Situación final de estudiantes de enseñanza media, según grado y dependencia. Años 2010-2019

Abandono / Tipo de Dependencia	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2019
Corporación administración delegada	3,51%	3,69%	4,77%	4,50%	4,31%	4,17%	3,52%	3,01%
Municipal	6,32%	6,39%	7,31%	6,40%	5,56%	4,78%	4,18%	2,90%
Particular pagado	1,28%	1,12%	1,06%	1,07%	0,99%	0,99%	0,94%	0,94%
Particular subvencionado	2,87%	3,58%	3,18%	3,06%	2,72%	2,46%	2,16%	1,69%
Servicio local de educación								3,30%
Total	4,15%	4,47%	4,62%	4,19%	3,69%	3,26%	2,85%	2,12%

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación

Al parecer, luego de diversas políticas públicas implementadas en distintos gobiernos de distintas coaliciones en la década pasada, no hay mayores cambios pues, lo que se reproduce es un *status quo*. Si observamos las razones de ausentismo en los estudios del Ministerio de Desarrollo Social, en una cohorte etaria específica, veremos que se incrementan las razones personales. Junto con ello, en el último estudio hay un crecimiento de otras razones, ambas con argumentos que requieren ser desvelados para enfrentar una mejora de este indicador. Sin embargo, se establece una tendencia clara, aunque menor, que entrega razones económicas y de rendimiento, como se aprecia en la siguiente tabla:

Razones de no asistencia a educación media de adolescentes de 14 a 17 años 2011 - 2017

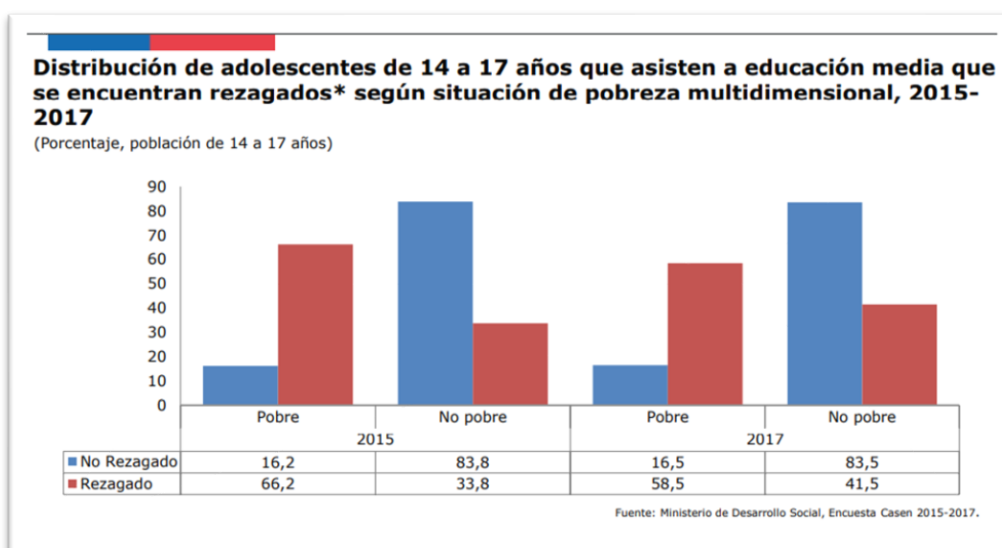
(Porcentaje, población de 14 a 17 años)

Razones de no asistencia	2011	2013	2015	2017
Personales	59,6	52,2	63,8	62,2
Económicas	14,4	15,4	14,6	9,0
Rendimiento	9,6	18,9	14,2	11,4
De acceso a establecimiento Educacional	0,4	0,6	0,5	0,6
Otra razón	16,0	7,1	5,0	15,0
NS/NR	0,0	5,8	1,8	1,8
Porcentaje de no asistencia	6,5	5,3	3,7	3,4

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2011-2017.

⁴⁵ La base de datos no contaba con información para los años 2017 y 2018.

Los datos revisados más arriba, demuestran rezago escolar, el que mirado en el estudio 2015 – 2017 del Ministerio de Desarrollo Social, para adolescentes de 14 a 17 años contra situación de pobreza multidimensional, confirma claramente que aquellos más vulnerables siguen siendo quienes más se afectan, pues el 66,2% de los estudiantes en condición de pobreza tenían algún nivel de rezago para 2015 y en 2017 lo tenía el 58,5%, contra los rezagados en condición de no pobreza, como se aprecia en el gráfico de abajo:



Lo anterior se puede ligar íntimamente a la aceptación de esta propia exclusión, de sentirse y verse bajo el nivel esperado, para las actividades escolares.

En agosto de 2017 se publicó el documento de trabajo N°5 del MINEDUC, que contiene la trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno, el que siguió a la cohorte 2009, demostrando que un 42% de los estudiantes tenían trayectorias educacionales retrasadas o discontinuas, lo que para el caso de los estudiantes vulnerables llegaba hasta un 57,7%, cuyo itinerario

estaba cruzado por deserción y repitencia⁴⁶. Ese mismo año el PNUD indicaba que aquellos que tiene educación media o básica incompleta son quienes tienen una incidencia mayor con obtener remuneraciones más bajas, traspasándose la desigualdad educacional a la laboral⁴⁷.

En el mismo estudio MINEDUC, Antonio Opazo (2017) levanta resultados de un alto interés para la cohorte 2009, en la que podemos observar que, considerando al menos 8 años de educación, los alumnos más vulnerables de la cohorte siempre obtienen los resultados más bajos en las pruebas estandarizadas. Al final del ciclo escolar, si bien su puntaje de NEM y Ranking no es tan distinto al de la cohorte completa o al de los estudiantes no vulnerables, sus puntajes se sitúan en promedio, por debajo del límite de postulación a la universidad. Pesimismo que ya se alerta en el antecedente de inscripciones comparadas y rendición de la Prueba de Selección Universitaria, como podremos ver a continuación.

Tabla N°3: Resultados de Aprendizaje Cohorte Escolar 2009 en base a Pruebas Estandarizadas

	SIMCE II° Medio (2014)			PSU 2017					
	Matemáticas	C. Naturales	Lectura	Inscripción	Rendición	NEM	Ranking	Puntaje L y C	Puntaje Mat.
Cohorte 2009 (5° Básico)									
Estudiantes más vulnerables	232,4	226,7	233,3	78,90%	66%	525,26	551,08	364,87	370,75
Cohorte 2009 (5° Básico)	272,3	254,9	257,9	90,30%	84,30%	550,59	573	468,5	471,34
Estudiantes no Vulnerables	287,5	266,1	266,7	93,80%	90,10%	563,24	584,75	504,45	507,94

Fuente: Elaboración propia a partir de la información Centro de Estudios MINEDUC (2017), con uso de BBDD anuales de ley SEP (2009 a 2016) y BBDD PSU (2017).

Al parecer, la trayectoria educacional de la década tiende a mantener este *status quo* social y educativo. El currículo explícito nos entrega estos resultados en la educación escolar. Lamentablemente, es posible establecer que la educación

⁴⁶ Confróntese con el estudio de Antonino Opazo (2017), "Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno", Centro de Estudios, MINEDUC.

⁴⁷ Confróntese con PNUD (2017), "Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos en la brecha social en Chile".

escolar en Chile no apalanca mejoras en los proyectos de vida de los estudiantes vulnerables o en condición de pobreza. El discurso de “*el que quiere puede*”, “*a mayor sacrificio, mejores resultados*”, no se ve reflejado en los resultados de aprendizaje de la educación escolar. Lo más difícil de aceptar es que estos resultados se reiteren en décadas y que tras distintas políticas públicas diseñadas e implementadas, no se vean avances a destacar. Suponer que el sistema premia a los más esforzados, no cuenta con sustentos, más que marginales, que debieran ser inaceptables para una educación que cuente tantas leyes. Ya en el estudio sobre deserción escolar en Chile, realizado por el MIDEPLAN (2003), se establecía que entre las múltiples causas de ausencia a la escuela se encuentran muchos casos ligados a “... mayores niveles de pobreza familiar, también se observan razones culturales, sociales o circunstanciales que hacen que adolescentes jóvenes no continúen sus estudios.”⁴⁸ De ser todo esto correcto, la duda o sospecha es razonable, ¿cómo reformas provenientes del mismo paradigma, que refuerzan la episteme o doxa escolar, pretenden cambiar esta situación? La verdad es que se deberá coincidir con que las reformas no dan alternativas reales de cambio en esta situación. Baste ver quiénes son y de dónde provienen nuestros *policy maker*. Los grupos sociales tienen claro en la Escuela o desde la Escuela los roles que deben ocupar, sea este de explotado, con conciencia profesional, moral, cívica, nacional y apolítica; agente de la explotación, aprendiendo a mandar y a hablar a los obreros, con desarrollo de las relaciones humanas; agentes de la represión, aprendiendo a mandar y haciéndose respetar sin discusión o el manejo de la demagogia retórica.

⁴⁸ Cfrs. Mideplan (2003), “Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias”, página 25.

Esta situación se produce a través de una dinámica de discriminación, que la escuela como aparato ideológico del Estado, representa fielmente desde la sociedad⁴⁹. Ana María Cerda y María Isabel Toledo han demostrado esta situación en sus investigaciones escolares, destacando que “como dice un alumno del Liceo Las Perdices: *“...siempre se ha tratado de separar las cosas, Primero está la discriminación de pobre al rico, del lindo al feo. Incluso aquí, se discrimina... se ataca al que es más tímido. Siempre se ha discriminado, o sea, se hacen separaciones. El estudioso del flojo, el gordo del flaco.”*⁵⁰ Claro que ninguna de estas “competencias” se expone de forma taxativa en las políticas, en el currículo explícito o en los marcos para la gestión educativa, sino que se dan en las prácticas educacionales al interior de la Escuela. Otro de los escolares plantea que *“a unos los tratan mejor y a otros no les dan el mismo trato. **La diferencia la hacen con las palabras... subiéndoles el tono de voz. Los tratan distinto.”***⁵¹ La Escuela se transformaría en el mejor lugar para entregar estas virtudes, siendo así un centro de modestia, resignación, sumisión y cinismo, desprecio, altivez, seguridad, grandeza, habilidad.⁵²

Si nos preguntamos en qué ocupan el tiempo los desertores, la gran mayoría plantean que trabajando. Es llamativo ver que estos jóvenes no vean a la educación como una alternativa relevante, provechosa de trabajo, más aún, la percibirían como

⁴⁹ Confróntese con Louis Althusser (2005), “Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan”, editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

⁵⁰ Ana María Cerda y María Isabel Toledo, “La Discriminación en la Escuela”, en “Cuando a uno lo Molestan...”, LOM editores, Santiago de Chile, 2000, página 81.

⁵¹ Ana María Cerda y María Isabel Toledo, Op. Cit, página 84.

⁵² Confróntese con Louis Althusser, “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Freud y Lacan”, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1988.

descontextualizada en este sentido.⁵³ Se podrá esgrimir que los resultados son multifactoriales en educación, pero si esto es así, las políticas públicas debieran ser más integrales para poder apalancar resultados efectivos, desde el reconocimiento de la diferencia, desde la consideración de la singularidad, no como se ha venido realizando, desde la falsa neutralidad del estándar, de lo global, como si la educación fuera una experiencia con estímulos y vivencias que, sin embargo, nos deja siempre igual, donde lo distinto como contraposición y transformación es extinguido sin posibilidad de conocimiento redentor⁵⁴.

Llama también la atención que, como oferta educativa, en el sistema no exista una cantidad similar de alumnos en establecimientos particulares pagados en educación técnico profesional, como ocurre en científico – humanista. A cuenta de esto se aporta la siguiente tabla:

Tabla 4: Promedio de estudiantes por curso, según dependencia administrativa y tipo de enseñanza. Período 2010-2019

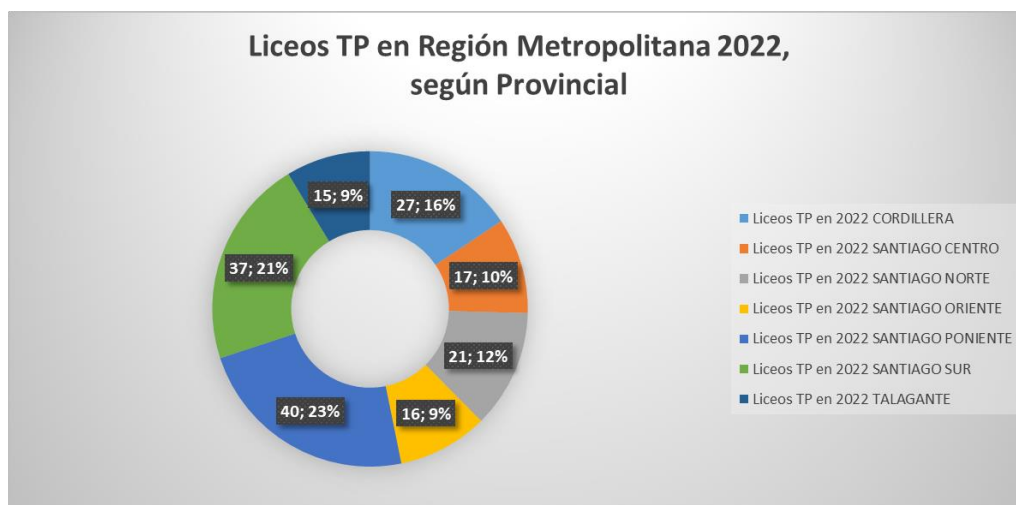
Año	Tipo de enseñanza	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Administración Delegada	Servicio Local de Educación
2010	Científico-Humanista	35	35	26	36	-
	Técnico Profesional	33	35	5	33	-
2011	Científico-Humanista	35	34	26	35	-
	Técnico Profesional	33	35	5	34	-
2012	Científico-Humanista	34	34	25	32	-
	Técnico Profesional	31	34	5	31	-
2013	Científico-Humanista	33	34	25	33	-
	Técnico Profesional	30	33	4	31	-
2014	Científico-Humanista	33	33	25	33	-
	Técnico Profesional	29	33	4	30	-
2015	Científico-Humanista	32	33	25	33	-
	Técnico Profesional	29	33	5	30	-
2016	Científico-Humanista	31	33	25	33	-
	Técnico Profesional	28	33	-	30	-
2017	Científico-Humanista	31	34	25	34	-
	Técnico Profesional	27	32	-	30	-
2018	Científico-Humanista	31	34	25	32	31
	Técnico Profesional	27	32	11	31	26
2019	Científico-Humanista	31	34	25	32	31
	Técnico Profesional	26	33	4	30	26
FINAL	C/H	33	34	25	33	29
	T/P	29	33	5	31	29

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación

⁵³ Confróntese con Mideplan (2003), op. Cit., Santiago de Chile.

⁵⁴ Confróntese Byung – Chul Han (2022), “La Expulsión de lo Distinto”, editorial Herder, Barcelona, España.

Como se puede apreciar, se manifiesta un proyecto de educación excluyente y segmentado. Aunque se indique todo lo contrario, es claro en los datos que la educación técnico – profesional no es camino para aquellos que pueden pagar por su educación. De hecho, en la base de datos del MINEDUC para 2014, solo existía un solo colegio TP pagado y no hay registros que indiquen la ubicación de proyectos escolares TP en las comunas con mejores ingresos de Santiago. El PNUD indicó en 2019 que “existe un problema de valorización social de la Formación Técnico Profesional, al ser considerada de menor estatus que el saber académico, tanto en valor como en complejidad, y al estar asociada principalmente a estratos sociales de bajo nivel socioeconómico se produce un también (sic) un problema de valorización social del técnico”⁵⁵. Entonces, ¿quiénes estudian bajo una oferta técnico profesional o, dicho de otra forma, no científico humanistas hoy en Santiago? Para aproximarnos con mayor claridad a estas cuestiones se presenta el siguiente gráfico⁵⁶ de la participación de estos proyectos según provincial, utilizando como ejemplo la Región Metropolitana:



⁵⁵ PNUD (2019), “Fortalecimiento de la calidad de la educación en el sistema educativo chileno”. Proyecto 00087332, página 6.

⁵⁶ El gráfico es elaboración propia a partir de la información oficial MINEDUC en datos abiertos.

Como se puede apreciar, los Liceos técnicos profesionales del área seleccionada a modo de ejemplo se encuentran, mayormente, en provinciales populosas, de alta concentración de población y que no se caracterizan por tener zonas de ingresos elevados, a saber, Provincial Santiago Poniente (23%), Provincial Santiago Sur (21%) y Provincial Cordillera (16%). Para mayor profundidad se presenta la siguiente tabla con información por comunas:

Cuenta de NOM_RBD	Provincial	SANTIAGO CENTRO	SANTIAGO NORTE	SANTIAGO ORIENTE	SANTIAGO PONIENTE	SANTIAGO SUR	TALAGANTE	Total general
Comunas R. M.	CORDILLERA							
BUIN						3		3
CERRILLOS					3			3
CERRO NAVIA					4			4
COLINA			4					4
CONCHALÍ			1					1
CURACAVÍ							1	1
EL BOSQUE						4		4
ESTACIÓN CENTRAL					5			5
HUECHURABA			1					1
ISLA DE MAIPO							3	3
LA CISTERNA						8		8
LA FLORIDA		3						3
LA GRANJA						4		4
LA PINTANA		9						9
LA REINA				1				1
LAMPA			1					1
LAS CONDES				1				1
LO BARNECHEA				1				1
LO ESPEJO						3		3
LO PRADO					1			1
MACUL				1				1
MAIPÚ					12			12
MARÍA PINTO							1	1
MELIPILLA							3	3
ÑUÑO A				9				9
PADRE HURTADO							3	3
PAINE						2		2
PEDRO AGUIRRE CERDA		3						3
PEÑAFLO R							1	1
PEÑALOLÉN				3				3
PIRQUE		1						1
PUDAHUEL					4			4
PUENTE ALTO		13						13
QUILICURA			6					6
QUINTA NORMAL					5			5
RECOLETA			6					6
RENCA					6			6
SAN BERNARDO						8		8
SAN JOAQUÍN		3						3
SAN JOSÉ DE MAIPO		1						1
SAN MIGUEL			4					4
SAN RAMÓN						5		5
SANTIAGO		7						7
TALAGANTE							3	3
TILTIL			2					2
Total general	27	17	21	16	40	37	15	173

Fuente: Elaboración propia a partir de información oficial para el año 2022, obtenida desde <https://datosabiertos.mineduc.cl/resumen-de-rendimiento-por-unidad-educativa/>

En este caso, con claridad se demuestra que las comunas que presentan menor desarrollo de estos proyectos, teniendo una población joven que podrían atender como demanda posible, son: Las Condes, Lo Barnechea, Huechuraba,

Conchalí (cada una con 1 establecimiento), entre otras con menos población urbana. Vitacura no presenta desarrollo de proyectos Técnicos Profesionales.

Hay, en la práctica, una trayectoria desigual, inequitativa e injusta en el sistema para aquellos que son vulnerables y quienes no lo son, lo que es contradictorio no solo con el objetivo de la educación en sí, así como para el desarrollo pacífico socioeconómico del país, sino con la definición misma de la organización e institución social. De hecho, el PNUD (2019) reconoció que Chile ha adoptado diversas normativas que han modificado el diseño de la institucionalidad educativa, uno de los desafíos pendientes más importantes consiste en fortalecer y focalizar los esfuerzos de la política pública en mejorar la calidad y el acceso a la educación en todos los niveles, considerando como foco principal la educación en el aula. Para lo anterior se debe orientar la política a bajar la deserción escolar y asegurar los estándares mínimos de aprendizajes, convivencia escolar, formación ciudadana y hábitos de vida saludable, dando más autonomía a las escuelas, sostenedores y familias, así como a los equipos directivos para decidir sus proyectos educativos⁵⁷. Reconoce también que los factores de desigualdad dependen del hogar de nacimiento, la región de residencia o el género y establece que en 2018 un 11% de los establecimientos tuvieron un desempeño insuficiente a nivel nacional y un 16,3% en los establecimientos de mayor vulnerabilidad. Lo anterior hace cada vez más necesaria una educación geocultural, como se ha planteado en la referencia teórica del actual proyecto de investigación.

⁵⁷ Confróntese con PNUD (2019), op. cit.

2.- POLÍTICAS PÚBLICAS, LÓGICAS DE EXCLUSIÓN, DISCIPLINA Y RENDIMIENTO (LEY 20.370)

La formación disciplinaria escolar actúa desde su doxa. Por medio de la educación se forman individuos buenos o malos. Los primeros son inconscientemente alineados a través del currículo explícito, implícito y oculto, sus cuerpos han quedado cruzados por la episteme de la cual forman parte, a través de las relaciones de poder – saber que han experimentado en la escuela, durante 12 años, de forma obligatoria y en su propio beneficio. Los malos deben ser controlados, vigilados y castigados, así como intervenidos, si fuese necesario. Como la interpelación de la conciencia, de la normalidad epistémica se da a través de la sujeción del sujeto a roles, podemos hablar con tranquilidad entonces de buenos o malos ciudadanos. En la ley 20.370 se establece que “La educación es el proceso de aprendizaje permanente... que tiene por finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, solidario, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”⁵⁸ Se podrá observar que lo que se expresa corresponde a indicadores a través de los cuales se pueden formar e identificar “buenos ciudadanos”. Eso es lo que inicialmente forma la escuela, que a su vez es un centro de iniciativas, de creación y

⁵⁸ Artículo 2, Ley General de Educación (LGE) 20370, 02 de julio de 2010, Ministerio de Educación, Biblioteca del Congreso Nacional.

responsabilidad de los incipientes ciudadanos con sus actos desarrollados libremente, pero aprendiendo la sumisión a las autoridades superiores. Los rituales utilizados en la escuela son fundamentales para la aceptación libre de los sujetos en su rol, en su sujeción. Por esto es que es del interés de esta investigación indagar en estas prácticas escolares, en estas relaciones de poder – saber que se generan tanto en las políticas educativas como al interior de la escuela y demostrar cómo ellas definen los roles de los sujetos para la vida ciudadana, desde cada una de las realidades o diferencias socioculturales que presentan.

