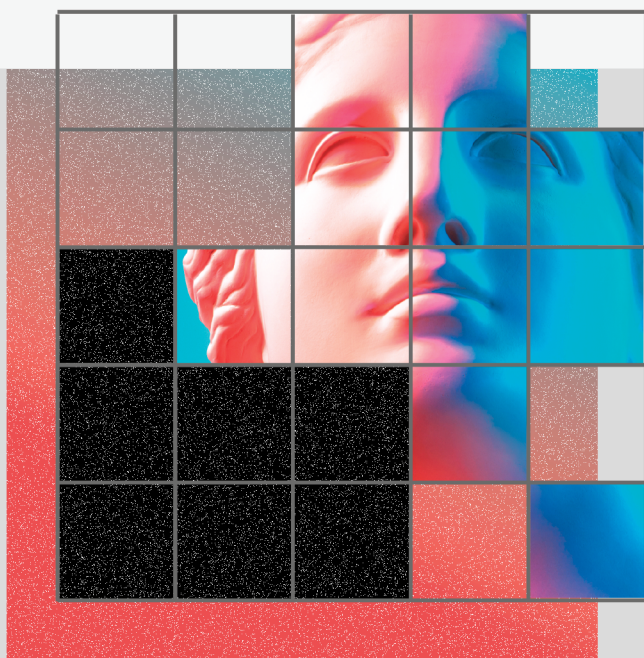


PEDAGOGÍA DE LA **EXCLUSIÓN EN CHILE**

Perspectivas críticas hacia el 2030



Dr. Pablo Castillo–Armijo | *Editor*



**EDICIONES
UCM**

SERIE CUADERNOS ACADÉMICOS

PEDAGOGÍA DE LA **EXCLUSIÓN EN CHILE**

Perspectivas críticas hacia el 2030

Dr. Pablo Castillo-Armijo | *Editor*

Pedagogía de la exclusión en Chile: Perspectivas críticas hacia el 2030
Dr. Pablo Castillo–Armijo, editor

Materias: pedagogía crítica, políticas educativas, formación docente, educación básica, educación media, educación superior y didáctica general.

**PEDAGOGÍA DE LA EXCLUSIÓN EN CHILE:
PERSPECTIVAS CRÍTICAS HACIA EL 2030**

© EDICIONES UCM, 2022

COLECCIÓN: CUADERNOS ACADÉMICOS

TERCERA EDICIÓN: OCTUBRE 2022

ISBN: 978-956-6067-42-9

EDITORIAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE
AV. SAN MIGUEL 3605, TALCA, CHILE
EDICIONES@UCM.CL

DIRECCIÓN EDITORIAL: JOSÉ TOMÁS LABARTHE
EDICIÓN: DARÍO PIÑA
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: MICAELA CABRERA

Todos los derechos reservados. La reproducción parcial o total de esta obra debe contar con la autorización de los editores. Se autoriza su reproducción parcial para fines periodísticos, mencionando la fuente editorial.



**EDICIONES
UCM**

EQUIPO EDITORIAL EXTERNO

Dra. Ángela Silva Salse

Universidad Católica del Maule, Chile.

Dra. Carolina Aparicio Molina

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Dra. Constanza Herrera Seda

Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Dr. Charly Ryan

University of Winchester, Inglaterra.

Dra. Dominique Manghi Haquin

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Dr. Manuel Monsalve Macaya

Universidad Católica del Maule, Chile.

Dra. Marlene Fermín González

Universidad Finis Terrae, Chile.

Mg. Nilsa Shirley Benítez

Tecnológico de Antioquía, Colombia.

ÍNDICE

8 Presentación

**13 Introducción: Exclusión, inequidad
e injusticia educativa**

21 Parte 1: Discriminación de género en la educación

Capítulo 1: Mujeres en situación de discapacidad en Chile:
discriminación interseccional y derecho a la educación

Capítulo 2: La inclusión excluyente de la categoría de género en el
sistema educativo chileno

Capítulo 3: Barreras educativas en perspectiva de género

Capítulo 4: Reflexiones y propuestas germinales desde la
perspectiva de género para la enseñanza de las Ciencias Naturales
en educación básica

Capítulo 5: Experiencias de exclusión y desigualdad vivenciadas
por mujeres en carreras de Ingeniería

Capítulo 6: ¿Puede ser la academia chilena un espacio feminista?
Reflexión teórica a partir de la realidad chilena

**117 Parte 2: El lento camino hacia la inclusión
educativa y social**

Capítulo 7: Impacto del Programa de Integración Escolar (PIE) en
el sistema educativo regular chileno

Capítulo 8: Cerrando las puertas hacia una educación inclusiva:
Decreto 170/2009

Capítulo 9: Invisibilizados en la educación superior: áspesger

Capítulo 10: Marginación de los pueblos originarios en Chile

Capítulo 11: Analfabetismo en Chile, ¿el círculo de la pobreza multidimensional?

Capítulo 12: La falta de oportunidades, pero no de sueños

240 Parte 3: Desigualdad e inequidad en el sistema educativo nacional

Capítulo 13: El sueño frustrado de la calidad educativa en Chile

Capítulo 14: La reforma educativa chilena. Cantidad antes que calidad

Capítulo 15: Estado, sistema educativo y trabajo profesional docente en Chile

Capítulo 16: El mercado de la educación superior chilena

Capítulo 17: Zonas extremas, ruralidad y educación

Capítulo 18: El proceso de matrícula de niñ@s migrantes en la escuela chilena

Capítulo 19: Aprendizaje de la ciudadanía a través de la participación en Centros de Estudiantes

Capítulo 20: Crónica sobre la muerte de la creatividad en la escuela

397 Notas al final

400 Editor de este libro

402 Autores y autoras del libro

PRESENTACIÓN

El objetivo del presente libro es develar las incongruencias entre la teoría y la práctica pedagógica, los falsos discursos políticos que se contraponen con la realidad de muchos sectores excluidos o marginados de esferas de calidad y equidad y levantar voces que permanecen en el anonimato, pero que tienen argumentos para ser oídas. Con estos fines, se convocó a la comunidad educativa (estudiantes, familias, profesorado, académicos, directivos, investigadores, políticos, dirigentes poblacionales, sindicales o de otras organizaciones sociales) a enviar artículos y/o ensayos que analizaran críticamente el diseño, gestión, ejecución e impacto de las políticas públicas en los ámbitos de educación en Chile de las últimas décadas.

Nuestra primera intención era centrarnos en los procesos de inclusión educativa, pero nos dimos cuenta, al poco avanzar, que es un concepto vacío si no entendemos que antes de plasmar en políticas públicas la idea de inclusión, es necesario ahondar en los procesos que originan las diversas exclusiones (sociales, culturales, económicas como raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, la indicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad, entre otras) y que como hemos visto con las marchas, paros, *performances* culturales y acciones políticas de movimientos sociales, sindicales, radicales y pueblo sin banderas del «octubre chileno del

2019», las raíces de las injusticias en nuestro país son mucho más profundas de lo que las élites chilenas pensaban.

Hemos pasado del sueño del «oasis neoliberal», instalado por la dictadura cívico-militar en los años ochenta, a reconocernos como un país con las mismas fragilidades socioeconómicas, políticas y culturales de un pueblo en vías de desarrollo, como hemos sido catalogados casi todos los Estados-nación del sur del mundo.

Este Chile *despertó*, como muchas otras naciones que se resisten a ser consideradas solo como bienes de explotación y reproductoras de desigualdades heredadas desde sus génesis republicanas. Este letargo de 212 años para algunos era justo y necesario, pero para muchos *otros, otras u otras* ya comenzaba a ser cansador, alienante y desesperanzador. Una nación sin esperanza estará condenada a repetir su historia como un bucle interminable, de allí que el romper esa inercia nos abre diversas posibilidades de ser nuevos sujetos, no sé si mejores o peores, eso dependerá de *todas, todes y todos nosotr@s*, los pueblos que habitamos este Chile plurinacional y pluricultural.

La invitación para Chile hacia el 2030 es crear una sociedad dialogante, justa, solidaria, consciente y consistente democráticamente, que sea capaz de evaluarse constantemente en sus errores y aciertos. No solo bastará un nuevo gobierno, una Constitución o partidos políticos que actúen por el bien común para transformar a esta sociedad en algo mejor, ya que los grandes cambios culturales, sociales, económicos y políticos nos corresponden a *nosotros, nosotras y nosotres*, es decir, a los pueblos que habitamos esta tierra nuestra, sin exclusiones.

Habrà de dejar de lado el desprecio que sienten muchos hacia las clases populares y sectores medios emergentes, no es tarea fácil si nunca nos hemos relacionado ni conocemos. Es increíble que existan tantos «Shiles» dentro de nuestro país; para unos es el del «milagro económico», donde el mercado lo regula todo, incluso los derechos esenciales; para otros, es el Chile de la

«marginación», de la violencia simbólica y real que deben soportar a diario los pobladores; está el Chile de los «endeudados», de esa clase media que accedió, vía meritocracia, a un mayor poder adquisitivo, pero no necesariamente a mejor calidad de vida; está el Chile del «aislamiento» territorial, cultural y económico; también está el Chile que no reconoce su origen étnico, el que no valora su cultura y saber ancestral, y por tanto criminaliza a los que sí quieren ser reconocidos como tales; está el Chile de los «inmigrantes», de los de antes y los de ahora; está el Chile de los «olvidados», de aquellos que se fueron un día del país, pero que lo siguen sintiendo como suyo; y está el Chile de «los de arriba» y de «los de abajo», instalado en cada política que favorece a los poderosos y empobrece a los débiles.

Como advertimos, la tarea es grande y esperemos estar a la altura de las circunstancias, construyendo un nuevo derrotero constitucional, derribando las inequidades y creyendo en nosotr@s.

Este libro es propositivo para enfrentar los cambios que vendrán, y por eso invito a compartirlo y debatirlo en cada uno de nuestros espacios que nos convocan, ya sea una institución educativa, social, cultural, deportiva, política o simplemente aquel espacio público que debemos recuperar para una ciudadanía activa y constructiva.

El texto se estructura en tres partes que dan cuenta de diversas miradas y reflexiones de nuestras políticas públicas y de la gestión de nuestro sistema educativo, que a la luz de los antecedentes presentados transitan por caminos difusos y complejos, que pueden hacer fracasar cualquier intento reformista de cara a las metas de una sociedad inclusiva que se espera para nuestro país en la actual década.

La parte I, «Discriminación de género en la educación», se compone de seis capítulos que desarrollan ideas sobre la importancia de redefinir políticas a favor de la mujer, discutiéndose el concepto de identidad de género y la

falta de oportunidades que muchas veces se establece por la naturalización de conductas patriarcales.

La parte II, «El lento camino hacia la inclusión educativa y social», formado por seis capítulos, propone la discusión sobre el sistema educativo nacional en relación con conceptos tan profundos como la falta de calidad, equidad social y exclusión educativa, que actualmente se encuentran como tendencia o corriente educativa en nuestro país. También se presenta la problemática sobre el acceso de estudiantes con síndrome de Asperger a la educación superior, la marginación de nuestros pueblos originarios y finalmente encontraremos una historia de vida que habla de la justicia, la falta de oportunidades y la lucha por alcanzar los sueños.

En la parte III del libro, «Desigualdad e inequidad en el sistema educativo nacional», se incluyen ocho capítulos que expresan diversas realidades, como el concepto de calidad educativa y la centralidad de las decisiones políticas educativas, el mercado de la educación superior en Chile, la burocracia que enfrentan los niños y niñas migrantes para ingresar a la educación regular en Chile, la necesidad de crear una educación ciudadana que movilice a los estudiantes de todos los niveles educativos, pero que sigue reproduciendo esas desigualdades sociales de origen, y la denuncia de falta de compromiso para fomentar espacios para la creatividad e innovación en los colegios, privilegiando el *statu quo* del sistema.

Agradecemos a todas las autoras y autores del presente libro colectivo, que refleja una crítica reflexiva y fundamentada al sistema educativo establecido, primer paso para avanzar hacia propuestas de mejora, pero no de esos resultados estandarizados que nos hemos acostumbrado a rendir en escuelas, liceos y universidades, sino de una forma renovada de entender la realidad que nos conmueve y moviliza hacia acciones más pensadas en el bien común que en el individualismo y la competencia.

Los diferentes colectivos culturales, movimientos sociales, agrupaciones sin fines de lucro, ciudadanos, pobladores, estudiantes, trabajadores e in-

telectuales han movilizado la nueva agenda política en Chile, impulsando un inédito panorama de transformaciones que ni los más utópicos soñaban que sucedería en el corto y mediano plazo en nuestro país. Este libro tiene ese mismo fin, el remecer conciencias e impulsar a la acción de todas, todos y todes, donde prime la justicia social, libertad, igualdad y fraternidad de nuestros pueblos.

En Linares, a 4 de septiembre de 2022
Pablo Castillo-Armijo
Editor

INTRODUCCIÓN

EXCLUSIÓN, INEQUIDAD E INJUSTICIA EDUCATIVA

Pablo Castillo-Armijo, Universidad de Santiago de Chile

«Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz».

María Montessori

Los problemas de la inequidad e injusticias educativas son de los principales desafíos que enfrentan todos los países latinoamericanos y que han marcado las agendas políticas desde la mitad del siglo xx en adelante, con algunos pequeños avances y retrocesos. Siguiendo a Aguerrondo (2008), en su análisis que realiza en perspectiva histórica ha logrado distinguir cuatro corrientes de políticas educativas hacia la equidad en el contexto de Latinoamérica, a saber:

- La primera corriente la sitúa entre las décadas del cuarenta y cincuenta, donde el concepto de inequidad educativa estaría centrado, preferentemente, en el acceso universal a la escuela primaria, al proceso de alfabetización inicial. Las políticas empleadas serían la distribución de útiles escolares, vestimenta y comedor escolar, por lo que se puede apreciar que la vulnerabilidad estaba relacionada a la carencia material.
- La segunda corriente se daría entre las décadas de los sesenta y setenta, donde el foco seguiría siendo la alfabetización y acceso a la escuela básica. También se incorpora la visión psicológica del aprendizaje en la atención especializada a estudiantes con problemas (aprendizaje y discapacidad) y se estandariza el currículo nacional como forma de mejorar la educación y, por ende, la equidad.
- La tercera corriente educativa se encuentra en los años ochenta y noventa, donde la preocupación central sobre la equidad se uniría estrechamente al concepto de calidad educativa. Comienzan las mediciones nacionales e internacionales a través de instrumentos estandarizados, se inicia un período marcado por políticas de *accountability* en los sistemas educativos que repercutirá fuertemente en las prácticas pedagógicas, en la dis-

cusión sobre la desprofesionalización docente, y es el inicio de *rankings* de todo tipo. Desde estas mediciones se establecerían las comparaciones en los logros de los aprendizajes como eje estructurante de las políticas públicas venideras.

- La cuarta corriente educativa la podemos situar en las décadas del noventa hasta el presente cuando describió este fenómeno educativo, y estaríamos situándolo hasta el 2010. Dentro de estas tres décadas la inequidad se entiende como falta de calidad y de logros del aprendizaje, derechamente, y se implementarán políticas públicas para la detección de nuevas necesidades educativas. Comienzan procesos de integración en las escuelas, se aumentan los años de escolaridad obligatoria, se disminuye el analfabetismo, pero persisten procesos de exclusión que determinan al fracaso escolar como el gran mal a resolver en las próximas décadas.

Completando el análisis de Aguerrondo (2008), creemos que, desde la última década en Latinoamérica, se viene dando con mucha fuerza una corriente que establece a la inclusión y la justicia social como ejes estructurantes de las nuevas políticas educativas y sociales a diseñar por los aparatos estatales. Esto coincide con las declaraciones internacionales, en especial de la ONU/Cepal (2016) y su denominada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y su ODS 4, que busca «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

Estas corrientes educativas explicadas anteriormente, y siguiendo el análisis sociocrítico que hace Gentili (2009), serán denominadas como políticas de «exclusión incluyente» en relación a los avances y retrocesos del desarrollo de los sistemas educativos de toda Latinoamérica.

Gentili (2009) define la «exclusión incluyente» como el proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas formas en el sistema educativo, en el marco de políticas y dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inofensivas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. Dicho de otro modo, la exclusión no solo involucra la negación del derecho a la educación, sino también un conjunto de relaciones sociales y circunstancias que la reproducen consciente o inconscientemente por las agencias del Estado y las propias comunidades educativas.

La crítica que establece Gentili (2009) la fundamenta recogiendo el texto base de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que consagra a la educación como un derecho pleno de todo ciudadano y, por tanto, debe ser defendida por los Estados como bien público, no entregado al mercado de la educación.

El caso chileno es paradigmático en la región, ya que comenzada la década de los ochenta traspasará muchas de sus atribuciones, como salud y educación, al arbitrio del mercado, iniciando un proceso de «exclusión incluyente» vía la municipalización de la educación pública. Este proceso de municipalización iniciado en plena dictadura será sostenido por todos los gobiernos democráticos posteriores durante tres décadas, bajo principios de competencia y eficiencia propios del mercado, un tanto cuestionables en educación (Orellana, Sanhueza & Guajardo, 2016).

El proceso de municipalización de la educación chilena está siendo revertido gradualmente con la Ley 21.040, que Crea el Sistema de Educación Pública (Mineduc, 2017), el cual solo fue cambiado por la presión estudiantil del 2011 que logró impulsar la gratuidad en la educación superior a los primeros cinco deciles de estudiantes más pobres, junto a

una reforma de la educación superior y mejora de la educación pública en todos sus niveles (Borri, 2016).

Para Gentili (2009), la mejora en el acceso a una educación básica de los más pobres de las últimas décadas, se ha visto empañada porque esos avances en la garantía del derecho a una educación para todos fueron acompañados por un proceso de «universalización sin derechos», es decir, esta expansión en el acceso de los más pobres se realizó en un contexto de déficit de las condiciones necesarias para asegurar la calidad educativa, provocándose una «expansión condicionada» a procesos de segmentación y diferenciación escolar, con la consiguiente distribución desigual de las oportunidades educativas.

La escuela no puede superar sola las inequidades e injusticias, si en la misma sociedad persisten exclusiones que la superan. Para Freire (2005), se abre el camino de una pedagogía de la oportunidad y de la esperanza, si los diferentes actores se involucran en procesos críticos y emancipatorios de la realidad establecida, comenzando a emerger como seres autónomos y recreadores de su vida cotidiana.

Es en este proceso crítico y emancipatorio donde debemos partir como educadores, cuestionando primero el cómo, para qué y quiénes han construido el conocimiento dentro de la escuela, para luego develar y denunciar los procesos de vigilancia y poder que comúnmente se establecen en las relaciones entre los sujetos que forman comunidades (Foucault, 2003).

El conocimiento que se transmite en la escuela se juega en una lógica de exclusión, donde el conocimiento se basa en una cultura dominante, en una cultura homogénea, blanca, europeizante, heterosexual y masculina, se expresa en el lenguaje de esa cultura, se transmite a través del código cultural dominante, que para los estudiantes que pertenecen a este es muy fácil de entender, mientras que los alumnos de la cultura dominada ven este lenguaje como algo raro, ajeno y extraño a su realidad; es así como los

niños de clases dominadas ven constantemente desvalorizada su cultura e identidad (Tadeu da Silva, 1999; Sousa Santos, 2010).

Frente a esto cabe reflexionar: ¿con qué fin o intención se presentan los contenidos curriculares oficiales? ¿Qué saberes se consideran como válidos de incluir y evaluar en las escuelas? ¿Cuál es el tipo ciudadano/sujeto o persona que se está construyendo con el actual sistema educativo nacional?, es decir, se abren muchas interrogantes que los educadores deben reflexionar y para ello deben existir esos espacios de resignificación de su tarea e incluso de su rol (Hargreaves, 2005; Imbernón, 2005).

El cambio de la cultura escolar no es nuevo, ya durante el siglo xx recibió significativos aportes con experiencias pedagógicas concretas, como por ejemplo: Escuelas Abiertas (Open Schools) y Escuela No Graduada como Summerhill en Inglaterra, Movimiento Freinet y su Escuela Vence en Francia, el Movimiento de Escuelas del Mañana de Dewey, la Escuela Nueva en España, Escuelas Experimentales, Escuelas Libres y Escuelas Alternativas.

Estos sistemas pedagógicos alternativos, de contracultura en muchos casos, van graficando que podemos revertir el estado de deterioro y desprestigio que tiene la actual educación pública en Chile, pero ¿podemos construir un nuevo paradigma en educación? ¿Es posible alterar la construcción histórica, política y pedagógica del sistema educativo segregado actual? Creemos que lo que se presenta son posibles respuestas o aproximaciones que se dan en ciertos contextos, pero domina la mirada de la escuela hegemónica (Doin, 2012), donde la gran mayoría hemos sido educados.

Finalizando ya la primera década del siglo XXI, el sistema educativo chileno comienza a establecer un cambio de paradigma con la Ley de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Ley 20.845/2015), y la Ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040/2017), que establece nuevos requerimientos

de calidad, cobertura, igualdad de oportunidades e inclusión, principios que pueden estar abriendo la puerta para que surjan modelos educativos menos rígidos y en abierto diálogo hacia las familias y estudiantes.

La inclusión educativa debe ser considerada un concepto complejo y dinámico, y que para su instalación como proceso político-educativo-social debe ir más allá de la superación parcial de las condiciones que obstaculizan el derecho a la educación (fracaso escolar, deserción, selección), sino que requiere cambios profundos e intencionados que se opongan a las tendencias que niegan las desigualdades estructurales, en especial del sistema económico neoliberal de libre competencia, que deshumaniza en nombre de la eficiencia, eficacia y la competitividad exacerbada.

Desde este planteamiento teórico-ideológico nos situamos para comprender la realidad y subjetividad que encierra el fenómeno de la educación. Es por ello que nos atrevemos a plantear una obra colectiva y colaborativa, donde intervienen diversas miradas, sentires y pensares que confluyen en algo común: superar la inequidad, exclusiones e injusticias educativas de nuestro país.

El Chile de la próxima década está llamado a ser un país de encuentro entre ciudadan@s que trabajan por el bien común y el progreso social y cultural, con más igualdad y oportunidades. Luego de 212 años de vida independiente es hora de construir un futuro compartido con Latinoamérica, reconociéndonos en un currículum propio y descolonizado (Santos Sousa, 2010).