En relación con lo anterior, Pierre Bourdieu (2003) ha incorporado al análisis de la Escuela el concepto de *Habitus*⁵⁹, que es altamente educativo y esclarecedor para los propósitos de esta tesis. El *habitus* es un principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida. Estos se presentan diferenciados y son diferentes, son estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de visión y división, de gustos. Operan así distinciones entre lo bueno y lo malo, lo distinguido y lo vulgar, lo que se traspa a los comportamientos escolares generando una serie de diferencias simbólicas que nacen de las opiniones que se expresan, las que constituirán un lenguaje basado en las prácticas, en las formas de hacer y ser, en las diferencias y en los bienes. Inicialmente, Bourdieu propone que el espacio de las relaciones sociales se traduciría, a través de la toma de posición del espacio de los *habitus* o

⁵⁹ No obstante, el reconocimiento histórico que hace relación de este concepto con los trabajos de Bourdieu, se puede establecer que Rousseau ya la había empleado de forma interesante en “Emilio o La Educación”, haciendo relación a la educación natural con el ejemplo de la torcedura de la planta y su guía de crecimiento, a saber, “Lo mismo puede suceder con las inclinaciones de los hombres...en cuanto la situación se modifica, la costumbre se gasta y retorna el natural. La educación, es verdad, no es otra cosa que un hábito”. En ob. Cit., página 13.

del sistema de separaciones diferenciales en las propiedades de los agentes, en sus prácticas y bienes que ellos poseen⁶⁰. La Escuela sería, en consecuencia, un espacio eminentemente socio cultural en el cual se traspasan, asumen y desarrollan los *habitus* condicionados. Esta es una realidad invisible, inconfesada, que se oculta en las prácticas, en los ritos, en los discursos, en el PEI, en la Ley y en el currículo de la escuela, en el método, más aún, las prácticas escolares, sus representaciones se explican y organizan según esta invisibilidad homogeneizadora. En la gestión actual de las escuelas, no se considera, de hecho, las habilidades, los ritmos, los procesos particulares y distintos para cada estudiante, sino el apegarse a una norma, a unos estándares a través de unas formas que se enseñan y que son las que no se olvidan. Si bien la Ley define qué debe entenderse por educación, en el artículo 3 se determinan los principios que la movilizan, las que he estructurado en la siguiente tabla informativa:

Artículo 3, Ley 20.370: Principios que inspiran el sistema educativo chileno	
Principio	Objetivo Declarado
Universalidad y educación permanente	Educación al alcance de todos a lo largo de la vida
Calidad de la educación	Propender a que alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen objetivos generales y estándares como define la ley.
Equidad del sistema educativo	Todos deben tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, sobretudo aquellos grupos que requieren apoyo especial.
Autonomía	Respetar y fomentar autonomía de los establecimientos para que definan y desarrollen sus proyectos educativos en el marco de la ley.
Diversidad	Promoción y respeto de la diversidad de procesos y proyectos educativos, así como la diversidad cultural, religiosa, social, de las poblaciones atendidas por él.
Responsabilidad	Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
Participación	Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y participar del proceso educativo en conformidad con la normativa vigente.
Flexibilidad	Sistema debe permitir adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
Transparencia	La información desagregada del conjunto del sistema debe estar a disposición de los ciudadanos.
Integración	Se propiciará como sistema, incorporación de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
Sustentabilidad	Se fomenta el respeto al medio ambiente y uso racional de recursos naturales, como solidaridad a futuras generaciones.
Interculturalidad	Reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando lengua, cosmovisión e historia.
Fuente: Elaboración propia en base a principios indicados en la Ley 20.370	

⁶⁰ Para mayor información ver Pierre Bourdieu, “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social, editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 2003.

Como podemos notar, la educación se encuentra dotada de universalidad y continuidad, en tanto los mismos principios rigen a todos y esta educación debe estar disponible para todos, así como a través del movimiento continuo de aprobación se pasa de asignatura en asignatura, de un año o nivel a otro. En este sentido, la educación parvularia atiende a los niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, favoreciendo aprendizajes relevantes, el desarrollo integral y significativo de los párvulos y apoyando a la familia, a quien se le entrega el rol insustituible de primera educadora. Luego, la educación básica presentaría un proyecto preparatorio integral de los alumnos, para profundizar en la enseñanza media como nivel de expansión y profundidad de la educación general con el objetivo de desarrollar una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, a través de una formación general común y una diferenciada. Esta secuencia se nota en la existencia de prerrequisitos fundamentales de aprobación e ingreso. Cada una de estas etapas propendería a la unidad organizacional y curricular⁶¹. De esta forma la ley se presenta, respecto de los procesos educativos formales y regulares, de manera "...estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas"⁶². Destacan aquí dos conceptos significativos: los de unidad y de continuidad del proceso educativo, que recuperan su importancia en el marco de la prolongación de la oferta educativa a lo largo de la vida de las personas bajo un sistema que está unificado y presenta continuidad y coherencia interna. Cabe hacer notar también otros

⁶¹ Ley 20.370, artículos 17, 18, 19 y 20.

⁶² Ley 20.370, artículo 2.

principios, como el de autonomía y diversidad, orientado al desarrollo de proyectos educativos que tengan esos objetivos, más que en los de aprendizaje y relacionamiento de los participantes. Igualmente pasa con el principio de integración, orientado a incorporar, acción a través de la cual se asimila la alteridad, en donde lo singular pasa a ser parte de lo mismo.

Por otra parte, si es el cumplimiento de los años en la educación media permite integrarse a la sociedad y ejercer una ciudadanía activa, entonces, ¿qué pasa con los desertores? ¿qué cualidad tiene el ejercicio de su ciudadanía? ¿Pueden integrarse a la sociedad o deberán ser excluidos? ¿Cómo se impacta la sociedad con el rezago y la deserción escolar? Se aprecia, en estos ejemplos, la violencia del discurso, así como una discriminación importante también en la obligatoriedad de estudios, que no ofrece alternativas para aquellos que no puedan continuar, generando un principio de exclusión oculto, que como ya hemos visto, impactará más su salario que su ingreso al campo laboral. Además, se observan en la ley 2 claras oportunidades para aquellos que terminen la educación media, o se integran al campo laboral, lo cual se apalanca con mayor lógica a través de la modalidad técnica profesional; o continuar estudios superiores, lo que, como ya hemos demostrado, aumenta la segregación de acceso y selección. Luego, ¿qué pasará con aquellos que estudien la media científica humanista y no puedan proseguir estudios? ¿Cuál es la motivación que ofrece el sistema para aquellas personas en rezago y abandono temporal? Vemos aquí una clara debilidad del sistema para la conformación social.

En esta organización, aparecen dos principios simples, el de grado y el de pirámide. Es decir, en el sistema escolar chileno existe una organización gradual

que va desde el Parvulario a la Universidad, graduación que se presenta como algo natural que se sustenta en la diferencia etárea en sus etapas, así como en la diferencia y complejidad de saber, ya que, según los análisis realizados de Jean Piaget, el tiempo natural para adquirir los conocimientos está determinado por el crecimiento y la maduración, de lo que se ha hecho una estadística general. Además, existen grados de dificultad y complejidad en el orden de adquisición del saber, es decir, mientras más se avanza en los cursos, más complejo y diverso es el saber que se aprende. Luego, el recorrido en el conocimiento que debe realizar el estudiante va de abajo hacia arriba, en progresión, razón por lo cual se puede decir, inicialmente, que la escuela es una institución progresista, por la progresión del conocimiento como un bien en sí mismo. Es por esto que la escuela sólo se explica o cobra sentido cuando se entrega una educación completa, por lo que los desertores o excluidos del sistema reciben una educación incompleta, invalidada, inservible. Aunque hay una obligatoriedad, unidad, progresión y secuencia en el sistema educativo, que da sentido a la escuela, de todas formas, el punto de fisura insalvable en el último tiempo está en los desertores, los excluidos del sistema, como ya se ha demostrado con anterioridad en esta investigación. De igual manera, la educación chilena presenta una pirámide educacional con una base altamente poblada⁶³ la cual disminuye a medida que se progresa a la educación media. Hacia la educación superior la población es mucho más minoritaria.

La educación media, cuyo nombre implícitamente la define como incompleta, como una sección intermedia de un proyecto o sistema educativo, que no termina

⁶³ Se considera en esta investigación como base educacional en Chile a la Educación Básica, pues la Educación Parvularia no cuenta con obligatoriedad legal.

de tener sentido sin la educación terciaria o superior, se presenta como una educación por competencias al declarar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, lo que bajo a lo expresado por la UNESCO en 2004 vendría a ser el cumplimiento del saber, saber hacer y saber ser, dejando de lado la cuarta dimensión indispensable para la vida en comunidad y sociedad a la que apunta este nivel educativo, el saber convivir. A continuación, se desarrolla una matriz de reconocimiento de los tipos de competencia que buscarían apalancar los objetivos declarados en la Ley 20.370, para la educación media. Además, se intentará una definición del tipo de sociedad que tratarían de preformar estos objetivos, considerando los postulados de M. Foucault para la construcción de una sociedad disciplinaria y de Byung – Chul Han para aquellos que en la etapa actual tienden a producir la sociedad del rendimiento.

MATRIZ DE COMPETENCIAS Y ORIENTACIÓN A UN TIPO DE SOCIEDAD EN LA LEY 20.370					
OBJETIVOS / DIMENSIONES	TIPO DE COMPETENCIA			TIPO DE SOCIEDAD	
	COMPETENCIA DE SABER	COMPETENCIA DE SABER HACER	COMPETENCIA DE SABER SER	SIGLO XX	SIGLO XXI
	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES - PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES	DISCIPLINARIA	RENDIMIENTO
ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL					
Desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico para conducir su vida de manera autónoma, plena, libre y responsable			X	X	X
Desarrollo de planes de vida y personales, discerniendo sobre derechos propios, necesidades e intereses, así como responsabilidades con los demás, sobre todo de la familia.			X		X
Trabajar en equipo e interactuar en contextos heterogeneos, relacionandose positivamente con otros, cooperando y resolviendo conflictos.		X		X	
Conocer y apreciar fundamentos de la vida democrática e instituciones, los derechos humanos, valorar participación activa, solidaria, responsable y respetar diversidad de ideas, formas de vida e intereses.	X			X	
Desarrollar capacidad de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que le permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad		X			X
Tener hábitos de vida activa y saludable		X			X

Como se puede apreciar, en base a los criterios definidos, los objetivos de la Ley 20.370 dispuestos en una matriz, para el ámbito personal y social, solo considera dos dimensiones orientadas al saber ser, uno de los cuales centra la

responsabilidad con los demás eminentemente en la familia, es decir, bajo el marco de los iguales, donde se excluye la diversidad del otro. Más aún, los planes de vida se centran en los derechos propios, aunque en responsabilidad con los demás, primando fundamentalmente el grupo de iguales por excelencia. Por otra parte, como competencias, no queda claro cuál es el comportamiento esperado en estos objetivos declarados, aunque se puede arriesgar la taxonomía de que cada uno de ellos reporta a la conformación de la doxa de las sociedades disciplinarias y de rendimiento, donde se reconoce la fricción de la normalización con otro asimilado, para la productividad, al plano del desarrollo de una cultura en la que el ego se reitera para la autoexigencia y el rendimiento. En la siguiente se demuestra que los objetivos están centrados en aprender conocimientos y unas formas de hacer, como iteración y reproducción de un paradigma.

MATRIZ DE COMPETENCIAS Y ORIENTACIÓN A UN TIPO DE SOCIEDAD EN LA LEY 20.370					
OBJETIVOS / DIMENSIONES	TIPO DE COMPETENCIA			TIPO DE SOCIEDAD	
	COMPETENCIA DE SABER	COMPETENCIA DE SABER HACER HABILIDADES - PROCEDIMIENTOS	COMPETENCIA DE SABER SER ACTITUDES	SIGLO XX DISCIPLINARIA	SIGLO XXI RENDIMIENTO
	CONOCIMIENTOS				
ÁMBITO DEL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA					
Conocer distintas formas de responder a preguntas sobre existencia, naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.	X			X	
Pensar en forma libre y reflexiva, evaluando críticamente la propia actividad y conocer y organizar la experiencia.	X				X
Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo multidimensionalidad y multicausalidad.	X			X	
Expresarse en lengua castellana de forma clara y eficaz, de modo oral y escrito, leer comprensiv y críticamente textos de diversa complejidad, que representan lo mejor de la cultura		X		X	
Tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros	X			X	
Usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz, para obtenerla, procesarla y comunicarla.		X			X
Comprender el lenguaje oral y escrito en uno o más idiomas extranjeros y expresarse en forma adecuada.		X		X	
Comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático para resolver problemas numéricos, geométricos, algebraicos, estadísticos, para modelar situaciones y fenómenos sociales, inferir y tomar decisiones fundadas.		X		X	
Comprender y aplicar conceptos teorías y formas de razonamiento científico, utilizando evidencia empírica en análisis y fenómenos científicos y tecnológicos		X		X	
Conocer importancia de problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno.	X			X	
Comprender y valorar la historia y geografía de Chile, institucionalidad democrática y valores cívicos que la fundamentan	X			X	
Conocer principales hitos y procesos de la historia de la humanidad, en especial aquellos políticos, culturales, religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado	X			X	X
Tener sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos en base a intereses y aptitudes		X			X

3.- POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTIÓN ESCOLAR Y DOCENCIA

En las Escuelas se pueden reconocer, al menos, tres utilidades como instituciones para la construcción de la sociedad disciplinaria, las que surgen de la **función de control y la función de poder**. Las Escuelas controlan el tiempo de los individuos y el cuerpo de los individuos, a través de una disciplina general de la existencia humana. Efectivamente, en la Escuela no solo se enseña lo declarado en el currículo, sino también se normaliza a través de una serie de actividades, costumbres, hábitos y repetitivos rituales, entre otros aspectos. Un sincretismo que se logra a través técnicas de control de la existencia, donde se orientan las manifestaciones de la **vita activa**, sobre todo en la labor y la acción escolar como micro sociedad. De la misma forma, los directivos de la institución escolar ostentan un poder polimorfo, polivalente a través del cual se arrogan el derecho de dar órdenes, establecer reglamentos, tomar medidas, expulsar a algunos individuos y aceptar a otros, poder sustentado en lo político, económico y judicial. En estas instituciones no solo se dan órdenes sino también se toman decisiones y se garantizan funciones como la producción y el aprendizaje, se recompensa y se castiga, así como también se hace comparecer a los estudiantes ante instancias de enjuiciamiento. Se evalúa, se clasifica, se definen mejores y peores, se les califica, sustentados en un poder epistemológico que extrae saberes desde estos individuos⁶⁴. La escuela también constituye el **poder de saber**, ese saber – poder que posteriormente generará una relación de constitución de verdades, a lo que se

⁶⁴ Confróntese con Michel Foucault (1999), “La verdad y las formas jurídicas”, editorial Gedisa, Barcelona, España.

ha llamado en el inicio de esta investigación como relación **poder-saber-verdad**. Para obtener estos saberes, se identifica la importancia del propio comportamiento, la conducta de los individuos en base a la vigilancia a la que son sometidos y que permitirá reforzar el control ejercido. Además, la observación, el registro, el análisis de los comportamientos permite la creación de nuevas normas y de mejoras en el control, constituyendo nuevos saberes disciplinarios. Es así como la fuerza del tiempo y la fuerza de trabajo pueden ser integradas a la producción. Lo establece la Ley 20.370 en la definición de competencias para la educación media, las cuales debe permitir a los estudiantes “ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad... Dicha enseñanza habilita, por otra parte, a alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida de trabajo”.⁶⁵ Claramente, la enseñanza media prepara para esas dos opciones, o seguir en la educación superior o entrar al campo laboral. Es necesario acotar aquí que, llama poderosamente la atención que entre los cambios que ha pretendido desarrollar esta reforma con esta ley, está la búsqueda de mayor equidad y calidad en la educación, la que se pretende encontrar a través de la incorporación de la gestión, ya sea esta institucional, curricular y/o financiera. Sin embargo, las desigualdades, inequidades, intolerancias que se reproducen en la escuela, no se encuentran alojadas en el currículo explícito, sino más bien en el currículo oculto, justamente el currículo que no varía, que no se gestiona, que no se legisla y que forma parte de los elementos más aprendidos por los estudiantes. Es esta doxa,

⁶⁵ Artículo 20 de la Ley 20.370

esta episteme la que no cambia, sino se profundiza con la gestión y las prácticas culturales.

Entre los tópicos relacionados con las teorías de administración y gestión se encuentran dispositivos de control, vigilancia, castigo, recompensa, mejoras, normas, reglamentarios, orden, decisionales, entre otras que están siempre adecuándose para el sustento de esta institucionalidad y la reproducción del *status quo*. Un ejemplo de política educativa que se encuentra anclado a los orígenes de la educación pública en nuestro país es la **supervisión**. Efectivamente, desde 1813 en la Ley de Instrucción Primaria se puede encontrar la figura del *visitador de escuelas* quien cada 3 meses tenía la función de inspeccionar escuelas. Con la creación de la Superintendencia de Educación Pública (1953), estos visitadores deben asumir roles de “inspección y vigilancia”, función de control ante el escenario de expansión y cobertura del proyecto escolar. Con el Decreto 3245 (de 1982) se separan los roles de inspectores y supervisores a través de las Direcciones Provinciales de Educación, a las que a partir de la ley 18.956 (1990) se les confiere un rol técnico como coordinadores de apoyo técnico pedagógico y fiscalizador. Con la ley SAC (2011) se crea la Superintendencia de educación y la Agencia de Calidad que con la ley de Educación Pública (2017) crea los SLEP, generando una nueva institucionalidad complementaria⁶⁶. Como se ve, el desarrollo de la gestión educativa en las políticas públicas está acompañada del crecimiento y especialización de los mecanismos de apoyo técnico, fiscalización, inspección,

⁶⁶ Para mayor información y confrontación, por favor, refiérase a <https://escolar.mineduc.cl/historia-de-la-supervision/>

vigilancia y supervisión. Hoy en día el modelo de gestión se resume en la siguiente imagen⁶⁷:



El efecto de gestionar, se vincula a una racionalidad administrativa y económica, que considera algunos aspectos, pero que en la selección de los mismos interviene la posibilidad de agregar aquellos que están fuera de esta lógica productiva disciplinaria.

Un caso de gestión de excelencia como política pública en la última década son los Liceos Bicentenario. Es apropiado acá abordar dicha política como ejemplo de gestión. Según los datos del MINEDUC⁶⁸ (2023), Chile cuenta con más de 320 Liceos Bicentenarios en 241 comunas de 16 Regiones del país, impactando a más de 240.000 estudiantes y sus familias, es decir, el 16,6% del universo total. El Ministerio de Educación destaca que 35 de los 50 establecimientos destacados en la prueba SIMCE de 2° medio son Bicentenario y que de los 50 establecimientos

⁶⁷ Imagen tomada de <https://www.mineduc.cl/sistema-nacional-de-la-supervision-ministerial/#:~:text=Orientar%20al%20sistema%20escolar%20para,un%20entorno%20seguro%20y%20protector.>

⁶⁸ Información tomada de MINEDUC, a partir de la web: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/liceos-bicentenario/impacto/>

públicos con mejores puntajes el 2021 en la PDT, 25 son Bicentenario. La tasa de asistencia en colegios TP Bicentenario es 9% superior a los de otra modalidad y concentran 4 veces más de postulaciones que otros colegios en 2020, además de un trabajo colaborativo de la red compartiendo buenas prácticas. Esta política implementada bajo el primer del Presidente Sebastián Piñera, enfocada en entregar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes del país y aportar a la superación de este déficit del sistema educativo⁶⁹. Sin considerar acá los montos económicos destinados a la implementación de la política comparada con los colegios del sistema o con los emblemáticos, ni la asistencia técnica ministerial brindada, es necesario indicar que efectivamente que a partir de 2016, una vez promulgada la ley 20.845 de inclusión escolar, que regula la admisión de los estudiantes, elimina financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos que reciben aportes estatales (mayo 2015), los Liceos Bicentenarios junto con los otros establecimientos del sistema, dejaron de seleccionar a sus estudiantes por razones de resultados académicos en base a su contexto socioeconómico (SAE), con excepción de 12 Liceos Bicentenario que por estar adscritos al sistema de alta exigencia continuaron seleccionando. De hecho, el año 2022, 8 establecimientos seguían seleccionando por ese concepto⁷⁰. En cuanto al índice de vulnerabilidad de los estudiantes (IVE), los establecimientos LB creados entre 2010 y 2014, según JUNAEB, para 2021 un 86,2% de ellos tenían esta condición, mientras que los creados entre 2018 y 2020 un 91,6% presentaba esta condición en promedio. La

⁶⁹ Cfr. María Angélica Joannon (2022), "Liceos Bicentenario" en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/Libro_Liceos_Bicentenario.pdf

⁷⁰ Cfr. María Angélica Joannon (2022), "Liceos Bicentenario", página 24.

comparación para el mismo año en los otros tipos de establecimientos fue de 90,9% para colegios municipales y SLE (juntos), 92,4% en los de administración delegada y 83,4% en particulares subvencionados, por lo que, a ese año, de 4 tipos de administraciones escolares, los Liceos Bicentenarios eran los terceros en atención de estudiantes vulnerables, en base a indicadores JUNAEB⁷¹. Conforme a la misma información del Gobierno del Presidente Piñera, se puede observar que desde 2015 a 2021, son los Liceos Bicentenarios los que más han incrementado su indicador de atención de estudiantes vulnerables (entre 20 y 10 puntos, dependiendo del año que se adscribió el colegio a esta política), lo que demuestra que son el grupo de establecimientos con menos participación de estudiantes vulnerables, lo que se modificó con la vigencia de la ley 20.845 y el nuevo sistema admisión escolar (2016)⁷². Esto es particularmente interesante, pues en la investigación de cohortes realizada por Pablo Villar Martínez (2020)⁷³ se concluye que existe un efecto descreme o selección de estudiantes académicamente talentosos y/o con mejores condiciones socioeconómicas que explicaría, en parte y algún grado, la diferencia a favor en resultados de estos establecimientos, pues controlando esas características, el efecto se reduce considerablemente. Según Francisco Alessandri (2022) y Ana María Peñafiel (2022)⁷⁴, los gráficos de resultados del SIMCE de lenguaje y matemáticas entre 2003 y 2018 para 2° medios, Los Liceos Bicentenario representaron una mejora de resultados entre 2003 y 2014, lo que se agudizó al

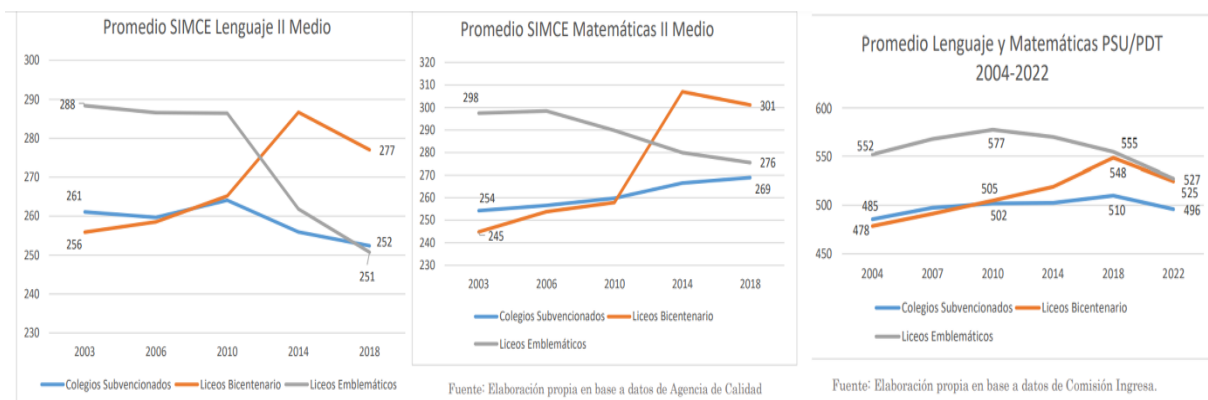
⁷¹ Cfr. María Angélica Joannon (2022), "Liceos Bicentenario", página 51.

⁷² Cfr. María Angélica Joannon (2022), "Liceos Bicentenario".

⁷³ Pablo Villar Martínez (2020), "Efectividad de los Liceos Bicentenario de Excelencia en Chile y su Acceso a la Elite de la educación Superior", Facultad de Economía y Negocios, U. de Chile.

⁷⁴ Francisco Alessandri, et al, "Impacto del programa de Liceos Bicentenario en la Educación Pública de Calidad", AcciónEDUCAR, agosto 2022.

entrar en vigencia esta política pública en 2011. No obstante, a partir de 2015 comenzaron a descender sus resultados, aunque ubicándose en 2018 25 puntos sobre los colegios subvencionados y 26 sobre los emblemáticos en el caso del SIMCE de Lenguaje y para el de matemáticas ocurren tendencias similares, con una mejora de resultados desde 2003 y que se agudizan de forma clara en 2010 hasta 2014 en los Liceos Bicentenarios, donde comienzan a decaer. Llama la atención en este caso que los colegios subvencionados mantienen su curva de mejora de forma lenta y progresiva y los emblemáticos presentaron un declive a partir de 2006. No es así en Lenguaje, pues el declive en ambos casos coincide con la aplicación de esta política. Comparados los casos con los resultados PSU / PDT desde 2004 a 2022, se observa que los liceos bicentenario venían en una mejora de resultados desde 2004, la que se mantiene hasta 2014, fecha en que la mejora lleva a mejorar la curva hasta 2018, en que cae fuertemente sus resultados positivos. Así y todo, nunca estos resultados son mejores que los colegios emblemáticos. A continuación, se ofrecen los 3 gráficos para mejor observación del lector⁷⁵.



⁷⁵ Cfr. Francisco Alessandri, et al, “Impacto del programa de Liceos Bicentenario en la Educación Pública de Calidad”, Acción EDUCAR, agosto 2022, páginas 11 a la 13.

Como se puede observar, en estos 12 años de aplicación, la política de Liceos Bicentenario de Excelencia es discutible desde el acceso con igualdad de oportunidades, resultados frente al sistema educativo y las incidencias que han implicado estos logros. Con todo, no hay aquí una política que modifique la condición estructural de la educación en Chile o que se sitúe desde un paradigma nuevo derivado de una mejor gestión.

En cuanto a la gestión docente, los estudios de Stephen Ball (1997) han llevado a plantear al respecto que los costes involucrados en la consecución de la eficiencia y la eficacia para un trabajador se relacionan con “intensificación, pérdida de autonomía, supervisión y evaluaciones más directas, falta de participación en la toma de decisiones, carencia de desarrollo personal mediante el trabajo”.⁷⁶ Un reconocimiento de esto es lo que se plantea en el estudio de la OREALC (2005), de la UNESCO, sobre “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”. En este estudio se plantea que “históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, como un “servicio social” más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación. El concepto de profesionalidad del trabajo surge, relativamente, hace poco tiempo, en medio de debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo. Esta interpretación de la docencia como apostolado lleva, implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia. Trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta su escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, padecer enfermedades derivadas del ejercicio, etc., era parte de lo que estaba (o

⁷⁶ Stephen Ball, “La Gestión como Tecnología Moral”, en *Foucault y la Educación*, editorial Morata, Madrid, España, 1997, página 156.

aún está) dispuesto a aceptar aquel o aquella que decidía optar por la docencia. Disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga han sido y son asumidas como inevitables “marcas” de la profesión contra las cuales no hay nada que hacer...simultáneamente, ha significado, que durante largo tiempo se considere que para ejercer la docencia la vocación bastaba...”⁷⁷

Aparece entonces, junto con la profesionalización, esta idea de gestión escolar y gestión (administración) docente. Esta visión se impone secuencialmente de forma tan potente que hace indiscutible cualquier otra forma de organización, generando una serie de reformas a nivel mundial y nacional. En relación a esto el Ministro de Educación de gobierno del Presidente Ricardo Lagos, señor Sergio Bitar (2003), propuso el Marco para la Buena Enseñanza, en el cual se establecía lo que los docentes chilenos debían conocer, debían saber hacer y ponderar. Con estos conceptos se generaron una serie de indicadores iniciales que permitirían determinar qué tan bien trabaja cada docente en el aula y en la escuela, es decir, unos estándares que permitirían fortalecer la profesión docente⁷⁸. En este marco se expuso, entre otras cosas, un modelo del ciclo de enseñanza – aprendizaje, en los cuales se presentaron los cuatro dominios que, a su vez, serían la base de medición de la gestión docente en aula:

⁷⁷ Magali Robalino Campos y Antón Corner (Coord.), “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, OREALC, UNESCO, octubre de 2005, Santiago de Chile, página 15.

⁷⁸ CPEIP (2008), “Marco para la Buena Enseñanza”, MINEDUC, Santiago de Chile.

CICLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



De esta forma, los profesores ingresan cada vez más a un sistema de racionalización administrativa, como un importante insumo, un recurso humano necesario para cumplir con la labor escolar. A través de esta burocracia se desplazan las cuestiones relativas a la identidad moral por las de la eficacia y la eficiencia. La misma ley 20.370 plantea, en cuanto a materia de financiamiento, que “deberá asegurar también los mecanismos que promuevan la eficiencia y la eficacia en el uso de los recursos, en un marco de transparencia y cuenta pública tanto en la entrega como en la gestión de los mismos”.⁷⁹ Sin embargo, como demuestra Stephen Ball, esta nueva tecnología significa para el docente la pérdida de autonomía, su supervisión, evaluación, falta de participación en la toma de decisiones, bajo desarrollo personal laboral, tensiones. Su acción estará mediada por la relación costo - beneficio. El rol docente presenta ahora un rol de consulta, perdiendo su cuota de poder en la definición incluso de su ámbito mismo de trabajo,

⁷⁹ Para mayor indagación, revítese la Ley 20.370.

la escuela. En el Estatuto Docente se inscribe este *derecho* del docente, a saber, se plantea que los “profesionales de la educación tendrán derecho a participar, con carácter consultivo, en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de las actividades de la unidad educativa correspondiente y de las relaciones de esta con la comunidad... tendrán derecho a ser consultados en los procesos de proposición de políticas educacionales en los distintos niveles del sistema.”⁸⁰ Los profesores deben ser, entonces, operarios eficientes y eficaces del currículo escolar y políticas educacionales y escolares. El Estatuto Docente, en su artículo N° 6 declara que el rol docente incluye llevar “a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educativas...”⁸¹ De la misma manera se puede observar que aparece la dirección institucional docente, previo estudios, así como la función técnica pedagógica, en la cual también se presentan elementos de gestión. La calidad deja de estar en la posibilidad de desarrollo de motivación trascendental en el ámbito de los servicios y pasa a formar parte de un cuerpo documental estandarizado, definido y reglado claramente y de conocimiento público, definiéndose así un nuevo modelo de relaciones de poder.

El rol de profesional, de profesionalización, permite reclamar para sí, para el beneficio propio algunos dominios, a saber, la organización, la toma de decisiones, entre otras. De esta forma el profesor se convierte en un subordinado, receptor y

⁸⁰ Colegio de Profesores de Chile A. G., Estatuto Docente, actualizado a marzo de 2005, artículo 14, párrafo III: Participación.

⁸¹ Colegio de Profesores de Chile A. G., Estatuto Docente, Texto actualizado a marzo de 2005, artículo N° 6.

gestor de procedimientos. El docente, bajo este nuevo prisma, debe ayudar a ordenar el caos irracional en que se encuentra la sociedad, para no permitir la crisis. De esta forma, el profesor ya no forma parte de un colectivo, sino que se configura como individualidad, como sujeto profesional. La colectividad ha quedado entonces, deconstruida, disciplinada, profesionalizada. El profesor en su nuevo rol, de acuerdo a la tecnología mecánica del poder deberá construir informes exactos, fichas por estudiante, responder a un jefe de personal, a normas y a procedimientos, estándares a través de los cuales los profesores y estudiantes serán comparados y supervisados, luego, examinados o evaluados. Más aún, existe una importante cantidad de horas destinadas al trabajo docente, ya sea en la escuela como en la casa. Una encuesta de la UNESCO en diciembre de 2004, realizada a docentes chilenos, se demostró que sobre el 50% de los profesores consultados realizan actividades relacionadas con su trabajo fuera del horario asignado⁸². Con los avances tecnológicos, estos trabajos, esta dependencia o nivel de relación laboral docente se debiera incrementar. Es decir, el uso de la tecnología, más que ayudar a generar descanso en los docentes, genera mayor cantidad de trabajo, al responder mail a los alumnos, establecer interacciones con los directivos, recibir tareas, corregir, etc. O sea, el docente ahora está conectado, disponible casi todo el tiempo, sujeto no solo a su disciplina y productividad, sino a su propio rendimiento.

A través de la evaluación docente se recompondrá políticamente y disciplinariamente a los profesores. Para esto se requieren indicadores y el control

⁸² Manuel Parra Garrido, "Estudio de Caso en Chile", tomado de "Condiciones de Trabajo y Salud Docente", OREALC, UNESCO, diciembre de 2004, Santiago de Chile.

de calidad los cuales son determinados en el Estatuto Docente⁸³. Más aún, en el cuerpo legal mencionado se demuestra que en la evaluación de los docentes – directivos lo que se busca evaluar es el cumplimiento de metas y objetivos. La entrevista de evaluación será un rito con el cual se genera una formalidad de poder, una tecnología visible de objetividad.

El profesor, hoy en día, es un trabajador sumido por la gestión, por la microfísica y la tecnología de poder. Se ha transformado en un disciplinador y un disciplinado, sujeto a estructuras de poder y sujeción que tocan su vida entera a través de la organización y la teoría de sistemas. En definitiva, el profesor, tal cual un trabajador y el estudiante, han quedado sujetos en una red de discursos, roles y requerimientos que se pierden en la individualidad subjetiva.

⁸³ Confróntese con Colegio de Profesores de Chile A. G., Estatuto Docente, párrafo VI: Deberes y Obligaciones Funcionarias de los Profesionales de la Educación”.

VIII.- ENTREVISTAS

A inicios del mes de junio se realizaron 3 entrevistas claves para levantar información relevante respecto de los aspectos que guían a este trabajo académico. Las entrevistadas forman parte del sistema educativo chileno en la Región Metropolitana, con una interesante trayectoria y formación académica. Las entrevistadas han desarrollado sus carreras profesionales en la dirección de establecimientos públicos y subvencionados, considerando también el trabajo actual en SLEP y coordinación provincial del MINEDUC.

Las entrevistas han versado sobre temáticas tales como: políticas públicas, prácticas escolares, vulnerabilidades, exclusiones escolares, convivencia, excelencia, entre otros tópicos. Para el cuidado de la imagen comprometida en esta investigación, entenderemos a una de nuestras entrevistadas como Directora escolar (DE), a la segunda como Especialista de inclusión y convivencia (EIC), a la tercera como Coordinadora Provincial (CP). La T corresponderá a las preguntas realizadas por el tesista.

A continuación, se presentan los extractos relevantes de dichas entrevistas, considerando los lineamientos de la tesis desarrollada, así como los objetivos de la misma y la problemática analizada.

Entrevista a Directora de Escuela.

T: ¿Las Políticas Públicas impactan y están conectadas con las prácticas escolares?

DE: Sí, están conectadas. La finalidad de toda PP es impactar en los aprendizajes y en la calidad, tienen la intencionalidad de esta mejora. Los resultados dependen mucho de cómo se implementa y se lideran en el colegio. Los líderes pedagógicos deben saber cómo motivar el logro y cómo implementar, para que la PP tenga buenos resultados. Cada colegio pone el sello, la forma de implementar en base a las propias culturas escolares, para cumplir con lo que se exige.

T: ¿Por qué a unos colegios les va mejor que otros en sus resultados, con las mismas PP?

DE: Depende mucho del liderazgo del equipo directivo y como se toman e implementan las PP, de ponerlas en valor.

T: ¿Hay otros aspectos que se vinculan con el resultado escolar?

DE: Sí, los recursos, por ejemplo. Que las PP vengan con los recursos necesarios para la implementación. Es más difícil cuando las PP no entregan todo lo que ofrecen, como la ley de inclusión que aún no entregan las capacitaciones ofrecidas, los recursos para modificar los espacios, muchas veces no son funcionales.

T: ¿Desde los alumnos, reconoces que haya algo en ellos que impacten en el éxito formativo? O basta con las PP, la gestión y las clases.

DE: Sí, la herencia cultural. Cuando los alumnos tienen padres con más educación hay más expectativas de desarrollo en ellos mismos, pues esos padres creen en sus hijos y en sus posibilidades.

T: ¿La escuela logra equilibrar esas diferencias culturales familiares o no lo logra?

DE: La escuela lo intenta, intenta bajar esas brechas culturales, pero sin el éxito esperado. Hacemos lo posible para que haya una trayectoria de los estudiantes, con porcentajes menores que continúan sus estudios. Los colegios en zonas vulnerables, tienen más desafíos y los éxitos se miden de a poquito, con mínimos logros pero que nos ponen contentos. Los que tienen mejor herencia cultural, tienen mejores resultados.

T: ¿Las políticas públicas se hacen cargo de esas diferencias para acortar las brechas?

DE: No. La SEP ha ayudado a generar más recursos en mi experiencia, pero esto no es transversal en otras comunas. Ayuda también en esto el liderazgo de los sostenedores, el foco educativo que pongan en base a los recursos SEP, que estén donde deben estar, que se apueste por la educación pública, que haya compromiso.

T: ¿Quiénes desertan de la escuela?

DE: Los niños desmotivados. Si bien en mi colegio tenemos 0% de deserción es porque hay un plan de asistencia, sustentada en el vínculo con el estudiante y sus familias, una complicidad con el proyecto del estudiante, nos involucramos, los llamamos, los seguimos, los visitamos en casa. Buscamos no tener repitencia, pues eso los desmotiva. Quien repite debe tener una fortaleza familiar sólida. Nuestro objetivo es la permanencia y el avance escolar de los niños. Aquí debo destacar el vínculo que hacemos, desde la dirección, la dupla sicosocial, el profesor. El que el estudiante se licencie es nuestro objetivo y orgullo, es nuestra consigna.

T: ¿En los Polivalentes, en los colegios técnicos, quienes desertan?

DE: En tercero y cuarto, los que necesitan trabajar, o necesitan hacerse cargo de los padres, abuelos, o de los hermanos menores. Hay casos que incluso son

denunciables, porque vulneran los derechos de los jóvenes y niños desde las mismas familias.

T: ¿Los niños que desertan y sus familias?, ¿cómo perciben a la Escuela?

DE: Como un costo, una inversión de tiempo cuando han trabajado en la feria todo el día, ellos invierten tiempo y en la escuela no ganan el dinero que creen necesitar como niños y jóvenes. Nosotros trabajamos mucho en la creación de un proyecto de vida de los alumnos y trabajamos las expectativas de los profesores, que crean que sus alumnos van a ser los mejores y que les irá bien. Acá vemos el aporte de la dupla sicosocial, que nos colabora en horarios protegidos.

T: ¿Qué pasa con los alumnos que repiten y/o desertan?, ¿qué les espera en la sociedad?

DE: Lamentablemente, estamos claros. En TP, cuando lo veía más, luego los casos los reconocía en las noticias policiales. Me da mucha pena, pero es así.

T: ¿Quiénes estudian educación TP?

DE: Los que necesitan trabajar rápidamente, emplearse a corto plazo. Ellos ven la Universidad como muy largo, porque no hay dinero, es mucho para ellos y necesitan trabajar. La ESUP es un costo económico, pero la gratuidad no ayuda tanto porque igual necesitan generar dinero.

T: ¿Qué opinas de los Liceos Bicentenarios de Excelencia? ¿Estos colegios cambian esta tendencia?

DE: A esos colegios se les inyecta mucho recurso, por lo que tienen mejores condiciones. Yo no creo que los jóvenes de colegios no bicentenarios se crean menos que los que sí lo son. Hoy a los liceos Bicentenarios llega cualquiera, gracias al SAE, ya no hay tanta selección, pero hay que tener más suerte.

T: ¿Cuáles son las prácticas de convivencia del colegio?

DE: La convivencia es un tema, yo la he calmado desde la época punitiva de castigo de la superintendencia con tres prácticas, la primera estudiar y formarme en convivencia; la segunda que el profesor jefe sea el profesor de la mayor cantidad de asignaturas que pueda, que acompañe, que lidere al grupo, tercero: escuchar a los apoderados y a los alumnos, levantar los temas y resolverlos a la brevedad posible. Los equipos directivos debemos hacernos cargos y escuchar para ayudar a resolver problemas. Ellos necesitan que los profesores jefes acompañen trayectorias y generen vínculos con los alumnos y con las familias. No obstante, en cuanto a PP para convivencia, solo tengo la dupla sicosocial y el apoyo de la JUNAEB, más que eso nada para la realidad que tenemos.

Entrevista a Especialista Inclusión y Convivencia.

T: ¿Qué relación e impacto tienen las PP con las prácticas escolares y sociales?

EIC: las PP son fundamentales, esenciales para guiar y desarrollar prácticas escolares. No obstante, son de bajo impacto puesto que en cuanto a la implementación son a largo plazo y hacemos PP luego de que tenemos problemas, van detrás, buscando corregir.

T: ¿Cómo sería una PP que sí impacte?

EIC: Priorizar la situación actual de los estudiantes. Por ejemplo, centrarse en la crisis emocional de los estudiantes. Estamos dando respuesta tardía. Todos sabíamos del impacto post pandemia y las PP son de lento proceso para dar respuestas efectivas, en el momento justo. Las propuestas son de corte academicista aún y no se anticipan.

T: ¿Qué es el éxito escolar? ¿qué elementos se ponen en juego?

EIC: Es sentirse bien, aprendiendo bien, no desde lo académico solamente. Un estudiante que le va bien en el colegio se caracteriza por tener una educación de calidad, que no falten los profesores, que los recursos no sean tan engorrosos de conseguir, que la oferta a los alumnos esté integrada, no solo académica, sino también emocional. Hoy las Escuelas no pueden contratar a las personas y profesionales que se requiere para dar respuestas a las necesidades.

T: ¿A qué alumno le va bien en la Escuela?

EIC: aquel que tiene una base familiar y emocional estable. Ese alumno puede tener éxito en la escuela actual. Hoy no tengo claro que, desde la disfuncionalidad que existe hoy, no se vulneren estos derechos. La diferencia se hace en lo familiar y en lo psico familiar. Las escuelas deben trabajar con las familias, tener acuerdos, asistir a clases, buscar el compromiso familiar. No reconozco PP que apalanque estos aspectos. Solo conozco objetivos de trabajo anual. Las PP debieran garantizar los derechos de los estudiantes, no obstante, las PP decretan, pero no apoyan efectivamente el accionar.

T: ¿Quién deserta de la escuela?

EIC: el sistema, pues es el sistema el que abandona a los estudiantes. Tenemos alumnos que vienen de la inestabilidad emocional, familiar, económica y no tenemos las bases para poder educar a los chicos que vienen desde esas realidades. Un alumno que no durmió, que no le dan tranquilidad las balaceras en su población, que tiene que trabajar, que tiene hambre. Hoy las PP no generan condiciones de apoyo necesario. El estudiante se aburre, pero el sistema les abandona.

T: ¿Quiénes son los vulnerables?

EIC: A mi juicio es más que un tema económico que se llena en una ficha de vulnerabilidad. Hoy hay muchos extranjeros que teniendo profesión trabajan de ambulantes o en lo que sea y dejan botados a los niños, sin venir a la escuela. Vulnerables son nuestros estudiantes sin acceso a cultura, a recreación a jugar, a ir a una plaza.

T: ¿Los desertores, los vulnerables, es posibles recuperarlos desde la escuela?

EIC: es difícil, complejo, los perdemos, pues desde niños se van a trabajar. Les ofrecemos educación vespertina, pero no vuelven.

T: ¿Qué propondrías para poder solucionar este problema?

EIC: nosotros hoy tratamos de sacar la formación de la sala. Estamos tratando de desarrollar un trabajo escolar con otros profesionales, el instructor de Yoga, el asistente social, el orientador, la psicóloga, junto con el profesor. Trabajamos los horarios escolares con talleres, basquetbol, huertos, para desarrollar otro tipo de habilidades y sanar su alma, puyes vienen con historias muy duras y después de eso, vamos a aprender lo académico. Pero para esto no hay recursos, no hay políticas. Los dineros se piden en agosto y los necesitamos antes. Hay que comprender que el proceso educativo no solo pasa dentro de la sala, hay que aprovechar que ocurra en distintos espacios.

T: ¿Por qué hay desigualdad en Chile?

EIC: somos un país desigual de base, con un 10% de personas que tienen la mayor fortuna, donde la educación pública ha sido y sobre todo hoy es muy mal mirada, lo que botó la ola, con una no muy buena administración municipal, burocrática, con un presupuesto anual cuando las necesidades son cambiantes, donde hay dinero, pero es muy difícil acceder a estos y con un modelo económico que propicia esto.

T: ¿Tú consideras que la escuela hace la diferencia o reitera un modelo? ¿Olvida a grupos y proyecta a otros?

EIC: La Escuela es parte del problema. Los docentes que llevan muchos años lo demuestran, tienen un cansancio, la escuela se rinde fácil, suspende, expulsa y cambia a los estudiantes de escuela. Se produce una profecía autocumplida de los docentes a los alumnos.

T: ¿Quiénes desertan?

EIC: tercero y cuarto medio principalmente. Con todas las adaptaciones de horarios, hay muchos alumnos que trabajan para ayudar a las familias. Tratamos que vengan, pero es ahí donde tenemos la deserción más fuerte. Además, cuando el alumno ya está inmerso en el mundo de la delincuencia, también desertan. Los alumnos pasan por todos los programas desde la infancia y la condición no cambia, entonces, es más fácil delinquir que estudiar y trabajar.

T: ¿Dónde estudian los que egresan?

EIC: Bueno, son más que los que no lo hacen. Muchos de ellos sacan carreras TP y los científicos humanistas van a la ESUP, a universidades con apoyos financieros. La educación TP media la cursan niños y niñas, siendo alumnos que necesitan trabajar rápidamente y en la TP media pueden lograrlo, pues les urge trabajar.

T: ¿Tú ves brechas curriculares actualmente, que se puedan mejorar?

EIC: la priorización del currículo es un tema, el cómo accedemos al currículo es distinta pues los colegios favorecidos pueden implementarlo mejor. Por ejemplo, es primer año que en nuestra TP tendremos implementos para las carreras de informática. El currículo es el mismo, pero la implementación deja la diferencia.

T: ¿Cómo ves la PP de colegios Bicentenarios de excelencia académica? ¿Qué es la excelencia para ti?

EIC: la excelencia académica genera colegios desiguales. La excelencia, que la mide poco las pruebas estandarizadas, pero lo mide, debiera estar dadas por el desarrollo de competencias blandas, de las condiciones que entrega el colegio.

T: ¿Cómo ves la Convivencia escolar, en base a la PP?

EIC: Estamos a años luz de tener una buena convivencia en los colegios y los recursos no van de la mano con lo que pide la política pública. No podemos contratar gente adecuada para desarrollar. La inclusión es irrisoria pues se sigue segregando, incluso en los públicos, ayer llegó una apoderada que no le recibían a sus hijos TEA en los colegios. Cada vez que aceptamos niños diferentes y nos sigan midiendo bajo los parámetros academicistas con que nos miden seguiremos bajando en los resultados y los profesores tampoco están preparados a todos los estudiantes con sus diferencias dentro de la escuela, son reacios y les cuesta mucho. Nuevamente, un decreto desconectado de la realidad.

T: ¿Tú mantendrías la escuela tal cual o buscarías una nueva institucionalidad?

EIC: si es tal cual, no, no la mantendría, creo que hay que cambiarla pues la sociedad hoy ha evolucionado y no podemos trabajar pensando en lo académico sin considerar diferencias. Hoy los cursos se arman por edad... se debieran armar por otras características, por habilidades, mezclar a los estudiantes, hacer clases fuera de las aulas. Cuesta pensar en algo distinta, pero buscaría una institución abierta en que los alumnos transiten áreas diversas, como talleres, una oferta práctica, donde la asistencia no sea para la subvención.

Entrevista Coordinadora Provincial.

T: ¿Cuál es la relación que tienen o debieran tener las PP en las prácticas escolares y su impacto social?

CP: La relación es directa en cómo tributa la PP en el beneficio del quehacer de las comunidades educativas como con la sociedad, debiera ser directa, ese es el objetivo de una PP impactar positivamente en el campo de acción, en este caso, en la educación. En los últimos, veo que esta tributación no ha sido al 100% en cuanto a la mejora pues el acceso y equidad de oportunidad no ha alcanzado a toda la población. Veo que estamos al debe aún. Hay que mejorar el sentido de realidad, que a veces no se condice con la realidad a nivel país. Se ha avanzado, claro, como en la mejora profesional de los docentes, en la reflexión de su práctica profesional. Ahora cómo eso ha impactado en la mejora de los aprendizajes, veo que, al ser multifactorial, no hay un impacto directo. La PP tiene una mirada país para la mejora, pero en la implementación de cada comunidad educativa, en la interpretación, ahí están los vacíos, depende de los recursos, cultura, oportunidad, etc.