El rol de la educación pública, de todos sus actores —profesorado, estudiantado, familias, técnicos y profesionales—, será clave en la construcción de esta sociedad más igualitaria que aspiramos y que soñamos. El camino será arduo, pero más temprano que tarde miraremos hacia atrás y veremos que todo valió la pena, y podremos irnos en paz sabiendo que dejamos la *pachamama* mucho más hermosa y abundante para las nuevas generaciones de chilenos y chilenas.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 61-80. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14015/revisar_el_modelo.pdf.
- Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, 14, 141-160. <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7057/6905>
- Doin, G. (2012). La Educación Prohibida: Nuevos paradigmas educativos en América Latina. *Polis*, 11(33), 485-489. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000300026>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa*. GRAÓ.
- Mineduc (2017). Ley 21.040. Crea Sistema de Educación Pública. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- Mineduc (2015). Ley N° 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adaptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217. ONU.
- ONU/Cepal (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Orellana, V., Sanhueza, J. M. y Guajardo, F. (2016). *El futuro es la educación pública: diagnóstico y propuestas para la construcción y expansión de una red de Educación Superior Pública sin recursos adicionales*. Fundación Nodo XXI. https://es.scribd.com/document/329768293/Informe-Educacion-Superior-Publica-Nodo-XXI#from_embed
- Santos Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trice.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.

PARTE 1
DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN



Mural anónimo, cerro Playa Ancha, Valparaíso.

CAPÍTULO 1

MUJERES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN CHILE: DISCRIMINACIÓN INTERSECCIONAL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Ivette Norambuena Sandoval, Universidad de Playa Ancha

Claudia Caro Sánchez, Universidad de Playa Ancha

«La exclusión, si entonces puede ser algo, es la muerte a ambos lados de la frontera: es la separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada, es el aniquilamiento del otro; la negación a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad. Una norma —muchas veces de aplicación legal— que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos y, sobre todo, el derecho a la no-mismedad; el derecho irreductible a la diferencia».

Skliar

Introducción

De acuerdo con el Servicio Nacional de Discapacidad (Senadis, 2015), en Chile la población de personas en situación de discapacidad corresponde a un 16,7 %. Considerando este porcentaje, dos de cada tres personas son mujeres y, respecto a la población total de mujeres en el país, las cifras indican que corresponde a un 20,3 %. Al conocer estos antecedentes resulta interesante analizar cómo interactúan las categorías de género femenino y las oportunidades para el acceso a educación, teniendo en cuenta que desde hace más de una década es una preocupación latente, en especial las significativas diferencias sociales (a nivel educacional, laboral, salud, entre otras) que se evidencian cuando se presenta la relación mujer y discapacidad, que en concreto implica una discriminación interseccional.

En este sentido, el Estado, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, debe actuar como protector de los derechos y libertades fundamentales de las personas en situación de discapacidad, pero en especial con los de los grupos sociales que se encuentran en mayor grado de vulnerabilidad, como es el caso de los niños/as y mujeres. Por ello, cobra relevancia que estas últimas estén constantemente expuestas a diversas formas de discriminación y que exista una brecha importante para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres.

Teniendo en cuenta que las conceptualizaciones de discapacidad y género responden a un constructo social, no es difícil encontrarse con similitudes en la historia de lucha que han tenido que emprender las personas en situación de discapacidad y las mujeres; contiendas reivindicativas por su propia humanización, las que aluden a la igualdad de derechos fundamentales. No obstante, esta bandera de lucha implica romper con el sistema socioeconómico imperante en la actualidad en nuestro país, ese que nos enseguece y nos oprime a encajar con estereotipos que muchas veces no compartimos.

Quebrantar este modelo implica romper con una idea de mundo instalada arbitrariamente en nuestra retina como sociedad.

Este debate social es el objetivo del presente ensayo, el que aborda la discriminación interseccional respecto al acceso a la educación de las mujeres en situación de discapacidad, el cual se logra evidenciar con cifras tales como que el promedio de educación de las mujeres con discapacidad es menor que los hombres y que las personas con discapacidad solo alcanzan 8.6 años en promedio de estudios.

Con el fin de acompañar al lector en estas reflexiones, este escrito comienza conceptualizando la interseccionalidad para luego explayarse en el binomio mujer y discapacidad, en donde se deja entrever cómo el pensamiento hegemónico nos clasifica en normales/anormales, productivos/improductivos, es decir, de acuerdo a los roles con que cada persona debe cumplir en la sociedad. El siguiente punto trata específicamente sobre lo comprometido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, para finalizar con las reflexiones acerca de la discriminación interseccional en la que viven las mujeres con discapacidad, enfatizando en la gravedad del concepto de interseccionalidad, más allá de la suma de dos condiciones discapacitantes; específicamente en el acceso a la educación y cómo esto perpetúa el modelo socioeconómico, los estereotipos y prejuicios históricos excluyentes.

Conceptualización de interseccionalidad

Abordar la interseccionalidad permite comprender en profundidad diferentes categorías jurídicas de exclusión o discriminación y sus complejas formas de manifestarse en nuestra sociedad. Según Viveros (2016), ayuda a no reproducir ni reforzar las subordinaciones, por ejemplo, de género

y raza que se experimentan articuladamente. Ahora bien, resulta fundamental definir el concepto de interseccionalidad, que fue acuñado en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw en la Universidad de California. Ella la delimita como la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión, que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones de mujeres (citado en Cubillos, 2015, p. 122), incluso se refiere a dobles, triples y múltiples discriminaciones. Al mismo tiempo, indagó en dos modos en que opera la interseccionalidad: a nivel estructural, que se refiere a los sistemas de discriminación (de género, raza y clase social) que generan repercusiones en la vida de las personas y grupos sociales; y a nivel político, que alude a cómo las estrategias o iniciativas políticas marginan de sus agendas a ciertos individuos y/o grupos sociales que forman parte de diversos sistemas de opresión.

La interseccionalidad permite sin duda visibilizar las formas de discriminación y con ello concienciar a la sociedad sobre las barreras o límites en la participación social. Actualmente, y de acuerdo con Calvacante (2018), si bien el concepto es aplicable a dos o más identidades sociales discriminadas que se interrelacionan intrínsecamente, como se da entre mujer y discapacidad, etnia y clase social, género y raza, entre otros factores, lo interesante — de acuerdo a este autor— no es posicionarse desde la genealogía de la palabra interseccionalidad, sino que situarse en un análisis profundo que adopte una forma interseccional de pensar, tanto sobre las relaciones de poder como los problemas de la igualdad y la diferencia entre categorías sociales.

Estamos cada vez más conscientes que en un contexto determinado las personas están sujetas a múltiples formas de privilegio, desigualdad y/o discriminación en relación con otras. En este sentido, el presente escrito tiene una mirada desde la discriminación de la mujer en situación de discapacidad, evidenciándose en la práctica dos identidades que se inte-

rrelacionan y que atraviesan una discriminación interseccional, la cual se comprende como la expresión que hace «referencia a distintos orígenes estructurales de desigualdad u organizadores sociales que establecen relaciones recíprocas, sobrepasando la noción intuitiva de doble o múltiple discriminación» (Platero, 2014, citado por Calvacante, 2018. p. 16), donde el análisis se realiza focalizándose en la relación entre los sistemas de discriminación, pero de manera simultánea, ya que según La Barbera (2016) no pueden ser explicados de manera aislada.

Binomio: mujer/discapacidad

Hablar de discapacidad es hablar de siglos de lucha reivindicatoria para romper paradigmas anquilosados en nuestra vida como sociedad, modelos rehabilitadores que tenían por objetivo el sometimiento de personas en situación de discapacidad a terapias higienistas y ortopedistas, que buscaban transformar al ser anormal al ideario de la normalidad preconcebido desde el sistema capitalista, centrado en la productividad de los cuerpos.

Este ideario de normalidad implica propiedades corporales elogiadas (como la belleza) o estigmatizadas (fealdad, discapacidad). Es claro que el «cuerpo discapacitado», en tanto oposición al cuerpo sano/útil/bueno/bello, se constituye en un «coeficiente simbólico negativo» para sus portadores, relativamente independiente de la posición de clase (Ferrante, 2009, p. 21).

La actual comprensión de la discapacidad desde el modelo social permite concebirla como un producto de la construcción social, manifestando que la discapacidad se genera en la interacción de las personas con la sociedad construida para la normalidad, en donde la diferencia no tiene cabida puesto que el mundo está pensado desde los cánones de la normalidad o desde lo

que nos han instalado mentalmente como tal.

En palabras de Cardozo *et al.* (2019), hablamos de un proceso de opresión social en el cual la opresión se despliega sobre los cuerpos de las personas que la perciben. En otras palabras, lo corporal es social, pues los procesos de socialización que nos conforman llevan consigo prácticas de adiestramiento y ciertas obligaciones que exigen actuar de determinada manera, provocando de esta forma la marginación y exclusión social.

Los cánones de la normalidad se sostienen, como bien se mencionó anteriormente, a partir de la hegemonía del pensamiento neoliberal, desde donde se ha establecido en gran parte nuestra actual identidad consumista, competitiva, hedonista e individualista, tan valorada por el mercado, pero tan deshumanizante para los excluidos de ciertos privilegios. Es allí entonces desde donde se comprende que la discapacidad es sinónimo de improductividad y desde donde nace la diferenciación de superioridad social de los hombres ante las mujeres y todos aquellos que no respondieran al modelo social, económico y cultural establecido por el patriarcado (Pelossi, 2006).

Romper con el patriarcado es romper con el sistema neoliberal que nos hace creer que las mujeres son menos productivas y han de estar relegadas al ámbito del hogar, implicando una subordinación intersubjetiva aprendida desde la niñez. La mujer está destinada a cumplir su «misión» desde el hogar, mejorando los lazos afectivos y morales de la familia, y cuyas tareas están al servicio de las necesidades de sus miembros. Esto significa que el ámbito de lo público no es el lugar que les está asignado (Pelossi, 2006).

Como bien señalan Cardozo *et al.* (2019), durante siglos la diferencia sexual fue utilizada como el fundamento para que mujeres y varones tuvieran destinos «por naturaleza» diferenciados, necesidades y habilidades dispares. Las luchas reivindicativas para la humanización de las personas en situación de discapacidad y de las mujeres han seguido cursos similares, ya que tienen su

génesis en un lugar en común: la vulneración de los derechos fundamentales.

González lo explica muy bien al decir que la discapacidad y el género interactúan, ubicando a las mujeres en situación de discapacidad en una posición desigual respecto a los hombres y a las mujeres sin discapacidad. Por lo tanto, sufren un mayor índice de marginación y exclusión social que desemboca en una violación de los derechos humanos más básicos (2010, p. 7).

Hablar del análisis de la discapacidad a través de una perspectiva de género es hablar de un colectivo absolutamente invisibilizado, tanto en los estudios de género como en las investigaciones sociales sobre la discapacidad. Como bien lo explica Pautassi (2011), esto nos remite a la idea de la múltiple opresión, ya que ser mujer con discapacidad marca una trayectoria de múltiple discriminación y añade barreras que dificultan el ejercicio de derechos, la plena participación social y la consecución de objetivos personales.

Si bien la teoría feminista no ha abarcado de manera sustantiva a la discapacidad en sus investigaciones, sí se ha prestado atención desde la perspectiva de la construcción de la identidad, situación que ha permitido acercar los campos de estudio de mujeres y discapacidad (Silvers, 2009).

Pensar en la construcción de la identidad es entenderla como el producto que emerge desde la intersección de los procesos psicológicos y sociales que tienen lugar en los contextos en los cuales está inmerso, y bajo el entramado de significaciones compartidas por los colectivos con los que interactúa (Toledo, 2012). Por lo tanto, cuando hablamos de mujeres en situación de discapacidad nos referimos a cómo los marcos de pensamiento hegemónico han determinado la construcción de su identidad, condicionando la forma en que deben relacionarse con el mundo.

Tanto así que la situación de discapacidad que afecta a mujeres y a hombres es diferente y las causas se encuentran en la base de la representación mental y simbólica, fruto de los estereotipos y los roles existentes, distintos para ambos en nuestra sociedad (Shum y Conde, 2009, p. 130).

Son estos estereotipos instalados en el sentido común los que causan

la exclusión social de mujeres que viven con discapacidad, pues, como postulan Finn y Asch, se debe a los valores masculinos dominantes que poseen las sociedades neoliberales, considerando que la sociedad se establece bajo un sistema de valores androcéntricos, el cual promueve que los hombres en situación de discapacidad logren aspirar a los roles tradicionales de masculinidad, mientras la mujer no tiene tal opción y se la considera económicamente improductiva (1988).

Tal como lo explica Shakespeare, los estereotipos sexuales refuerzan los prejuicios sobre la discapacidad, ya que en el caso de mujeres en situación de discapacidad la dependencia, la vulnerabilidad y la debilidad son las asociaciones en la cultura patriarcal. Por consiguiente, las mujeres con discapacidades se representan de una manera especialmente negativa y pasiva. Discapacidad y género se tornan, pues, en variables determinantes en la interacción social que las personas con discapacidades establecen con el mundo «no-discapacitado» (1998).

Mujeres en situación de discapacidad y acceso a la educación en Chile

En Chile, según el Servicio Nacional de Discapacidad (2015), aproximadamente dos de cada tres personas con discapacidad son mujeres. Teniendo en cuenta que el 16,7 % de la población total chilena tiene discapacidad, las mujeres con discapacidad alcanzan un 20,3 % respecto a la población total femenina en el país, mientras que los hombres obtienen un 12,9 %.

Este porcentaje mayoritario de mujeres en situación de discapacidad versus el de los hombres es el panorama a nivel mundial, por lo tanto, el concepto de interseccionalidad cobra absoluta relevancia cuando hablamos de acceso a derechos fundamentales. Específicamente en lo que respecta a

educación, de acuerdo a datos de la Unesco, la tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3 %, y al 1 % en el caso de las mujeres con discapacidad (PNUD, 1998).

Estas cifras hay que entenderlas teniendo en cuenta que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a una doble forma de discriminación: discriminación por razón de género y discriminación por su propia discapacidad (Cedeti, 2020).

Y es que durante mucho tiempo las mujeres fueron consideradas ineducables frente a propuestas educativas cuyo punto de partida y de destino eran los varones, a partir de lo cual se fueron delimitando espacios curriculares específicos con el argumento de considerarse propios al género femenino, frecuentemente asociados a las prácticas de reproducción y cuidado del hogar que las recluía a la esfera privada. De esta forma, el sistema educativo, atravesado por el sistema patriarcal, reprodujo lógicas de discriminación, exclusión y segregación de las mujeres (Cagni, 2020).

La Agenda Mundial de Educación 2030 reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que garantice no solo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella, agregando que existen, dependiendo del contexto, grandes desigualdades de género en el acceso, el logro del aprendizaje y la continuación de la educación, resultando ser las niñas, en general, las más desfavorecidas, aunque en algunas regiones los niños se encuentran en desventaja.

La Unesco establece que entre los numerosos obstáculos que impiden a las niñas y mujeres ejercer su derecho a estudiar se encuentran la pobreza, el aislamiento geográfico, la pertenencia a una minoría, la discapacidad, el matrimonio y el embarazo precoz, la violencia de género y las actitudes tradicionalistas decimonónicas relacionadas con el rol de las mujeres en

la sociedad.

No existen datos exactos acerca de la cantidad de mujeres en situación de discapacidad que acceden a la educación. No obstante, Molina (2011) indica que, aunque hoy en día el mayor porcentaje de mujeres jóvenes en situación de discapacidad intelectual reúnen un nivel formativo medio, son aún muchas las que se excluyen de los sistemas de enseñanza y su participación es considerablemente inferior a medida que aumenta el nivel educativo.

Antes de continuar revisando el panorama local es necesario esclarecer que los estudios sobre acceso de personas en situación de discapacidad a la educación en Chile se han enfocado mayoritariamente en análisis generales, sin establecer disgregaciones por género, evidenciándose una vez más la invisibilización del colectivo de mujeres en situación de discapacidad.

Con respecto al promedio de años de escolaridad de las personas en situación de discapacidad, la Endisc II revela que en nuestro país la población general estudia un promedio de 11,6 años, mientras que las personas en situación de discapacidad solo alcanzan 8,6 años en promedio de estudios (2015).

De acuerdo con los datos entregados por la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN), en el año 2018 la matrícula de estudiantes en situación de discapacidad en el sistema educativo era de 183.373.

Los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004) indican que, siguiendo en Chile, el nivel de analfabetismo de la población alcanza el 4,3 % y específicamente en el 17 % de ellos son personas en situación de discapacidad.

Al respecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) señala que los Estados deben adoptar medidas pertinentes para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos (DD. HH.) y libertades fundamentales, a lo que agrega en su artículo 6° que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación; a ese respecto, adoptarán

medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En junio del año 2008, el Estado chileno ratificó este documento, asumiendo con ello el compromiso de garantizar a través de los mecanismos y medios que la misma establece, el logro de la plena inclusión de las personas en situación de discapacidad.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad evidencia cuidada preocupación por el acceso y participación que tiene este colectivo en cuestiones de educación, dado que la ve como un compuesto sustancial para el desarrollo de la persona y como una herramienta fundamental para lograr la dignidad inherente del sujeto en situación de discapacidad. Por tal razón, Chile como Estado ha asumido el compromiso de implementar todo ajuste razonable, teniendo en cuenta las diversas necesidades, con el fin de eliminar las barreras ocasionadas por la discriminación a la que se ven expuestas estas personas por su condición.

La observación general número 4 sobre la educación inclusiva explicita su preocupación por este enfoque educativo, ya que menciona que si bien se han realizado progresos, persisten problemas profundos pues millones de personas en situación de discapacidad se ven privadas del derecho a la educación.

En el año 2016 el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, mandatado por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, examinó el informe chileno que daba cuenta del nivel de cumplimientos de los acuerdos de la convención suscrita por Chile. Allí se exponen una serie de observaciones de variados ámbitos; específicamente, el artículo 6 describe la preocupación del comité de expertos sobre la situación de mujeres en situación de discapacidad en nuestro país, donde se estipula que las políticas de género y las políticas de discapacidad del Estado chileno no incluyen a las mujeres en situación de

discapacidad, y que tampoco existen políticas y estrategias dirigidas a ellas.

Por lo anterior, el Comité de las Naciones Unidas recomienda al Estado incorporar a las mujeres en situación de discapacidad en las políticas de género y de discapacidad, poniendo en marcha políticas y estrategias dirigidas a ellas específicamente, a partir de una estrecha consulta con las mujeres y niñas en situación de discapacidad a través de sus organizaciones representativas (ONU, 2016, p. 2).

El análisis acerca de la responsabilidad del Estado de Chile, respecto a las mujeres en situación de discapacidad, es nefasto; la invisibilización del colectivo nos recuerda que vivimos enmascarados en la lógica de un modelo económico neoliberal que permea a toda la sociedad, incluyendo sus valores y acciones cotidianas, donde la anormalidad pareciera no tener cabida; donde desde lo establecido por el pensamiento hegemónico de las élites chilenas se dicta el rol de las mujeres y las personas con discapacidad, es decir, el mantenerse como sujetos de caridad, siendo dignos solamente de la protección patriarcal de un Estado que piensa y actúa sobre el supuesto de lo que esta población necesita.

En palabras de Cagni (2020), en el caso de las mujeres con discapacidad se puede ver cómo la familia, la escuela y la sociedad en general intervienen en la construcción de una identidad desde la «otredad» y el «estatus de víctimas», en una visión de las mujeres con discapacidad no solo como personas pasivas, dependientes e infantiles, sino minimizadas en sus habilidades y subestimadas en sus contribuciones a la sociedad.

Reflexiones finales

Se hace absolutamente necesario hacer hincapié en que la discriminación interseccional en la que viven las mujeres en situación de discapacidad se encuentra enmarcada en un contexto de discriminación estructural, representada en prácticas de exclusión social, económica, política y cultural, las cuales son avaladas por el Estado y que le permiten tomar decisiones sobre este colectivo desde la base del paternalismo, propio del orden cultural patriarcal en el que se sostiene el Gobierno de Chile.

Esta cultura patriarcal, emanada del modelo socioeconómico capitalista, dota de poder a la estructura dirigencial para pensar en lo que necesitan las personas en situación de discapacidad y las mujeres, puesto que, a ojos de los Gobiernos, claramente ninguno de estos dos colectivos posee capacidades de autodeterminación, por ser absolutamente improductivos para la sociedad de consumo. Evidentemente, la categoría de improductivos se perpetúa bajo los estereotipos y prejuicios históricos que la nación ha mantenido desde el inicio de la república.

Si bien Chile cuenta con un Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, es inaudito que en los últimos estudios sobre mujeres no sean un objetivo a investigar las categorías o las variables discapacidad/mujer/educación, lo que manifiesta que existe un patrón simbólico que se convierte en una verdadera discriminación interseccional por parte del Estado hacia el género femenino. Lo anterior, pues sin duda resulta mucho más complejo visibilizar las necesidades y especificidades de las mujeres en situación de discapacidad, cuando hay pocas cifras que permitan tomar decisiones que dejen de lado la visión de grupo social vulnerable.

Son entonces las barreras políticas y sociales que han de enfrentar las mujeres en situación de discapacidad, las que dan cuenta de la discriminación interseccional que vive esta población, donde la invisibilización, la

falta de representatividad social y política, sumado a las precarias medidas adoptadas por los respectivos gobiernos de turno y los escasos presupuestos destinados en materia de bienestar integral, no hacen más que contribuir a la vulneración y/o privación de sus derechos esenciales, como el limitado acceso sociolaboral al que son sometidas por las reglas del mercado económico.

Como bien se explicó en este ensayo, a juicio de las Naciones Unidas, Chile no ofrece una política capaz de responder a las necesidades de las mujeres en situación de discapacidad, existiendo con ello una clara responsabilidad estatal que perpetúa la discriminación interseccional e impide el acceso a hacer uso de los derechos que les son propios y que son inalienables e irrenunciables, por el solo hecho de ser sujetos de derecho y de aquellos que debiesen responder a las necesidades particulares propias de la condición de discapacidad.

Ejemplo de esto es lo que sucede cuando se analizan las bajas cifras del acceso a la educación superior de mujeres que viven con discapacidad. Desde la concepción de la responsabilidad de la educación en el desarrollo intelectual, emocional y movilidad social, nos cuestionamos: ¿qué sucede entonces cuando es el Estado-nación quien impone barreras que impiden el acceso efectivo a este derecho?

Son los prejuicios históricos y estereotipos de género, tan convenientes para robustecer el poder de las élites políticas y grupos socioeconómicos privilegiados, los principales responsables de esta falta de acceso, permanencia y egreso de la educación de las mujeres en situación de discapacidad.

Es necesario visibilizar la realidad en la que viven las mujeres en situación de discapacidad y es allí en donde está el desafío. Si bien existen estudios que versan sobre las barreras a las que deben enfrentarse tanto las mujeres como las personas que viven con discapacidad, no son muchos los que instalan en el centro de las preocupaciones investigativas a la discapacidad con perspectiva de género, siendo las mujeres en situación de discapacidad

invisibilizadas hasta en los estudios del feminismo. Urge, entonces, dejar de impostar la voz de mujeres que viven de esta manera. Sabemos ya de las necesidades de acceso a la educación, sin embargo, ¿qué sabemos de la idea de maternidad, de las disidencias sexuales en mujeres con discapacidad, y del acceso al mundo laboral e incluso político?

Cada 8 de marzo es una nueva oportunidad que se abre en la esfera nacional para visibilizarnos y alzar la voz contra las injusticias, inequidades y desigualdades que aún persisten en este Chile, nuestro Chile.

Referencias bibliográficas

- Cardozo *et al.* (2019). Notas sobre investigación en humanidades. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas 2018. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas.
- Cavalcante, A. (2018). Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 7, 15-25. <file:///C:/Users/gmatu/Downloads/24712.pdf>
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119-137. <http://www.unirioedito-ra.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-353-5.pdf#page=60>
- Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Boletín Onteaiken*, 8. <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin8/1-2.pdf>
- Finn, M. y Asch, A. (1988). Disability Beyond Stigma: Social Interaction, Discrimination, and Activism. *Journal of Social Issues*, 4(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1988.tb02045.x>
- González, P. (2010). Las mujeres con discapacidad y sus múltiples desigualdades; un colectivo todavía invisibilizado en los Estados Latinoamericanos y en las agencias de cooperación internacional. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Congreso internacional, Santiago de Compostela, España.
- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un «concepto viajero»: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4, 105-122.
- Lama, A. (2013). Discriminación múltiple. *Revista ADC*, 1, 271-320. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-C-2013-10027100320-ANUARIO_DE_DERECHO_CIVIL_Discriminaci%C3%B3n_m%C3%BAltiple
- Molina, E. (2011). *Mujer, discapacidad y empleo*. Proyecto fin de Máster de Educación Especial. Universidad de Almería.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). Observación general n.º 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile. <https://biblioteca-digital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1132/CRPD-2016.pdf>
- Pautassi, L. (2011). La igualdad en espera: El enfoque de género. *Lecciones y Ensayos*, 89, 279-298. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.pdf>
- Pelossi, M. (2006). *Trabajo femenino y relaciones de género*. Tesis presentada para la obten-

- ción del grado de Licenciada en Sociología.
- Pino, J. y Rodríguez, P. (2019). *De-generadas: La violencia institucional capitalista hacia mujeres con discapacidad en Chile*. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona.
- PNUD (1998). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Oxford University Press.
- Proyecto Internacional de Monitoreo de los Derechos de las Personas con Discapacidad (IDRM). (2004). *Informe regional de las Américas*. Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad. https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Shakespeare, T. (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. En Barton, L. (coord.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 205-229). Morata.
- Shum, G. y Conde, A. (2009). Género y discapacidad como moduladores de la identidad. Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso. *Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*. Colección Feminismo/s 13, 19-132. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13329/1/Feminismos_13_o8.pdf
- Silvers, A. (2009). *Feminist Perspectives on Disability*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Skliar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila Editores.
- Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, 506, 43-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>
- Unesco (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. Departamento de estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

CAPÍTULO 2

LA INCLUSIÓN EXCLUYENTE DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Carolina Miranda González, Universidad Autónoma de Barcelona

Mauricio Ravanal Vallejos, Universidad de La Serena

«Instrúyase a la mujer; que no hay nada en ella que le haga ser colocada en un lugar más bajo que el del hombre. Que lleve una dignidad más al corazón por la vida: la dignidad de la ilustración. Que algo más que la virtud le haga acreedora al respeto, a la admiración, al amor. Tendréis en el bello sexo instruido, menos miserables, menos fanáticas y menos mujeres nulas... ¡Más porvenir para la mujer, más ayuda! Búsquese todos los medios para que pueda vivir sin mendigar protección».

Gabriela Mistral

Exclusión educativa en Chile

Desde hace ya unos años, el Estado chileno ha centrado sus políticas públicas en materia de educación en torno a un objetivo fundamental: asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de todas las personas —sobre todo de aquellas y aquellos social, cultural y económicamente más vulnerables—, al mismo tiempo que contribuir al desarrollo del país.

Este objetivo, en sus dos vertientes (igualdad y calidad), forma parte de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) contenidos en la Agenda 2030, «un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia» (ONU, 2015) y que fue aprobado en el año 2015 por los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas, de la que Chile forma parte.

Es por esto que nuestro país asume el compromiso internacional de implementar dicha Agenda, cuyos objetivos 4 y 5 buscan, el primero, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad con igualdad de aprendizajes y oportunidades para niñas y niños; y el segundo, la igualdad de género entendida no solo como un «derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible» (ONU, 2015).

De lo anterior, se desprende que la educación es entendida, fomentada y garantizada por múltiples organismos internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), como un derecho humano y como una institución que promueve para niñas, niños, jóvenes y adultos la movilidad, el ascenso social y la participación plena de la vida en comunidad al ofrecer igualdad de oportunidades y un trato equitativo entre todas/os sus estudiantes. Pero tal premisa

choca con la realidad del sistema educativo en tanto espacio de segregación, que reproduce las desigualdades que persisten fuera de él (González, 2017).

Porque, como sabemos, dicho sistema está profundamente asentado en una cultura neoliberal, patriarcal, androcéntrica, sexista, clasista, racista y capacitista, elementos todos que determinan una orientación de las escuelas hacia su consolidación como un espacio normativo y reproductor de las diferencias y desigualdades sociales, de clase, de género y étnicas (Soto, Acuña y Peñaloza, 2016). Y la educación chilena no está exenta de dicha realidad.

Por tanto, este artículo tiene por objetivo indagar en las contradicciones e incongruencias del sistema educacional chileno en materia de inclusión, en particular en relación a la categoría de género. Para ello, hemos analizado las normativas y discursos que a este respecto se están aplicando actualmente en nuestro país, para luego constatar cómo estos son llevados a la práctica dentro de las escuelas, tomando como referencia la propia experiencia como pedagogos en el sistema público de educación en la región de Coquimbo.

Dicha contrastación entre teoría y práctica nos arroja que tanto el sistema educativo como la práctica pedagógica distan mucho de «garantizar el acceso y trayectoria de todas y todos los chilenos a una educación pública, gratuita y de calidad» (Mineduc, 2017d, p. 7), evidenciándose que tanto la educación sexista y las brechas de género persisten en todos los niveles educacionales.

Es a partir de esta constatación, que postulamos que el sistema educativo chileno sigue una lógica de inclusión excluyente que, al mismo tiempo que sanciona leyes (Ley de Inclusión 20.845) y anuncia programas específicos («Educación con Equidad de Género») centrados en igualar las condiciones para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todas y todos, en la práctica el sistema es altamente excluyente no solo en lo que respecta a perpetuar las desigualdades entre mujeres y hombres, sino que mantiene los binarismos de género, no evidenciando en ningún momento una intencionalidad y una puesta en práctica efectiva que incluya el amplio abanico de

la diversidad sexual y de género presentes en nuestra sociedad.

Frente a esta realidad, proponemos una nueva mirada desde la pedagogía popular feminista para construir una educación más justa, inclusiva y emancipatoria, que cuestione las lógicas imperantes y que, a través de su quehacer, opte por relaciones sociales más equitativas, sin jerarquías, sin discriminaciones y sin desigualdades (Korol, 2007).

El género como categoría analítica

Sin duda, la conceptualización en los años sesenta de la categoría de género —desde las ciencias sociales y el feminismo anglosajón— como una construcción sociocultural de la diferencia sexual que explicaría las desigualdades existentes entre mujeres y hombres, supuso un gran impacto teórico y político en la sociedad, toda vez que señaló la necesidad de pensar lo femenino y lo masculino (definidos socioculturalmente como «pasivo» y «activo», respectivamente) como atributos históricos, construidos bajo intereses y contextos determinados, fuertemente asentados sobre una visión parcial y masculina de la realidad.

De esta manera el género, entendido como «un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos», al mismo tiempo que «como una forma primaria de relaciones significantes de poder» (Scott, 1990, p. 289), es una categoría sociohistórica relacional que opera bajo formas legitimadoras de un *statu quo* fundado sobre diversas formas de desigualdad y de dominación de una parte de la sociedad (hombres) sobre la otra (mujeres), estructurando, de acuerdo a Bordieu, «la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social» (Scott, 1990, pp. 292-293).

Pero la conceptualización del género como categoría analítica es también altamente subversiva, porque «pone en tela de juicio las convicciones fundamentalistas de que existe una naturaleza única, inamovible y más allá del tiempo y del espacio» (Ramos Escandón, 1997, p. 15), develando y cuestionando al mismo tiempo todo el sistema político, social, económico y cultural sobre el que se asienta nuestra sociedad, fundada bajo una lógica patriarcal y binaria de las relaciones que subordina a las mujeres y en que la heterosexualidad obligatoria y el modelo de familia tradicional se consagran como reglas de conducta a seguir para el conjunto de la sociedad.

Dentro de este conjunto de relaciones que se establecen dentro de una sociedad determinada, la familia y sobre todo el sistema educativo se han constituido como los principales instrumentos a través de los cuales se realiza la socialización de las personas, siendo también la escuela el lugar donde se marca, «mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, las posibilidades o el destino de cada sujeta/o» (Alonso, Herczeg, Lorenzi & Zurbriggen, 2007, p. 109). En particular, y a través de dicha institución;

Se adquieren hábitos sociales, autoestima, formas de relación, creencias, en una palabra, se esculpe la personalidad humana y sus formas de actuar de acuerdo con lo que el grupo espera de cada persona. Y, por supuesto, se transmiten los modelos de género, que se van adquiriendo a partir del nacimiento y que hacia los tres años están interiorizados ya, junto con la jerarquía de género (Subirats, 2016, p. 29).

Por lo tanto, hablamos del sistema educativo como una institución normativa y reproductora de la violencia de género y de las desigualdades existentes en el seno de la sociedad patriarcal, desigualdades que no solo establecen una división entre lo que se espera de hombres y mujeres en base

a estereotipos y roles de género, sino que también, a través de sus procesos de enseñanza y aprendizaje (basados en estas diferencias construidas), se orientaría la enseñanza escolar hacia la potenciación de habilidades diferenciadas para niñas y niños, desincentivando su igual desarrollo e incumpliendo con el deber de otorgar a unas y otros una educación de «calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país» (Mineduc, 2015, p. 7).

A este respecto, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977) señalan que el sistema escolar forma parte de las estrategias de reproducción de una sociedad, pues es allí donde se crean las formas de pensar y de actuar (en directa relación con la familia). Es más, dicha reproducción es esencial dentro de la compleja relación que existiría entre la cultura dominante en cada clase social y la cultura que transmite el sistema educativo, ya que este último suele tomar como modelo la cultura y los valores de las clases altas, por lo tanto, no transmite un conocimiento neutro, sino que responde a formas de ver y comprender la realidad desde unos intereses particulares y de maneras que tampoco son neutras (Subirats, 2016), como por ejemplo los contenidos presentes en los textos escolares.

No deja de ser interesante en Bordieu la idea de que los estudiantes internalizan «los mensajes culturales de la escuela no solo por conducto del discurso oficial de esta (dominio simbólico), sino también por medio de los mensajes encarnados en las prácticas “insignificantes” de la vida diaria en el aula» (Giroux, 2003, p. 98), lo que refuerza aún más la concepción de la escuela como legitimadora de conductas sociales asentadas sobre prácticas que más que incluir en la diversidad, excluyen, marcan y tienden a la homogeneización de sus miembros.

Frente a esta realidad, y desde la Pedagogía Crítica, los trabajos de Paulo Freire y Henry Giroux¹, entre otros, al cuestionar esta visión cierta del sistema educativo como reproductor de formas de subordinación (que han

creado diversos y variados procesos de inequidad social) y al rechazar las relaciones que se generan y perpetúan en los espacios de escolarización, han permitido que emerja desde el propio sistema educativo el potencial para crear fisuras que permitan pensar la educación como una práctica política y sociocultural, que debiera recuperar saberes y prácticas pedagógicas fundadas desde la ética y desde el compromiso por transformar las condiciones que crean injusticias, dominación, explotación y exclusión dentro de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es que situamos nuestra crítica al modelo educacional chileno desde la vereda de la Educación Popular Feminista, toda vez que nos proporciona una nueva manera de repensar la escuela fuera de las lógicas imperantes y de los binarismos de género;

Sería una manera de pensar una pedagogía de los oprimidos, oprimidas, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos que elegimos para caminar (Korol, 2007, p. 17).

Una pedagogía que desde la horizontalidad, la autonomía, el respeto y la valoración de la práctica política permita, por un lado, la individuación de cada sujeto en sociedad, y por otro, el reconocimiento, comprensión y valoración de todas las personas por igual, sin distinción de género, raza, clase, etnia, religiosa, política y cultural.

¿Equidad de género o educación no sexista?

A partir de la década del noventa, se han venido implementando en Chile una serie de cambios en el diseño del currículo escolar tendientes a incorporar la categoría de género en el sistema educativo: es así como en el año 1994 se pone en marcha el primer «Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres» promovido por el Servicio Nacional de la Mujer (Sernam), el cual buscaba «favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento» (Guerrero, Provoste & Valdés, 2006, p. 108).

Más adelante y en el marco de la reforma curricular, se estableció la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que debían abordar entre sus temáticas las de género, entre otras muchas. Pero si bien estos OFT se encuentran actualmente presentes en cada uno de los planes y programas de los distintos subsectores y niveles, no se encuentran acompañados de una explicación adecuada de cómo estos deberían ser trabajados por el personal docente bajo una perspectiva de género. Esta problemática es abordada por el Mineduc a través de una serie de indicaciones en forma de material de apoyo a los docentes, el cual queda prácticamente a discreción de estos últimos para su incorporación y aplicación.

El año 2015, el Mineduc crea la Unidad de Equidad de Género (UEG), estructura encargada de impulsar la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, a través de la implementación de un «Plan 2015-2018» enmarcado en los compromisos internacionales de gobierno en esta materia. Desde aquí emergen una serie de documentos que entregan definiciones conceptuales, diagnósticos de las desigualdades de género en educación y las normativas nacionales e internacionales que sirven de base para dicha implementación. De esta forma, la UEG declara entre sus objetivos «promover la igualdad y el desarrollo integral de hombres y mujeres en el sistema educacional; establecer mecanismos y competencias del Ministerio

de Educación; y promover propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la Reforma Educacional» (Mineduc, 2015, p. 24).

En el mes de mayo de 2018, el Gobierno de Sebastián Piñera anunció su Agenda de Equidad de Género, la cual estableció como objetivo principal llevar adelante una reforma constitucional para establecer como deber del Estado «el promover y garantizar la igualdad de derechos, deberes y dignidad entre hombres y mujeres a fin de evitar abusos o discriminaciones arbitrarias» (Mineduc, 2018). En el plano educativo, dicha agenda contemplaba la creación de una comisión «Por una equidad de género», que explorara la realidad educativa con una perspectiva de género con miras a revisar las brechas que se dan en todos los niveles educacionales y teniendo como fin último consolidar una sociedad equitativa que rechace la exclusión y discriminación en todas sus formas (Mineduc, 2018). Dicha comisión adopta el concepto de equidad de género en educación dado por la Unesco, que lo define como el

Derecho a tener acceso a la educación, participar en ella y disfrutar los beneficios asociados con entornos, procesos y logros educativos sensibles al género, mientras se adquieren los conocimientos y habilidades que permitirán vincular los beneficios brindados por la educación al quehacer social y económico (2010, p. 12).

Consecuentemente, en enero del año 2019 la ministra de Educación, Marcela Cubillos, junto con la ministra de la Mujer y la Equidad de Género, Isabel Plá, lanzaron el plan de trabajo «Educación con Equidad de Género» con el objetivo de avanzar en la equidad de condiciones y oportunidades de las mujeres en el ámbito educativo (Mineduc, 2019). Dicho plan se articuló en torno a tres ejes: 1. En el aula, calidad con equidad; 2. Más vocaciones y oportunidades y 3. Tolerancia cero a la violencia de gé-

nero en educación parvularia, escolar y superior. Finalmente, en mayo del mismo año, el Mineduc lanzó la campaña «Educación libre de sexismo», en la cual se hace un llamado a los profesores a «levantar» a cada estudiante por igual², sin considerar las múltiples variables que integran los sistemas de género³ y que estarían actuando entre sí (como apoyo o contradicción) para perpetuar las diferencias.

Todas estas campañas parten de la base que otorga el marco de la «Ley de Inclusión Escolar 20.845» del año 2015, la cual establece que la educación es «un derecho garantizado por el Estado» (Mineduc, 2017b, p. 9), consagrando a la vez el derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir una educación de calidad independiente de sus condiciones y circunstancias, promoviendo al mismo tiempo un desarrollo humano sostenible y oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos⁴.

Teniendo estos antecedentes a la vista, podríamos pensar que el Estado de Chile está fuertemente comprometido con la inclusión y la equidad de género en la educación. Pero como ya lo advertimos, esto dista mucho de la realidad actual, pues Chile tiene uno de los sistemas educativos más segregadores del mundo, en el que confluyen una serie de factores de orden histórico, económico, político y sociocultural, que permiten que esta segregación siga en aumento.

Lo anterior, responde básicamente a una crisis del modelo educativo chileno, el cual se encuentra excesivamente mercantilizado por un sistema neoliberal que considera a la educación como un bien de consumo en vez de un derecho (hablamos en la práctica) y que, al mismo tiempo que promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, da primacía a valores como la excelencia y el mérito, ambos asociados a lógicas excluyentes, que a su vez reproducen la «desigualdad social de un orden basado en normas estrictas de género, que excluyen a todo lo que se ubica por fuera o las transgrede» (Cid, 2016, p. 57).

De esta manera, al revisar las propuestas del Mineduc se evidencian las contradicciones inherentes a sus propuestas de equidad de género, toda vez que parten de la base de un sistema binario de sexo/género que naturaliza el rol histórico que se ha impuesto a la mujer, reproduciendo y propagando patrones androcéntricos y sexistas, sin pretensiones reales de igualdad —salvo una especie de «igualdad distributiva», en que basta que los sexos estén juntos para que haya «equidad de género» (Soto *et al.*, 2016)—, ni tampoco respeto y valoración por el otro dentro de un espacio que valore la heterogeneidad, la emancipación y la justicia. A este respecto, Marina Subirats (2016) es enfática en señalar que

Básicamente la transmisión de una cultura androcéntrica, que a través del currículum oficial y del currículum oculto transmite a las niñas su carácter secundario en el mundo público, su no significancia en él y, por lo tanto, su no protagonismo. Al mismo tiempo que les designa un lugar y una tarea específica, la del cuidado y atención a los otros, es decir, su carácter forzosamente subordinado al orden masculino imperante. Lo que podemos llamar, simplemente, el aprendizaje de la subordinación (p. 29).

Por tanto, podemos señalar que la propuesta de una equidad de género en educación no significa que estemos en presencia de una educación no sexista, toda vez que podemos advertir que las acciones sugeridas tienen una mirada de género binaria (centrada en mujeres y hombres) y heterosexual, no considerando la diversidad sexual en los distintos espacios educacionales (menos aún se considera la adolescencia transexual como parte de las identidades de género). Tampoco se consideran otras categorías sociales relacionadas con el género, como la raza, la clase, la etnia, la religión, etc., asumiendo que son independientes unas de otras y no interseccionales.

También llama la atención que las propuestas o medidas solo surgirán, sin buscar una real implementación de las mismas, lo que en la práctica se traduce en el mantenimiento de las desigualdades y de los estereotipos (por ej. el caso de electivos con enfoque de género en carreras pedagógicas en vez de asignarles un carácter obligatorio, o también el llamado a «ilustrar y mostrar» un lenguaje inclusivo sin posibilidades reales de ser implementado).

Tampoco en ningún momento se menciona la importancia de una educación sexual integral, abierta, moderna y no discriminadora, en tanto eje de articulación de un sistema educativo de calidad, que no discrimine y que frene la violencia (Toro, Olivares, Schneider, Verdejo & Cabezón, 2019).

Finalmente, es importante mencionar que, por un lado, no existen medidas legislativas que garanticen que estas intenciones lleguen efectivamente a las salas de clases; por otro lado, todas estas propuestas no conducen a una transformación estructural del modelo educativo, sino que más bien tienden a seguir reproduciendo la lógica «inclusión-exclusión» de dicho sistema, subsanando en la medida de «lo posible» las carencias expuestas y dejando muchas de estas medidas sujetas a los intereses de quienes son los encargados de su implementación, no asegurándose que estas respondan a una mirada abierta, democrática, pluralista y menos aún feminista.

Categoría de género y exclusión escolar

Como ya lo hemos señalado anteriormente, en el ámbito escolar podemos encontrar reflejados diversos aspectos de la construcción de la realidad social en la cual vivimos. Se pueden visualizar los estereotipos de comportamiento de diversos entornos socioeconómicos y socioculturales, se puede oír el uso del lenguaje en las dinámicas de relaciones interpersonales, se puede observar —en el amplio espectro de personas que componen una comunidad

educativa— las diferentes visiones de sociedad que cada cual comprende y desea, etc.; de ahí que la sociedad en su conjunto no sea estática, sino que continuamente se va modificando en la compleja trama de las interacciones sociales.

Sin embargo, el sistema escolar chileno, al parecer, no tiene esta misma capacidad de modificarse, transformarse ni de adecuarse a los cambios sociales y termina siendo un sistema que solo reacciona a estos, proponiendo «soluciones» a través de la adición de normativas, directivas y protocolos, pero sin una gran intervención estructural al sistema en sí mismo.

En consonancia con el marco normativo que se ha ido estableciendo a través de los años en Chile en materia de educación, el Ministerio de Educación (Mineduc) ha desarrollado una serie de directivas, indicaciones y sugerencias didácticas para ser aplicadas en los colegios, las cuales se encuentran disponibles y descargables desde su plataforma en internet⁵. Ahora bien, ¿cómo esta información y el material disponible llega a los colegios y luego se socializa, se discute o se trabaja por parte del equipo docente?, eso no lo sabemos, pero intuimos que dependerá de la voluntad, gestión y liderazgos de actores claves para implementar dichas orientaciones hacia una educación inclusiva.

Los profesores señalan que esto se viene implementando por medio de talleres desarrollados en el horario de consejo de profesores, con la intervención de algún especialista externo o de algún miembro del equipo de integración escolar que haya participado en talleres de formación o que muchas veces se haya informado y preparado en forma personal: no se aplica un programa de formación a docentes de manera sistemática, ni tampoco se realiza un seguimiento ni una evaluación del proceso, más bien se deja al interés propio e individual de cada profesor.