T: ¿Qué factores repercuten o facilitan el éxito educativo?

CP: Es multifactorial, pero clave es la acción docente en el aula y el liderazgo y la gestión de los líderes pedagógicos en los establecimientos educativos. Yo no me entrego al determinismo familiar, ni económico, ni social, que, aunque incide, no es lo determinante. La gestión en el aula del desarrollo de una competencia, así como que los docentes manejen las bases curriculares es importante. También debiéramos considerar el tema de los aprendizajes basales, desde la gestión del aula. Es importante retroalimentar, apropiarse del liderazgo pedagógico y de aula.

Lamentablemente hoy el liderazgo está asociado a lo administrativo y debiera estar centrado en lo pedagógico.

T: ¿Cuáles son las PP más significativas de los últimos años?

CP: En una retrospectiva de 20 años, se ha avanzado bastante, con la Ley 20.370, la mejora de la calidad de los docentes, la incorporación de las bases curriculares integrales como mirada, también es importante pues hace que el currículo atienda más al contexto con flexibilidad desde la mirada progresiva de los estudiantes. Además, los centros de liderazgo como parte de la PP, que está en manos de la academia, pero se pagan con fondos públicos. La reforma educacional con los SLEP, también la destaco como un avance al fortalecimiento de educación pública.

T: ¿Quiénes son los vulnerables en la educación?

CP: Pienso más en el contexto vulnerables, más que seres humanos vulnerables. Desde la mirada educacional, los contextos vulnerables son aquellos de pobreza, que están, tanto la escuela como quienes asisten, en un entorno que no cuenta con condiciones mínimas para educarse. Por eso hay una PP de prioritarios u de preferentes, con índices de vulnerabilidad escolar, por lo que se revisan recursos familiares, accesibilidad y otros aspectos que les condicionan.

T: ¿Quiénes desertan de la educación?

CP: Hasta antes de la pandemia no era un tema tan alto la deserción. Los factores son multicausales, a lo que se suma el temor de la pandemia, pero en una mínima parte. Debíamos observar también el ausentismo escolar como fenómeno, por los exámenes libres, junto con estos establecimientos que no son escuelas, pero que preparan a los estudiantes a rendir exámenes. Este incremento ha sido explosivo en el último período. Pero desertan finalmente aquellos estudiantes que están

judicializados y pasa que un año no estudian y después cuesta recuperarlos. También están los cuidadores, aquellos que están en situación de cuidadores de familiares y los estudiantes pobres, que son estos últimos los que más desertan y que ha aumentado mucho después de pandemia, sumado al ausentismo.

T: ¿La escuela hace la diferencia en la recuperación de estas brechas?

CP: hay una fragilidad en el sistema educativo y la valoración de este en la población se ve mermada y se reafirma luego del escenario de pandemia pues si el alumno no va, luego pide guías. El estudiante y la familia han desvalorizado el asistir a clases para aprender, así como los procesos de socialización, de ahí tanto problema de convivencia.

T: ¿Tú mantendrías la Escuela como la conocemos o cambiarías a otra institucionalidad?

CP: Me quedo con el concepto de escuela pues creo que esta fragilidad del sistema también pasa por lo que la escuela potencia. La escuela debiera transformar al otro a través de la educación, con esa escuela me quedo, respondiendo a esos desafíos de un estudiante actor – sujeto de su aprendizaje, con esa pedagogía de la transformación del contexto que hablaba Freire, para alcanzar la transformación en los estudiantes. Esto significa resignificar el concepto escuela y desestructurar lo que hoy tenemos, por eso es que es necesario, a nivel regional y planetario, cambiar esto del éxito bajo estándares que es una mirada de mundo solamente.

T: ¿Qué es para ti una escuela excelente, ¿cómo debiéramos medirla?

CP: Inmediatamente veo las escuelas eficientes, pero en esa perspectiva, el descriptor, el estándar, el parámetro responde a un marco referencial de aprendizajes, de desempeño, de la profesión docente. Me parecen bien, como una

práctica, una luz de lo que es la escuela. Hay que transitar por los estándares para mirar a una escuela integral. Una escuela excelente transita en una mejora continua, sostenidas y estables. Necesitamos estándares para medir que nos permita mantener una mejora continua y estable desde los aprendizajes y que con estos parámetros transformemos la realidad de esa comunidad educativa (estudiantes y docentes), como una organización que aprende en conjunto para la mejora continua. Esto diría desde mi rol. Que los estudiantes se formen como ciudadanos en una proyección, que los perfiles de egresos sean adquiridos y que les permita la formación a lo largo de la vida, de manera continua, con aprendizajes para el futuro, felices, plenos.

T: ¿Quiénes estudian educación técnico profesional?

CP: Volvemos al inicio, fue creada para responder a los sectores pobres de este país y así se ha mantenido históricamente. No hay colegios técnicos particular pagados. No obstante, no es determinista pues yo estudie TP y se puede hoy día, en los 80 no se podía, pero efectivamente apunta a un sector socioeconómicamente bajo.

T: ¿Qué opinión tienes de los Liceos Bicentenarios, como política de excelencia?

¿Hay un descreme desde los colegios municipales?

CP: Los colegios surgen con la lógica del descreme, seleccionando a los alumnos mejor evaluados y generar estos establecimientos de excelencia académica. Me parece opuesto al SAE. Contar con estudiantes con una base optima genera más posibilidades que contar con quienes no lo tienen, considerando también los recursos que se inyectan y el apoyo de unidades de gestión y liderazgo.

A continuación, algunos de los planteamientos reiterados en las entrevistas, que refuerzan las líneas de esta tesis:

- Las 3 entrevistadas, independiente de sus posiciones actuales, tienen el acuerdo de que las PP son importantes como marco posibilitador de acciones en la escuela y el sistema educativo. Sin embargo, también concuerdan al momento de evaluar su impacto, que están al debe, que quedan brechas, ya sea en cuanto a la disponibilidad de las condiciones que se requieren en la implementación, la oportunidad y cobertura.
- En la escuela se presentan dificultades que no se han podido superar, con todas las mejoras que podemos destacar. Estas brechas se relacionan con los vulnerables, con las muchas diversidades y los excluidos del sistema, que son quienes menos capital cultural, social y económico tienen.
- Quienes desertan de la escuela son aquellos que se desmotivan y ven un vehículo de mejoras económicas más rápida y efectiva fuera de ella. Coinciden en que es muy difícil recuperarlos.
- La excelencia y los indicadores de valoración, desde la gestión del aula, gestión docente y liderazgo pedagógico es incompleto, ya que se centra en medir y entender la excelencia como eficiencia, eficacia, asistencia y no considera los esfuerzos educativos en base a la realidad en la que se sitúan.
- La escuela hace grandes esfuerzos en superar la exclusión, como acción de comunidades, pero es muy difícil tener resultados positivos. La escuela no consigue nivelar las debilidades y diferencias basales e iniciales de los estudiantes.

- Quienes estudian educación TP son los menos privilegiados, los pobres, aquellos que requieren ingresar al trabajo pronto y que no ven como posible, en su mayoría, la educación universitaria, más allá de la gratuidad, porque estudiar les significa tiempo improductivo.
- La escuela necesita ser resignificada, repensada, reconfigurada para dar respuesta a los desafíos del aprendizaje y la convivencia actual.
- El currículo requiere mayor flexibilidad, actualización que involucre el contexto de las comunidades y asegure una implementación eficiente y eficaz, por lo que se debe considerar los recursos para este efecto.
- Sería necesario repensar el currículo, para considerar objetivos, dimensiones y asignaturas distintas, con talleres, proyectos y espacios que estén más allá de las aulas.
- Los casos de éxito en situación de vulnerabilidad, poco tienen que ver con la PP y el diseño de la escuela y las acciones que de ella provienen, sino más bien del liderazgo pedagógico y una estructura funcional derivada de las necesidades de la comunidad escolar, participativa y que vincule a las familias y equipo docente, en el éxito del proyecto de vida de cada estudiante como logro de todos quienes participan en este proceso.
- Es necesario repensar el financiamiento escolar, pues el actual formato no permite mejoras sustanciales.

En base a estos aspectos levantados, entre otros que se relacionan con el problema, el marco reflexivo y el análisis de este trabajo académico, con la certeza de estar en la dirección correcta, se desarrollan las propuestas finales anexas.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

La temática investigada y analizada ha resultado altamente interesante y necesaria. Corresponde a una discusión inacabada, para el caso chileno, que se ha entregado de una forma arriesgada y actual, que nos ha obligado a sumergir en la descripción crítica y en el análisis del sistema educacional a partir de las Políticas Públicas de los últimos años, así como los discursos, tanto de los distintos gobiernos, así como el aporte emanado desde la oposición, para la creación de la Ley 20.370, entre las otras diversas políticas revisadas. Si bien estas fuentes, a parte del Estatuto Docente, entre otros varios estudios citados, corresponden a cuerpos políticos que pueden verse modificados, es claro decir que el pensamiento, los deseos y el locus desde el que se enuncian se ha mantenido con escasas variaciones, permiten una mirada efectiva de la realidad educacional del país, lo que los transforma en fuentes válidas de trabajo e investigación.

Por otra parte, la metodología empleada ha resultado innovadora, atractiva y altamente estimulante para el desarrollo de la investigación. El trabajo etnometodológico, desde un punto de vista cultural, es una herramienta que no se trabaja habitualmente en educación para nuestro país. Los presupuestos teóricos y filosóficos, que forman parte importante de este trabajo han permitido una reflexión mucho más amplia y rica al momento de escrutar las evidencias. Para estos efectos, el trabajo arqueogenealógico y lingüístico permitió reconocer ciertas palabras, conceptos de los cuerpos textuales estudiados, los cuales fueron estudiados en tanto enunciados claves, para establecer la lógica interna de la política educacional

que se ha estado forjando en Chile, bajo la perspectiva crítica acerca del locus de enunciación y la doxa imperante en el sistema educacional.

Por otra parte, existía la necesidad de establecer esta racionalidad o locus, no sólo en su funcionamiento actual y pasado, sino también en las propuestas legales y políticas públicas desarrolladas en Chile, para demostrar lo que se oculta en el proyecto político educacional de nuestro país, así como para determinar un diagnóstico con sus brechas en los cuales se suele incurrir a nivel de aula, gestión, currículo y filosofía escolar, así como también en las políticas públicas. Interesante son también los efectos de calco o reproducción en los estudiantes y en el tipo de población chilena que se forma, lo cual se ha ido determinando en cada capítulo. De la misma forma es destacable delinear los factores que no son incorporados en las prácticas educativas, identificarlos y relevarlos para que una futura política pueda considerarlos en una propuesta formativa integral, desde los habitus. Huelga decir que, para efectos teóricos, se ha trazado aquí una relación entre locus, paradigma, doxa y episteme, lo que permitió hacer convivir planteamientos surgidos desde la epistemología, la microfísica del poder hasta la ideología. Sin embargo, es necesario aclarar que aunque estos vínculos puedan ser discutibles, no altera los resultados revisados en los datos, en cuanto se demuestra que hay una existencia de una línea filosófica escolar ininterrumpida en nuestro sistema educacional, que es productora - en algunos casos – o ayudante – en otros casos - de los problemas culturales, sociales y educacionales de nuestro país, por qué no decirlo, contribuyendo a la generación de las desigualdades, exclusiones y de la reproducción del sistema a través de iteraciones en las prácticas educativas y

curriculares, donde el buen estudiante es quien reproduce el modelo, donde quien aprende es quien repite fielmente el paradigma, la verdad, la tradición calcada.

Es así como este estudio se ofrece al lector como un rizoma⁸⁴, como un análisis de un sistema de relaciones que se establecen para configurar un tejido de pensamiento, cuestionando los paradigmas formadores del saber académico en el ámbito de las políticas públicas, que a su vez se consideran como un texto de cultura que debe ser considerado en torno a su contexto, para definir una interpretación correcta, sentenciando las definiciones de enunciados claves (como la fuerza de la identidad) para encontrar el calco, la réplica que en ella se reproduce como apuesta social. Es este un intento por salir del análisis lineal, para des territorializarnos desde un pensamiento de frontera, para Re territorializarnos desde una propuesta geocultural que permita la multiplicidad de diferentes formas de interconexión, de misturas desde la propuesta de convivencia en la diversidad, a partir de la consideración desde las singularidades que se presentan en las prácticas escolares que hoy terminan en la exclusión, la reprobación o en la deserción.

Hemos descubierto entonces, que los enunciados, en tanto signos textuales, funcionan cuando se diferencian de otros, como una linealidad de significantes, lo que nos ha permitido dismantelar las relaciones internas que encontramos en estas políticas públicas, exponiendo sus contradicciones internas. De la misma manera, esta revisión permitiría generar oposiciones binarias⁸⁵, como rupturas de

⁸⁴ Cfr. Guilles Deleuze y Félix Guattari (2004), "Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia", Pre-Textos, Valencia, España.

⁸⁵ Las oposiciones binarias surgen del estudio estructuralista de Ferdinand de Saussure, quien definía estas como una red de significados en códigos estructurales complementarias que permite demostrar como este signo se explica en un contexto del que proviene y desde el paradigma al cual pertenece, que incluso pueden reforzar otros significados ocultos y más profundos que hablan desde

significantes que provienen desde la genealogía cultural que encontramos en estos textos que configuran el paradigma actual y el necesario para desarrollar una educación geocultural, que abandone la descendencia tradicional a través de un surgimiento de lo heterogéneo para la necesaria aparición de razón cordial, con escuelas de excelencia con la virtud como base y no con el resultado, el rendimiento académico y disciplinar como sustento. Como ejemplo, se ofrece al lector el siguiente cuadro:

LOCUS	ANTIGUO LOGOS	VS	NUEVO LOGOS	LOCUS
	ESCUELA DE LA EXCELENCIA		ESCUELA DE LA VIRTUD	
Tradición Logo - Céntrica Clásica Disciplinaria y del Rendimiento	TERRITORIO	VS	COMUNIDAD	Geocultura de la razón cordial
	EXCLUSIÓN	VS	ACEPTACIÓN	
	INCORPORACIÓN	VS	INCLUSIÓN	
	ASIMILACIÓN	VS	GEOCULTURA	
	YO – INDIVIDUO	VS	NOSOTROS	
	MINORIA	VS	SINGULARIDAD	
	INDIVIDUO	VS	PERSONA	
	TOLERANCIA	VS	RESPETO	
	BIENESTAR	VS	BIENSER	
	RENDIR	VS	CONVIVIR	
	CONSUMO	VS	SUSTENTABILIDAD	
	SABER - PODER – VERDAD	VS	ECOSOFÍA	

A través de este estudio se ha podido establecer, también, los conflictos de poder en la gestión educacional y en el rol docente; la discordia que se genera entre plural, lo común y las singularidades que las constituyen, la violencia de lo inclusión y asimilación de lo singular en la identidad, la incomunicación e inexistencia de la práctica de la convivencia de la diversidad en la Escuela y en la ley 20.370, así como la asimilación del imaginario de la otredad, brechas que deben ser tratadas en profundidad para tener un sistema educativo que se construya desde las aulas. El sistema educacional presenta una cultura hegemónica que se reproduce iterando

un *logocentrismo* que las produce. Para mayor profundidad se sugiere revisar Ferdinand de Saussure (2010), "Escritos Sobre Lingüística General", editorial GEDISA.

un locus común desde el racionalismo clásico, desde una sociedad disciplinaria y del rendimiento que funciona a través del formato inclusión – exclusión, de enseñanza de los *habitus* oficiales y de la generación de las condiciones tecnológicas, horarias, con indicadores y gestiones de excelencia académica, entre otros aspectos y herramientas que permiten la conexión y el trabajo educativo sin pausas, orientándolas al rendimiento que demanda la sociedad laboral actual, que imposibilita la convivencia efectiva con lo otro, dificultando el surgimiento de la diversidad por medio del desarrollo de Escuelas virtuosas, para el logro de una razón cordial.

La Escuela se ha transformado, entonces, en un espacio de tensiones, de conflictos incrementales que no se han podido resolver a través de la aplicación de las políticas estudiadas, que funciona como un dispositivo⁸⁶. A través de las prácticas pedagógicas, las diferencias son aceptadas dentro de un movimiento de identidad común que debilita las subculturas presentes en la sociedad, así como a las etnias, entre otras minorías. Esta misma situación hace pensar que las propuestas acerca de la diversidad en la escuela, difícilmente tendrán el resultado esperado, al menos según lo solicitado por la UNESCO a través del informe de la Comisión liderada por Jacques Delors, más aún considerando que en la Ley 20.370

⁸⁶ Entendemos como dispositivo las definiciones que Giorgio Agamben (2014) realiza a partir de la teoría de Michel Foucault, como un mecanismo, un término que se puede entender como un conjunto absolutamente heterogéneo que implica tanto lo dicho como lo no dicho, en una función estratégica de relaciones de fuerza que se sujetan en las relaciones de poder – saber y se condicionan por ellas. En este sentido, la escuela como espacio de relaciones de poder – saber – verdad, así como las políticas públicas deben definirse desde lo explícito como desde lo implícito en lo dicho y lo oculto en lo no dicho. Como ejemplo: el currículo. Para mayor profundidad se puede confrontar con Giorgio Agamben (2014), “¿Qué es un dispositivo?”, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, Argentina.

no encontramos como principio educacional el eje relacionado a la convivencia, quedando como una política posterior y satelital.

Finalmente, en relación a los problemas y dudas planteadas en la introducción y metodología, así como a los supuestos expresados al inicio de este proceso, se puede acotar que la investigación ha ayudado a dar cuenta de estas, toda vez que se ha logrado demostrar que:

- La organización del sistema educativo (currículo, instituciones) se encuentra organizado para asegurar el proyecto político de una sociedad disciplinaria y de rendimiento, reiterando el calco que propende al *status quo*.
- Las prácticas escolares están sujetas a las políticas públicas y preforman el tipo de sociedad actual bajo parámetros de exclusión y/o rendimiento.
- Las políticas públicas y marcos educativos son discursos, textos de cultura, dispositivos que imbrican relaciones de fuerza (poder – saber – verdad) como un mecanismo de reproducción social.
- La escuela actual y las políticas públicas que la sujetan, no posibilitan el surgimiento de la diversidad y la convivencia de la diferencia. Tampoco logra marcar un cambio de tendencia en los estudiantes vulnerables.
- Se requiere una nueva propuesta que centre la formación a partir de las diferencias que no son consideradas actualmente, para cumplir con una educación justa, virtuosa y geocultural que propenda a bases sociales desde la razón cordial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio (2014), “¿Qué es un Dispositivo?”, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, Argentina.

Alessandri, Francisco (2022), “Impacto del programa de Liceos Bicentenario en la Educación Pública de Calidad”, Acción EDUCAR, Santiago de Chile.

Arendt, Hannah (2016), “La Condición Humana”, editorial Paidós, Madrid, España.

Ball, Stephen (1997), “Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber”, ediciones Morata, Madrid, España.

Banco Mundial (2020), “Covid-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública”, grupo Banco Mundial, Educación.

Bastías Saavedra, Manuel (2015), “Intervención del Estado y Derechos Sociales. Transformaciones en el Pensamiento Jurídico Chileno en la era de la Cuestión Social 1880 – 1925”, Historia N°48, vol. I, Santiago, Chile.

Bengoa, José (2007), “La Emergencia Indígena en América Latina”, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

Bourdieu, Pierre (2003) “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social, editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Byung – Chul Han (2022), “La Sociedad del Cansancio”, editorial Herder, Barcelona, España.

Byung – Chul Han (2022), “La Expulsión de lo Distinto”, editorial Herder, Barcelona, España.

Córner, Antón y Robalino Campos, Magali (Coord.) (2005), “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, OREALC, UNESCO, Santiago de Chile, página 15.

Cortina, Adela (1986), “Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Práctica”, Tecnos, Madrid, España.

Cortina, Adela (2007), “Ética de la Razón Cordial. Educar en la Ciudadanía en el Siglo XXI”, ediciones Nobel, Madrid, España

Cortina, Adela (2002), “Por una ética del Consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global”, Taurus editorial Santillana, Madrid, España.

CPEIP (2008), “Marco para la Buena Enseñanza”, MINEDUC, Santiago de Chile.

De Saussure, Ferdinand (2010), “Escritos sobre Lingüística General”, editorial GEDISA, Madrid, España.

Deaton, Angus (2020), Muertes por Desesperación y el Futuro del Capitalismo, editorial Planeta, Barcelona, España

Deleuze, Guilles y Guattari, Félix (2004), “Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia”, Pretextos, Valencia, España.

Delors, Jacques (1997), “La Educación Encierra un Tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XX”I, compendio, ediciones UNESCO.

Derrida, Jacques (1979) “Hermenéutica y Post estructuralismo”, “Torres de Babel”, Paris.

Derrida, Jacques (1986), “De la Gramatología”, editorial Siglo XXI, México.

Foucault, Michel (2002), “El Orden del Discurso”, Fábula Tusquets editores, Barcelona, España.

Foucault, Michel (1970), “Arqueología del Saber”, editorial Siglo XXI, México D.F., México.

Foucault, Michel (1999), “La verdad y las formas jurídicas”, editorial Gedisa, Barcelona, España.

Giroux, Henry (1992), “La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo”, Revistas Intringulis N°6.

Guattari, Félix (1996), “Las Tres Ecologías”, Editorial Pre-Textos, Valencia, España.

Hill, Charles y Jones, Gareth 1996), “Administración Estratégica. Un enfoque integrado”, editorial Mc Graw Hill, tercera edición, Bogotá, Colombia.

Hobbes, Thomas (2003), “Leviatán”, editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.

Joannon, María Angélica (2022), “Liceos Bicentenario” en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/Libro_Liceos_Bicentenario.pdf

Kant, Immanuel (2012), “Fundamentación para una Metafísica de las Costumbres”, editorial Alianza, Madrid, España

Kusch, Rodolfo (1976), “Geocultura del Hombre Americano”, editorial Fernando García Cambeiro, Buenos Aires, Argentina

Langon, Mauricio (1998), “Geocultura”, Boletín de Filosofía N° 9, volumen 3, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, Chile.

Lepeley, María Teresa (2003), “Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación.”, editorial Mc Graw Hill, México.

Maalouf, Amin (1999), “Identidades Asesinas”, editorial Alianza, Madrid, España.

Magendzo, Abraham (2000), “Cuando a uno lo molestan...”, LOM editores / PIIE, Santiago de Chile.

Martín-Barbero, Jesús (2004), “Oficio de Cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura”, editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

Mella, Orlando (2003), Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales y en la Educación, editorial Primus, Santiago de Chile, 2003.

Mignolo, Walter (2007), “La idea de América Latina: La Herida Colonial y la Opción Decolonial”, editorial GEDISA, Barcelona, España.

Núñez Prieto, Iván (2007), “La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia”. Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 41(1), 149–164. Recuperado a partir de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>

Parra Garrido, Manuel (2004), “Estudio de Caso en Chile”, tomado de “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, OREALC, UNESCO, Santiago de Chile.

PNUD (2017), “Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile”, Santiago de Chile, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rawls, John (1995), “Teoría de la Justicia”, Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Rey, Bernard (1999), “De las competencias laborales a la pedagogía de la intención”, Ediciones Dolmen, Santiago, Chile

Rousseau, Jean Jacques (1983), “El Contrato Social”, editorial Sarpe, Madrid, España

Rousseau, Jean Jacques (2006), “Emilio o La Educación”, editorial Gradifco, Buenos Aires, Argentina.

Said, Edward (2001), “Cultura e Imperialismo”, editorial Anagrama, Barcelona, España.