Es sabido que los profesores, en su gran mayoría, se encuentran sobrecargados de trabajo, lo cual da paso a que muchos de ellos prefieran adoptar

una forma de proceder respetuosa, tolerante, cautelosa y distante, pero sobre todo muy desinformada ante estos temas; algunos incluso declaran hacer un esfuerzo personal por cambiar sus propios modos de ver, comprender e incluir las temáticas de género y sexualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo, reconociendo que si bien en teoría existen las instancias a través de cursos de formación para poder tener un mejor manejo de estas temáticas, la sobrecarga laboral y la no existencia de un proceso interno de las escuelas en la implementación y desarrollo de acciones pedagógicas en los diferentes subsectores de aprendizaje, dificulta que esto se logre en plenitud, por lo que vuelve a ocurrir que se deja a libre criterio el formarse e interiorizarse o no en ellas.

Ya hemos dicho que el sistema escolar replica la sociedad en la que vivimos y esto se aplica, por supuesto, a los docentes: cada uno de ellos tiene en sí una formación y un arraigo cultural de base en donde se encuentran ancladas visiones de lo femenino y lo masculino que condicionan su relación interpersonal al interior de la escuela, tanto con sus pares colegas como con los estudiantes; esto se repite de igual modo entre estudiantes y familias.

Por lo tanto, creemos que es un proceso lento el cambiar la comprensión de la sociedad, romper con el machismo, con el sexismo y dejar de ver y entender el mundo desde una visión binaria y jerarquizada de los géneros; es un proceso lento, lo sabemos, pero no por ello imposible. Y, en este sentido, al parecer la juventud marca el ritmo de cambio y hoy podemos encontrar un panorama mucho más abierto en la expresión de sus afectividades, donde sexo y género parecen —a simple vista— no ser un tema, al menos para las y los jóvenes que viven con una relativa calma sus relaciones afectivas. Las escuelas, en cambio, suelen funcionar de forma reactiva a estos eventos, respondiendo más bien en relación a las contingencias que se puedan presentar en el momento y no con protocolos establecidos de antemano.

En una escuela mixta (como la observada) es muy común ver a parejas de alumnos heterosexuales y parejas del mismo sexo (principalmente lesbianas) mostrarse públicamente, pero también es común ver a inspectores y docentes que intentan frenar severamente las manifestaciones afectivas dentro del establecimiento; extrañamente, no se suelen ver parejas de varones homosexuales. Indagando en esto, los alumnos y alumnas señalan que para los hombres homosexuales es más complejo mostrarse en pareja, pues son más propensos a ser víctimas de represalias de parte de los estudiantes hombres.

Frente a esto surge la pregunta: ¿son los hombres más discriminadores e intolerantes que las mujeres? Creemos que no es posible hacer una aseveración como esa, pero sí podemos pensar cómo los mandatos de género afectan también a los hombres, imponiéndoles un modelo de masculinidad que, al igual que para las mujeres, se funda en la heterosexualidad como norma.

En conversaciones sostenidas con el equipo de integración escolar, el cual se ha hecho cargo de las temáticas de sexualidad, afectividad y género en el establecimiento observado, se destaca el hecho de que las y los estudiantes muestran un gran interés por el tema, están abiertos y dispuestos a informarse, respetuosos y tolerantes, y manifiestan que debería haber más intervenciones al respecto dentro de la escuela, no solo talleres esporádicos. Señalan además la importancia de trabajar estas temáticas con el profesorado, detectan la falta de preparación en todos los estamentos al interior de la unidad educativa y en algunos profesores un desinterés por el tema; en otros tantos, muchos prejuicios y en general una falta de preocupación atribuible a una ausencia de programas de intervención sistemáticos, sostenidos y evaluados en el tiempo.

También visualizan la persistencia de estereotipos de género, sobre todo en los primeros niveles educacionales, preescolar y primer ciclo, donde un ejemplo clásico es el de los príncipes (o el más actualizado de superhéroe) y las princesas; en cuanto a un cuidado en el uso de un lenguaje inclusivo

no ven mayores cambios: se sigue utilizando el genérico masculino en todos los ámbitos y en cuanto se refiere a género prevalece la visión binaria hombre-mujer, sin hacer mención alguna a las identidades de la diversidad sexual (LGTBIQ+)⁶. Señalan, además, que como equipo psicosocial debieron investigar y acceder a talleres de formación entregados por una fundación (por fuera del sistema escolar), es decir, nuevamente por iniciativa propia.

Otro eslabón dentro del mundo escolar es aquel encargado de la convivencia escolar. Sabemos que todos los miembros de la comunidad son sujetos de derechos, sin embargo, desde el punto de vista de la convivencia escolar, la relación que se establece entre ellos es asimétrica, al menos respecto a los siguientes parámetros: tienen distintos roles y responsabilidades, se encuentran en diferentes etapas del desarrollo y tienen distintos estatutos jurídicos.

Estando la comunidad educativa definida sobre la base de los derechos, roles y responsabilidades que competen a cada integrante, la relación asimétrica entre ellos implica que la vulneración de los derechos y la responsabilidad respecto al cumplimiento de los deberes también está diferenciada según los mismos parámetros anteriormente mencionados (Educación con Equidad de Género, 2019).

Pensando en el rol del encargado o de un equipo de convivencia escolar, podemos suponer que debiese tender a la implementación de acciones que promuevan el respeto, el buen trato, la equidad y la valoración de las diferencias, integrándose en el tejido organizacional y contribuyendo con estas de manera transversal en todos los niveles y estamentos de la comunidad educativa, buscando actuar de manera preventiva, no con la atención puesta solo en la resolución de conflictos.

En este sentido, un encargado de convivencia escolar no debería ver la integración de género como un problema que resolver en términos administrativos, al contrario, debería transformarse en un promotor de la inclusión, velando por el buen trato y estimulando a la comunidad educativa a generar

un cambio. Llama la atención, entonces, la mirada más bien punitiva que poseen, que apunta solo a la normativa, a lo reglamentario, lo cual muestra una debilidad estructural más en la implementación operativa de una ley de inclusión que tampoco incluye a estos actores en procesos de formación y donde tampoco se realiza una evaluación previa del perfil del docente que se instala en un cargo de estas características.

En definitiva, el sistema educacional chileno, réplica de una sociedad desarticulada, no logra desde sus bases diseñar el soporte necesario para la implementación adecuada de una ley que parece solo estar ahí por cumplir, sin lograr hacer encajar las piezas de un mecanismo torpe y trabado, donde pareciera que las responsabilidades son de todos y a la vez de nadie.

Reflexiones finales

Como hemos podido analizar, el concepto de género se ha convertido en uno de los más importantes a la hora de definir políticas estatales, tanto a nivel nacional como internacional, sobre todo en lo que respecta a la educación, porque precisamente es ahí en donde reside y se forja el potencial de cambio de una sociedad.

En Chile ya son varias las décadas en que se han intentado implementar políticas y acciones tendientes a incorporar una perspectiva de género en educación, desde las primeras iniciativas impulsadas por el Sernam hasta hoy con la Ley de Inclusión 20.845, pero a lo largo de este tiempo parece repetirse la misma problemática: la falta de una propuesta integral, continua y coordinada, que involucre a toda la sociedad e incorpore una visión de género amplia, democrática y plural, promoviendo de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo

para «aprender a vivir juntos», lo que implica no solo la comprensión y valoración del otro «como un otro válido y legítimo», sino también la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (Blanco, 2006).

Finalmente, retomamos la idea que desde una pedagogía popular y feminista se puede pensar la educación desde otras maneras de ser, estar y actuar en el mundo, articulando relaciones diferentes con la producción de conocimientos y con la sociedad misma que nos permita romper con las lógicas perversas que nos atan a una concepción del mundo determinada y abrir paso a la educación como práctica de la libertad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, G., Herczeg, G. & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y androcentrismo cultural. En Korol, C. (comp.), *Hacia una pedagogía feminista* (pp. 107-128). Editorial El Colectivo, América Libre.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Cid, P. (2016). Sexismo en la escuela. *Palabra Pública*, 3, 55-57.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Ediciones.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En Ministerio de Educación, *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*.
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y Educación en Chile. En *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 99-150). Hexagrama Consultoras, Flasco-Argentina, Iesco-Universidad Central de Bogotá.
- Instituto de Estadística de la Unesco (2011). Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215161>
- Korol, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Editorial El Colectivo, América Libre.
- Mineduc (31 de enero de 2019). Gobierno lanza plan de trabajo «Educación con Equidad de Género». <https://www.mineduc.cl/2019/01/31/gobierno-lanza-plan-de-trabajo-educacion-con-equidad-de-genero/>
- Mineduc (2018). Comisión Por una Educación con equidad de género. Propuestas de acción. <https://equidaddegenero.mineduc.cl/assets/pdf/propuestas-compressed.pdf>
- Mineduc (2017a). Educación en Sexualidad Afectividad y Género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. <http://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/748>
- Mineduc (2017b). El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/441>
- Mineduc (2017c). Enfoque de Género. Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar. <http://convivenciascolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Mineduc (2017d). Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. <http://educacion2020.cl/documentos/orientaciones-para-la-inclusion-de-las-personas-lesbianas-gays-bisexuales-trans-e-intersex-en-el-sistema-educativo-chileno/>
- Mineduc (2015). Educación para la Igualdad de género. Plan 2015-2018. Unidad de Equi-

- dad de Género. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/Car-tillaUEG.pdf>
- Mineduc (2011). Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas. <http://centroderecursos.educar-chile.cl/handle/20.500.12246/663>
- ONU (25 de septiembre de 2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- ONU. Objetivos y metas de desarrollo sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Ramos Escandón, C. (1997). El concepto de «género» y su utilidad para el análisis histórico. *La Aljaba, segunda época*, n.º II, 13-32.
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. S. y Nash, M. (eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació. Valencia, España.
- Soto, P., Acuña, M^a E. y Peñaloza, C. (2016). Sexismo, educación y Constitución. *Palabra Pública*, 3, 60-63.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 9, 1, 22-36.
- Toro, K., Olivares, R., Schneider, E., Verdejo, V. y Cabezón, C. (7 de febrero de 2019). Educación con equidad de género no es educación no sexista. *Diario UChile*. <https://radio.uchile.cl/2019/02/07/educacion-con-equidad-de-genero-no-es-educacion-no-sexista/>

CAPÍTULO 3

BARRERAS EDUCATIVAS EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tamara Adasme Berríos, Constanza Manterola Retamal, Victoria Mora Castillo,
Daniela Orrego Manríquez, Andrea Valenzuela Araya

Educafem (Feministas por la Educación Amanda Labarca)

«La cultura no hace a la gente. La gente hace la cultura. Si es verdad que no forma parte de nuestra cultura el hecho de que las mujeres sean seres humanos de pleno derecho, entonces podemos y debemos cambiar nuestra cultura».

Chimamanda Ngozi Adichie

Por una educación en y para la diversidad

Si analizamos el contexto nacional vemos que, en cuanto a políticas educativas se refiere, uno de los elementos que hoy atraviesa problemáticas cruciales concierne al derecho a la educación, el cual debiese ser garantizado por la inclusión, y que según Magendzo y Pavéz (2015):

Se vincula directamente con el de la diversidad social y cultural, que se refiere no solo al respeto y escucha que se debe tener a la multiplicidad de voces coexistentes en la sociedad sino también a que estas voces sean incluidas en el proceso de toma de decisiones de la sociedad desde sus muy particulares identidades (p. 69).

Considerando entonces la inclusión como una necesidad en el quehacer pedagógico, es que se han establecido varias estrategias, tales como formación docente, incorporaciones de Programas de Integración Escolar (PIE), jornadas de reflexión docente respecto a estrategias de evaluación diferenciada, etc. Sin embargo, podemos evidenciar que, en todos aquellos intentos por abordar la diversidad, se parte de una definición sesgada de la misma, considerándola de manera parcial.

En tal sentido, la Ley de Inclusión promulgada en el año 2015, en su artículo 1º, numeral 1, letra E, señala que «los establecimientos educacionales debiesen propiciar el encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión». De acuerdo a esto, entendemos que el espíritu de la ley aspira solo a «propiciar», lo que no necesariamente garantiza el respeto a la diversidad. De lo anterior comprendemos, por tanto, que la inclusión como tal es y será un proceso de largo aliento y que dependerá de un cambio epistemológico a nivel sociocultural.

Si bien la diversidad merece ser reconocida en todo su espectro, trabajaremos en la importancia de reconocer al *género* como parte de aquella diversidad. En aquel sentido, una de las miradas que hoy enfrenta la instauración de temáticas feministas ha sido la incorporación de prácticas no sexistas en la educación.

Este es el desafío que hemos recogido docentes que vemos la necesidad de romper con estructuras culturalmente arraigadas, mediante estrategias pedagógicas. Atendiendo al alcance del abordaje de esta discusión, vemos que fue la

Distinción teórica entre sexo y género, introducida en la década del 70 por los estudios feministas, la que colocó las particularidades de lo femenino en el sistema educativo e inició con ello un nuevo debate acerca del papel que cumplía la educación en la perpetuación y reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres (Subirats, 1999, citado en Araya 2004, p. 1).

Además, si consideramos que

El sexismo es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social. Es decir, con base en una construcción social y cultural, la sociedad ordena la realidad en dos cajones que respectivamente se señalan «esto es lo femenino», «esto es lo masculino» y, al igual que otras formas de discriminación, tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos (Morgade, 2001, citado en Araya 2004, p. 1).

Ahora bien, ¿cuál es el rol de la escuela en estas temáticas? Si bien todos

los espacios de desarrollo y colaboración humana resultan propicios para educar, ya sea una modalidad formal, no formal o informal, pues refiere a la sustancia de la transmisión y creación de conocimiento humano, incluida las marcas de desigualdad entre los individuos, sin embargo, es a la escuela a la que se le ha designado la responsabilidad de resolver las desigualdades que ejercen los marcos culturales de la sociedad.

De acuerdo a lo señalado por Casassus (2003), gran parte de las desigualdades que se observan durante el proceso de escolarización y su consecuente egreso se produce en ella misma, por lo cual no es heredada de las diferencias entre las familias cuyos hijos van a la escuela.

Asimismo, los procesos que se dan al interior del aula son los más importantes en las mediciones del desempeño académico. En primer lugar, se encuentra

«El clima emocional que se genera en el aula», en segundo lugar, encontramos «la percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos» y la tercera y más relevante para efectos de la temática propuesta, hace referencia a la gestión de las prácticas pedagógicas, «en particular aquellas relacionadas con la no discriminación de los alumnos, de manera que las aulas se organizan abiertas a la diversidad, sin ningún tipo de segregación, ya sea por inteligencia, raza o género» (Casassus, 2003, pp. 149-150).

Educación no sexista

El presente ensayo tiene como propósito definir las bases conceptuales para la implementación de una educación no sexista, comprendiendo al género como parte de la diversidad; en segundo lugar, busca determinar cuáles

son las barreras que dificultan la implementación de aquellas prácticas y, finalmente, proponer ejes para su implementación.

Según la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, «el sexismo en la educación es un factor clave en la reproducción de desigualdades y en la persistencia de distintas manifestaciones de violencia que impactan en el vivir de las mujeres» (Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016, p. 17).

Una de las formas como se manifiesta el sexismo en educación es a través de los estereotipos de género. Al respecto, Del Río, Strasser & Susperreguy (2016) aclaran

[...] que una vez que éstos se forman, son resistentes al cambio, aunque las personas se enfrenten a nueva información que pueda resultarles contradictoria con éstos. Puesto que estereotipar es un proceso principalmente cognitivo, por lo que se considera que forma parte de la cognición social que las personas desarrollan a lo largo de sus vidas (p. 24).

La cognición social se refiere a cómo las personas se ven a sí mismas, a otras personas y a los grupos sociales a los que pertenecen (Baron, Schmader, Cvencek & Meltzoff, 2014). Por ello la formación integral y progresiva del profesorado y su conjunto de creencias previas se articula como eje clave en la reproducción de estereotipos culturales, por lo cual el grado de conciencia del profesional releva la formación docente y la consecuente responsabilidad de las casas de estudios superiores.

De esta manera, el aula se constituye como un espacio en el cual los estudiantes son socializados con las pautas culturales vigentes respecto del género, aprendiendo aquello que se espera de hombres y mujeres en la sociedad (Mac an Ghail, 1994; Meece, Glienke & Burg, 2006; Myhill & Jones, 2006, citado en Espinoza & Taut, 2016).

Tal concepción segregadora genera desigualdades que posteriormente afectarán en la perpetuación de brechas, pues prevalecen condiciones económicas, donde el hombre gana un sueldo más alto que las mujeres a igual trabajo (brecha salarial), la segregación ocupacional, la subrepresentación en los puestos políticos, la violencia intrafamiliar (abusos), y las relaciones sociales de poder y subordinación de la mujer frente al hombre (Araya, 2004).

Ante las problemáticas ya expuestas urge que como sociedad nos responsabilicemos de esta temática, entendiendo que nos encontramos en una cultura que impacta en la forma como establecemos nuestras relaciones, en la cual «la clase dominante responde a un orden social, económico, político y cultural de tipo patriarcal, donde las mujeres se encuentran subordinadas a los hombres» (Pateman, 1995, citado en Lillo Muñoz, 2016, p. 27).

Sin embargo, nos enfrentamos a diversas barreras para su consideración, entre las cuales identificamos principalmente tres, a saber: el Estado, la institución/escuela y, por último, los y las docentes.

Asumiendo que el Estado, a través de políticas públicas, si bien se responsabiliza del abordaje de la diversidad mediante la Ley de Inclusión, este lo hace de una forma aún tangencial como se mencionó anteriormente, «propiciando» y no necesariamente «garantizando» el reconocimiento y, por ende, respeto a la diversidad, quedando sujeto, además, a los principios ideológicos que cada gobierno representa y establece a través de sus políticas educativas basadas en una concepción de educación mercantilizada.

Tal debilidad ha resultado en la percepción de que la ley viene únicamente a resguardar el derecho al acceso a la educación, dejando de lado su injerencia en el currículum, generando una idea de «integración» en vez de «inclusión» escolar. De esto último, a modo de ejemplo, vemos que

En el campo de la educación científica, se ha demostrado que existe una visión androcéntrica y tradicional, que supone entender la ciencia como una actividad objetiva, racional, inductiva, neutra y analítica, históricamente dominada por los hombres, en donde habitualmente se ha limitado e incluso invisibilizado la participación, la producción y el pensamiento de las mujeres (Camacho, 2018, p. 102).

Por otro lado, al observar lo que ocurre en Lenguaje y Comunicación, vemos que

A pesar de que el repertorio del Ministerio plantea que el objetivo de dichas obras es que el alumno conozca y valore la tradición literaria de Occidente y el testimonio de la experiencia humana, existe una mínima presencia de escritoras en dicho programa, lo que refleja la supresión y marginalidad de los saberes producidos por mujeres en el ámbito educativo (Lillo Muñoz, 2016, p. 28).

Si consideramos la inclusión como un «conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado» (Booth & Ainscow, 2000, p. 9), vemos que se hace necesario, por tanto, una ley que clarifique su conceptualización, a fin de ser garante de real inclusión y no se limite a propiciar y sugerir el abordaje a la diversidad, que en cuanto al tema que nos convoca continúa perpetuando sesgos de género, sino que además posea injerencia en la elaboración de un currículum no sexista.

Como una segunda barrera, según lo señalado anteriormente, hemos identificado a la institución/escuela como un espacio que promueve y perpetúa el trato segregador por género. Esto ejemplificado en la existencia

en escuelas y/o liceos del uso de uniforme, espacios para el juego y clases de educación física separados por sexo.

Sabemos que el Estado promueve políticas educativas, sin embargo, aquellas cobran sentido a través de acciones que realizan las personas que forman parte de una comunidad educativa, con aquello nos referimos a la cultura escolar. Cada comunidad educativa posee su propia cultura y aquella se estructura a partir de cómo se definen cada uno de los actores en función de sus roles y, para modificarla, los líderes en «primera instancia deberían tratar de comprender la cultura existente, puesto que por definición el cambio cultural altera una gran variedad de relaciones insertas en el mismísimo núcleo de la estabilidad institucional» (Stolp, 1994, p. 3).

No obstante, la posibilidad de transformar se hace aún más compleja cuando la tarea de articular es con los y las pares docentes y directivos que se resisten a un modelo educativo donde no solo se tenga en cuenta la diversidad en el amplio espectro de la palabra, sino que también se ejerza una pedagogía inclinada a lo que esta verdaderamente sostiene.

De esta forma, aparece como una cuarta barrera la labor que ejercen docentes al interior del aula.

Tiedemann (2000) estudió a docentes de primaria en Alemania y encontró que los profesores creen que las niñas con un rendimiento promedio en matemática poseen un menor razonamiento lógico que los niños con el mismo nivel de desempeño; que las niñas requieren un mayor esfuerzo para alcanzar el nivel de logro académico que presentan; y que la disciplina les resulta más difícil, en comparación con los niños (Espinoza & Taut, 2016, p. 3).

Lo anterior demuestra la importancia del rol que ejercen los y las docentes en el aula y lo imperioso que resulta revisar y reflexionar en aquellas prácticas pedagógicas en pos de la inclusión.

En atención al estudio realizado por Casassus (2003),

Los alumnos son muy sensitivos a las actitudes y tratos de los docentes [...] Cuando los alumnos perciben que los docentes estiman que su desempeño depende de sus propias habilidades, cambian las expectativas de sus propios desempeños. De manera similar, cuando los docentes además estiman que el desempeño de sus alumnos es resultado de su práctica profesional y asumen esa responsabilidad, los puntajes aumentan (p. 149).

Así, alumnas y alumnos aprenderían los roles y actitudes que se espera que presenten, desarrollando esquemas internalizados de género que influyen en sus comportamientos, actitudes, preferencias y valores, generando una profecía autocumplida que mantendría las representaciones sociales imperantes (Barberá, 1998, citado en Espinoza & Taut, 2016, p. 3).

Reflexiones finales

En definitiva, el sistema educativo chileno enfrenta un conflicto que si bien contempla diversas variables, exige como solución la instalación efectiva de la inclusión en el amplio sentido del término.

No obstante, en la actualidad el traspie en la aplicación de la ley en cuanto a la formación de la comunidad educativa requiere de manera imperiosa reeducarse y lenguajear (Maturana, 2003) desde la inclusión. Eso significa cambiar viejas y arraigadas prácticas nocivas como la rotulación y clasificación de nuestros estudiantes. Por tanto, es relevante considerar los tres elementos propuestos por Booth y Ainscow (2000) respecto a generar políticas, crear culturas y desarrollar prácticas inclusivas.

Si pretendemos hacer valer la educación como un derecho fundamental,

No hay posibilidad de respetar los derechos de la o el otro, si éste no es reconocido en su alteridad como un genuino otro. En la homogeneización y en la ocultación, en la invisibilidad o el desconocimiento de la diversidad, se viola el artículo 1° de la DUDH: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» (Magendzo & Pavéz, 2015, p. 102).

Todo esto pareciera ser un desafío frente a una sociedad que se transforma constantemente y como docentes nos exige estar a la altura. Es justamente en este punto crítico donde el trabajo mancomunado con toda la comunidad educativa es vital.

Derribar una educación que perpetúa el sexismo e invisibiliza el rol histórico de la mujer es una tarea titánica y que debiese ser considerada en cada proyecto educativo.

La didáctica no sexista debe ser consciente de las diferencias, pero también de la igualdad. La igualdad no es la igualación, sino la claridad ética de entender que los niños y las niñas, las adolescentes y los adolescentes son sujetos de derechos y especialmente de los derechos sobre su posición de género en la sociedad (Acuña & Montecino, 2014, p. 119).

La escuela y todos los agentes que la componen deben, por tanto, asumir responsablemente ser el espacio que construye cultura, pero hoy bajo un nuevo paradigma, uno basado en el reconocimiento y respeto de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Acuña, M. E. y Montecino, S. (2014). La otra reforma: el «no sexismo» como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Anales*, 7, 109-120.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2), pp. 1-13.
- Baron, A. S., Schmader, T., Cvencek, D. & Meltzoff, A. N. (2014). The gendered self-concept: How implicit gender stereotypes and attitudes shape self-definition. In Leman, P. J. y Tenenbaum, H. R. (eds.), *Gender and development* (pp. 109-132). Psychology Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Nomadías*, 25, 101-120.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Lom Ediciones.
- Del Río, M., Strasser, K. y Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la educación*, 45, 20-53.
- Espinoza, A. y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-18.
- Lillo Muñoz, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 25-36). http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Magendzo, A. y Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México D. F.
- Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. JC Sáez Editor.
- Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 15-24). http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos-UAM.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar (Leadership for School Culture). ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468634.pdf>

CAPÍTULO 4

REFLEXIONES Y PROPUESTAS GERMINALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Giselle Melo-Letelier, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

«Ten menos curiosidad por la gente y
más curiosidad por las ideas».

Marie Curie

¿De qué sirve la ciencia y la enseñanza de las Ciencias Naturales?

En la actualidad, como sociedades nos afectan problemas ambientales como el cambio climático por consecuencia de la acción humana; reaparición de enfermedades por las campañas antivacunas; efectos del plástico en los océanos, en la tierra, en el aire y en los cuerpos de todos los animales, incluidos los seres humanos/as; y contando. Estos y otros problemas tienen tintes sociales, individuales, políticos y, sobre todo, científicos. En este panorama, las Ciencias Naturales se han convertido en el espacio que entrega soluciones a esos tremendos problemas que vivimos.

Hacerles frente a esas problemáticas precisa de ciudadanas y ciudadanos que puedan involucrarse crítica y analíticamente en ellas. La alfabetización científica (Gil, Sifredo, Valdés & Vilches, 2005) promueve el logro de este desafío, lo cual no implica necesariamente ser un científico o científica, sino más bien ser activo/a en la sociedad del conocimiento.

La ciencia y la tecnología son valoradas por la sociedad chilena (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - Conicyt, 2016), pero, a la vez, existe una brecha científico-tecnológica que marca diferencias a niveles sociales, territoriales, económicos, educacionales y de género (Garretón, 2018).

Por consecuencia, habrá poblaciones⁷ que tendrán un mayor conocimiento y acceso a la ciencia y a la tecnología en comparación a otras. Por ejemplo, si eres hombre poseerás una mayor ventaja para relacionarte con problemas sociales y científicos. Estas condiciones desafían a la educación científica y a la sociedad chilena que tendrá que hacer frente a los problemas que vivimos en la actualidad. Es particularmente interesante para esta reflexión la diferencia de género⁸, que implica otro desafío a la hora de educar.

¿Existe una problemática que relacione a la ciencia y al género?

Es importante declarar los supuestos que se manifiestan en este trabajo. Primero, que aquí se entiende al género como una construcción social (Ríos, 2012) y como categoría que implica el análisis de las estructuras sociales patriarcales que se han cimentado de manera jerárquica y dicotómica (Fox Keller, 1985), donde se valoran los aspectos masculinos por sobre los aspectos femeninos, y que las consecuencias de estas valoraciones diferenciadas ha implicado estereotipos que segregan a las personas en ámbitos desiguales. Por tanto, el género es una dimensión que permite el análisis de las desigualdades en diferentes ámbitos sociales, incluso el ámbito científico.

Otro supuesto de este capítulo es que el trabajo científico está determinado por factores sociales y personales (García & Pérez, 2017; Harding, 1996). Evelyn Fox Keller (1985, 1995) señala tres ideas: a) los juicios sobre qué fenómenos vale la pena estudiar, cuáles son los datos que van a ser tomados en cuenta y cuáles son las mejores teorías que los explican, dependen de la práctica social, lingüística y científica de quienes hagan los juicios en cuestión; b) en la búsqueda de conocimiento científico hay una cantidad de hábitos mentales inconscientes que inciden en él, que implican una estrechez mental y que determinan una manera de pensar; y c) que la manera que se tiene de concebir al género tiene una incidencia muy importante sobre el conocimiento científico. Es decir, todo lo que se hace en ciencias depende de quienes hacen ciencias.

Bajo estos dos grandes supuestos en torno al género y a las ciencias es que se puede afirmar que existe una «sistemática discriminación de las mujeres en la estructura social de la ciencia» (Harding, 1996, p. 212). Esta discriminación se observa en los bajos índices de participación femenina en ámbitos científicos y también en las trayectorias educativas que se trazan para llegar a estos espacios.

¿Cuál es la trayectoria educativa de las mujeres en Chile?

En torno a las trayectorias educativas, se observa que las niñas y jóvenes chilenas han obtenido resultados en evaluaciones estandarizadas a lo largo de los años, que podríamos interpretar como una trayectoria que va aumentando la brecha en los desempeños en Ciencias Naturales en desmedro de las mujeres.

En cuarto básico no existen diferencias significativas entre niños y niñas en sus resultados (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a). En sexto y octavo básico los resultados nacionales tampoco arrojan diferencias significativas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b, 2018); sí en el caso de octavo básico en rendiciones internacionales, donde se observa una brecha en favor de los hombres (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a).

En el caso de las jóvenes, a 15 años los resultados también muestran diferencias en el rendimiento de la evaluación PISA 2015 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017c), donde Chile se encontraba dentro de los cuatro países con mayores brechas de género en favor de los hombres. Finalmente, los resultados en la Prueba de Selección Universitaria 2018 en Ciencias Naturales muestra que existe también una brecha en los resultados en favor de los hombres (Servicio de Información de Educación Superior - SIES, 2019).

La elección de carreras universitarias sigue la misma tendencia. Aunque ha habido un aumento de la participación femenina universitaria, sigue existiendo una elección por parte de las mujeres en carreras relacionadas a la salud y a la educación en desmedro de carreras científicas y tecnológicas (SIES, 2019).

Como consecuencia de las trayectorias, los índices de participación en la comunidad científica muestran que solo el 25 % de la adjudicación de becas y proyectos por parte de mujeres se relaciona a ingenierías o áreas científicas (Conicyt, 2018).

Los datos sobre las trayectorias nos permiten reconocer un camino que recorreremos las chilenas que se aleja de los ámbitos científicos. Sin embargo, solo reconocer las diferencias de rendimiento no asegura comprender el problema general.

¿Qué podría explicar las trayectorias diferenciadas de niñas, jóvenes y mujeres?

Por un lado, el currículum en Ciencias Naturales ha ido transitando por modificaciones que plantean mayor acceso al conocimiento por parte de las niñas y jóvenes. El currículum en un inicio planteaba conocimientos diferenciados y asociados a la enseñanza de mujeres⁹ (Scantlebury & Baker, 2007; Solsona, 2011), pero aunque en la actualidad no se trabaje con un currículum explícitamente sexista, existe un imaginario en las y los profesores de Ciencias que hace carne en las prácticas cotidianas en sus aulas.

Por otro lado, en torno a las prácticas que despliegan los y las profesoras, existe evidencia de relaciones desiguales entre profesoras, profesores y estudiantes niños, niñas y las y los jóvenes (Scantlebury, 2014), los cuales indican que el trato es diferenciado, donde se considera con mayor relevancia el rol de los niños y los jóvenes (Solsona, 2011).

Esta relevancia en torno a los hombres por sobre las mujeres se observa en las indicaciones, en las acciones en la sala y en los roles que se ejecutan: como la interacción con los equipamientos y los recursos, donde los niños se apropian de los materiales y las niñas leen las instrucciones y toman apuntes (Nuño, 2000; Scantlebury & Baker, 2007).

Como las prácticas de los y las profesoras están relacionadas con diferentes condiciones —desde la política pública hasta las creencias que se generan en las experiencias subjetivas— son trascendentales de comprender a la hora

de realizar clases (Garritz, 2014). Estas creencias se manifiestan cuando se promueven experiencias educativas a otras/os, proponiendo marcos éticos para la equidad o la inequidad (Zapata & Gallard, 2007) y, al mismo tiempo, planteando límites no visibles, pero reales (Solsona, 2011) para niñas y jóvenes en la comprensión de su propio rol en ámbitos científicos.

Dada la importancia de las creencias, comprender cómo se forjan y cómo se despliegan en clases parece relevante, sobre todo cuando se sabe que las expectativas de las y los profesores tienen un efecto acumulativo (Scantlebury & Baker, 2007) en sus estudiantes. Es importante recalcar que los cambios curriculares, las creencias y las prácticas de las y los profesores en Ciencias Naturales responden a imaginarios sociales y no permiten entender la complejidad de la problemática del género-ciencia-enseñanza en su totalidad.

¿Qué creen y qué hacen las profesoras de Educación Básica?

Educación ha sido considerada desde siempre una tarea femenina, de hecho, el 85.6 % de las personas que hacen clases en Educación Básica son mujeres (Comunidad Mujer, 2016). Por lo mismo, es una carrera poco valorada en la sociedad. Al quinto año de empleabilidad, una profesora recibirá \$ 500.000 y hasta \$ 1.200.000 chilenos¹⁰ menos que alguien que trabaje en ciencia o tecnología (Mi Futuro, 2019). Esta subvaloración se suma a la subestimación que comienzan a percibir las niñas desde los 6 años (Bian, Leslie & Cimpian, 2017). Estos datos solo aumentan la complejidad de la problemática y el interés por conocer las creencias.

A continuación, se presentan datos de una investigación¹¹ de corte cualitativo que tuvo el objetivo de comprender las creencias de dos profesoras de Educación Básica en torno al género, a las ciencias y a su enseñanza.

Los principales resultados muestran que existen sistemas de creencias diferenciados respecto a las Ciencias Naturales y el género. Además, que las creencias sobre las Ciencias y su enseñanza son más homogéneas y se acercan más a los objetivos propuestos por la Didáctica de las Ciencias debido a la participación de ambas profesoras en programas que promocionan la indagación científica. Y que, por otro lado, las creencias en torno al género son heterogéneas y se relacionan a sus propias experiencias personales.

En cuanto a los resultados particulares, las profesoras¹², desde sus creencias y prácticas, promocionan espacios para que sus estudiantes comprendan el lenguaje científico y, a la vez, esperan enseñarles la importancia que tiene para ellas aprender ciencias para la vida.

«P1: me gusta enseñar Ciencias porque es enseñar del mundo, es enseñar del lugar donde viven, del planeta, de las cosas que les suceden [...], es que ellos aprendan a reconocer su entorno, todo lo que los rodea [...]. Quiero que ellos se sientan cómodos con lo que vivan a su alrededor y que puedan entender que todo tiene una razón de ser, [...] que tengan ganas de saber, que se cuestionen [...], que sientan que pueden dar respuesta a muchas cosas, pero hay montones más que todavía nos faltan por responder». Segunda entrevista biográfica, participante 1.

«P2: que sean capaces de tomar decisiones informadas respecto a diferentes temas [...] o de temas científicos, que impacten en su salud, en la salud del entorno, en el medioambiente, etc. [...]. Que la ciencia tiene directamente relación con su propia vida y las decisiones que tomen la va a impactar, eso creo que es el objetivo primordial». Tercera entrevista biográfica, participante 2.

En estas mismas creencias se pueden entrelazar las creencias sobre género que ambas profesoras tienen. Es importante declarar que la participante 1 (P1) asocia las diferencias de género a cuestiones biológicas, por tanto, considera que existen características intrínsecas de las personas según la determinación biológica. Y que la participante 2 (P2) tiene una mayor variedad de creencias; en algún porcentaje cree que las diferencias son determinadas biológicamente y, a la vez, cree que son los estereotipos de género los que construyen a las personas.

¿Qué significa que se valore más a los niños que a las niñas en las clases?

Existen varias situaciones que evidencian que las profesoras de manera inconsciente valoramos más el rol de los niños. Los niños y jóvenes participan más que las niñas porque exigen una mayor demanda de tiempo, hablan por más tiempo y más veces, los retroalimentamos con mayor énfasis que a las niñas y jóvenes, y asignamos roles diferenciados y estereotipados. A continuación, algunos ejemplos de ambas profesoras:

Mayor demanda de tiempo: los estudiantes requieren mayor atención de parte de la profesora que las estudiantes.

«Entrega evaluaciones, da indicaciones. Se acerca a estudiantes que levantan la mano por dudas. Se agacha, es amable / 00:13:47. Va donde un estudiante / 00:14:17. Va donde otro estudiante / 00:14:29. Donde otro estudiante / 00:15:16. Donde otro estudiante. No lo puede ayudar / 00:15:38. Regresa al puesto de profesora / 00:16:15. Niño se acerca a ella / 00:16:51. Otro niño se acerca a ella / 00:17:12. Pasa lista / 00:18:41. Otro niño se acerca a ella / 00:19:15. Un niño y una niña se acercan a ella, otro niño / Varios (aparentemente) han terminado la evaluación [...] 00:23:00. Niño se acerca / 00:23:22. Niña se acerca / 00:23:36. Dos niños se acercan / 00:23:40. Lizette se pone de pie / Retira las evaluaciones». Nota de campo de clase n.º 9, participante 2.

Estas situaciones podrían representar ideas implícitas de los niños y de las niñas sobre sus roles y capacidades dentro del aula.

Participación desigual en plenarios: el plenario se entiende aquí como cualquier momento de la clase donde el conocimiento se construye de manera pública, es decir, cuando la interacción se realiza frente a todas las personas. En consecuencia, en estos espacios de plenario existe una participación desigual entre niñas y niños. Los estudiantes obtienen más espacios para hablar de varias maneras: o recibiendo más turnos de habla, o hablando sin tener el turno, o tomándose el turno de habla de sus compañeras, interrumpiéndolas o reformulando lo que acaban de decir.

Nota de campo de clase n.º 4, participante 1. Plenario final de la clase		
Profesora da la palabra H: IIIIII M: IIIII	Estudiantes piden la palabra H: IIIIIIIII M: IIIIIIIII	Estudiantes hablan sin pedir la palabra H: IIIIIIIIIII M: -
Le pregunta a Carmen, responden los niños: «Prof.: Carmen, ayúdame, ¿sabes cuál es la sustancia que pusieron? / Niños: Yo, yo, yo, ahh (quieren responder) / Prof.: ¿Y acá? ¿Sería vaso? / Niño 1: Plástico / Prof.: ¿Y este de acá? / Niños: De plumavit / Prof.: Fíjense en la flechita de aquí». Observación 11ava clase, participante 2.		

Estos ejemplos pueden representar la naturalización —por parte de las personas de las clases— de los roles a la hora de participar en espacios públicos y en ámbitos científicos. Otras situaciones también muestran que los niños o jóvenes interrumpen a sus compañeras, pero ahora con la intención de corregir en público las intervenciones.

«Profesora: Claro. Sí, lo vimos juntos. De hecho, sí / Diana-niña 2: es que también había como un, como un arpa, pero de imanes que son, que no había cuerdas, entonces, uno hacía así y sonaba como algo malévol / Profesora: Sí, verdad, porque sonaba por el efecto de los imanes / Pedro-niño 5: Es que lo que dijo ella no son imanes, son un sensor de movimiento / Profesora: Sensor de movimiento, ¿ya? Que yo no fui, ahí no miré, no me acuerdo». Observación 4ta clase, participante 1.
--

Este tipo de intervenciones pueden aumentar la idea de que las niñas —y las mujeres— necesitan ayuda para poder realizar alguna tarea o, en este caso particular, necesitan de ayuda para responder frente a situaciones de índole científico. Sobre todo, si no hay una regulación por parte de las profesoras para modificar estas conductas.

Retroalimentación diferenciada: a la hora de retroalimentar también existen desigualdades. Se observó que, frente a respuestas similares de un niño y una niña, la profesora hace diferencias poniendo mayor énfasis en la felicitación hacia la respuesta del niño.

Interpretan el gráfico: «00:19:07. Profesora: Veamos el primer dato, ¿qué podríamos observar del gráfico? / Niño 3: Que en el primer gráfico hay más, hay más muertes / Profesora: En el primer pabellón hay más muertes, ¡muy bien! / Niña 1: ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo! [...] Profesora: A ver, Macarena / Niña 1: El segundo pabellón es más profesional / Profesora: ¿Esa es una observación a partir de los datos o tú estás infiriendo eso? / Niña 1: No, mm... se observa (lo dice muy bajito) / Profesora: ¿Se observa? / Niña 1: Es que el segundo no es como tan / Niño 4: Es como más experimentado / Profesora: No, pero tú me dijiste que había más profesionales. Dime, ¿el gráfico dice que había más profesionales? / Varios compañeros corrigen a la profesora: ¡No!, que son más profesionales / Profesora: Entonces, ¿es una observación o una inferencia? / Varios responden: Una inferencia / Profesora: Una inferencia, ¿verdad?, pero déjala como inferencia porque está muy bien / Niño 3: Durante 5 años la gente se iba muriendo más en el pabellón uno y menos en el pabellón dos / Profesora: Ya, esa es una observación que podría quedar en la etiqueta del bronce, ¿verdad? Esa es una observación. Sí, tú / Niña 5: Primero se observa que fueron subiendo las muertes / Profesora: ¿Acá? ¿Puedes decir el año? / Niña 5: El año 1842 subieron mucho las muertes y después recayeron, pero después en el último año subieron un poco / Profesora: ¿Subió, cuándo? / Niña 5: Los dos igual / Niño 5: En 1846 / Profesora: En ambos casos hubo un alza, ¿o no? Un alza importante en ese año, como dice la Juana. Decreciendo los dos. Vemos qué pasó. Acá arriba puse una tabla [...]». Observación 7ma clase, participante 2.

Este ejemplo y otros sobre la desigual retroalimentación muestran la valoración diferenciada e incluso podría implicar expectativas diferenciadas sobre la participación de las niñas —y las mujeres— en ámbitos científicos.

Roles diferenciados: también existen otros ejemplos que destacan por coincidir con situaciones estereotipadas que suceden en las aulas. En el siguiente ejemplo la profesora asigna el rol de secretaria a una estudiante y, al mismo tiempo, su compañero le entrega directrices e información.

Niños opinan, niñas escriben: «Niño 1: Ya, voy a nombrar las hierbas que yo conozco / Profesora: Cintita, tú eres la secretaria / Niña 1: Sí / Niño 1: Ya, voy a empezar a nombrar las hierbas que yo conozco / Profesora: Que tú crees que podrían servir para esto, ¿o no? / Niño 1: Sí. Melisa, romero, matico, ¿estás anotando, Cintia? / Niña 1: ¿Qué? Ah, sí... Me dijiste... / Niño 2: Melisa, romero / Profesora: Es que ella es secretaria, pues / Niño 1: Matico / Niña 2: Espérate que está anotando hierbas / Niña 1: Pongo hierbas, ¿de qué hierbas? / Niña 2: Hierbas de repelente / Niño 1: Hierbas, poh / Profesora: Vamos a probar / Niño 2: Hierbas repelentes». Observación 3era clase, participante 1.

Estas acciones en las clases de Ciencias son prácticas establecidas en espacios heteronormados y están generalmente naturalizados para quienes dan clases. Todos los ejemplos anteriores tienen una desventaja que podemos transformar en una ventaja si lo hacemos de manera consciente. En la reflexión en relación a las creencias y a las prácticas podríamos intencionar algunas acciones en nuestras aulas que promovieran mayor participación por parte de niñas y jóvenes. En ese sentido, a continuación presento dos prácticas observadas de ambas profesoras que tienen mucho potencial para ser espacios de mayor participación, pero no solo de niñas y jóvenes.

¿Qué acciones podrían promover la participación y la justicia social en clases de Ciencias Naturales?

Historias de las ciencias con mujeres protagonistas: el siguiente extracto de clase trata de una historia de las ciencias donde el protagonista es un científico y las mujeres son las investigadas. Esta historia, que muestra ideas socioculturales y de género de un momento histórico determinado, podría permitir reflexionar con los estudiantes sobre la influencia de aquello en las personas que hacen ciencias, sin embargo, estas cuestiones no son tratadas explícitamente por la profesora, pero sí se observa el entusiasmo por participar que podría ser aprovechado.

La profesora comienza a relatar que le asignaron una tarea a un científico para averiguar por qué se morían mujeres en un hospital. Él averigua, entrevistando a varias personas que se morían a los días de dar a luz.