Sander, Benno (1996), “Gestión Educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento”, editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

Sen, Amartya (2000), “Desarrollo y Libertad”, Editorial Planeta, Barcelona, España

Tenti, Emilio (2005), “La condición docente: Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay”, Editorial IIPE – UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

Villar Martínez, Pablo (2020), “Efectividad de los Liceos Bicentenario de Excelencia en Chile y su Acceso a la Elite de la educación Superior”, Facultad de Economía y Negocios, U. de Chile

Wojciechowski, Scarlett (2000), “Discriminación e Identidad Social”, en “Cuando a uno lo molestan...”, LOM editores, PIIE, Santiago de Chile.

ANEXOS

1.- ESTUDIOS DE ENUNCIADOS⁸⁷ CLAVES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES

A continuación, se desarrolla un estudio de enunciados según lo planteado en el marco referencial y acorde con la metodología de este trabajo. Si bien es cierto, los enunciados que nos interesan corresponden a una cantidad amplia, se ha seleccionado acá aquellos de mayor interés para demostrar cómo las políticas públicas inspiran las prácticas escolares, así como a la gestión escolar requerida para una buena dirección y una buena enseñanza.

Los enunciados que más han llamado la atención en el estudio de los cuerpos legales, las políticas y consensos en materia educacional son los siguientes:

ENUNCIADOS CLAVES			
Gestionar	Profesionalización Docente	Liderazgo	Eficiencia - Eficacia
Equidad	Calidad	Identidad Nacional	Diversidad Cultural
Ciudadanía Responsable		Convivencia	

El trabajo de enunciados es importante respecto a este punto ya que con la gestión y con la reforma educacional se pretende solucionar los problemas que acaecen en la educación chilena, aunque sigue operando la misma lógica que ha generado problemas en la educación chilena, como una paradoja, por lo cual, es muy complicado llegar a pensar que a través de estas se solucionarán los

⁸⁷ Un enunciado podría ser entendido como un concepto que en su singularidad, rige el orden discursivo, pero en sí mismo no es una unidad, sino que una relación de enunciados, una función que pone en relación las unidades de una frase, un dispositivo del acto discursivo, de una serie de signos que permite la creación de contenidos específicos para que sean utilizados y reiterados de manera que ocupen posiciones relevantes en el campo de la subjetividad, bajo un sistema archivístico, como sistema de formación y transformación de enunciados discursivos. Para mayor profundidad, refiérase a Michel Foucault (1970), "La Arqueología del Saber", editorial Siglo XXI.

problemas. Es por esto que cobra vital relevancia realizar un movimiento de deconstrucción⁸⁸ textual que permita comprender como los signos significan una realidad, para interpretar la realidad descrita fuera de la hegemonía que la inspira. Para esto es que se analizarán los enunciados seleccionados, para determinar las implicancias intrínsecas que conlleva su utilización, ya sea para la gestión pedagógica, administrativa o curricular. Se quiere saber, qué implica el uso de estas palabras, de estos conceptos, qué ocultan en contexto, qué sentido llenan. ¿Será posible que se logren los objetivos bien intencionados de mejora educacional o estos enunciados actúan como dispositivos lingüísticos que permiten la acción política de disciplina y rendimiento en el ámbito educacional? Es por esto que se indagará sobre el significado de cada una de ellas, desde lo declarativo y lo implícito bajo los parámetros culturales básicos que no se pueden ni se deben olvidar al momento de investigar un espacio conceptual, ya que a través de las palabras se crea, nombra, segregan e inventan espacios conceptuales y lógicas a los que quedamos sujetos.

Gestionar

La primera duda que surge hoy en día sobre el tema es ¿qué se puede entender por gestionar? Una pregunta que parece fácil, pero que cuya respuesta no es tan simple como parece. Los conceptos de gestión se explican mejor a través de los apellidos que recibe, a saber, de calidad, de excelencia, estratégica, entre otros.

⁸⁸ La deconstrucción pretende comprender la relación entre un texto y su significado a través de la descomposición, desestructuración y desmantelamiento de un texto, a través del análisis de enunciados claves que demuestran la contradicción interna de los mismos. Para mayor profundidad, revítese Jacques Derrida (1986), "De la Gramatología", editorial Siglo XXI.

Una búsqueda demuestra lo complejo de encontrar definiciones a este término, que por algunos momentos parece vacuo.

Hay autores que plantean que gestionar es prácticamente lo mismo que administrar, así como otros presentan la diferencia en que la administración se caracteriza, grosso modo, por mantener lo que existe y la gestión por aumentarlo, por hacer aparecer algo que no estaba. Acercándonos a su significado, se podría decir que gestionar es toda acción de producir resultados que será lo que a final de cuentas se evaluará en el fin del proceso. María Teresa Lepeley se refiere a gestión en educación, pero usando siempre el concepto de gestión como gestión de calidad definiéndolo como un sistema para administrar organizaciones cuyo sustento se centra en el principio de hacer las cosas bien. En este sentido, la “gestión de calidad tiene fundamento en la satisfacción de las necesidades de los clientes externos, pero asume que esas necesidades no podrán ser satisfechas a menos que los “clientes internos” sientan que la organización satisface sus necesidades”.⁸⁹ Ante esto, bajo un perfil cultural, lo primero que se debe hacer es buscar las respuestas que nos da la Real Academia Española de la Lengua (RAE), ya que este organismo es el reflejo cultural de significado de las palabras en su tiempo. Así nos encontramos con que **gestión** es “hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera”. A la vez, por **negocio** se puede entender:

- La ocupación, quehacer o trabajo
- Dependencia, pretensión, tratado o agencia
- Aquello que es objeto o materia de una ocupación lucrativa o de interés

⁸⁹ María Teresa Lepeley, “Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación.”, editorial Mc Graw Hill, México, 2003, página 6.

- Utilidad o interés que se logra en lo que se trata, comercia o pretende.
- Local en que se negocia o pretende, entre otras definiciones.

Así y con todo, aplicar el término de gestión o gestionar en educación, gestión escolar, es aceptar el desarrollo de actividades que tienen por objetivo o meta, cumplir deseos o también un negocio. En el segundo de estos términos se involucra en el trabajo educacional la posibilidad de tener ganancias, de lucrar. Luego, aceptar la posibilidad de gestionar en educación implica aceptar el lucro en educación, así como los objetivos educacionales de este ámbito, que podrían caer en los deseos. Por deseo, la RAE consigna, entre otras acepciones que no hacen relación con nuestro tema, el:

- Aspirar con vehemencia al conocimiento, posesión o disfrute de algo.
- Anhelar que acontezca o deje de acontecer algún suceso.

Entonces, la gestión escolar incorpora los anhelos de que acontezcan los objetivos educacionales de cada una de estas unidades educativas, así como las expresadas en el currículo, explícito, implícito y oculto.

Es así como la gestión es una suma de actividades que se orientan al logro de o que se puede llamar como objetivos educacionales, así como también permite a posibilidad de lucro en educación. Esto es importante ya que, en el proyecto de Ley General de Educación propuesto por el Gobierno, inicialmente se eliminaba la posibilidad de lucrar en educación, frase compleja que se derogó para permitir el acuerdo, el consenso entre Gobierno y oposición. Aceptar el desarrollo de procesos de gestión, implican de forma intrínseca, la generación de lucro. Lo anterior, se

puede observar con claridad en las siguientes imágenes de notas de prensa de la época:



El gran acuerdo alcanzado por el gobierno y oposición hace que la Ley 20.370 no mencione el lucro, por lo cual este no es finalmente rechazado. Así mismo, se establece la Superintendencia de Educación y una Agencia de Aseguramiento de la Calidad, para permitir el mejoramiento de la gestión educacional a nivel escolar.

Profesionalización Docente

El concepto de profesionalización docente es un concepto nuevo en las políticas educacionales chilenas y corresponde a un imperativo de logro que no sólo requieren las nuevas leyes, sino también es un importante anhelo que se pretende desde la UNESCO. La idea de profesionalización representa un cambio en el oficio de formador, acercándolo a lo requerido por la sociedad moderna. El Estatuto Docente reconoce como profesionales de la educación a “las personas que poseen

título de profesor o educador concedido por Escuelas Normales, Universidades o Institutos Profesionales. Asimismo, se consideran todas las personas legalmente habilitadas para ejercer la función docente y las autorizadas para desempeñarla de acuerdo a las normas legales vigentes”.⁹⁰ En el Estatuto Docente se reconocen tres funciones docentes, a saber, la docente, la docente – directiva y la técnica – pedagógica de apoyo. En relación con la primera, corresponde a una función de “nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel prebásico, básico y medio”⁹¹ En este caso son de dos tipos, docencia de aula y actividades curriculares no lectivas.

En el caso de la docencia directiva, también se reconoce como profesional de nivel superior, con experiencia y formación específica. Se debe ocupar de la “dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación y, que conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos... La función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”⁹². De la misma forma el artículo 7 bis autoriza al director a contar con atribuciones para contar con este trabajo y con la calidad, entre los cuales se destaca el establecimiento y seguimiento de metas y objetivos, estrategias de implementación de planes y programas de estudio,

⁹⁰ MINEDUC (1996), DFL 1, “Estatuto de los Profesionales de la Educación”, artículo 2.

⁹¹ MINEDUC (1996)., op. Cit., artículo 6.

⁹² MINEDUC, op. Cit., artículo 6 y 7.

organización y orientación de trabajo en el establecimiento e informar a padres y apoderados. De esta forma se establece claramente la relación entre gestión y trabajo docente, es decir, es la gestión docente la que sienta las bases de la profesionalización de este quehacer. Huelga decir que, en esta labor, meta y objetivo, no siempre es lo mismo, siendo la primera ligada al plano económico, a la ganancia a la producción artificial y la segunda al plano académico. Según Hill y Jones, “las metas... especifican lo que la organización espera cumplir de mediano a largo plazo. La mayoría de las organizaciones con ánimo de lucro operan con base en una jerarquía de metas en cuya cima se encuentra la maximización de la ganancia del accionista.”⁹³ En el caso de los que plantean que son lo mismo, la verdad es que, en toda organización, los objetivos deben propender a obtener ganancias, a aumentar el capital, sea este en dinero o cultural.

Si hurgamos en la RAE, nos encontramos con que docente es, simplemente, quien enseña. Sin embargo, ser profesional docente, como lo incorpora la Ley 20.370, implica el redefinir la idoneidad profesional, que estaba establecida por el hecho de cursar una carrera de nivel superior, pero que ahora será examinada, evaluada en el ejercicio de la profesión, según los estándares acordados, al menos inicialmente, en el “marco para la buena enseñanza”. Según la RAE, profesionalizar va en dirección de convertir a un aficionado en profesional. Así también, dar carácter de profesión a una actividad.⁹⁴ De esta forma, es importante determinar, culturalmente, qué significa entonces profesión. La definición de este concepto corresponde al

⁹³ Charles Hill y Gareth Jones, “Administración Estratégica. Un enfoque integrado”, editorial Mc Graw Hill, tercera edición, Bogotá, Colombia, 1996, página 11.

⁹⁴ Obtenido de <https://dle.rae.es/profesionalizar>

“empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”.⁹⁵

Como se puede observar, la idea que subyace a la de los profesionales docentes o de la educación, no está directamente ligada a los parámetros culturales de lo que podemos entender por estos conceptos, sino más bien a un plan, que no sería otra cosa más que la gestión. Se busca entonces generar gestores de la educación o del aula. No basta ya con los estudios de nivel superior, pues eso ahora es básico. No basta ya con cumplir normas y leyes, eso es fundamental. Se requiere, además, cumplir con el proyecto político disciplinario, gestionar y ser evaluado en la profesión, así como también rendir en base a unos recursos que se entregan y que permiten una autoexigencia a través de tareas continuas y secuenciales. De esta forma, reconocer a los profesionales de la educación como tal, no sólo significa cambiarles el estatuto de acción, sino reconocer que se debe ser algo que no se ha sido. Significa reconocer que algo mal hay ahí que se debe arreglar, planificar, controlar, evaluar.

Liderazgo

Otro concepto de importancia incorporado a la gestión educacional que se quiere comenzar a desarrollar en nuestras escuelas es el de liderazgo. Incluso, en el “Marco para la Buena Dirección” emitido por el MINEDUC se encuentra como uno de los cuatro ámbitos de la acción directiva. Según este documento, se reconoce que el liderazgo “surge como un ámbito fundamental para la gestión del establecimiento, ya que incorpora habilidades y competencias que permiten dar

⁹⁵ Obtenido de <https://dle.rae.es/profesi%C3%B3n>

direccionabilidad y coherencia al proyecto educativo institucional del mismo”⁹⁶. Claramente, a nivel de Gobierno el liderazgo es determinante para poder dirigir una escuela. Corresponde al desarrollo personal y profesional de un director y su equipo, para coordinar esfuerzos de la comunidad educativa. Luego, esta es la capacidad para orientar a los actores escolares a la consecución de metas.

Según la RAE, liderar corresponde a “la condición de dirigir o estar a la cabeza de un grupo”. El líder es fundamental para este paradigma disciplinario y de rendimiento, para el cumplimiento de las políticas y para el logro de los objetivos y metas de una escuela, ya que es el líder el que logra que los profesores “realicen lo que la dirección espera, pero en un ambiente agradable y donde estén contentos... el compromiso con la organización aumenta y los resultados mejoran”⁹⁷. Como María Teresa Lepeley reconoce, la organización moderna está plagada de tensiones, razón por lo cual, es importante mejorar el clima organizacional.

La tecnología de poder moderno, es decir, la gestión, requiere de ciertos dispositivos de poder que, a medida que ha avanzado el tiempo, estos se han ido perfeccionando, pasando del ejercicio de poder coercitivo, de recompensa o de posición, que han sido históricamente utilizados, a uno mucho más potente y más fino, el liderazgo. Según Lepeley, la “Jerarquía del Poder ubica en el lugar más alto al líder que ejerce el Poder Legítimo, es decir, el poder inherente a la persona y sus cualidades y nace de la confianza que sienten las personas por un líder que los inspira, motiva y comprende sus necesidades. Éste es el líder de la gestión de

⁹⁶ Ministro Sergio Bitar, “Marco para la Buena Dirección”, MINEDUC, 2005, Santiago de Chile, página 11.

⁹⁷ María Teresa Lepeley, op. Cit., página 23.

calidad”⁹⁸. Es por eso, entre otras razones, que en la gestión es tan importante que se reconozcan los liderazgos, tanto positivos como negativos, proclives o peligrosos. Una gran cantidad de cursos de gestión se centran en estos aspectos. Para mayor claridad, los criterios y descriptores requeridos del líder corresponden al desarrollo de:

- a.- Cambio administrado al interior de la escuela
- b.- Comunicar sus puntos de vista (que son los de la dirección o de las políticas educacionales) y entender los puntos de vistas de los otros.
- c.- Generar información útil para tomar decisiones oportunas y conseguir los resultados educativos.
- d.- Administrar conflictos y resolver problemas.
- e.- Difundir el proyecto educativo y asegurar la participación de la comunidad educativa.⁹⁹

Como se puede ver, lo necesario en el líder es que puede convencer a los demás de hacer lo que se espera que ellos hagan, generando un ambiente propicio para lograr los resultados y rendimientos esperados. Para esto, el líder es un ejemplo, por lo que el concepto entraña una autoexigencia de estar siempre en cumplimiento. Los líderes se transforman en excelentes agentes de la doxa que definen la realidad, son vistos como apropiados y, al percibirse como personas, no se reconocen como parte de los grupos dominantes ni como agentes influenciadores. El líder es un dispositivo de la doxa y la aspiración escolar.

⁹⁸ María Teresa Lepeley, op. Cit., página 26.

⁹⁹ Confróntese con Sergio Bitar, “Marco Para la Buena Dirección”, MINEDUC, año 2005.

Eficiencia – Eficacia

La gestión debe ser eficiente y eficaz. Bajo esta visión, una escuela, al igual que otra empresa, puede considerarse un mecanismo que busca transformar insumos en productos. En el caso de la Escuela, el producto corresponde al resultado de la acción pedagógica con los estudiantes en base a los objetivos fundamentales de cada nivel de educación.

De esta forma, la **eficiencia** se puede medir “por el costo de los insumos necesarios para generar un producto determinado”¹⁰⁰. En este caso, una Escuela sería eficiente en tanto más estudiantes egresan, con mejores resultados y a los costos más bajos. Esta eficiencia se mide de forma interior a la escuela, pero también en relación a la competencia, por lo que producir de forma eficiente hace que los clientes, los estudiantes, los apoderados, los profesores prefieran un colegio por sobre otros. Esto es un punto importante ya que un alto índice de deserción implica también altos costos unitarios¹⁰¹ en el desarrollo de la sociedad de consumo.

Es difícil comprender una escuela productiva y de calidad sin eficiencia y eficacia. Según el modelo de Benno Sander, eficiencia “se asocia con la rentabilidad del sistema, es decir, tienen una connotación económica y representa el criterio administrativo de la máxima productividad, con un mínimo de recursos, energía y tiempo. Corresponde a las dimensiones: instrumental y extrínsecas de la administración educacional”¹⁰². Es definitivo aquí que la eficiencia es un criterio

¹⁰⁰ Charles Hill y Garreth Jones, op. Cit., página 135.

¹⁰¹ Los principios económicos generales que corresponden a esta afirmación pueden ser confrontados con Charles Hill y Garreth Jones, “Administración Estratégica. Un enfoque integrado”.

¹⁰² Benno Sander (1996), “Gestión Educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento”, p. 7, editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

económico que implica gastar poco y ganar mucho. “El valor supremo de la eficiencia es la productividad: la eficiencia implica comprobada capacidad basada en la productividad operativa y acentúa primordialmente la habilidad de desempeñarse bien y económicamente... En la historia del pensamiento administrativo, la noción de eficiencia está asociada a conceptos de racionalidad económica y productividad material, independiente de su contenido humano y político y de su naturaleza ética”¹⁰³ La primera duda que cabe es, entonces, ¿dónde está centrado el esfuerzo educacional?, es decir, ¿quiénes asumen el costo de la eficiencia escolar?, la exclusión ¿puede ser considerada como una pérdida marginal o una desviación del estándar? Por supuesto, una gestión que no pone al centro a las personas y sus proyectos de vida, considerando los costos individuales en base a sus singularidades, está condenada a rebajar a la formación al promedio, al punto de equilibrio de lo posible.

Según la RAE, se puede definir eficiencia como la “capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado”. Todo lo anterior da claridad para observar que la eficiencia incorpora la gestión de personas e insumos orientado a conseguir las metas y los objetivos escolares.

En cuanto a la **eficacia**, la RAE nos indica que podemos entender que hay eficacia cuando existe la “capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. A diferencia de la eficiencia, acá se incorpora el concepto de logro, razón por la cual, una gestión puede ser altamente eficiente, pero no eficaz si no consigue lo que se propone. Por esto es que la eficacia se evalúa en relación a metas más que en los

¹⁰³ Benno Sander (1996), “Gestión Educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento”, p. 5, editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

procesos de la administración. Siguiendo con la apuesta de Benno Sander, la eficacia “consiste en la capacidad y potencialidad de lograr determinados resultados. En el caso de las organizaciones en general, representa alcanzar el logro de los objetivos institucionales y en el caso particular de la escuela, el logro de los objetivos pedagógicos”¹⁰⁴. Entonces, dependerá acá en definir con claridad hacia donde se orientan los focos, los objetivos, lo que ya hemos visto anteriormente.

El informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo, para el año 2005, entregaba entre sus mensajes principales que para mejorar los aprendizajes se debía utilizar un gran cúmulo de datos existentes que propenden a mejorar la eficacia escolar, dándole a este punto la relevancia internacional que se conoce. Entre los aspectos a considerar para mejorar la eficacia de las escuelas se encuentran los docentes, el tiempo de aprendizaje, las materias fundamentales, la pedagogía, la lengua, el material de aprendizaje, las instalaciones y el liderazgo¹⁰⁵.

De esta forma es claro observar que la eficiencia y la eficacia se juegan en los procesos y en el recurso o capital humano contratado por la escuela. En todos los aspectos, esta tecnología de gobierno escolar pasa por los docentes alineados, que deben hacer un mayor gasto de energía en honor a la consecución de los resultados a menor precio. Si esto ocurre, entonces la escuela estará bien gestionada.

¹⁰⁴ Benno Sander (1996), “Gestión Educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento”, p. 8, editorial Troquel, Buenos Aires, Argentina.

¹⁰⁵ Confróntese con UNESCO, Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad”, ediciones UNESCO, 2005.

Equidad

Según los grandes acuerdos políticos nacionales en materia educacional, se debe decir que el Gobierno de la Presidenta Bachelet reconoció que “el primer requisito para elevar la calidad de conjunto de la educación nacional es resolver el grave problema de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al interior del sistema educativo... Es indispensable abordar... el mejoramiento de la calidad de la educación, e inseparablemente, la lucha por la equidad y contra las discriminaciones caprichosas y las disparidades.¹⁰⁶” Así mismo, la Alianza por Chile, en su propuesta referente a la Ley 20.370, planteó que “los alumnos de los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo obtienen resultados sistemáticamente peores que los de los niveles más altos, independiente del tipo de colegio en que estudien”¹⁰⁷ Estas afirmaciones son realmente relevante ya que indican que no existe equidad en el sistema educacional.

Visto lo central de la situación de la equidad en la política educacional, es el momento de indagar el significado de este enunciado. La pregunta entonces es, ¿qué significa educar con equidad? Según Marchesi y Martín la palabra equidad puede utilizarse como sinónimo de igualdad, aunque posee rasgos particulares que le dan una significación mayor¹⁰⁸. En el año 1998, en la II Cumbre de las Américas que se realizó en nuestra capital de la República, se acuñó como equidad educativa

¹⁰⁶ S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile (2007), Mensaje 55-355 a la Cámara de Diputados, página 3.

¹⁰⁷ Equipo Parlamentario Alianza por Chile, “Calidad con Libertad en Educación, Una Propuesta de la Alianza por Chile, Santiago de Chile, 2007, página 3.

¹⁰⁸ Confróntese con el estudio realizado por Beatriz Macedo y Raquel Katzkowicz, “En Busca de la Equidad en la Educación Secundaria”, UNESCO, Santiago de Chile, Encuentro Regional sobre EPT.

a “la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género...”¹⁰⁹ En este sentido, la educación secundaria de Chile ha crecido cuantitativamente, pero no cualitativamente, reconociéndose el carácter elitista y discriminatorio de la educación a fines del siglo pasado. En estas políticas y prácticas se ha fallado constantemente. La lógica que impera en la escuela y en las políticas públicas no permite, como se ha demostrado ya, generar equidad, sino selectividad. Sabemos que un trato igualitario en educación es injusto con aquellos grupos socioculturales que no poseen los *habitus* que se requiere para comenzar el proceso. Los estudiantes no son iguales, no pueden ser tratados de forma estándar. Generar una política adecuada de equidad nos exige dejar atrás lo políticamente correcto y comenzar por aceptar que se debe desarrollar una **pedagogía de la diferencia**. Una estrategia en el currículo, en una política de la diferencia es partir de lo geocultural, pero hoy se observa un esfuerzo por potenciar sus identidades individuales, en función de sus características para asegurar la igualdad de oportunidades en el egreso. Los estándares determinados para medir la equidad, cualesquiera sean estos, ayudan al retraso en la integración, así como a generar distintos que serán vistos y tratados como target. Según esto, entre los desafíos se debiera contar con la búsqueda de “soluciones para compensar las desigualdades en el espacio educativo. Gimeno Sacristán Y Pérez Gómez entienden que esto “plantea un reto a la organización de todo el sistema de

¹⁰⁹ Beatriz Macedo y Raquel Katzkowicz, op. Cit., página 4.

educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currículum, funcionamiento y mentalidad que arroja el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del currículum común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente.”¹¹⁰ A esto se puede sumar también la jornada escolar completa, que no significa, necesariamente, una promoción de la equidad, ya que no se asegura la solución de las distancias existentes entre estudiantes, según el medio del que provienen y a que pertenecen. En la escuela, las diferencias de resultados se obtienen por razones socioculturales y económicas, por lo que el futuro de los estudiantes y el proceso educativo se encuentran condicionados a estas razones.

En relación a la equidad hoy se ha generado la preocupación por la educación pre escolar, en tanto es ahí donde la escuela debiera incidir generando experiencias de aprendizaje que permitan acortar distancias entre los grupos privilegiados y los desfavorecidos. Así y todo, queda la duda sobre la inserción de la diversidad a través del currículo de enseñanza.

La equidad no se debe medir de forma trascendental en el ingreso o el egreso, sino también en el desarrollo, en la inclusión de la diversidad a partir de la diferencia. Es importante tener equidad, pero de forma en que no se reconozca la cultura, sino las culturas.

Calidad

¿Qué es calidad? La respuesta no es fácil, existen diversas visiones sobre la calidad y muchos disensos. Parecería que la calidad es la solución de muchos de

¹¹⁰ Beatriz Macedo y Raquel Katzkowicz, op. Cit., página 7.

los problemas que existen en educación y que produciendo calidad los problemas quedarían zanjados.

Pues bien, veamos a continuación un cuestionamiento a la calidad. La primera pregunta que se plantea aquí es ¿por qué calidad? La calidad es una preocupación relativamente nueva, a nivel mundial proviene de hace una década atrás y en Chile desde fines del pasado siglo. Anteriormente la preocupación nacional correspondió a la cantidad, a saber, aumentar la cantidad de participantes del proceso educacional, disminuir las tasas de analfabetos, indigentes, desertores, mejorar el recurso o capital humano. A esta preocupación se le reconoció como la preocupación por la cobertura. Por mucho tiempo Chile se preocupó de que la educación llegara a la mayor cantidad posible. Hoy en día las cantidades han subido de forma importante, teniendo un número reducido, marginal – pero no menos importante – de excluidos físicamente de la escuela. Una vez conseguida esa meta, apareció la preocupación sobre ¿cómo es la educación que entregamos?, más aún, ¿cómo es nuestra educación en relación a los estándares internacionales?, ¿cómo poder asegurar trabajo decente a los licenciados de enseñanza secundaria y superior? Es en esta etapa cuando la UNESCO comenzó a desarrollar una serie de investigaciones (Jomtier – Dakar – Delors, entre otras) referidas a los desafíos de la educación para el futuro y las necesidades actuales.

La búsqueda de la calidad ha avanzado sin poder resolver el problema de las diferencias locales, de la diversidad, sino reconociéndolo como un problema, como un desafío a solucionar y que forma parte de los ámbitos de la convivencia y del aprender a ser, del componente ético del aprendizaje.

¿Qué es calidad? Según la RAE, calidad está relacionada con el carácter de algo, es así como lo define, entre otras posibilidades, a través de la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.” No obstante, para Lepeley, el concepto de calidad es complejo, difícil de definir y de identificar por sí misma. La mejor forma de determinare es a través de un proceso de gestión de calidad, es decir de la puesta en práctica de una tecnología de la calidad que se funde en lo que los clientes necesitan y las características de los productos o servicios que estos tenían. Sin embargo, es necesario aclarar que este acercamiento al significado implica la satisfacción de los requerimientos del cliente, de los productos o servicios en pos de cumplir con este requisito. Ahora bien, cuando se observa el término desde la gestión, la calidad no se reconoce como una característica exclusiva de un producto o de un servicio, sino extensible según procedimientos y estándares, por esto es un concepto mutante, que se adecua a las características del entorno y que no se explica por el valor en el costo de servicio entregado, es decir, no necesariamente debe presentar un valor alto.

Siguiendo este análisis, Lepeley define como calidad al “beneficio o utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio...Desde esta perspectiva, la calidad tiene relación con la satisfacción de necesidades... Pero, sobre todo, calidad es el resultado de un proceso de gestión integral que abarca todas las etapas de un proceso para llegar a producir un producto o servicio... en términos más simples, *Calidad es un camino, no un destino*”¹¹¹. Esta explicación es altamente indicativa, ya que en materia educacional implica que el

¹¹¹ María Teresa Lepeley, op. Cit., página 6.

servicio educacional debe satisfacer necesidades de otros, de quien compra el servicio, aunque, para asegurar este cometido, hay que seguir un proceso graduado que indica que se ha conseguido la calidad. Huelga decir, la calidad no es fácilmente reconocible si no es a través de un proceso que lo asegure. Esto hace que la calidad no sea un fin, un objetivo a lograr sino un medio, una forma de hacer las cosas. Este planteamiento es tan potente que explica la nueva Institucionalidad que promueve la ley 20.370, con agencias que pueden certificar los procedimientos de calidad, la gestión de calidad. De esta forma calidad y gestión se encuentran íntimamente relacionadas, ya que no hay calidad sin gestión, ni gestión que no persiga la calidad. Es interesante observar que la calidad no es fácil de definir por una característica, sino por procedimientos y estándares de gestión. Luego, la calidad existiría, siempre y cuando se hagan las cosas como la hacen “los mejores”, los “líderes” o una entidad. Es decir, la calidad es un excelente constructo para alinear a los actores del sistema bajo el locus de enunciación. Más aún, entendiendo que este concepto es tan neutro y positivo como se cree, así como sirve como enunciado camuflado, ya que puede significar distintas cosas. Es así como nos encontramos en el mensaje presidencial para iniciar la tramitación del proyecto de ley 20.370, con expresiones como las siguientes: *“La nueva etapa es de mayor complejidad, porque debe hacerse cargo de brechas significativas en la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos... lo que requiere de nuevos instrumentos e instituciones de los que carece nuestro sistema educativo”*¹¹². En este caso, la brecha en la “calidad” de los aprendizajes, que se sustentan en un factor de equidad permite, no sólo la

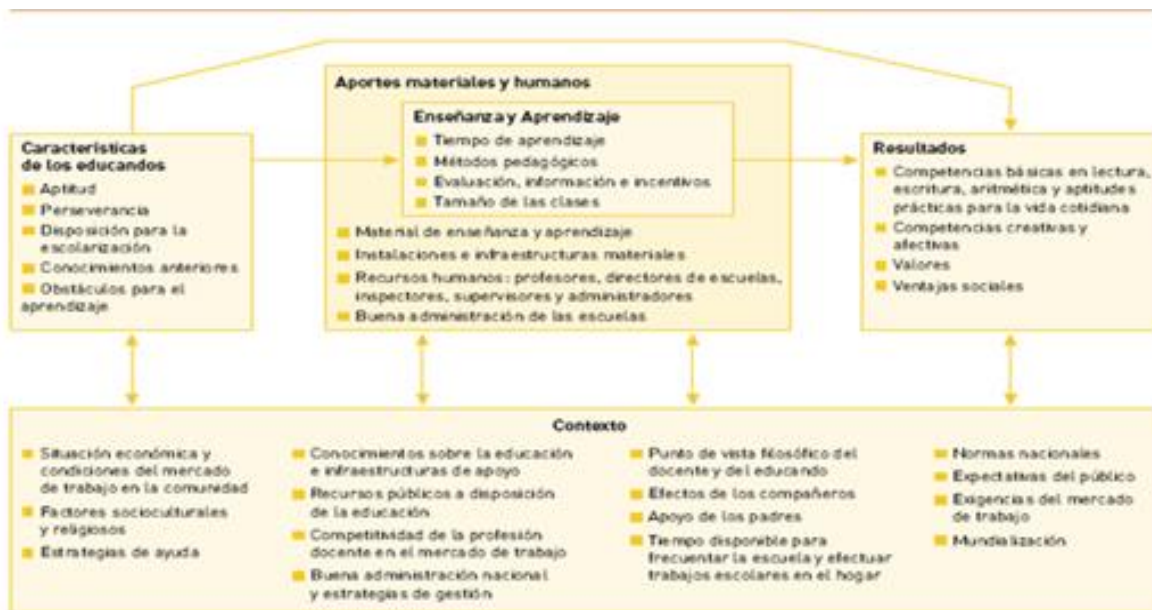
¹¹² S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit., página 1.

irrupción de la gestión, sino de una institucionalidad nueva e instituciones que fiscalicen. Se crea un sistema de control y vigilancia sustentado en los problemas de la calidad. Más adelante, el mensaje de Su Excelencia plantea que el desafío de velar por la calidad es algo nuevo para el Estado y demandará *“que los compromisos de todos los actores se eleven significativamente... un currículo nacional moderno y actualizado... definición de roles... y estándares para medir objetivamente sus desempeños..., estar orientada a los resultados... requerirá de la creación de nuevas instituciones para ejercer para ejercer la supervigilancia y el control del desempeño de las instituciones educativas y de sus actores”*.¹¹³ Esta definición es altamente educativa ya que deja claro que calidad es un proceso que se debe seguir, controlar y evaluar de forma objetiva. La docencia se profesionaliza y por lo tanto se debe cumplir con los parámetros, so riesgo de no lograr calidad. Peor aún, al riesgo de no ser acreditado y perder la posibilidad de contar con financiamiento. Bajo este perfil, la UNESCO determinó un programa con el nombre de Educación de Calidad para Todos, en el cual se establece la calidad como un imperativo. En este se indica que entre los problemas de los países pobres en comparación con los ricos están: coberturas insuficientemente financiadas, elevado número de alumnos por cada sala de clase, problemas de capacidad docente, ausentismo docente, entre otros.¹¹⁴ Según la UNESCO, la siguiente figura representa el esquema propicio para entender qué es calidad educacional¹¹⁵.

¹¹³ S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit., página 2.

¹¹⁴ Confróntese con Confróntese con UNESCO, Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad”, ediciones UNESCO, 2005.

¹¹⁵ Confróntese con Confróntese con UNESCO, Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad”, ediciones UNESCO, 2005.



Como se puede apreciar en este caso, la calidad es un proceso que estaría ligado a características del educando, a los aportes materiales y humanos, incluyendo en ese ámbito la enseñanza y aprendizaje en un contexto y, finalmente, los resultados. Luego, la gestión de calidad se deberá realizar sobre estos aspectos.

En el Marco para la buena educación se plantea que será esta "...una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación"¹¹⁶. Una vez más se puede apreciar que lo que se busca es el mejoramiento de la calidad, lo que implicaría mejorar la efectividad docente, así como asumir la riqueza de la profesión

¹¹⁶ Ministro Sergio Bitar, op. Cit., página 7.

docente, que al parecer no estaría asumida por parte de los docentes. También es importante en el proceso el evaluarse, saber cómo se están haciendo las cosas, pero no contra la profesión sino contra los estándares determinados y si hay descensos o errores frente a esos estándares, corregir.

La calidad es un concepto en sí vacío, sin sentido, que se explica en relación a un proyecto, en este caso el proyecto de la sociedad disciplinaria, de consumo, de rendimiento, que busca contrastar los objetivos estandarizados, sin incorporar las diferencias. La calidad, los estándares, parten de una base de aplicación igualitaria que sólo entorpece el mejoramiento, no reconociendo las diferencias particulares. De esta forma los docentes se transforman en profesionales profesionalizados por su desempeño y en agentes ideológicos.

Es el Estado el encargado de velar por la entrega y el control de la educación de calidad. Los responsables de que se entregue una educación de calidad serán todos los actores del proceso educativo, los cuales deberán ser evaluados y rendirán cuenta pública de logro de sus objetivos, de las metas¹¹⁷. Se busca el desarrollo integral de la persona más que el solo cumplimiento de los estándares de aprendizaje. Ahora bien, ¿quién diseñará e implementará un sistema de evaluación de logros de aprendizaje? Nuevamente, el Estado, que, a través de los *policymakers*, cumpliría aquí un rol neutro, objetivo, para generar estándares nacionales. Lo que se evaluarán son los desempeños según esos estándares y, esos mismos estándares, lógicamente, estarán al servicio del locus de enunciación dominante.

¹¹⁷ Confróntese con S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit.

Identidad Nacional

En primer lugar, el mensaje presidencial sobre la Ley 20.370 consigna que la educación, como potenciador del desarrollo de las personas, cumple varias funciones, entre las cuales se considera que “otorga y transmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional...”¹¹⁸ De la misma forma plantea que los aprendizajes educacionales deben estar “...enmarcados en el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, en nuestra identidad nacional y en el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad...”¹¹⁹

Sobre el particular, la RAE expone que identidad es “cualidad de idéntico”, aunque también corresponde a la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. Sin embargo, el significado más cercano a nuestro contexto está en relación al “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. Según lo anterior, se puede concluir que la identidad es aquel enunciado bajo el cual un grupo de personas se reconoce, a pesar de sus diferencias.

La identidad, culturalmente, depende de relaciones y procesos sociales, así como de relaciones simbólicas. Por otra parte, la sociedad se produce a través de la ideología. La identidad se determina en oposición y simpatía, es decir, es idéntico lo que nos es simpático y es diferente, rechazado lo que nos es antipático. De esta forma, el reconocimiento de la identidad se hace definiendo lo que no somos, lo que no queremos ser, lo que rechazamos. El concepto de identidad, en nuestro caso

¹¹⁸ S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit., página 8.

¹¹⁹ S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit., página 25.

nacional encierra una violencia, la violencia contra lo otro, contra lo diferente. Parfraseando a Amin Maalouf¹²⁰, no nacemos con identidad, la construimos y son estas identidades las que han causado tantos males a la humanidad, ya que lleva en su interior una actitud parcial, intolerante y dominadora. Por otra parte, propone Maalouf, cada ser humano es una suma de diversidades, de *pertenencias* que debe reconocer, ya que la identidad está formada de manera vertical por nuestra historia y de forma horizontal por nuestro presente, pero la mayoría de las veces las designaciones nacen de seno vertical, o que conlleva a marcar las diferencias. Nuestra identidad no está constituida sólo por nuestra lengua, religión o el país donde vivimos o nacimos, nuestra identidad es un cúmulo de situaciones vividas, de experiencias acumuladas que nos cambian la forma de vivir o pensar.

Sabemos que desde siempre la escuela es un espacio cultura en donde se forman identidades, donde las pequeñas identidades familiares y de barrio chocan con la identidad nacional que entrega la cultura oficial del currículo educacional. Luego, es un tanto contradictorio practicar la diversidad bajo una misma identidad nacional, ya que lo que se requiere es la aceptación de unos símbolos en contra de otros, de una identidad que intenta homogenizar lo más posible las diferencias existentes al interior de esta identidad nacional.

Scarlett Wojciechowski plantea que existen al menos dos tipos de identidades, la personal y la social. En cuanto a la primera “dice relación con todos aquellos aspectos que conforman la personalidad de un individuo como, por ejemplo, las

¹²⁰ Confróntese con Amín Maalouf, “Identidades Asesinas”, editorial Alianza, Madrid, España, 1999.

características propias de la personalidad...”¹²¹ En cuanto a la segunda, “es aquella que se origina por la pertenencia de un individuo a un grupo determinado.”¹²² Estas últimas son categorizadas según el cumplimiento de las expectativas que un grupo tiene de cada uno de los individuos, a lo cual podríamos llamar aquí como estándares. Tanto la identidad como la diferencia discriminada se sustentan en estos estándares o estereotipos y prejuicios.

Los conceptos investigados acerca de target y los agentes vuelve a sernos aquí funcionales, ya que aquellos alumnos que no forman parte de la identidad grupal o nacional, los marginados serán tratados como target, a los cuales se les acostumbra atacar de palabra y obra. Por otra parte, están los agentes del paradigma, del sistema, de la identidad que son aquellos que rechazan a los diferentes. Actualmente en Chile se ha dado a conocer una cantidad preocupante de *bullying* o matonaje escolar, o que demuestra este acontecer y muestra una forma de construir identidad a partir de la discriminación.

Cuando se propone la identidad nacional, en democracia, en paz, en tolerancia, en diversidad, bajo los parámetros de los derechos humanos es un desafío complejo, sobre todo en aquellos grupos culturales marginados por la cultura oficial y por las prácticas culturales mediadas por un tercero. El asumir la nacionalidad, el concepto de nación conlleva el aceptar a los estudiantes como parte de un mismo país que se rige por un mismo gobierno, así como reconocer un mismo origen con una tradición común. En este caso, la escuela suplanta los distintos

¹²¹ Scarlett Wojciechowski, “Discriminación e Identidad Social”, en “Cuando a uno lo molestan...”, LOM editores, PIIE, Santiago de Chile, 2000, página 111.

¹²² Scarlett Wojciechowski, op. Cit., página 111.

orígenes y a través de la nación, nos recrea como hijos de unos padres de la patria, lo que nos hace hermanos que reciben un patrimonio legado por nuestros antepasados. Esta idea de nación es la forma en la cual el Estado moderno ejerce su poder paternal sobre los individuos de una región o territorio determinado que formaran parte de la fuerza laboral de la cual se nutre¹²³.

Finalmente, sobre este punto, reconocer la existencia de la nación común significa reconocer un origen común, distinto a otros orígenes impropios (he aquí una razón histórica). La pregunta a este punto es ¿qué identidad o identidades?, ¿qué nación? La nación mapuche, la nación chilena, la nación Rapa Nui... Así mismo vale preguntarse, ¿qué tradición ¿el mito?, ¿la leyenda?, ¿la historia?... Tanto el concepto de identidad como el de nación son conceptos peligrosos para la diversidad ya que en su seno llevan el germen del origen, del racismo. Edward Said ha planteado referente a lo expuesto y en alusión a los conflictos de E.E.U.U. con los países árabes razón de intereses nacionales y soberanías ilimitadas, que “lo sorprendente es que la difusión de esquemas de pensamiento y acción tan provincianos sigue prevaleciendo en las escuelas, jamás son puestos en discusión, se los acepta sin críticas en educación y generación tras generación se repiten recurrentemente. Se nos enseña a venerar nuestras naciones y a admirar nuestras tradiciones, a lograr nuestras metas con violencia y sin tener en cuenta a otras sociedades.”¹²⁴ Sin embargo, la revolución francesa nos enseñó el peligro interno

¹²³ Confróntese con Thomas Hobbes, “Leviatán”, editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 2003.

¹²⁴ Edward Said, “Cultura e Imperialismo”, editorial Anagrama, Barcelona, España, 2001, página 58.

de reconocer varias naciones en un mismo seno, es el peligro de la revuelta que la escuela debe conjurar.¹²⁵

Diversidad Cultural

Complejo enunciado bajo la propuesta la Ley 20.370. En principio se presenta, como se ha discutido, en conflicto con la idea de identidad nacional. Según la RAE, diversidad corresponde a “variedad, semejanza, diferencia” y “abundancia, gran cantidad de cosas distintas”. En nuestro caso esta variedad, diferencias y abundancia debe relacionarse con cultura. En efecto, la idea de diversidad debiera estar incorporada en la idea de identidad nacional, sin embargo, este último, se ha visto, excluye la diversidad en tanto homogeniza las diferencias y las utiliza antipáticamente para formar la nación. Una forma de establecer un concepto inclusivo sería hablar de identidades nacionales, tanto sociales, culturales, políticas y económicas. ¿Qué política de diversidad se propone para la educación? Según el mensaje a la Cámara de Diputados, por parte de S. E. Presidenta Bachelet y la ley 20.370, se debe permitir que todos los chilenos tengan acceso al conocimiento y a la cultura¹²⁶. Al buscar el acceso a la cultura determina que sólo a través de la educación se puede acceder a esta, por lo que no es cultura oficial. Luego, toda diversidad se debiera dar al interior de la cultura oficial. Además, se indica que la educación debiera propender a ampliar la ciudadanía y construir sociedades más inclusivas. Esto significa que los estudiantes deberán convertirse

¹²⁵ Para profundizar estos planteamientos se sugiere revisar las revisiones históricas y filosóficas hechas por Michel Foucault, en “Defender la Sociedad” y “Genealogía de Racismo”.

¹²⁶ Confróntese con S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit.

en ciudadanos, por lo que requerirá aceptar una serie de reglas y normas que convierten a un individuo en habitante de la ciudad. Es necesario, para la paz social y el cuidado de no generar revueltas, que la sociedad chilena, la ciudadanía sea más inclusiva, ya que de esta forma se logra la asimilación cultural de todos aquellos grupos que aún resisten la labor y participación en la escuela, lo que puede ser visto como un peligro para el orden moderno. Por lo tanto, tras estas apuestas se encuentra el objetivo de mantener a la escuela como el aparato ideológico estatal o particular de ciertas sociedades homogéneas.

Fundamentalmente, la Ley se refiere a la diversidad cuando propone inclusión, discriminación positiva o discriminación por impedimento físico, embarazo, factores socioeconómicos, entre otros, promoviendo la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. Nuevamente se observa que la diversidad no se agota en estos problemas de discriminación, que por demás son discutibles¹²⁷.

En el aspecto curricular el proyecto de Ley plantea expresamente que "... se promueve el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el sentido de pertenencia a la nación, el respeto a la diversidad, la valoración de las formas pacíficas de convivencia, el cuidado al medioambiente..."¹²⁸ Renglón seguido, el proyecto estima que "hay un sistema educativo universal y que se rige por un conjunto de objetivos de aprendizajes que es común para todos..."¹²⁹ Las poblaciones específicas que se reconocen como distintas son los adultos, la

¹²⁷ Ver capítulo I de la presente Tesis.

¹²⁸ S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit., página 12.

¹²⁹ S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit., página 12.

educación especial, aunque podrían crearse otras. Lo interesante aquí es que la diversidad se encuentra atrapada en las necesidades nacionales y universales que “convienen” al desarrollo del país.

Como se ha establecido en los capítulos anteriores de esta investigación, el campo cultural del currículo, de la escuela, no deja de estar determinado por la cultura oficial, que a su vez se opone a la diversidad de las culturas singulares. Luego, la escuela se encarga de reproducir esta diferencia entre cultura oficial y culturas subalternas. De esta forma la cultura oficial se sustenta en el etnocentrismo y se desarrolla a través de eventos de endoculturación. En relación a esto Cristian Parker ha planteado que “todo grupo humano requiere para auto legitimarse y afianzar su sentido de identidad y de orientación en el cosmos en el cual cohabita con otras culturas, afirmarse auto privilegiándose como el centro de toda medida o valor, y rebajando a lo distinto, lo extranjero, lo “Otro” a la categoría de “curioso”, “inferior”, e incluso “peligroso””¹³⁰. La alteridad, que forma parte de la diversidad cultural, presenta una difícil convivencia real en la escuela, más allá de las declaraciones y buenos deseos del proyecto de legalidad, lo que genera o mantiene un conflicto cultural.

Los grupos sociales sustentan su cohesión, su identidad común a base de la exclusión de los otros, por lo que se genera un sentimiento de diferencia relacionado a los que no son “nosotros”¹³¹ En nuestro caso, son los rituales, el lenguaje usado, las normas, las prácticas, aquellos elementos que sustentarán la cultura oficial y

¹³⁰ Cristian Parker, “Cultura”, en “Boletín de Filosofía N° 9”, volumen 3, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 1998, página 100.

¹³¹ Para discutir con más profundidad estos conceptos se recomienda la lectura de Tzvetan Todorov, “Nosotros y los Otros: Reflexión sobre la diversidad humana”, Siglo XXI, México, 1991.

asegurarán su reproducción en la colonización simbólica de las minorías culturales, alineando a los individuos y transformándolos en ciudadanos responsables.

Una apertura real a la diversidad debiera pasar por reconocer que no existe una cultura universal, sino una amplia diversidad de culturas que están en constante interacción, con influencias recíprocas y procesos de dominación. Esto debiera llevar al reconocimiento de la existencia de distintas posibilidades de crear en el mundo, según las necesidades humanas, los ritmos y necesidades de cada espacio.