«El tema es que, como buen científico, dijo “algo está mal acá”. Y empezó a hacer una encuesta. “Bueno, dígame por qué se muere tanta gente”. Las respuestas eran insólitas. Una de las respuestas decía: se mueren las mujeres porque hay muchos terremotos acá / Niño 1: Ah, qué estúpido / Profesora: Y, entonces, él anotaba [...] como en ese tiempo tenía que creer y en eso se creía, lo anotó. Y está en su diario. Muchos terremotos, por eso aumentan las muertes de las mujeres después del parto. [Algunas personas intentan comentar]. Todas esas dudas que vayan surgiendo quiero que las reconozcan, ¿ya? [...] Después le dijeron: “Bueno, también se mueren porque estas mujeres... hay muchos vientos, hay ciclones [...] y por eso se mueren tantas personas”. No se quedó muy convencido con esa situación, pero igual lo escribió en su diario. La tercera situación que le dijeron es que las mujeres se morían porque cuando escuchaban que venía el sacerdote [...], les tocaba la campanita y les daba la santa extremaunción, y entonces [...] “bueno, cuando las mujeres escuchan que viene el sacerdote se ponen nerviosas, como que se estresan y por eso se mueren” [...]. Cada vez que le decían cosas de ese tipo no se convencía [...]. Lo que hizo Semmelsweis fue observar. Como buen científico se puso a observar y entonces se fue al pabellón varios días y tomó registro y todo [...], qué pasaba con las mujeres, etc. Hasta que encontró la primera pista [...]. En el pabellón 1 atendían a las mujeres después del parto otras mujeres, se les llamaba matronas. No sé si han escuchado ese nombre / Varios estudiantes responden “sí” / Profesora: [...] Matrona significa las mujeres que cuidaban a las mamás y las matronas tenían una costumbre antigua, ellas lavaban las telas y los pañales con unas aguas hirviendo apenas iban a dar a luz y se esmeraban mucho en eso. [...] Primer dato, ahí no se morían tantas mujeres. Sin embargo, cuando fue a ver el otro, era atendido por los estudiantes de Medicina. “Qué raro”, dijo. Y entonces, los estudiantes de Medicina, ellos estaban aprendiendo. Fue ahí su primera duda: “Algo está pasando”. ¿Qué creen ustedes que pudo haber pensado él hasta este minuto? / Niña 1: ¡Yo! / Profesora: De a uno, de a uno / Niña 2: Quizá porque ellos no tenían como tanta enseñanza de eso. No sabían los hábitos de higiene / Profesora: Les faltaba experiencia. Como que no sabían hacerlo muy bien porque les faltaba haberlo hecho muchos años. Faltaba experiencia. Estaba la Macarena primero, ¿qué crees tú? / Niña 1: Eran diferentes / Profesora: Eran diferentes. Sabes que eran diferentes, pero no sabes por qué, piénsalo un poco. A ver tú, Giana / Niña 3: [...] / Profesora: espera, de nuevo / Niña 3: Es que [...] los otros estaban experimentado / Profesora: Mm, coincide con ella, o sea, como que los otros estaban aprendiendo. Puede ser. Altiro [pidiendo que espere], tú / Niño 2: Es que estaban aprendiendo y además, como no sabían, capaz que no lavaran las cosas cuando [...] / Profesora: Capaz / Niño 2: O las lavaran mal / Profesora: ¿Y tú? / Niño 2: Es que como también es mujer y se entienden como mujeres, supongo yo, y así lo que ella le pedía, ya la matrona como que sabía / Profesora: ¡Ah!, porque las mujeres saben de mujeres, ¿y los hombres no saben de mujeres? / Niño 2: Sí / Profesora: Gracias. [Otras personas se ríen]. Ellas entendían lo que les pasaba a ellas, a lo mejor, puede ser». Observación 7ma clase, participante 2.

Esta historia podría ser aprovechada desde varios puntos de vista. Desde el rol de las mujeres en la historia de las ciencias, desde los estereotipos asignados, desde la participación de los científicos versus las matronas, desde el conocimiento validado y el no validado, etc. En cualquier caso, estas visiones permiten reflexión, participación y empatía con los y las protagonistas.

Actividades que permitan generar experiencias: el siguiente ejemplo es el inicio de una unidad con temática de Física. La profesora hace que todas las personas de su clase experimenten jugando con el lanzamiento de un juguete en paracaídas desde diferentes lugares del colegio. La clase tiene el objetivo de que se generen preguntas y experiencias que luego se usarán en clases.

«A los 20 minutos aprox. salimos al patio / Investigadora: Lizette, ¿por qué haces que ellos vivan esta experiencia? ¿Para asegurarte de algunas cosas? / Profesora: Yo quiero que ellos, cuando relacionen el roce, recuerden que el roce rozaba la bolsa y que hacía que se detuviera el objeto [...], que está en todo lo que hacemos y que les sirve ver a qué velocidad puede ir algo [...]. O sea, la idea es que se les internalice un objeto lúdico a un concepto. Siempre trato de que haya algo que se pegue a ese concepto..., que tengan un vocabulario visual al que recurrir. Creo que ellos también lo aprecian porque sienten que hay una parte donde jugamos [...]. Ellos sienten que es divertido y que la ciencia es genial [...]. Y eso le da un plus a que vengan ya con lo más importante...

Estamos en el patio. Los niños se ríen, juegan, intentan cada vez que pueden probar el juguete / 00:37:30. Investigadora: Son muchas preguntas que surgen / Profesora: Tú te imaginas la cantidad de preguntas que surgen [después de esta actividad]. O la cantidad de cosas que yo puedo utilizar... o la cantidad de cosas que pueden surgir nuevas. Y siempre dejamos cosas que no respondemos.

00:39:00. Una bolsa se va / Estudiantes juegan, prueban / 00:47:00. Investigadora: [...] ¿Les está gustando esta clase? / Niños: ¡Sí! / A mí me encanta Ciencias». Observación 2da clase, participante 1.

Este tipo de actividades tiene la ventaja de que todas las personas participan generando sus experiencias, pero sobre todo es relevante que la profesora —al considerar que el género es determinado por la biología de las personas— produzca actividades que, implícitamente, perciban que las niñas no vivencian en la cotidianidad porque no les es natural jugar con este tipo de juegos.

Ambas acciones en las clases de Ciencias Naturales tienen la ventaja de la participación, ya sea por la identificación de injusticias en las historias o por generar espacios que permitan vivenciar experiencias que, dados los estereotipos, las niñas —o en su defecto los niños— podrían no vivenciar en sus vidas fuera del aula. Es relevante comentar que existen otros ejemplos¹³ donde ambas profesoras potencian la participación y que se seleccionaron estas por el factor del género.

Reflexiones finales

A partir del recorrido que hemos hecho en este breve escrito, me atrevo a proponer algunas ideas germinales para profesores y profesoras del sistema escolar y para la formación inicial docente, que emergen de lecturas sobre la enseñanza de las Ciencias y sobre el género, y del análisis de las creencias y prácticas observadas en las clases de ambas profesoras.

La visión androcéntrica (Camacho, 2013) de las Ciencias impide que muchas personas, en especial mujeres, participen de su comunidad o que no comprendan la importancia de esta en la vida de nuestro planeta. El desafío está en promover experiencias que muestren el potencial para resolver problemas —personales, locales, sociales— de las personas que desarrollan habilidades científicas.

La diversificación de experiencias en las clases de Ciencias puede educar y reeducar la mirada sesgada sobre la ciencia y el género de nuestros y nuestras estudiantes, y de nosotras mismas como profesoras. Para educar la mirada sin sesgo de género en nuestras niñas, niños y jóvenes tomaremos tres ideas (Barton, 2009) que repensaremos para la Educación Básica: contraconocimiento, solidaridad e interseccionalidad.

Se hace urgente conocer qué piensan y qué saben nuestras y nuestros estudiantes y sus entornos de cuidado, y valorarlo en nuestro quehacer. Este contraconocimiento no oficialmente científico puede ser el movilizador de procesos de investigación escolar. Los procesos de investigación levantados en nuestras aulas debiesen considerar problemas sociocientíficos locales que afecten directamente la experiencia cotidiana fuera y dentro del aula de niñas y niños. Estos problemas locales activarán la solidaridad, lo que puede comprometer más a las personas que trabajen en ellos, sobre todo esto se ha visto para el caso de niñas y jóvenes (Scuntleburry & Baker, 2007).

Es importante mencionar que, al intencionar estas ideas de contraconocimiento y solidaridad en nuestras clases, igualmente podríamos no percibir las prácticas naturalizadas y, como consecuencia, valorar desigualmente a las personas. Por lo que es más importante aún realizar acciones conscientes que permitan una participación justa.

Propongo, desde lo observado y analizado, la revisión constante de nuestras prácticas en el aula y fuera de ella mediante la autoetnografía. Cuando se reconocen en las propias aulas las prácticas descritas más arriba, dejamos de ver como antes, y es ahí cuando constantemente nos preguntamos ¿cómo hago para que sea una actividad más participativa?, ¿quién queda excluido/a de esta actividad por su género¹⁴? Este y otros cuestionamientos pondrán en valor tareas que, por ejemplo, permitan que las niñas se sientan seguras de preguntar o aportar en los plenarios; o trabajos que permitan una regulación de los tiempos y de los aportes de niños que no impliquen tomar el turno o corregir a sus compañeras.

Pondrán también en valor los ejercicios de evaluación que retroalimenten con igual énfasis los aportes de nuestros y nuestras estudiantes para no generar expectativas diferenciadas. También podríamos equilibrar los roles intencionando diferentes experiencias, en diferentes roles, a diferentes estudiantes a la hora de trabajar.

Finalmente, la lente del género nos permite identificar que, debido a la experiencia cotidiana de niñas, niños y jóvenes, existen estereotipos que podemos romper al promover labores que impliquen experimentar «el otro rol» asignado socialmente; al mismo tiempo que cuestionamos los roles asignados a mujeres y a hombres en las ciencias.

Sin embargo, las acciones anteriores no cobran sentido si no trabajamos intencionadamente desde la formación inicial docente en temas de género. Es relevante entender que la identidad de las futuras profesoras y profesores de Educación Básica, y las nuestras, debe ser interseccional, multidimensional en identidad y en experiencias. Por lo que, dada esa complejidad, nos podemos acercar como formadoras desde el reconocimiento y la valoración de esas identidades diferentes, proponiendo un análisis positivo para que pueda, en el futuro, identificar en otros el valor de la diferencia.

La diferencia se valora en la medida en que se reconocen en otros y otras los aspectos en común y las potencialidades particulares. Y esos aspectos se traen al aula, se trabajan en base al respeto mutuo y a la no jerarquización de los géneros, promocionando espacios educativos seguros y de confianza.

Estas reflexiones y propuestas surgen desde el análisis de la problemática género-enseñanza de las ciencias y, dada su complejidad, me atrevo a decir que esto es un camino a recorrer que implica levantar conocimiento local que nos permita, en el quehacer profesional y en la formación de profesoras y profesores, tratar la diferencia como una posibilidad en vistas de vivir amablemente en el único hogar que tenemos hasta hoy.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). Resultados educativos Simce 2018. <https://bit.ly/2RsTFNW>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2017a). Informe Nacional Timss 20152. <https://bit.ly/2Y5kIRI>
- Agencia de Calidad de la Educación (2017b). Resultados educativos Simce 2017. <https://bit.ly/2SSfUw>
- Agencia de Calidad de la Educación (2017c). Informe de Resultados PISA 2015. Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile. <https://bit.ly/2DehK5u>
- Barton, A. C. (2009). Feminisms and a world not yet. In Roth, W. & Tobin, K. (eds.), *Handbook of research in North America* (pp. 409-425). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087907471_028
- Bian, L., Leslie, S. J. & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, vol. 355, n.º 6323, 389-391.
- Camacho, J. (2013). Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. *Ciènc. Educ., Bauru*, 19(2), 323-338.
- Conicyt (2016). Encuesta nacional de percepción social de la ciencia y la tecnología en Chile 2016. <https://bit.ly/2EQLrfa>
- Conicyt (2018). Reporte de género 2018. <https://bit.ly/2IZXs1r>
- Fox Keller, E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.
- Fox Keller, E. (1995). Gender and Science: origin, history, and politics. *Osiris*, 10(1), 26-38.
- Gil, D., Sifredo, C., Valdés, P. y Vilches, A. (2005). ¿Cuál es la importancia de la educación científica en la sociedad actual? En Gil, D. y otros (eds.), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años* (pp. 15-28). Orealc/Unesco.
- García, S. y Pérez, E. (2017). *Las «mentiras» científicas sobre las mujeres*. Catarata.
- Garretón, M. (2018). La brecha científico-tecnológica: percepción de la ciencia y tecnología y desigualdad social. En Conicyt, *Ciudadanía: ciencia y tecnología. Reflexiones sobre la percepción de la ciencia y la tecnología en Chile* (pp. 18-73). Conicyt. <https://bit.ly/2WXM37d>
- Garriz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educ. quim.*, 25(2), 88-92.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Morata.
- MiFuturo (2019). Buscador de estadísticas por carrera. <https://bit.ly/2X3AVKT>
- Nuño, T. (2000). Género y ciencia. La educación científica. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 183-214.
- Ríos, M. (2012). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M., *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179-195). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias,

Facultad de Psicología.

- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2019). Informe brechas de género en educación superior. Datos 2018. <https://bit.ly/2J6H8wr>
- Scantlebury, K. & Baker, D. (2007). Gender issues in science education research: Remembering where the difference lies. En Abell, S. & Lederman, N. (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 257-286). Lawrence Erlbaum.
- Scantlebury, K. (2014). Gender matters. Building on the past, recognizing the present and looking toward the future. In Lederman, N. & Abell, S. (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 187-203). Vol. 1, Routledge Taylor & Francis Group.
- Solsona, N. (2011). La influencia del género en la enseñanza de las ciencias en las primeras edades. En Daza, S. y Quintanilla, M. (eds.), *La enseñanza de las ciencias naturales en las primeras edades* (pp. 145-175). Grupo Grecia y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zapata, M. & Gallard, A. (2007). Female science teacher beliefs and attitudes: implications in relation to gender and pedagogical practice. *Cultural Studies of Science Education*, 2, 923-985.

CAPÍTULO 5
**EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN Y DESIGUALDAD
VIVENCIADAS POR MUJERES EN CARRERAS DE
INGENIERÍA**

Carolina Martínez-Galaz, Universidad Católica del Maule

Valeria del Campo, Universidad Técnica Federico Santa María

Pamela Palomera-Rojas, Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación

«Que nunca te limite la imaginación
limitada de los demás».

Mae Jemison

El género y la educación en Ingeniería: ¿cómo se relacionan?

El género no es una simple propiedad de los individuos, sino que es una dinámica integral del orden social. West y Zimmerman (1987, 2009) señalan que existe una arena, la cual se entiende como el espacio en el que se desarrollan las personas y que caracteriza al género como algo emergente de las situaciones sociales, tanto como un resultado y justificación de dichas interacciones, así como también un medio para legitimar las divisiones fundamentales de la sociedad. De esta forma, surge la idea de que los individuos hacen género/*doing gender* al involucrarse en cualquier acción que implique una asignación de roles, de la que nos hacemos cargo en función de las convenciones que imperan en esa arena, es decir, que el género es algo adquirido —y no adjudicado— a partir de las interacciones que ocurren en ese espacio (Deutch, 2007; West & Zimmerman, 1987, 2009).

En tal sentido, entendemos la relación entre el género y la educación como una construcción e interpretación social y cultural que se resignifica permanentemente, producto de las propias percepciones y experiencias, y que se expresa en acciones cuando las personas, que en este caso se educan en Ingeniería, interactúan en diferentes contextos (Sinnes, 2006; West & Zimmerman, 1987, 2009). De esta forma, se considera que el hacer género/*doing gender* se produce de manera situada, por lo que se concibe como una actuación social con uno mismo y con otros, es decir, cada persona crea y construye su género, el que se manifiesta en tres niveles: individual, relacional e institucional (Crawford, 2006; West & Zimmerman, 1987).

Para efectos de esta investigación se considera que la relación entre el género y la educación en Ingeniería se manifiesta en el contexto individual a partir de las visiones y percepciones que tienen las personas acerca de sus habilidades y capacidades según su género, como parte de su autoconcepto,

incluyendo características personales, emociones y experiencias en relación a los desempeños en Ingeniería (Blair *et al.*, 2017); por su parte, el contexto relacional se vincula a las interacciones y comportamientos en función del género de las personas, que dan cuenta de cómo son tratadas en el área de Ingeniería al relacionarse con otros actores sociales (familiares, pares, docentes, directivos); finalmente, el contexto institucional se relaciona a prácticas y acciones que dan cuenta de cómo el género se manifiesta en el sistema de organización social universitario en Ingeniería (Mimbrero *et al.*, 2017).

Al analizar las experiencias de las mujeres en las carreras evidenciamos cómo la categoría de *doing gender* se expresa en estas tres escalas, reportando experiencias de exclusión y desigualdad que aún están presente en las carreras de Ingeniería. En este sentido, el presente estudio identifica experiencias de discriminación y desigualdad a las que se ven enfrentadas las mujeres mientras cursan carreras en el ámbito ya señalado. Dichas experiencias son caracterizadas e ilustradas a partir de los discursos de la comunidad académica universitaria.

Mujeres en las carreras de Ingeniería: ¿las retienen o resisten?

Desde la década de los noventa se instala la necesidad de abordar la participación femenina en el contexto universitario, lo que fue evidenciado en la Cuarta Conferencia Mundial de Mujeres en Beijing (Unesco, 1995) y posteriormente en 1998, cuando la Unesco declara la importancia de avanzar en políticas que promuevan los derechos de las mujeres en cuanto a la igualdad de condiciones, las cuales permitan aumentar el acceso y la participación femenina a la educación superior. Hacia el año 2007, el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitaciones de Naciones Unidas

para la Promoción de la Mujer anticipa un principio de equidad que permita disminuir las desigualdades sociales y otorgue beneficios temporales a aquellos que han sido desfavorecidos históricamente, contribuyendo a un trato justo entre hombres y mujeres. En este sentido, desde esa época en adelante surge la necesidad de generar programas especiales que apunten a la igualdad entre los géneros, instaurando políticas públicas que aseguren el acceso y la participación femenina, así como para grupos sociales que han sufrido discriminación o segregación (OECD, 2017; Unesco, 1998, 2016).

En este sentido, los países europeos han liderado los cambios para mejorar la formación universitaria de las mujeres, impulsando acciones que favorecen la igualdad de género (Lorente *et al.*, 2020) y el establecimiento de políticas públicas, desde hace más de treinta años, para mejorar los índices de retención académica de mujeres en la universidad (Caprile *et al.*, 2012; Castaño *et al.*, 2010; Castaño, 2016). Acciones como el considerar cuotas de ingreso para mujeres a la formación universitaria y sistemas de incentivos para la permanencia (Castaño *et al.*, 2010) se han instalado en varios países, generando oportunidades de acceso a la formación universitaria, pero no necesariamente asegurando que posterior al ingreso la permanencia y finalización de los estudios por parte de las mujeres en espacios altamente masculinizados, como las carreras STEM (es el acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics), se lleve a cabo (Castaño, 2016; Gil-Juárez *et al.*, 2012).

En Latinoamérica se reporta que la existencia de los desequilibrios de género en la universidad, en cuanto a la participación femenina en el área de Ingeniería, se sigue manteniendo, pese a los esfuerzos para instalar políticas públicas que contrarresten la escasa participación femenina en el área STEM (Barone & Assirelli, 2020). De hecho, la participación de mujeres en carreras STEM en Chile es una de las más bajas de Latinoamérica (López-Iñesta *et al.*, 2020), la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI), donde la participa-

ción femenina alcanza tan solo el 23.1 % y la retención de mujeres está por debajo de los hombres en un 6 % (Martínez *et al.*, 2019). Esta diferencia se relaciona por la autopercepción que tienen las estudiantes sobre sí mismas, particularmente la confianza que expresan en sus propias habilidades, y las experiencias escolares previas que les permitan visualizarse a sí misma en esta área de desarrollo profesional, dado los estereotipos de género que existen (Fleet & González, 2017).

Por ello, es importante que las políticas educativas sean contextualizadas y próximas a la realidad del estudiantado, ya que el contexto sociocultural es en gran medida responsable de la persistencia de las desigualdades de género (Blair *et al.*, 2017). La educación superior debe ser reformulada, tanto a nivel académico como institucional, para prestar un apoyo real y equitativo a la permanencia de las mujeres en carreras STEM, ya que si bien el ingreso ha aumentado en los últimos diez años, la permanencia sigue siendo un problema actual que se debe atender (Donoso *et al.*, 2018; Ro & Knight, 2016).

Metodología

El enfoque metodológico del estudio fue cualitativo-fenomenológico mediante un estudio exploratorio-descriptivo (Peterson, 2019) desarrollado en cuatro universidades chilenas. En él se abordan las experiencias de las mujeres que cursan las carreras de Ingeniería, desde sus propias vivencias y contextos, asumiendo un sentido comprensivo de esa realidad explorada (Sandín, 2003).

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el periodo lectivo 2018-2019 e incluyó la participación de 115 actores de la comunidad educativa, distribuidos en 92 estudiantes mujeres, 15 profesores/as y 8 directivos de carreras de Ingeniería.

Así también la recolección de datos se realizó principalmente mediante entrevistas y grupos focales, una vez que los participantes firmaron consentimientos informados. Los guiones utilizados en los grupos focales y entrevistas fueron validados mediante juicio de expertos (Kvale, 2011), y la información fue recolectada hasta alcanzar la saturación de los datos entre tres a seis meses.

Posteriormente recolectada la información, se realizó un Análisis de Contenido (AC), siguiendo para ello los lineamientos del método de comparación y contraste (Strauss & Corbin, 2002).

El corpus de datos fue segmentado, estableciendo unidades de significados relevantes a partir de los datos para la construcción de definiciones analíticas mediante un ciclo inductivo y deductivo (Coffey & Atkinson, 2003). Dado el alto volumen de datos, se utilizó en el análisis el *software* Atlas-ti.

Resultados y discusión

En las universidades estudiadas se reportan, por parte de diferentes actores de la comunidad educativa, diversas experiencias de exclusión que viven las mujeres durante su progresión académica en las carreras. Dichas experiencias se expresan en diferentes escalas, según la dimensión de análisis del hacer género/*doing gender* que se utiliza para la identificación de las experiencias.

De esta forma, a partir del análisis inductivo de los datos, y en contraste con la revisión teórica realizada, surgen algunas categorías que caracterizan dichas experiencias y, para efectos del presente capítulo, solo se ejemplifican las que aparecen con mayor frecuencia y las que se reportan principalmente desde las voces de las mujeres. Los ejemplos discursivos se organizan desde las escalas individual, relacional y sociocultural del *doing gender*.

Categorías

Entre las categorías identificadas como experiencias de discriminación y exclusión que vivencian las mujeres y que, en coherencia, se asumen como precursoras de la posible deserción de las carreras, a nivel individual aparece la necesidad de resistir en espacios hostiles, dada la capacidad de resiliencia femenina que manifiestan desarrollar las mujeres (f = 38 %). A nivel relacional aparece con mayor frecuencia la referida a conductas de acoso hacia el sexo femenino (f = 30 %) y en menor proporción, pero no menos importante, la categoría desconfianza en las capacidades femeninas (f = 9 %). A nivel sociocultural se identifican principalmente la existencia de estereotipos de la profesión de Ingeniera (f = 26 %).