A lo anterior se le ha denominado, en el marco referencial, como geocultura, que es una alternativa de surgimiento de la diversidad a nivel curricular. En este sentido, el currículo es nacional, unitario cuando debiera permitirse que sus ejes temáticos surjan de las propias comunidades, de las necesidades, diálogos y requerimientos de los integrantes de cada espacio local, regional, etc.

Ciudadanía Responsable

Para poder comprender a qué hace referencia cultural, el proyecto de ley, la propuesta de acuerdo educacional cuando plantea la necesidad de *“producir”* ciudadanos responsables, es indispensable revisar la definición que hace la RAE sobre este enunciado. Para esta organización letrada, ciudadanía corresponde a “la cualidad o derecho de un ciudadano”, así como también al “conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”. De la misma forma, representa a “comportamiento propio de un buen ciudadano”. Como se puede observar, la ciudadanía vendría a ser un comportamiento, una conducta buena que se debe mantener para el conjunto de ciudadanos en la nación. En este caso, la ciudadanía

se explica como objetivo ideológico final que se debe cumplir a través de la aceptación y participación de la identidad nacional.

De acuerdo al mensaje presidencial a la cámara de Diputados, se busca una educación de calidad, la que “se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas.”¹³² Esta declaración es importante, toda vez que oculta el real sentido de la calidad educacional, a saber, ampliar la ciudadanía y construir sociedades más inclusivas. Ampliar la ciudadanía corresponde a entregar *habitus* que se inscriben en la cultura oficial, los que generarán una sociedad homogénea. Claro, la idea de ser más inclusivos no significa el surgimiento de a diversidad, sino más bien, la convivencia bajo un parámetro de falsa conciencia, de aceptación y sumisión a los parámetros culturales dominantes. Obviamente, los participantes del sistema educativo asumirían su rol de target o de agentes de la cultura oficial. Por otra parte, oponerse a este proyecto parecería una actitud anarquista y peligrosa para la misma convivencia, contraria a la conformación de la nacionalidad y de respeto y la tolerancia por la diversidad. Estos enunciados son tan bien seleccionados y utilizados que generan una tendencia a la aceptación obvia, indiscutible. Sin que los docentes cuestionen estos planteamientos, se comienza a desarrollar el avance ideológico a través de estos enunciados que realizan una colonización simbólica de los imaginarios colectivos.

Efectivamente, el concepto ciudadanía es sociopolítico, ya que implica conductas y roles sociales que se deben asumir. Es nuestro derecho obligatorio de participación democrática y social. Es así como el sistema no es cuestionado desde

¹³² S. E. Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, op. Cit., página 3.

la escuela, no se permite el surgimiento de nuevas formas de organización o de antiguas formas de organización, ya que deben estar sujetas a la participación democrática. Esto vehicula la mantención del *status quo*, sin posibilidad de utilizar la escuela como un espacio crítico que permita discutir, dudar o problematizar el sistema de organización nacional, desde cada una de las diversas realidades. Si esto se hace, se debe hacer desde la perspectiva de la modernidad, del progreso, de la democracia, de sistema. Es así como, en la escuela, todo se juega al interior de un mismo episteme o doxa.

Pero, qué es ser un ciudadano hoy en día. En este caso debemos respondernos a partir del rol de ciudadano y su relación con la ciudad. Planteamiento importante que el autor ya ha tratado en otras investigaciones en las que se ha demostrado que la organización ciudadana ha sido la forma de colonizar América por parte del europeo, a partir de la llegada de los españoles y luego de los criterios ilustrados¹³³.

Veamos que nos dice la Constitución Política de Chile respecto de la ciudadanía y sus roles. Primero, se reconocen ciudadanos aquellos que tengan **mayoría de edad** (18 años) y que **no hayan sido condenados a pena aflictiva**. Además, esta condición permite derechos de sufragio y de participación en cargos de elección popular. Por otra parte, se permite a los extranjeros formar parte de la ciudadanía a través de la permanencia superior de 5 años, el cumplimiento del artículo 13 y otras formas legales.

¹³³ Confróntese con Rodrigo Sepúlveda C., "Etnohistoria: Habla y escritura en el siglo XVI. La temprana imagen del indígena". Seminario para optar a título de profesor en Historia y Geografía, con el grado académico de Licenciado en Educación, Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, año 1997.

Visto lo anterior, la ampliación de la ciudadanía que se solicita en la ley, correspondería a aumentar la cobertura de bienhechores, de personas que, llegados los 18 años, no presenten conflictos legales ni procesamientos, en otras palabras, que no se formen delincuentes. Además, políticamente, que participen de la organización política, de la vida cívica de la República. Esto se consigue generando una identificación de cada estudiante con los símbolos nacionales. Aquí se puede plantear una importante crítica pues muchos de los excluidos, desertores, no representados en el sistema formal de educación institucionalizado en la escuela, tienen una alta probabilidad de delinquir. Luego, al ser esto correcto se debe decir que la escuela no sólo produce ciudadanos, sino también delincuentes, más bien dicho, no realiza la corrección necesaria que imposibilite la reproducción de delincuentes.

Esta investigación no se puede quedar sólo en lo político. La ciudadanía funciona también bajo una percepción social y económica, es decir, el ciudadano, más bien ese buen ciudadano que nos propone la RAE es un ciudadano que forma parte de la fuerza laboral, que ocupa su posición de contribución a la ciudad y a la nación a través del trabajo. Esto significa que responsablemente debe comprometerse con su educación, ya que esta le permitiría obtener mejores expectativas. Actualmente la vida en las ciudades se organiza bajo relaciones laborales, más aún, la ciudad se ordena en relación a los puntos laborales. Las relaciones sociales que priman se dan sobre todo ligado al trabajo más que a otra variable, como por ejemplo la familia¹³⁴. Luego, un rol importante de un ciudadano

¹³⁴ Cfr. Hannah Arendt (2016), "La Condición Humana", editorial Paidós, Madrid, España.

responsable es el de trabajar. Las escuelas, sólo por la ubicación ya discriminan a quienes ofrecerán sus servicios. Si existe algún margen de error, las prácticas escolares se encargarán de corregirlas para conseguir la homogeneidad característica.

La Ley plantea, además, que la formación de ciudadanos responsables se sustenta en dos principios fundamentales, a saber, el principio de participación y el de colaboración. Estos principios se encuentran imbricados con los planteamientos constitucionales expuestos más atrás, de forma tal que la participación y colaboración se debiera dar en los planos socio políticos y económicos. La RAE es muy clara sobre estos principios, definiéndolos como sigue: participar corresponde a “tomar parte en algo”, “compartir, tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ello”, también “compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc. que otra persona.” Como se aclara, el principio de participación no permite restarse, sino que solicita acción en algo común, algo que ya se encuentra definido, algo que no es cuestionable sino participable. En cuanto a colaborar, la RAE lo entiende como el “trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra.” Esta definición incorpora de forma tácita el concepto de comunidad, ya que una serie de personas trabajan por una obra común. Por esto es que una base en las prácticas educativas que se ha planteado en la reforma educacional se encuentra centrada en el trabajo en equipo, sobre todo en aquellas escuelas secundarias y superiores que desarrollan formación por competencias laborales.

De esta forma, la Ley 20.370 promueve la creación de una comunidad formada por los distintos actores de la educación formal, sean estos padres y apoderados, docentes, paradocentes, estudiantes. Esta comunidad debe hacerse

cargo del cumplimiento de los objetivos educacionales, contribuyendo a la formación de Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados, Consejo de Profesores y Consejos Escolares.

Como resultante de estos conceptos expuestos, está uno de los imperativos internacionales de la educación, con la cual se abrió esta investigación, a saber, la convivencia escolar.

Convivencia

Para la RAE, convivencia es una palabra de significado particular, preciso, ya que, simplemente, es “vivir en compañía de otro o de otros” y/o “coexistir en armonía”. Para comprender mejor, es preciso decir que por acompañar se entiende el “participar en los sentimientos de alguien”. La palabra proviene del latín *convivere*, cuyos componentes léxicos son el prefijo *con* (junto) y *vivere* (existir, subsistir, no estar muerto). De esta forma, convivir, de manera inicial, no es algo simple ya que no sólo implica el existir con otro (a), como condición de vida, sino que, en esa compañía, implica tomar parte en los sentimientos de otra persona, unirse a otro (a). Una respuesta rápida llevaría a pensar que la identidad nacional es una forma de unirnos, compartir símbolos que nos llevan a incidir en los otros, a formar algo juntos. Sin embargo, ya se ha descrito y analizado de forma crítica las implicancias de este concepto en relación a la diversidad, demostrándose lo difícil que resulta la construcción de la diversidad a partir de la identidad. Justamente, una de las palabras importantes aquí es la de **OTRO**. La convivencia no es sólo un acto de modificar a otro, de impactarlo, sino que de dejarlo surgir al interior de esta relación.

Respecto de esto, José Bengoa ha manifestado que la asimilación "... es el proceso por medio del cual un grupo humano, va perdiendo sus valores, costumbres y lengua, y otras manifestaciones de la cultura para asumir y adaptarse a la cultura global, mayoritaria de la sociedad en que se vive. La asimilación es un proceso de pérdida y reemplazo cultural"¹³⁵. Esta situación de asimilación es la que acontece, ideológicamente, al interior de las escuelas y en la política educacional se busca al proponer el desarrollo de una identidad nacional. Por contraparte, Bengoa plantea que una alternativa educacional para el surgimiento de la multiculturalidad corresponde a la integración, que significaría generar relaciones entre grupo mayoritario y minoritario con respeto de los aspectos culturales propios.

La Comisión Delors nos plantea que una forma de convivir es a través del "desarrollo de la comprensión del otro y a través de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes, prepararse para tratar conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz."¹³⁶ Esta propuesta nos exige eliminar la lógica actual de la escuela, más aún, del sistema escolar, involucrando transformaciones profundas de la institucionalidad escolar. Se plantea esto ya que a través de las prácticas y del funcionamiento político escolar no se permite el surgimiento de la otredad, de la diversidad comprensiva, sino de la imposición y la dominación a través de los *habitus* escolares. Los problemas sobre este particular ya eran avizorados por José Bengoa, entre otros, quien planteó que, respecto de indigenismo como minoría, "la cultura dominante durante el siglo veinte, no ha

¹³⁵ José Bengoa, "La Emergencia Indígena en América Latina", Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2007, página 308.

¹³⁶ Jacques Delors, "La Educación Encierra un Tesoro", Compendio, editorial Santillana, UNESCO, página 34.

valorado la diversidad, solamente la ha tolerado... La educación puede jugar un papel de suma importancia en esta perspectiva. Es evidente que se requiere un esfuerzo muy importante de imaginación para responder adecuadamente a los desafíos que en esta materia se plantean.”¹³⁷ Sin embargo, entre los principios que inspiran la educación declarados en la Ley 20.370, llama la atención no encontrar la convivencia.

Una de las finalidades de aprender a vivir juntos es el frenar los distintos tipos y grados de violencia existente en esta sociedad del rendimiento, del consumo, competitiva e individualista, para lo cual se requiere de la empatía con el otro, del reconocimiento y la aceptación de la alteridad, así como de la resolución pacífica de conflictos y tensiones, siempre presentes en toda relación humana¹³⁸. Roland Barthes, en relación a esta investigación, ha planteado también que “no se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo, sino de impedir los rechazos, el retorno de la fonología, del sentido impuesto”¹³⁹. Por supuesto, esto significa que, para surgir la diversidad, incluso la diversidad más extrema, la de cada uno en su diferencia, la escuela debiera transformarse en un espacio con espíritu crítico, donde el “alumno debe convertirse, no digo en un individuo, sino en un sujeto que dirige su deseo, su producción, su creación. En el plano institucional eso supondría, por supuesto, que no haya saber nacional (programa).”¹⁴⁰ Como se ha analizado anteriormente y concordando con Barthes, un saber nacional, una

¹³⁷ José Bengoa, “La Emergencia Indígena en América Latina”, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2007, página 308.

¹³⁸ Jacques Delors, op. Cit., página 100.

¹³⁹ Roland Barthes, “El Grano de la Voz”, editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 2005, página 208.

¹⁴⁰ Roland Barthes, op. Cit., página 206.

identidad nacional, un programa nacional anula o asimila a las diversas identidades, dificultando la real convivencia, lo que se ve reflejado en las propuestas programáticas de la Ley de Educación.

El problema de convivencia no es sólo político, sino que ontológico, metodológico, lingüístico, entre otros ámbitos. Se puede decir que bajo los principios de inclusión y asimilación se genera una traducción de la alteridad, de lo diverso, de la diferencia desde la perspectiva habitual, desde el locus de enunciación de la cultura oficial. Es decir, la diferencia está siendo definida desde la identidad nacional, desde un nuestro en apropiación. Esto es de alta importancia en tanto se ha propuesto que la forma de poder hacer convivir a la diversidad es a través del diálogo, que, en su significado inicial y griego, significa “a través” (DIA) “del sentido o de la palabra” (LOGOS). Entonces, si la convivencia se ejerce a través de la palabra, se deberá tener presente que el acto de dialogar genera una restitución del sentido, aunque tal restitución no es más que una traducción, una interpretación desde la cultura dominante¹⁴¹. Se reconoce que una forma de violencia escolar está determinada por la discriminación, por el matonaje, así como por las bromas pesadas que se realizan en la escuela por parte de los *agentes* culturales, en contra del *target*, lo que dificulta la convivencia escolar y que, en un futuro, se podrá traspasar como prácticas sociales. Sin embargo, no sólo la exclusión es un problema a solucionar, la dinámica de la asimilación o de la inclusión también representa una violencia hacia la diversidad, claro que una violencia sin golpes, pero una violencia, al fin y al cabo, mucho más profunda contra lo otro y que permite la

¹⁴¹ Confróntese estos postulados con Jacques Derrida, “Hermenéutica y Post estructuralismo”, “Torres de Babel”, Paris, 1979.

diversidad al interior de ciertos marcos y formas aceptadas de una convivencia unívoca.

Para convivir es necesario considerar ciertos valores compartidos, como uso y posesión común, de realización conjunta, como una donación para el disfrute de unos con otros. Uno de los valores más relevantes en la convivencia corresponde a la confianza, pues las sociedades impregnadas de confianza facilitan el desarrollo de proyectos de vida para cada persona y la educación no debiera consistir en la formación de individuos competitivos, sino de ciudadanos justos, cuya felicidad pase por apalancar los proyectos de otras vidas¹⁴², lo que implica el desarrollo de una nueva racionalidad que en esta investigación hemos denominado como la razón cordial.

¹⁴² Como ya se ha mencionado en el marco teórico, sobre estos aspectos se recomienda revisar a Adela Cortina (2013), "Para qué Sirve Realmente la Ética", editorial Paidós, Planeta, España.

3.-SUGERENCIAS - PROPUESTAS

Los resultados de la investigación referida a las Políticas Públicas educacionales y las prácticas escolares nos pueden recordar, en cuanto a las conclusiones declaradas, a los resultados de la comisión Coleman¹⁴³, que en USA identificaba como hallazgos principales, los siguientes: a) el origen familiar tiene gran importancia para el rendimiento; b) Esta relación entre origen familiar y resultados, no disminuye con los años en la escuela; c) la porción pequeña de casos en que los resultados no se explican por el origen familiar, están dadas por un efecto pequeño de las variaciones de las instalaciones escolares, el curriculum y el personal; d) los docentes son un factor a considerar en el aprendizaje; e) la composición del cuerpo social estudiantil se relaciona fuertemente con el aprendizaje, entre otros. Efectivamente, en Chile las escuelas potencian los aprendizajes y resultados de aquellos que tienen *habitus* y se encuentran integrados a la acción de *calco* y reproducción del *status quo*. Sin embargo, se iteran y reiteran las condiciones de borde en los estudiantes que no responden a esos orígenes socio culturales, generándose un efecto *pigmaleón* que se refleja tanto en las pruebas estandarizadas, así como en la deserción y exclusión escolar. En la escuela no convive la diferencia, no se potencian los estudiantes en su diferencia ni se corrigen las vulnerabilidades. Las políticas públicas no consideran estas

¹⁴³ Cfr. con el informe de James Coleman (1966), investigación realizada a partir de 1964 por el Equality of Educational Opportunity Survey (EEOS), correspondiente a la evaluación general del sistema educativo y escolar de los EEUU, a través de una encuesta e informe para conocer la falta de oportunidades educativas en las instituciones públicas, a partir de razones de raza, color, origen nacional o religión, entre otros aspectos.

nivelaciones, sino que generan reglas generales en donde se reproducen las prácticas escolares que sustentan las características formativas de la sociedad y la cultura oficial. Desde ahí que toda política, gestión escolar, acción pedagógica debe considerar de manera atenta y despierta estas condicionantes, para permitir el logro de los proyectos de vida de cada estudiante, pues, desde la ética de la razón cordial, ningún margen de error en vidas es aceptable, ni hay felicidad, o al menos tranquilidad, cuando quien convive con nosotros no es capaz de lograrla, ni la sociedad, así como las instituciones no son capaces de entregar un mínimo de justicia para la vida en común.

Estas propuestas o sugerencias son inspiradas por una idea geocultural que pretende conectarse con una nueva racionalidad desde lo cordial, para responder a la conformación de una Escuela Virtuosa que propenda a la configuración de una sociedad más justa y menos excluyente, en tanto, la Escuela tiene brechas que acortar y desafíos que enfrentar, como ya se ha descrito. En este sentido y a modo de ejemplo, se puede coincidir con que hay ocasiones en que “nuestras escuelas no están siendo un espacio en el que la lectura y la escritura sean una actividad creativa y placentera, sino predominantemente una tarea obligatoria y tediosa, sin posibilidades de conexión con dimensiones claves de la vida de los adolescentes... los maestros tienden a reprimir la creatividad sistemáticamente. No por mala voluntad, por supuesto, sino por los *habitus*...”¹⁴⁴

¹⁴⁴ Jesús Martín-Barbero (2004), “Oficio de Cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura”, editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, página 334.

Si bien los marcos de las políticas públicas en estos últimos 20 años han pasado desde un mercado y Estado compensatorio, en donde el mercado opera autónomamente con altos niveles de privatización y paralelamente, el Estado promueve políticas de mejora de calidad y equidad, a un Estado Evaluador desde el mercado (a partir de las reformas del 2006 y hasta 2014), en el que se ha buscado asegurar la calidad del mercado educativo a través de reformas de estándares a partir de la rendición de cuentas, incentivos y sanciones según los resultados en los test de logros, para llegar al mercado regulado actual, el cual se desenvuelve junto con un Estado proveedor y evaluador sustentado en el control de efectos negativos del mercado, teniendo una educación privada regulada a través de fines públicos y priorizando una nueva educación nacional a través de los servicios locales de educación (SLEP), aún se requieren mejoras que surjan de las revisiones del financiamiento a la demanda, una mejor oferta que considere la geoculturalidad, así como un fortalecimiento del acompañamiento docente y de las condiciones en que se desempeña esta labor. Con todo y lo anterior, las políticas no han considerado la modificación de la escuela como institución formadora.

Las propuestas que se presentan en esta sección, si bien consideran dichos aspectos, fundamentalmente se relacionan con la intención de transformar las políticas públicas y las prácticas escolares, poniendo énfasis en el rescate de su “rol educativo, reconocer la diversidad y consolidar la pregunta, antes que la unidad y la respuesta.”¹⁴⁵ Lo que se busca, en otras palabras, es perfilar a la escuela, a la

¹⁴⁵ Carlos Calvo, “Entre la Inocencia de la Educación y la Ingenuidad de la Escuela en el Estatuto de las Pobrezas”, material proporcionado en fotocopias por el Profesor de Magíster, Sr. Eugenio Ormeño, Temuco, Chile, página 130.

educación formal, como una aventura rizomática, que permita la interconexión entre sus participantes, entre y desde la comunidad toda, a través de un desarrollo de cada singular proyecto de vida, en colaboración y reconocimiento, aunque esto no implique necesariamente el establecer un final feliz determinado previamente. En la escuela se deben tomar riesgos y buscar aprendizajes a través del real y personal descubrimiento, no sólo de la elaboración de respuestas esperadas. La escuela debe ser desafiante, un espacio de preguntas, de problematizaciones a resolver por los estudiantes, según sus propios ritmos, considerando las diferencias de ingreso, las características culturales y familiares, así como las necesidades de supervivencia en el entorno de cada estudiante, lo que implica la irrelevancia de la estandarización. Las políticas públicas debieran generar el marco adecuado para este surgimiento, respetando cada singularidad y considerando sus necesidades y riquezas.

Según Calvo, “la escuela se encuentra seriamente limitada en su capacidad de innovación porque la capacidad de riesgo no es escolar, sino educacional. La creación, es decir, la invención sólo se da gracias a la aceptación de la diversidad que a la escuela le es muy difícil reconocer.”¹⁴⁶ El coincidir con estas afirmaciones nos lleva a buscar la generación de escuelas virtuosas más que de excelencia académica, escuelas de la diferencia y para la diversidad, que gestionen la convivencia y busquen resultados en relación a indicadores distintos, no sólo a los utilizados hoy en día, sino entre ellos a partir de bases geoculturales.

¹⁴⁶ Carlos Calvo, “Entre la Inocencia de la Educación y la Ingenuidad de la Escuela en el Estatuto de las Pobrezas”, material proporcionado en fotocopias por el Profesor, Sr. Eugenio Ormeño, Temuco, Chile, página 129.

Los objetivos de esta propuesta se orientan a permitir la irrupción de un cambio en la situación educacional actual, como en sus efectos en la sociedad que se ha venido formando en nuestro país. La transformación de la escuela y una política educacional geocultural se puede asumir como un cambio complejo, difícil, pero no imposible de alcanzar. No se puede dejar de mencionar que las propuestas pueden ser muchas, aunque por las razones que motivan y constriñen esta investigación, se enfocan sólo alguna. A continuación, se enlistan seis ámbitos de acción y se realiza su análisis correspondiente.

3.1.- Considerar estímulos: Nivelación de brechas económicas escolares (IFE)

3.2.- Consideraciones para una Política Educacional Geocultural.

3.3.- Consideraciones en nuevos indicadores para la gestión las escuelas de la diversidad.

3.4.- Consideraciones Curriculares

3.5.- Consideraciones de Principios educativos

3.6.- Considerar el Lugar: Valorar el aporte del patrimonio local en la “suma global”.

3.7.- Consideración Filosófica: Aprender a desaprender, para aprender a ser y convivir en diversidad.

A continuación, se presenta una exposición general, una aproximación, respecto de lo que involucra cada uno de ellos.