Resiliencia femenina para resistir

En común acuerdo con Wilkins-Yel *et al.* (2019), a pesar de los esfuerzos realizados en Ingeniería por ampliar la participación femenina en el área, las experiencias sexistas que viven las mujeres siguen expresándose en obstáculos ambientales que deben superar. A nivel individual, las mujeres desarrollarían estrategias de resiliencia para lograr éxito profesional, lo que comienza a gestarse desde la formación universitaria. Así, las estudiantes son conscientes que, además de las dificultades académicas propias de la carrera, se enfrentan a un ambiente con estereotipos en el que deben «hacerse su espacio». Es acá donde la resiliencia femenina es un factor importante dentro de las características personales de las alumnas que progresan en las carreras y lo que les permitiría resistir y sobrellevar dichas experiencias (Talley & Martínez Ortiz, 2017). En este sentido, las estudiantes comentan:

Yo creo que uno igual entra como con un estigma, que tiene que hacerse su espacio, o sea, es cierto que en el día de hoy con todo esto de que la mujer se está empoderando, genial, pero en realidad es de los dientes para afuera.

En una de las prácticas profesionales, la ingeniera que estaba a cargo siempre me contaba su historia. Me alentaba a que debía ser fuerte, que me costaría ser respetada y escuchada. Eso me ayudó mucho, porque cuando partes estas prácticas, por lo general quieren dejarte en la oficina y nunca enviarte a terreno. Si no lo exiges, y tienes apoyo, puedes quedarte todo el semestre en el escritorio.

Conductas de acoso

La discriminación, incluidas las conductas de acoso hacia el sexo femenino, siguen siendo un problema en la formación en Ingeniería (Mozahem *et al.*, 2019) y se observan en discursos y acciones que pueden afectar la dignidad de las alumnas, incidiendo en su progresión profesional y provocando deserción. En este sentido, las estudiantes manifiestan haber vivido este tipo de experiencias y las y los docentes reconocen la existencia de estas situaciones. Muchas de las estudiantes reportan esta situación de manera reiterada a lo largo de los años. Una estudiante ejemplifica dichas vivencias con el comentario de un profesor durante la clase:

Un profe dice en clases: «Como ustedes van a llegar a la casa cansados y la mujer les va a hacer la comida y todo [haciendo referencia a nuestros compañeros hombres]»... Yo lo quedo mirando, así como diciendo: «Profe, hay mujeres aquí», y dice: «Ah, ustedes van a llegar

a la casa, si es que ejercen, porque obvio que no va a pasar... Van a llegar a la casa y van a tener que hacer la comida para el marido».

Otra estudiante también comenta cómo se sentía en las clases: «Muchas veces he visto que los profes me miran, así... como si no fuera capaz de estudiar esta profesión. A cada momento debes lidiar con ello, ser fuerte y demostrar que eres capaz, como cualquier otro compañero».

Estas prácticas de hostigamiento demuestran que la construcción social de género se manifiesta en acciones que atentan contra el autoconcepto y confianza de las estudiantes, que es una expresión del nivel individual del *doing gender*, y que si bien las estudiantes desarrollan una capacidad de resiliencia para permanecer en las carreras, muchas veces esto no es suficiente (Ramos-Sandoval & Ramos-Díaz, 2020).

Erradicar las conductas de discriminación durante la formación profesional debe ser uno de los pilares fundamentales en la educación superior, por lo cual también evidenciamos en el estudio que las universidades han instalado protocolos contra el acoso, promoviendo una educación no sexista, sobre todo posterior a la revuelta feminista universitaria del año 2018. Es necesario que, más allá del ingreso a las carreras de Ingeniería, se vele porque sea posible la permanencia y progresión académica de las mujeres en un ambiente libre de discriminación.

Desconfianza en las capacidades femeninas

La confianza que las estudiantes tienen en sus propias capacidades puede verse afectada por elementos propios del ambiente universitario o por situaciones derivadas de la interacción con sus compañeros y profesores, y así lo expresan las estudiantes:

Te hacen creer que una es tonta, porque no entiende tan rápido algo que se explica. Eso es algo que te desmotiva mucho [...], que te menosprecien como persona, te lleva a pensar en desertar, pensar en otra universidad distinta.

Esta situación vivenciada por las estudiantes demuestra que las mujeres están expuestas a situaciones en donde les hacen poner en duda sus propias capacidades para Ingeniería, lo que afecta su autoconfianza sobre sus habilidades para la física y área STEM (Villa *et al.*, 2020). Tener en cuenta que aún persisten estas conductas es necesario para avanzar en erradicar las conductas de exclusión y desigualdad que afectan la permanencia y progresión de las estudiantes, y su desarrollo íntegro en un ambiente libre de discriminación.

Estereotipos de la profesión

Las estudiantes reportan que la escasa participación de mujeres en su formación, junto con los estereotipos de género asociados a quienes participan de la Ingeniería y se desarrollan profesionalmente, influyen en su permanencia y progresión académica. Una estudiante hace referencia a la baja presencia de mujeres en su formación, diciendo: «Yo a lo largo de toda mi carrera tuve una o dos profes». En este mismo sentido, un docente comenta:

Quando tú dices ingeniero eléctrico inmediatamente te imaginas a un hombre [...], es súper fuerte lo que estoy diciendo, pero es cierto. Cuando tú te imaginas a una persona dedicada a la Ingeniería Informática, tú no esperas encontrarte a una mujer sentada detrás de un computador programando.

Desde hace casi dos décadas, Cech *et al.* (2001) informaron que la confianza en el rol profesional es un factor importante en la motivación de las mujeres para tener éxito en una carrera del área. Pese a ello, la persistencia de los estereotipos asociados a que la Ingeniería es una carrera profesional masculina prevalece, lo que podría influir en las mayores tasas de deserción observadas para las mujeres. En este mismo sentido, al no contar dentro de las carreras con modelos a seguir, se dificulta la construcción identitaria que pueden hacer las estudiantes sobre su profesión (Porter & Serra, 2020; Caderet, 2017).

Reflexiones finales

El análisis cualitativo realizado, en base a la identificación de experiencias de discriminación y exclusión que vivencian las mujeres en las carreras de Ingeniería, permite situar la discusión en torno a la necesidad de contar con prácticas institucionales que sancionen dichas acciones y velen por erradicar las conductas que afectan la permanencia de las mujeres en las carreras.

Si bien los hallazgos son un primer paso para dar cuenta de que estas vivencias existen, son reales y se reportan desde las voces de las mujeres, la existencia de un discurso institucional que reconoce la brecha de género en Ingeniería y atienda a generar protección y valoración de la participación femenina en esta área de conocimiento, es el primer paso para la resignificación de los estereotipos de género que han permeado históricamente el desarrollo profesional.

Es clave que las instituciones formadoras de ingenieros e ingenieras aborden desde los planos académicos y administrativos la progresión de mujeres en carreras STEM (Donoso *et al.*, 2018), teniendo en cuenta las experiencias con las que lidian cotidianamente las estudiantes mientras avanzan curricularmente en su formación profesional.

Hemos reconocido durante el estudio, la existencia de obstáculos que pueden limitar la permanencia de las mujeres en las carreras, y que surgen principalmente de la interacción con otros actores de la comunidad académica, incluyendo pares, docentes y autoridades. Respecto a dichas interacciones, se identifican situaciones de hostigamiento y micromachismos en el aula, además de la falta de referentes femeninos, por el bajo número de profesoras en la planta académica.

Consideramos necesario que las carreras cuenten con mayor número de profesoras universitarias que favorezcan los roles a seguir y la construcción de una identidad profesional libre de estereotipos, así como también la instalación de un modelo formativo para el profesorado que les permita favorecer la enseñanza en Ingeniería con perspectiva de género. Finalmente, cabe señalar que el desafío que se abre a partir del estudio es ampliar la participación de mujeres en otras áreas de la ciencia y tecnología.

Referencias bibliográficas

- Barone, C. & Assirelli, G. (2020). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79(1), 55-78. doi.org/10.1080/01425692.2021.1875199
- Blair, E., Miller, R., Ong, M. & Zastavker, Y. (2017). Undergraduate STEM instructors' teacher identities and discourses on student gender expression and equity. *Journal of Engineering Education*, 106(1), 14-43. doi.org/10.1002/jee.20157
- Cadaret, M., Hartung, P., Subich, L. & Weigold, I. (2017). Stereotype threat as a barrier to women entering engineering Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 40-51. doi.org/10.1016/j.jvb.2016.12.002
- Caprile, M., Addis, E., Castaño, C., Meulders, D., Müller, J., Plasman, R., Schiebinger, L. & Vallès, N. (2012). *Meta-analysis gender and science research: Synthesis report*. Publications Office of the European Union.
- Castaño, C. (2016). La nueva gestión pública y las políticas de igualdad de género en las universidades. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 225-245. <https://doi.org/10.5209/infe.54566>
- Castaño, C., Müller, J., Palmén, R. & González, A. (2010). *Policy towards gender equity in science and research*. Publications Office of the European Union. http://www.gender-andscience.org/doc/TR7_Policies.pdf
- Cech, E., Rubineau, B., Silbey, S. & Seron, C., (2001). Professional role confidence and gendered persistence in engineering. *American Sociological Review*, 76(5), 641-666. doi.org/10.1177/0003122411420815
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. McGraw-Hill.
- Deutsch, F. M. (2007). Undoing gender. *Gender & Society*, 21(1), 106-127. doi.org/10.1177/0891243206293577
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, Ó. (2018). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 33, 15-61. doi.org/10.31619/caledu.n33.i38
- Fleet, A. y González, P. (2017). Beca laboral Universidad de Chile. Mecanismo de formación del talento y retención académica. *Congreso Clabes*, 1-9. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1548>
- Gil-Juárez, A., Feliu, J. y Vitores, A. (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. *Revista Pensamiento e Investigación Social*, 12(3), 3-9. doi.org/10.5565/rev/athe-nead/v12n3.i137
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- López-Iñesta, E., Botella, C., Rueda, S., Forte, A. & Marzal, P. (2020). Towards breaking the gender gap in Science, Technology, Engineering and Mathematics. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(3), 233-241. doi.org/10.1109/RITA.2020.3008114
- Lorente, L., Méndez, Y. y Villalonga, Y. (2020). Ciencia y tecnología: la brecha de género en Europa y América Latina. *Atenas*, 1(49), 135-150.
- Martínez, C., Del Campo, V., Palomera, P., Vanegas, C., Montenegro, M., Hernández, C. y

- Ramos, E. (2019). *Experiencias formativas de mujeres en carreras de Ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad*. (Vol. 13). Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.
- Mimbrero, C., Pallarès, S. y Cantera, L. (2017). Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Atenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2), 265-286. doi.org/10.5565/rev/athenea.1609
- Mozahem, N., Ghanem, C., Hamieh, F. & Shoujaa, R. (2019). Women in engineering: A qualitative investigation of the contextual support and barriers to their career choice. *Women's Studies International Forum*, 74, 127-136. doi.org/10.1016/j.wsif.2019.03.014
- OCDE (2017). *Education at a Glance 2017: OCDE Indicators*. OCDE Publishing. doi.org/10.1787/eag-2017-en
- Peterson, J. S. (2019). Presenting a qualitative study: A reviewer's perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 147-158. doi.org/10.1177/0016986219844789
- Porter, C. & Serra, D. (2020). Gender Differences in the Choice of Major: The Importance of Female Role Models. *American Economic Journal Applied Economics*, 12(3), 226-254. doi.org/10.1257/app.20180426
- Ramos-Sandoval, R. & Ramos-Díaz, J. (2020). Barriers and Supports in Engineering Career Development: An Exploration of First-Year Students. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems Journal*, 5(6), 920-925. doi.org/10.25046/ajos06109
- Ro, H. & Knight, D. (2016). Gender differences in learning outcomes from the college experiences of engineering students. *Journal of Engineering Education*, 105(3), 478-507. doi.org/10.1002/jee.20125
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sinnes, A. (2006). Three approaches to gender equity in science education. *Nordic Studies in Science Education*, 20(3), 72-83. doi.org/10.5617/nordina.451
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universitaria de Antioquia.
- Talley, K. & Martínez, A. (2017). Women's interest development and motivations to persist as college students in STEM: a mixed methods analysis of views and voices from a Hispanic-Serving Institution. *International Journal of STEM Education*, 4(5), 1-24. doi.org/10.1186/s40594-017-0059-2
- Unesco (1995). *Informe de la IV Conferencia mundial sobre las mujeres*. Unesco.
- Unesco (1998). *Mujeres y Educación Superior: cuestiones y perspectivas*. Documento de trabajo de la Conferencia de Educación Superior. Unesco.
- Unesco (2016). *Informe de seguimiento sobre la educación en el mundo*. Resumen sobre género. Creación de futuro sostenible para todos. Unesco.
- Villa, E., Esquinca, A., Hampton, E. & Guerra, H. (2020). «Is engineering for me?»: Examining Latinas' narratives of resilience and agency to confront enduring struggles and challenges in undergraduate engineering studies. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 26(4), 403-413. doi.org/10.1037/pac0000427
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151. doi.org/10.1177/0891246487001002001

[org/10.1177/0891243287001002002](https://doi.org/10.1177/0891243287001002002)

West, C. & Zimmerman, D. H. (2009). Accounting for doing gender. *Gender & Society*, 23(1), 112-122. doi.org/10.1177/0891243208326529

Wilkins-Yel, K., Simpson, A. & Sparks, P. (2019). Persisting despite the ODDS: Resilience and coping among women in engineering. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 25(4), 353-368. doi.org/10.1615/jwomenminorscieng.2019026945

CAPÍTULO 6

¿PUEDE SER LA ACADEMIA CHILENA UN ESPACIO FEMINISTA? REFLEXIÓN TEÓRICA A PARTIR DE LA REALIDAD CHILENA

Jennifer Venegas Espinoza, Universitat de Barcelona

Vannia Venegas Espinoza, Universidad de Chile

«El feminismo también busca la unidad del saber combinando el conocimiento moral y político con el empírico. Y procura unificar el conocimiento del corazón y por el corazón con el que se consigue mediante y sobre el cerebro y la mano. Considera que la investigación no sólo comprende la observación mecánica de la naturaleza y de los otros, sino la intervención de la iluminación política y moral sin la cual no pueden descubrirse los secretos de la naturaleza».

Sandra Harding

Mujeres en las ciencias

La ciencia, que por años se ha logrado posicionar como algo transparente, neutral y sin distinción humana alguna, en realidad no es tan así. Como producto cultural que es, la ciencia está cargada de ideas y pensamientos, que fundamentan la realidad de cómo se concibe la ciencia en el mundo. La ciencia, al igual que las estructuras del mundo en el que nos desenvolvemos, tiene género, y este género es masculino.

Aunque en el siglo XIX se les permitió a las mujeres poder asistir a universidades, este camino ha estado lleno de obstáculos a lo largo de la historia; las mujeres reciben menos invitaciones a grupos de investigación o conferencias (Nittrouer *et al.*, 2017), se las contrata y retiene menos en las instituciones científicas (Shaw & Stanton, 2012; Sheltzer & Smith, 2014), reciben un menor salario que los hombres (Shen, 2013), y en Chile solo un 27 % de los proyectos Fondecyt son liderados por mujeres y un 17 % dirige centros de investigación, pero se les mide y trata igual que sus colegas hombres, pese a tener un mayor número de dificultades a lo largo de su carrera.

Esta ciencia que se denomina masculina se apoya en el discurso de diferenciación razón/sentimiento que preponderó en el siglo XIX y que incluso se refleja en nuestros días. La filosofía y un sinfín de disciplinas dejaron la emocionalidad, las conductas suaves y la no competitividad de lado, ligándolo a algo netamente femenino, que solo las mujeres podían experimentar. Al contrario de esto estaba la razón, facultad de la mente completamente opuesta a los sentimientos y motor de toda la producción de conocimiento. Esta facultad era otorgada inherentemente a lo masculino y por tanto era algo que lo femenino no podía poseer, así que fue excluida de todo tipo de producción de conocimiento que existía. Así, las mujeres quedaron relegadas de la academia y la educación institucional, sin tener espacios oficiales para poder participar.

Las mujeres, ligadas a la emocionalidad, quedaron excluidas de la participación científica, que se basa en un neto uso de la razón, rigurosidad, impersonalidad y nula emocionalidad; y se les encargó la custodia y tareas del hogar, además del cuidado y atención de los hijos, por lo que, con mayor razón, no existía la posibilidad de acceder a los espacios públicos de aprendizaje. También se consideraba que en la medida en que las mujeres se acercaran a la ciencia se irían paulatinamente alejando de Dios (Becerra, 2017), pues Dios fue quien designó a las mujeres con la emocionalidad, la crianza de los hijos y el afecto, por lo tanto, si se acercaban a las prácticas científicas, se alejarían del designio divino de lo que debían ser. Una mujer como científica va en contra de los mandatos de Dios, de su naturaleza, intenta ocupar un espacio que no le pertenece.

Si la ciencia tiene género, ¿qué podemos hacer para cambiar esto? ¿Qué se puede hacer para volver a la ciencia una disciplina no masculinizada? Lo primero y más importante es darse cuenta de esta problemática, debemos hacernos cargo de esto y asumir que la ciencia sí tiene género, que ha sido así desde hace siglos, y que, pese a los intentos de cambiar la situación, esto no ha ocurrido en su totalidad. Asumir esta realidad podría ser el primer paso para elaborar políticas y acciones tendientes a reducir significativamente la brecha de género en la ciencia.

Los apartados del presente ensayo contemplan, en primer lugar, la presentación de una serie de antecedentes históricos claves, que vienen a dar cuenta del origen y trayecto de la expresión de género femenina en la academia. En segundo lugar, se presenta la inclusión de la perspectiva de género en el campo universitario, incluyendo como ejemplo el caso de la Universidad de Chile, pionera en el área, por lo menos en nuestro país. En tercer lugar, se discute sobre la posibilidad de transformar la academia en un espacio feminista, a pesar de presentarse la paradoja de la mujer científica. Por último, se exponen una serie de reflexiones finales, las cuales pretenden nutrir un importante y fructífero campo de discusión.

Nuestro camino en la universidad

La mujer chilena tiene acceso a la educación mucho después que el varón. En 1812 surge la idea de parte de José Miguel Carrera de crear escuelas para niñas, pues, y en agosto de 1812 se firma un decreto en el cual se exige a los cabildos y conventos la apertura de escuelas primarias para niñas (Klimpel, 1962).

Ya en 1854 es cuando se inaugura la Escuela Normal de Preceptoras, bajo la dirección de las religiosas del Sagrado Corazón. La escolaridad de las mujeres y niñas se volvió un tema de gobierno, pues de 30 escuelas fiscales de mujeres con 1.200 alumnas, al término del mandato del presidente Manuel Montt (1861), existían 139 escuelas con 6.400 alumnas (Klimpel, 1962).

Entre los años 1900-1906 se fundaron 22 liceos de niñas, ya a esta altura eran numerosos los colegios religiosos y particulares a lo largo de todo el país.

Si bien la masificación de escuelas de niñas significó que una mayor cantidad fueran escolarizadas y se acercaran al conocimiento estandarizado con mucha más facilidad, esto siempre se vio afectado pues, una vez creadas estas escuelas, los programas de estos centros nunca fueron equivalentes a los de las escuelas de varones, sin mencionar que dichos establecimientos eran mucho más recientes que los de hombres y, por lo tanto, estos últimos llevaban años de ventaja:

No existe verdadera uniformidad en el plan de estudios de los liceos de niñas ni en sus programas de enseñanza. El primero, se ha resentido en el criterio especial de cada Directora y de la dirección elástica y antojadiza de cada establecimiento; los últimos, no son sino un remedo de los elaborados en los liceos de hombres, sujetos a todas las modificaciones de aplicación y desarrollo que exigen de la falta de horas de los respectivos planes y las modalidades de criterio de la

preparación de cada maestra. No es de lamentar que la instrucción femenina disienta de la que se da en los liceos de hombres, sino que no tenga uniformidad y que carezca de rumbos y verdaderos objetivos (Guerín de Elgueta, 1928, p. 201).

Lo anterior lo relata la visitadora de liceos Teresa Prats de Sarratea, en 1907, dejando en clara evidencia la poca preparación de los que lideraban la educación en niñas, que genera un sistema desigual, no uniforme y completamente por debajo de la escolarización de los niños.

Si bien existió una masificación de escuelas y liceos de niñas a lo largo de todo el país, estas tomaron un rumbo completamente distinto de las escuelas de niños, pues en el año 1910 comienzan a agregarse al sistema educativo, asignaturas ligadas al estereotipo de mujer preponderante de la época, añadiendo clases de confección, economía doméstica, telar, cocina, tintorería y planchado, embellecimiento del hogar, etc. Mientras al varón se le entrega una educación ligada a lo científico, la mujer es desprovista de esto y se le prepara para una vida en la que es encargada del hogar y la crianza de hijos, no una vida en la que pueda ir a la universidad, ser médica, ingeniera o científica.

El ingreso de la primera mujer a la Universidad de Chile fue en el año 1881, cuatro años después de que se firmara un decreto que les permitiera cursar estudios superiores, el decreto Amunátegui, dictado por el ministro de Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui. A saber:

Considerando: 1º, que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos; 2º, que ellas pueden ejercer con ventaja algunas de las profesiones denominadas científicas; y 3º, que importa facilitar los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto: Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir

exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello a las mismas pruebas a que están sujetos los hombres (Klimpel, 1962, p. 232).

Así es como se vuelve oficial la inclusión de mujeres en las universidades del país, no sin un sinfín de dificultades por delante.

Luego de este decreto, pasaron cuatro años para que una mujer pudiera asistir a una universidad. Las primeras mujeres universitarias eligieron Derecho y Medicina, siendo Eloísa Díaz la primera mujer en recibir el título de médica en Chile y Latinoamérica. Cincuenta años después del decreto Amunátegui, las mujeres se habían incorporado a la universidad de forma amplia: Pedagogía, Química y Farmacia, Odontología, Enfermería y Servicio Social eran las carreras más elegidas. Y cerca de 1960, más de ocho mil mujeres habían cursado estudios universitarios (Mujeres y Profesores Universitarias [1900-1950], s. f.).

En la actualidad, el 53 % de las matrículas en educación superior corresponden a mujeres. Son cifras bastante alentadoras, pero si ahondamos en dichas estadísticas, podemos ver que estas siguen alejadas de las carreras del ámbito científico, pues solo una de cada cuatro matrículas en áreas de STEM en 2018 son de mujeres y el 30 % de las matrículas de 2018 en Física y Astronomía corresponde a mujeres (Más Mujeres en Ciencia, s. f.).

Esta barrera de género que existe a la hora de ingresar a la universidad también se mantiene a la hora de dedicarse a una carrera en el área de las ciencias experimentales o aplicadas, pues las barreras enfrentadas por las mujeres y otras expresiones de género influye en la velocidad con la que se avanza en la carrera científica, siendo mucho más veloces las carreras de los hombres:

Por ejemplo, del total de directores/as de programas de doctorado de disciplinas STEM existentes en Chile para el año 2016, solo un 22 % son mujeres. Asimismo, las mujeres están menos representadas en las jerarquías académicas de mayor nivel (del total de académicos/as encuestados/as, un 35.3 % de los varones es profesor titular, mientras que un 23.4 % de las mujeres se encuentra en esa categoría) (Berlien, Varela & Robayo, 2016, p. 164).