3.1.- Considerar Estímulos: Nivelación de Brechas Económicas Escolares

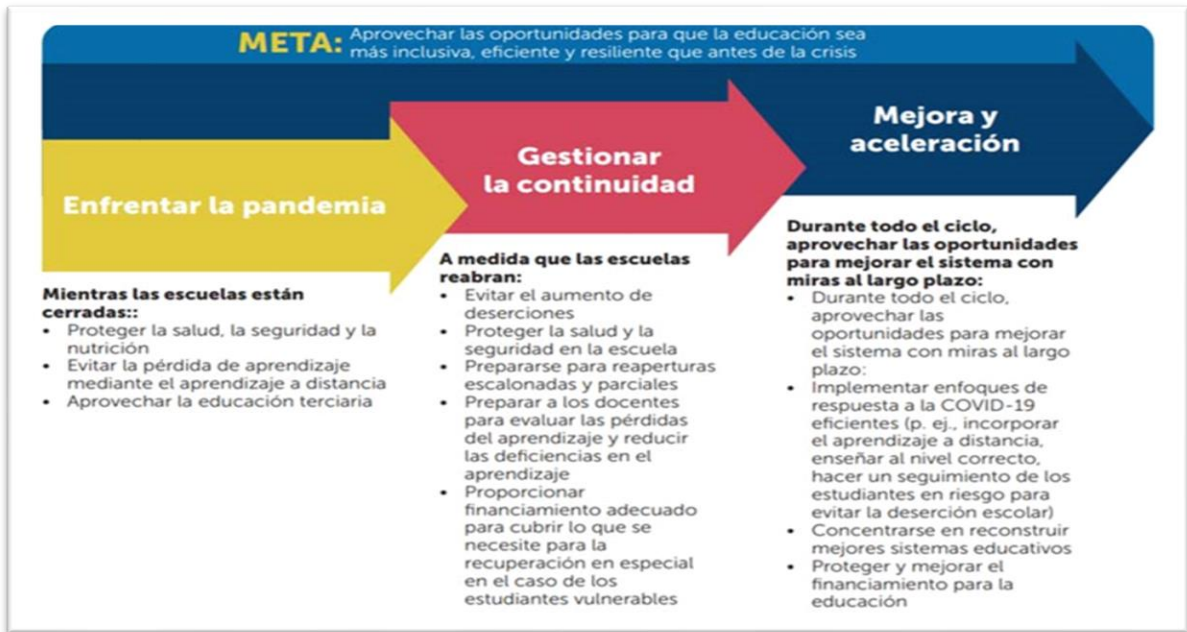
Esta propuesta de acción corresponde a un tipo de **IFE escolar**, es decir, otorgar un apoyo económico, a los estudiantes de sectores prioritarios que mantengan su asistencia escolar y que se reinseren en la educación formal, para

recuperar el retroceso de cobertura provocada por la pandemia, así como también por desempeño, de manera que los apoderados, las familias, promuevan y apoyen este retorno al aula y la mantención en estas, considerando a la escuela no como un gasto, sino como una entidad que genera una mejora económica, como variable extrínseca sustentada en una matriz de comportamiento y proyección de deserción de estudiantes prioritarios de zonas vulnerables.

Esta propuesta corresponde a la aplicación de un bono pro ingreso familiar de emergencia por reinserción y mantención escolar de estudiantes prioritarios. Apunta fundamentalmente a detener la deserción escolar y apoyar la reincorporación al sistema educativo de aquellos estudiantes que lo hayan dejado, estimulando a la familia a través de un ingreso por matrícula, asistencia y desempeño de los hijos en su formación educativa. Con esto se busca el compromiso de las familias en el retorno a la educación, dando respuesta a los problemas económicos y de apoyo laboral infantil que las familias vulnerables requieren y sienten que pierden por enviarlos a la escuela. Debiera aplicarse solo a familias inscritas en el FUAS y que clasifiquen como prioritarias, en sectores vulnerables y en estado matriculado en algún nivel del sistema educativo.

Huelga decir, Me parece muy relevante destacar aquí la propuesta del Banco Mundial ante el contexto de la crisis de la pandemia mundial por el COVID19, en la que se encuentra la figura¹⁴⁷ que expongo a continuación y en la que se puede enmarcar la sugerencia que entrego en esta sección de la tesis:

¹⁴⁷ Banco Mundial (2020), "Covid-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública", grupo Banco Mundial, Educación.



Fundamentalmente, las políticas o acciones de política educativa propuestas buscan resolver complejidades estructurales bajo la coyuntura expresada, no obstante he preferido expresar, dado el contexto actual del país, con esta sugerencia de propuesta, en tanto ayudaría a resolver la urgencia en el corto plazo, pero que definitivamente se orienta a dar respuesta a una complejidad económica en el ausentismo y deserción de los últimos tiempos en nuestro país, lo que ha quedado refrendado en las entrevistas claves.

3.2.- Consideraciones para una Política Educacional Geocultural.

Asumir el desarrollo de una política educacional geocultural implica admitir, como principio, que todo pensamiento, acción, palabras, sentido nace de un ámbito de relación geográfica y cultural, razón por la cual no se pueden aceptar los “saberes o conocimientos universales”, ni las “verdades absolutas”. Luego, las personas son sujetas de sus propios espacios culturales y geográficos, razón por la cual la educación debería ser vista, bajo este punto de vista, como un ámbito que pretende

ayudar a que una comunidad geocultural encuentre la forma de vivir su vida de la manera más plena posible, ya no de la forma en que la “totalidad” o estándar determina realizarlo, en función de la maximización de sus beneficios. Una política geocultural pone al centro de sus preocupaciones a la comunidad geocultural, entendiendo que de ella debería emanar las mejores formas o las más convenientes formas de vida, las necesidades y los procedimientos requeridos para resolver sus propios problemas. En el centro de la comunidad geocultural educativa debiera estar el estudiante¹⁴⁸, quien debe hacerse participe activo no sólo de sus aprendizajes, sino también de qué estudiar para apalancar su proyecto de vida en comunidad y cómo efectuar su estudio. El profesor será una guía que facilite el camino educativo, que prepare al estudiando para la educabilidad¹⁴⁹, según los requerimientos de la comunidad geocultural en la que participan, que posibilite generar las conexiones con otras comunidades geoculturales.

Es fundamental que la educación geocultural sienta los cuatro pilares de la UNESCO en su desarrollo, a saber, aprender a conocer, aprender a hacer, ambos bajo un perfil de las necesidades y de las singularidades que ofrece la comunidad geocultural en la que esta política se inserta. Además, aprender a ser principalmente, por lo cual se debe reconocer en un programa educativo las

¹⁴⁸ Es aconsejable no referirse al estudiante como alumno, ya que este es un muy mal término para el proyecto geocultural. El alumno es un alguien sin luz, sin conocimientos, como dirían los ilustrados. Esa luz la pone el docente, el profesor. En cambio, el concepto de estudiante propone la responsabilidad, la acción y la determinación en la figura de quien estudia, ya no como una imposición, sino que por el significado que este evento tiene para él o ella y su comunidad geocultural.

¹⁴⁹ Este concepto hace referencia a la actitud que debe tener toda persona de ser siempre estudiante, de estar abierto al aprendizaje, en lugar que se encuentre. Para esto debe tener claras sus necesidades en el desarrollo de la vida plena. La educabilidad debiera ser el principio fundamental del estudiante que asume una actitud de aprendizaje a lo largo de la vida.

riquezas culturales del espacio, así como la singularidad y el proyecto de vida. El ser humano es en comunidad, tomando la base de principios y valores comunes que sustentan la convivencia desde la diferencia y el lugar común. Finalmente, el aprender a convivir, es decir aprender a vivir con otros, sean estos integrantes de su misma comunidad o de otras comunidades, ya sean cercanas o lejanas. Luego esto implica reconocer la diversidad al interior de una comunidad como también reconocer la diversidad cultural, respetando los espacios y sus riquezas culturales y naturales como imprescindible para el desarrollo de cada cultura.

El aula debiera convertirse en un espacio de diálogo, un espacio en donde los distintos *logos* interactúen, con el respeto de los diferentes códigos y perspectivas. Una forma de ingresar a esta posibilidad del respeto del otro es utilizar el camino hermenéutico, de tipo comprensivo a través de cual es uno quien se traspone hacia el otro y no el otro que es interpretado por nosotros. Esta es una alternativa metodológica que permite abolir la violencia cultural existente hoy en nuestras escuelas.

No es fácil considerar el desarrollo de políticas geoculturales pues, en gran medida, implican des-aprender, des-territorializarnos para re-localizarnos. Una política educativa geocultural debe pasar por preguntarse qué debemos, qué podemos y qué queremos hacer juntos, tanto a escala local como nacional, e incluso, sobre la nacionalidad. Esta propuesta no implica superar el proyecto nacional, sino que redefinirlo, reconsiderarlo y rearticularlo a partir de las singularidades que la conforman. Una política geocultural no puede ignorar, como principio, qué queremos hacer juntos, en comunidad, es decir, la convivencia, pues, no solo atañe a la identidad, sino también a las relaciones que se desarrollan entre

los singulares proyectos de vida que se debieran dinamizar en la escuela. Una geocultura solicita la reflexión desde el espacio, su cultura e integrantes, como un vínculo que considera los ritmos que cada uno ofrece, en armonía y sustentabilidad, o como diría Guattari (1996), en necesario pensamiento de consideración transversal, como una ecosofía¹⁵⁰ a partir de cada una de nuestras multi pertenencias, desde la diversidad como condición de todo lo viviente.

Para considerar la superación de la exclusión de lo vulnerable, es necesario desarrollar, desde las políticas públicas y en las aulas, una pedagogía de frontera¹⁵¹, que permita transitar los límites no explorados, considerando al proceso formativo como una extensión de posibilidades, que descentre y reubique, considerando la propuesta oficial y la alternativa, considerando a los estudiantes como sujetos de frontera, que puedan moverse en distintos territorios de significados.

3.3.- Consideraciones en nuevos indicadores para la gestión las escuelas de la diversidad.

Se ha visto ya, en el trabajo de análisis de enunciados claves, que los indicadores y/o estándares utilizados para medir la gestión de las escuelas están determinados desde fuera hacia adentro, razón por lo cual cumplen con la función de reproducción y calco, de las técnicas de poder y moral del *status quo*, basado en el paradigma del mercado, de la sociedad de consumo y del Estado moderno. Esta gestión no ha facilitado la labor de la docencia, entregándoles más problemas a los

¹⁵⁰ Cfr. Félix Guattari (1996), "Las Tres Ecologías", Editorial Pre-Textos, Valencia, España.

¹⁵¹ Cfr. Henry Giroux (1992), "La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo", Revistas Intringulis N°6, pp. 33 – 47.

profesores que beneficios en su quehacer. La sociedad disciplinaria se ha consolidado a través del desarrollo de indicadores que aceleran la optimización del tiempo en post del rendimiento y la productividad, sin pausas y con cada vez menos ritos¹⁵².

Hoy en día el planeta se encuentra en una crisis de aceleramiento del calentamiento global y las enfermedades laborales son cada vez mayores, por esto, entre otras razones es que urge un cambio que respete al ser humano y su entorno, fijándolo como una prioridad. Si es correcto que la educación sirve, entre otras razones, para proveer de herramientas culturales al ser humano, de manera que este pueda subsistir y desarrollarse en el mundo, entonces los estándares, los indicadores a medir debieran pasar por la calidad de vida del ser humano y el respeto o sustentabilidad de sus actividades, lo que nos aparta de la sociedad de consumo masivo. Bajo una perspectiva geocultural, el trabajo debe ser disfrutado y comprendido como una necesidad de la comunidad geocultural, sobre todo el educativo. Los indicadores deben establecerse desde el interior de la comunidad geocultural, manteniendo una relación entre cultura y geografía.

Imitando, de una forma inicial, el marco para a buena dirección, un marco de gestión geocultural para la educación debiera centrarse en las siguientes áreas:

- Gestión para la convivencia en diversidad.
- Gestión de la comunidad geocultural
- Gestión del currículo
- Inversión y gasto contra necesidades y actividades geoculturales

¹⁵² Cfr. Byung – Chul Han (2022), “La Sociedad del Cansancio”, editorial Herder, Barcelona, España.

- Impacto formativo en el desarrollo de proyectos de vida de la comunidad.
- Sustentabilidad y desarrollo local.

Se reconocen seis áreas que permitirían determinar indicadores interiores a cada uno de una forma más amplia, considerando los principios fundantes de la geocultura, que no se agotan en el rendimiento, la productividad y la disciplina, sino que abordan los significados comunitarios y singulares, a partir de la consideración con el entorno.

3.4.- Consideraciones Curriculares

A continuación, se proponen 5 áreas o dimensiones de desarrollo curricular, como propuesta inicial en torno al desarrollo de un currículo escolar explícito.

- Educación académica: Una propuesta formativa escolar debe contener, necesariamente, aspectos académicos tradicionales. En este sentido, la base de la dimensión debiera estar compuesta por las áreas del lenguaje, las matemáticas, ciencias biológicas y exactas, ciencias sociales y artes, considerando una enseñanza basada en la comprensión, aplicación y análisis crítico de los contenidos, a partir de una concepción geocultural antes que temporal histórico.
- Habilidades socioemocionales: Los desafíos actuales del cansancio generado por sociedades que tienden al rendimiento y la productividad incesante, sin pausa, ameritan considerar incluir en el currículum la enseñanza de este tipo de habilidades. En este sentido, líneas relacionadas con la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, la empatía y la

comunicación asertiva, son relevantes para que los estudiantes puedan relacionarse de manera positiva, afectiva, cordial y constructiva con su entorno, de forma que la nueva racionalidad asiente formas de relacionamiento que permitan la convivencia efectiva.

- Educación en valores: Es fundamental incluir en el currículum la educación en valores como la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y el respeto hacia la diversidad, para que los estudiantes se formen como personas éticas y comprometidas con su comunidad.
- Educación para la ciudadanía: Debe haber una enseñanza para la formación de ciudadanos críticos, capaz de participar activamente en la sociedad, conociendo sus derechos y deberes, y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
- Educación en base a proyectos: Es importante incorporar el aprendizaje basado en proyectos, para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales y cotidianas, fomentando su creatividad e innovación.

A continuación, en contraposición a la propuesta de la Ley 20.370 analizada anteriormente, se presenta una propuesta de asignaturas base que podrían incluirse en cada uno de los puntos del currículum educativo propuesto:

	Áreas de Asignaturas	Educación Académica	Educación en Habilidades Socioemocionales	Educación en valores	Educación para la Ciudadanía	Educación en base a Proyectos	SABER	HACER	SER	CONVIVIR
Desarrollo Integral	Biología	X		X		X	X	X	X	X
	Higiene y Salud			X						
	Educación Física	X		X	X		X	X		
	Actividad Física y Recreación		X	X	X	X		X	X	X
	Cultura General	X		X	X	X	X	X		X
Arte	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Pensamiento Crítico y Resolución de Conflictos	Matemáticas	X	X				X	X		
	Estadísticas	X					X	X		
	Lenguaje	X	X		X	X	X	X	X	X
	Literatura	X					X	X		
	Filosofía	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Ética	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Historia	X		X	X	X	X	X	X	X
Ciencias Sociales	X			X	X	X	X		X	
Innovación y Emprendimiento	Computación	X			X	X	X	X		X
	Tecnología y Digitalización	X		X	X	X	X	X	X	X
	Economía	X		X	X	X	X	X		X
	Finanzas	X		X	X	X	X	X	X	X
	Creatividad		X		X	X	X	X	X	X
	Diseño	X			X	X	X	X	X	X
	Comunicación	X	X		X	X	X	X	X	X
Marketing	X		X	X	X	X	X		X	
Ciudadanía	Educación Cívica	X	X	X	X		X	X	X	X
	Participación Ciudadana		X	X	X	X	X	X	X	X
	Geografía	X	X		X		X	X	X	X
	Estudios Internacionales	X	X	X	X	X	X	X		X
	Idiomas	X		X	X	X	X	X		X
	Multiculturalidad		X	X	X	X	X	X	X	X
	Medio Ambiente	X	X	X	X		X	X	X	X
	Sostenibilidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Es importante tener en cuenta que esta propuesta es solo un lineamiento general y que las áreas de asignaturas temáticas, como los ámbitos y dimensiones podrían variar en su intensidad o propuestas, dependiendo de la edad y el nivel educativo de los estudiantes, así como de las necesidades y contextos locales. Por ejemplo, en el primer ciclo de enseñanza básica se debería fortalecer la educación en valores y habilidades socioemocionales, mediante asignaturas como ética, ciudadanía, formación personal y social, multiculturalidad y educación física, entre otras, así como un importante trabajo colaborativo en base a proyectos. En el segundo ciclo de enseñanza básica se debería fortalecer la enseñanza de habilidades lingüísticas, matemáticas y científicas, mediante asignaturas como lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales y tecnología, sin dejar de considerar las anteriores. En la enseñanza media se debería fortalecer la formación integral del estudiante, incluyendo asignaturas que aborden aspectos sociales, culturales y artísticos, como también las habilidades técnicas y tecnológicas, que son esenciales para la inserción en el mundo laboral. Además, se debería fomentar

la participación activa y la reflexión crítica en la sociedad, a través de asignaturas como historia, filosofía, psicología y sociología. De esta forma se pretende lograr una educación respetuosa desde la geocultura y la ética de una razón cordial, para una mejor sociedad.

3.5.- Consideraciones de Principios educativos

Para una educación que entregue respuestas a las brechas planteadas, desde una perspectiva geocultural, se requiere reflexionar un modelo curricular que permita una visión integral en aspectos pedagógicos y socio – culturales. Así como para poder generar una ética en base a la razón cordial, debemos comprender a las Escuelas de excelencia, ya no solo en lo académico, sino en base a sus características, desafíos, participantes y logros, pues lo que para algunas es fácil de movilizar, para otras no lo es y no puede ser signo de mala gestión o de bajos resultados en ritmo lento en la consecución de resultados o el planteamiento de distintos objetivos dependiendo de aspectos geoculturales. Para esto se proponen los siguientes principios curriculares.

- Aprendizaje personalizado: El currículum debería ser flexible y adaptarse a las necesidades y habilidades de cada estudiante, a partir de sus propias singularidades, permitiendo que puedan desarrollar su máximo potencial. Para esto se requiere considerar las características de origen del estudiante, de forma que se pueda medir y evaluar los avances respecto a su personal óptimo pertinente.
- Enfoque en habilidades: Se debiera relevar las habilidades más importantes para el desarrollo actualizado de cada proyecto de vida en comunidad, como

el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad, la colaboración y la comunicación efectiva.

- Convivencia en diversidad: El currículum debería partir desde la diferencia, considerando la singularidad de cada estudiante, desde la construcción de sus proyectos de vida, respetuoso de la diversidad, heterogéneo social y culturalmente y promoviendo la no discriminación.
- Ciudadanía digital: El currículum debería estar actualizado con los avances tecnológicos y promover el uso de herramientas y recursos digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como preparar al estudiante para épocas disruptivas en la conformación de una ciudadanía con derechos y deberes digitales.
- Educación en valores: El currículum debería conseguir la formación en valores y en la ética ciudadana, promoviendo la responsabilidad social, el respeto y la aceptación antes que la tolerancia.
- Educación ambiental: El currículum debería incluir la educación ambiental y promover el desarrollo sostenible, fomentar la responsabilidad y el respeto hacia el medio ambiente, bajo una lógica ecosófica que permita avanzar comprendiendo los ciclos y ritmos de la naturaleza, así como los adecuados ritmos humanos.

3.6.- Considerar el Lugar: Valorar el aporte del patrimonio local en la “suma global”.

Uno de los puntos importantes en la escuela de la diversidad, bajo una política geocultural se centra en que cada comunidad presenta valores, riquezas a lo que podemos llamar patrimonio, sean estos legados por el pasado cultural o por la naturaleza. Se ha dicho también que la geocultura relaciona, vincula la cultura y el espacio, por lo que es importante que cada comunidad sepa determinar, definir los rasgos patrimoniales, los rasgos que le ayudan a generar una colaboración a este calidoscopio. La educación escolar actual sólo determina los patrimonios en función de lo nacional, dejando de lado, como menos importante, el patrimonio local. Sin embargo, es este patrimonio aquel que hace sentir el orgullo de pertenecer a una comunidad, es aquel patrimonio parte de la valorización que se tiene para ofrecer a otras comunidades y que puedan sustentar desarrollos económicos que no estén determinados por grandes corporaciones o empresas, sino que por las necesidades de los habitantes de esa comunidad geocultural.

Uno de los problemas económicos que se pueden ver a nivel nacional, mundial y local es que en muchos lugares se han ubicado empresas que explotan recursos de algunas comunidades, muchas veces generando un cambio en las actividades, en la geografía, en las relaciones y en los desarrollos laborales y de subsistencia de los habitantes, cambios que se practican sin consultar a la comunidad y que les implican directamente. Se cambian cursos de ríos, se ubican represas, se trasladan glaciares, etc. Los principios que han primado bajo el orden neoliberal han estado impuestos por el mercado y la economía. Esta propuesta escolar ayudaría a enseñar que la economía es una parte más a considerar en la

toma de decisiones. Más aún que las decisiones patrimoniales deben ser sustentables, no sólo para el medio ambiente, sino también para la comunidad.

Esta sugerencia se orienta, como se puede apreciar, no sólo en valorar a riqueza de la diversidad, sino también en mejorar y sustentar las prácticas y relaciones que afectan la convivencia, aunque muchos no se den cuenta aún.

3.7.- Consideración Filosófica: Aprender a desaprender, para aprender a ser y convivir en diversidad.

Uno de los problemas más importantes que existen hoy en los desafíos de los pilares entregados en las investigaciones de la comisión Delors a la UNESCO se centran en el cumplimiento del aprender a ser y aprender a convivir. Mucho se ha hecho sobre aprender a conocer y aprender a hacer a través de las competencias humanas y de las laborales, generando un negocio de la educación muy bien articulado. Sin embargo, lo difícil está centrado en ser y convivir en la diversidad.

Cuando uno se pregunta por el aprender a ser recupera una pregunta ontológica, que según Martín Heidegger es anterior al preguntarse por las ciencias. Es fundamental que la educación permita resolver el problema del ser, para abordar el problema del ser-con-otros, que es el tema de la convivencia. Esto no es sólo un problema lingüístico o discursivo, sino que corresponde a un problema cultural constitutivo de identidades y diversidades, de la aceptación y comprensión de sí y de lo otro.

Hoy en día, bajo la visión de educación por competencias (sobre todo aquellas laborales), la definición del aprender a ser se realiza a través de normas éticas y morales, a lo que se conoce como el sello institucional en algunas escuelas

u otros centros de educación. No obstante, cuando se realizan acciones que partan por un modelo ético o moral se está generando una colonización del ser, una interpretación y alineación a partir de ciertos moldes específicos. Para que no exista discriminación, para que la diferencia, la otredad se constituya en tanto otro es fundamental este aprendizaje propio, no de reconocimiento en relación a otros, en cuanto a diferencia de otros que corresponde a una constitución política, pero no ontológica. Se puede examinar esto a través de un ejemplo simple, pensar en una mujer, pobre y mapuche. Esta es una mujer que debe resolver el problema de ser, qué se es, ¿qué es ser mujer, luego pobre y, finalmente, mapuche?, cuáles son las pertenencias. Esta mujer debe aprender a convivir consigo misma, sin exclusiones ni inclusiones culturales, desde su propio ser, para luego realizar el movimiento de convivir con otros.

Una forma que se propone aquí es la de aprender a desaprender, para poder avanzar en estas definiciones es necesario dejar atrás los conocimientos dogmáticos que hemos asumidos, aquellos que nos han contado, para generar un acercamiento a nuevos aprendizajes que estimulen la convivencia.

De esta forma se han presentado acá una serie de propuestas, de sugerencias que no tienen en lo absoluto la finalidad de clausurar el debate, o solucionar el problema por completo, sino más bien, asumir temas inagotados, discusiones quebradas y sugerencias que abran el debate a nuevas visiones que permitan ir en ayuda del mejoramiento de la vida de los habitantes de nuestras diversas comunidades en Chile, así como también la valorización de la diversidad y su participación efectiva en el proyecto país.

Esta tesis ha querido ser un aporte real para abrir la escuela, generando reflexiones que permitan desarrollar nuevas investigaciones sobre formas innovadoras de organizar nuestro sistema educacional, corregir los errores que se presentan en las escuelas y abrir cauces de generación de políticas educacionales desde nuestra realidad de pueblo sudamericano, distinto a aquellos que han definido el proyecto de occidente, con riquezas, necesidades propias y que obligan a dar reflexiones propias y singulares para nuestro proyecto de vida común y ser aporte real al desarrollo de la humanidad, respondiendo a los desafíos que este sistema ha planteado a nivel mundial, desde el punto de vista de la naturaleza, la cultura y el ser humano. Es de esperar que esta obra logre inspirar nuevas investigaciones respecto del tema.