Para las mujeres ha sido un arduo y difícil camino para posicionarse como sujetos productores de conocimiento en las instituciones de educación superior, tanto en el mundo como en Chile y Latinoamérica. Y aun así, pese a este arduo trabajo, siguen existiendo dificultades estructurales que no les permiten proyectarse en el campo de las ciencias de la misma forma que lo hacen sus colegas masculinos.

Perspectiva de género en la docencia universitaria y en la investigación

Se debe mencionar que los roles y las relaciones sociales de género se han fundado utilizando la división sexual del trabajo, la cual asigna a la mujer las tareas reproductivas y de cuidado y de más «bajo» valor social, correspondientes al ámbito privado/doméstico, y a los hombres el mundo público, productivo y con mayor reputación.

Ante este escenario los diferentes espacios de educación formal, centros educativos de primaria y secundaria y universitarios tienen la gran responsabilidad de contrarrestar los efectos negativos de la cultura patriarcal, develando aquello que no debe considerarse como «normal», evitando cualquier forma de exclusión que se genere a partir de conclu-

siones basadas en los estereotipos de género (Chávez, 2015; Palomar, 2005), pero ¿cómo contrarrestar los efectos de la cultura machista patriarcal? Para Verge y Cabruja (2017), la perspectiva de género aplicada al ámbito universitario debe corresponder a una política integral que promueva la equidad de género en docencia, investigación, estructuras de gestión y decisión. Debe además ser una estrategia transversal que no debe tan solo limitarse a acciones concretas, como la modificación del lenguaje, mas, por el contrario, implica que todas las estructuras, procesos y valores de una institución tengan en consideración las necesidades e intereses de hombres, mujeres y otras expresiones de género por igual, eliminando de esta manera barreras a menudo invisibles que sostienen las desigualdades de género.

Las universidades deben, por tanto, asumir el compromiso de desarrollar investigaciones y prácticas orientadas a refundar una educación que promueva una visión de mundo igualitaria, en lugar de reproducir acríticamente las desigualdades (Chávez, 2015).

Por ejemplo, en nuestro país, la Universidad de Chile lleva a cabo desde hace algunos años determinadas acciones en esta línea, cuenta desde el año 1993 con el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), siendo el primer centro del país encargado de manera exclusiva en el trabajo académico, investigativo y de extensión en temáticas de género. Además, en el 2013 se constituye la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, la cual buscaba impulsar medidas y políticas universitarias que permitieran avanzar en temáticas de equidad de género.

Ahora bien, desde el 2018 esta unidad dependiente de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones se transforma en la Dirección de Igualdad de Género (Digen), dependiente ahora de manera directa de la rectoría de dicha universidad. También en el 2013 la Facultad de Matemáticas y Físicas crea el Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género. Esta iniciativa en particular selecciona de manera adicional a personas del género femenino, lo que ha generado un aumento del 19 % al 32 % en el número de mujeres

aceptadas en los programas de Ingenierías y Ciencias Básicas (Bastarrica, Hitschfeld, Marques, Samary & Simmonds, 2018).

Según el informe PISA de 2016, en Chile el 36.9 % de los chicos y el 39 % de las chicas declararon querer dedicarse a una profesión relacionada con las ciencias. Sin embargo, el área de la ciencia a intervenir no es la misma, ya que con mayor frecuencia que los chicos, las chicas se ven como profesionales de la salud, y prácticamente en todos los países, los niños aspiran a ser informáticos, científicos o ingenieros más a menudo que las niñas (Bix, 2004; Bystydzienski, 2004; Sullivan, 2007).

De igual manera, la segregación como fenómeno se evidencia también, según datos de la Unesco (2017), en que solo el 28 % de los investigadores del mundo son mujeres, teniendo además estas un número menor de puestos de importancia académica (Schroeder *et al.*, 2013).

Esta distribución desigual de las tareas y de los puestos de importancia jerárquica evidencia un claro efecto de subrepresentación de las mujeres en estos espacios (Berlien, Varela & Robayo, 2016; Mineduc, 2015; Schroeder *et al.*, 2013). Para Cronin y Roger (1999), no hay duda de la segregación experimentada por las mujeres en las áreas STEM, indicando que esta es progresiva, ya que cuanto más avanzas en la carrera académica menos representación femenina encuentras; y a la vez, esta es persistente, pues a pesar de las diferentes medidas tomadas a lo largo de estos años el problema no ha desaparecido, mas, por el contrario, se ha ido acentuando.

Lo narrado anteriormente recibe el nombre metafórico de *leaki pipeline* y se utiliza para describir la segregación experimentada por las mujeres en la academia. Los datos dan cuenta del aumento progresivo de la matrícula femenina en la universidad, no así de estas en los más altos cargos de la misma (Berlien, Varela & Robayo, 2016; Cosepup, 2007; Dugdale, Hinsch & Schroeder, 2011; European Commission, 2011).

Con este panorama es necesario tener en cuenta que las modificaciones

en los ámbitos simbólicos, estructurales y de identidad de género (Harding, 2016) deben involucrar y permear al ámbito educativo, tanto a nivel escolar como universitario. De esta manera podrían verse modificadas las prácticas científicas sexistas y androcéntricas, posibilitando así un aumento en la participación de las mujeres y de los diferentes grupos que se han visto históricamente segregados de los espacios de investigación científica, en áreas que se reconocen como propias del hombre blanco y burgués (Harding, 2016).

Para esta investigación, y tal y como lo han planteado Harding (2016), Latuor (2001) y Ziman (1981), entre otros, la ciencia se concibe como un producto cultural que da cuenta de las características sociales, económicas, políticas y culturales del contexto en el que se desarrolla, portando, de esa forma, las características de sus productores humanos.

Entonces, ¿podría llegar a ser la investigación científica un espacio feminista?

La ciencia de la «leyenda» (Ziman, 1981) o «ciencia sagrada» para Harding (2016), nos ha hecho creer que esta forma de producción de conocimiento es neutra (desgenerizada), que posee rostro masculino (y blanco) y que además el contexto del descubrimiento y de la justificación se encontrarían separados y casi sin relación (Reichenbach, 1938). Y que a su vez quienes trabajan en este rubro son capaces, al parecer, de aislarse de su realidad emotiva, social, histórica y cultural.

Esta autoimagen ha construido un mito con relación a la ciencia y los científicos (y ahora científicas), imagen que se ha visto favorecida por el contexto neoliberal y patriarcal en el que nos encontramos (Harding, 2016, p. 33).

Para Stengers (2019), asumir que la ciencia tiene un vínculo indis-

luble con lo social, implicaría dilucidar los intereses particulares de los «desinteresados investigadores». Ella nos dice: «La gente debe seguir creyendo en la fábula de una investigación libre, animada únicamente por la curiosidad» (p. 15).

Los defensores de la leyenda además han asumido lo masculino como universal, omitiendo, por tanto, cualquier otra expresión de lo humano. De la misma manera, y tal y como se mencionó en apartados anteriores de este documento, la ciencia se construye en oposición a todo lo que culturalmente conocemos como femenino (Harding, 2016; Rose, 1983; Rossiter, 1982), la ciencia de la leyenda es racional, sin influencias externas, impersonal y no emocional.

La paradoja de la mujer científica

Si la ciencia de la leyenda es opuesta por definición a lo «femenino», ¿puede entonces una mujer pertenecer y practicar la ciencia? Para Harding (2016), el relato establecido para las mujeres dedicadas a la ciencia indicaba que «como científicas eran mujeres atípicas, como mujeres eran científicas raras» (p. 54).

Para Rossiter (1982), lo masculino se constituye como lo científico, reforzándose ambos constructos, por tanto, para ella, en la ciencia más que en cualquier otra actividad, la presencia de las mujeres desestabilizaría con la feminización, un espacio personal y de trabajo de «naturaleza» puramente masculino.

¿Cómo podríamos generar en tanto un quiebre en este discurso hegemónico? En primer lugar, y como se mencionó anteriormente, comprender a la ciencia como una actividad humana y con sesgos es el primer paso.

Además, es clave develar que el patriarcado ha invadido los espacios de investigación, masculinizando lo estudiado así como también las prácticas de investigación (García & Pérez, 2017; Harding, 2016; Pedrero, 2010).

Al modificar este relato, participando a partir de nuestra naturaleza, las estructuras, prácticas y simbolismos podrían verse modificados, aumentando así, por ejemplo, el número, rol y participación de las diferentes *performances* de género en la ciencia de la academia.

Reflexiones finales

A pesar de todos los intentos y estrategias que se han y se están llevando a cabo, de acuerdo a lo narrado queda de manifiesto que el escenario es un poco más complejo. La ciencia será feminista o podría llegar a serlo en una sociedad feminista; las modificaciones simbólicas, estructurales y de expresión de género deberían posibilitar la modificación de los diferentes constructos culturales en los que como sujetos participamos y formamos parte, sea esta la ciencia, el género o la sociedad.

De igual manera, cada uno de nosotros es un agente de cambio. Si bien vivimos en una sociedad con estructuras patriarcales que nos «apartan» de ciertas realidades como la academia, el desafío es develar estas estructuras que viven «dentro» de nosotros/as.

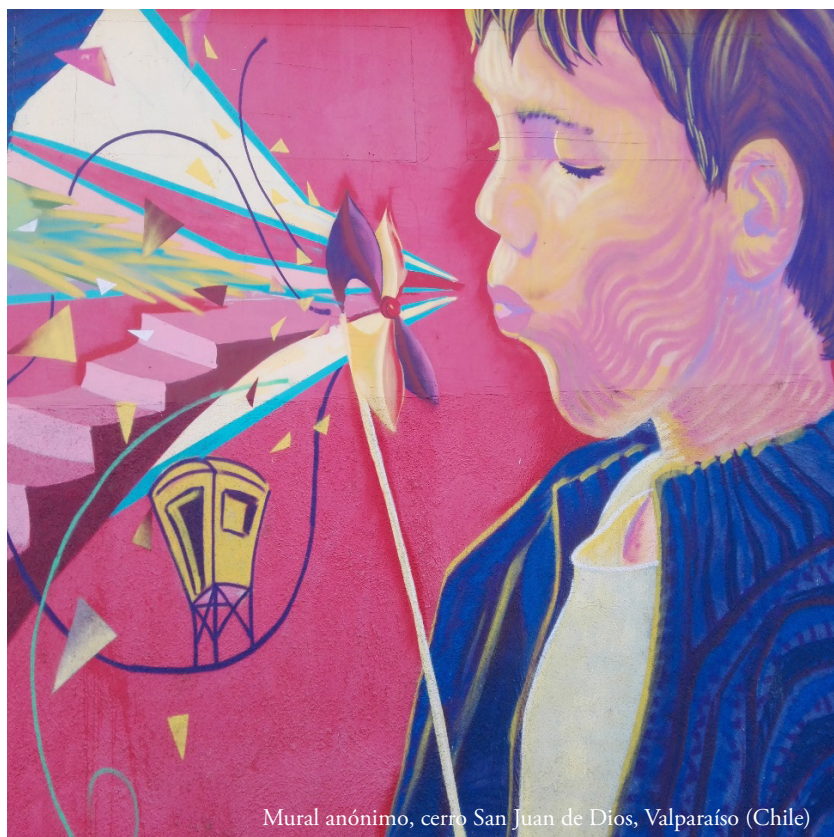
Al visibilizar nuestros propios sesgos, y como plantean Harding (2016) y Haraway (1995), entre otros, situar nuestras prácticas de investigación desde lo político y moral, reconociendo y asumiendo el vínculo indisoluble entre lo subjetivo y lo objetivo, podría comenzar a cambiar el rostro de la ciencia y de las prácticas de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bastarrica, M., Hitschfeld, N., Marques Samary, M. & Simmonds, J. (2018). Affirmative Action for Attracting Women to STEM in Chile. En GE'18, *Proceedings of the 1st International Workshop on Gender Equality in Software Engineering* (pp. 45-48). ACM.
- Becerra, A. (2017). Mujeres en la ciencia: la exposición que recupera la Historia de las científicas chilenas. *Radio UChile*. <https://radio.uchile.cl/2017/03/16/mujeres-en-la-ciencia-la-exposicion-que-recupera-la-historia-de-las-cientificas-chilenas/>
- Berlien, K., Varela, P. y Robayo, C. (2016). *Realidad nacional en formación y promoción de mujeres científicas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas*. Conicyt-Isónoma Consultorías Sociales Ltda.
- Biblioteca Nacional Digital de Chile. (2019). Mujeres y profesoras universitarias (1900-1950). <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-755.html>
- Bix, A. S. (2004). From «Engineeresses» to «Girl Engineers» to «Good Engineers»: A History of Women's U. S. Engineering Education. *NWSA Journal*, 16(1), 27-49. <https://doi.org/10.1353/nwsa.2004.0028>
- Bystydzienski, J. M. (2004). (Re) Gendering Science Fields: Transforming Academic Science and Engineering. *NWSA Journal*, 16(1), viii-xii.
- Committee on Science, Engineering and Public Policy (Cosepup). (2007). *Beyond Bias and Barriers: Fulfilling the Potential of Women in Academic Science and Engineering*. National Science Foundation Arlington, VA, USA. <http://hdl.voced.edu.au/10707/334370>.
- Chávez, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso curricular universitario. *Espiga*, 29, 33-43.
- Cronin, C. & Rogers, A. (1999). Theorizing progress: women in science, engineering, and technology in higher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(6), p. 637-661.
- Dugdale, H. L., Hinsch, M. & Schroeder, J. (2011). Biased sampling: no «Homer Simpson Effect» among high achievers. *Trends Ecol. E.*, 26, 622-623.
- European Commission. (2011). *EUR 24211 – Innovative Union competitiveness report*. Publications Office of the European Union.
- García, D. y Pérez, E. (2017). *Las mentiras científicas sobre las mujeres*. Catarata.
- Guerín de Elgueta, S. (1928). *Actividades Femeninas en Chile. Obra publicada con motivo del decreto que concedió a la mujer chilena el derecho a validar sus exámenes secundarios (datos hasta diciembre de 1927)*. Ed. Impr. y Lit. La Ilustración.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. (2016). *Ciencia y feminismo*. Trad. Pablo Manzano. Morata.
- Klimpel, F. (1962). *La Mujer Chilena. (El aporte femenino al Progreso de Chile 1910-1960)*. Andrés Bello.
- Latour, B. (2001). *La Esperanza de Pandora*. Gedisa.
- MinmujeryEg (s. f.). Más mujeres en ciencia. <https://www.minmujeryeg.gob.cl/ministerio-de-la-mujer-y-la-equidad-de-genero/mas-mujeres-ciencias/>
- Mineduc (2015). Análisis de brechas de género en la educación superior chilena. <https://>

- biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/680/brechas%20de%20genero%20en%20educacion%20superior_sies_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nittrouer, C., Hebl, M., Ashburn-Nardo, L., Trump-Steele, R., Lane, D. & Valian, V. (2017). Gender disparities in colloquium speakers at top universities. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(1), 104-108. <https://doi.org/10.1073/pnas.1708414115>
- Unesco (2017). Cracking the code: girls' and women's education in STREM. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479E.pdf>
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 21, 7-20.
- Pedrero, M. (2010). Metodología cuantitativa para reforzar estudios cualitativos. En Blázquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 239-269). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction: An analysis of the foundations and the structure of knowledge*. University of Chicago Press.
- Rose, H. (1983). Hand, Brain and Heart: A Feminist Epistemology for the Natural Science. *Journal of Women in Culture and Society*, 9(1), 73-90.
- Rossiter, M. (1982). *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940*. Johns Hopkins University Press.
- Schroeder, J., Dugdale, R., Radersma, M., Hinsch, D. M., Buehler, J., Saul, L. et al. (2013). Fewer invited talks by women in evolutionary biology symposia. *J. Evol. Biol.*, 26(9), 2063-2069.
- Shaw, A. K. & Stanton, D. E. (2012). Leaks in the pipeline: Separating demographic inertia from ongoing gender differences in academia. *Proceedings of the Royal Society B*, 279, 3736-3741. <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rspb.2012.0822>
- Sheltzer, J. M. & Smith, J. C. (2014). Elite male faculty in the life sciences employ fewer women. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(28), 10107-10112.
- Shen, H. (2013). Inequality quantified: Mind the gender gap. *Nature*, 495(7439), 22-24.
- Stengers, I. (2019). *Otra ciencia es posible. Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Trad. Juan Venditti. NED Ediciones.
- Sullivan, B. (2007). Closing the engineering gender gap: viewers like you. *New England Board of Higher Education*, 22(1), 26-28.
- Verge, T. & Cabruja, T. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. *Situació actual i reptis de futur*. Xarxa Vives d'Universitats, Castelló de la Plana. <http://vives.org/PU3.pdf>
- Ziman, J. (1981). *¿Qué es la ciencia?* Trad. Eulalia Pérez Sedeño. Alianza.

PARTE 2
EL LENTO CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA Y SOCIAL



Mural anónimo, cerro San Juan de Dios, Valparaíso (Chile)

CAPÍTULO 7

IMPACTO DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE) EN EL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR CHILENO

Pablo Castillo-Armijo, Universidad de Santiago de Chile

Estefani Charlot Apablaza Aravena, Ivania Sofia Lobos Saavedra, María de los Ángeles Mella Fuentes y Daniela Paz Villanueva Abarza, profesoras de Educación Especial y licenciadas en Educación, Universidad Católica del Maule

«Todos piensan en cambiar el mundo, pero
nadie piensa en cambiarse a sí mismo».

Lev Nikoláievich Tolstói

Introducción

A lo largo de los cambios vividos dentro del sistema educativo chileno, actualmente se nos propone una educación que busca cubrir a la mayor población estudiantil posible. Es así que con el propósito de otorgar educación universal para el alcance de todos, equitativa y de calidad, se propone la modalidad de educación especial. El artículo 22 de la Ley General de Educación (Mineduc, 2009a) explica que las modalidades educativas son opciones organizativas y curriculares dentro de uno o más niveles educativos, cuyo objetivo es dar respuesta a los requerimientos específicos para garantizar el derecho a la educación.

La modalidad de educación especial nace con la finalidad de atender a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), gracias a los enfoques y aportes que surgieron hace algunas décadas, relacionadas con el principio de integración y el Informe Warnock del año 1978. A raíz de esto, en Chile se va abriendo el camino para la integración escolar. Como respuesta a las NEE transitorias o permanentes de los estudiantes chilenos, se crea el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE), estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene la finalidad de dar apoyos adicionales a estos estudiantes, para que favorezca la presencia y participación, logro de objetivos de aprendizaje y la continuación de la escolaridad (Mineduc, 2013).

Para que se dé una educación inclusiva todos los niños y niñas aprenden juntos, independiente de las condiciones personales, sociales y culturales, además todos gozan de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan NEE (Parra, 2010, p. 77).

Por lo tanto, es importante analizar el impacto que ha tenido este programa, con la idea de reflexionar y evaluar los avances que conlleva para el sistema escolar nacional y conocer los procesos de integración existentes, para luego dar entrada a lo que se denomina educación inclusiva.

Nos propusimos resolver las siguientes preguntas de investigación, a partir de una revisión teórica: ¿cómo emerge la política de integración escolar en el contexto chileno?, ¿cuáles son los fundamentos pedagógicos del PIE?, ¿qué avances y retrocesos se ha logrado con la implementación del PIE?, ¿con el PIE se ha logrado un proceso de integración real para los estudiantes?, ¿qué beneficios aporta el PIE a los estudiantes con NEE? y ¿cómo lograr una escuela inclusiva más allá del Programa de Integración Escolar?

El Programa de Integración Escolar y su política educativa en Chile

Producto del principio de integración y el Informe Warnock del año 1978, las percepciones de los conceptos relacionados a la educación especial tuvieron impacto en Chile a fines de la década de los noventa. Aun así, durante la década de los ochenta se dictaron decretos que aprueban los planes y programas de estudio para esta rama, para cada una de las discapacidades y centrados en el déficit, descontextualizado del currículum común.

En 1983 habrá un cambio de enfoque que se inspira en el principio de normalización y su propósito fue favorecer el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema. A partir de esto, se proponen excepciones reglamentarias, tales como: la evaluación diferenciada, exención de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura. Por otra parte, el Ministerio de Educación se preocupó de fijar normas técnicas para mejorar las prácticas docentes en las escuelas especiales (Mineduc, 2004).

El mismo Mineduc (Mineduc, 2004) describe que ya en los años noventa, Chile inició un proceso de nuevas políticas vinculadas a la creación de una reforma educacional que tenía como objetivo mejorar sustancialmente

la calidad y equidad de los procesos educativos y reforzar la formación del profesorado, generando acciones que contribuyesen a la integración social de niños, niñas y adolescentes del país.

A causa de esto, nació la necesidad de implementar políticas educativas que sustentan y avalen la educación especial, por lo que se dictará el decreto n.º 490/90 que incorporará proyectos de integración educativa, favoreciendo a los establecimientos que tuviesen estudiantes con NEE, con una subvención especial por cada alumno.

Además, en esta década, la «Declaración Mundial de Educación para Todos», emitida en la ciudad de Jomtien (Tailandia) el año 1990, marcó un hito muy importante para la educación especial y la integración de las personas con discapacidad en el ámbito educativo de diferentes países, que en el año 2000 fue asumida por el Estado de Chile.

El objetivo principal de esta declaración fue «satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos» (Unesco, 1990). Esto permitió que Chile se comprometiera y se esforzara con y para la educación de todos (Mineduc, 2014, p. 3).

De acuerdo con las normativas y políticas realizadas durante estos años sobre la educación especial, se promulgaron nuevos decretos centrados en aprobar planes y programas de estudios para los estudiantes con diferentes discapacidades que asistían a los establecimientos de esta especialidad.

Entre estas normativas encontramos al Decreto Exento 86 (Ministerio de Educación Pública, 1990b), centrado en la discapacidad auditiva; al Decreto Exento 87 (Ministerio de Educación Pública, 1990c) sobre la discapacidad intelectual; al Decreto Exento 89 (Ministerio de Educación Pública, 1990d), enfocado en la discapacidad visual; y por último para personas con autismo, disfasia severa o psicosis está el Decreto Supremo 815 (Ministerio de Educación Pública, 1990a), y que además aprueba «normas para la atención de educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunica-

ción que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual, que son atendidos en escuelas especiales reconocidas oficialmente».

En el mismo año, se promulga el Decreto Supremo 577 (Ministerio de Educación Pública, 1990e), el cual establece normas técnico-pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora que tienen como propósito adaptar los materiales didácticos, la infraestructura del establecimiento o los planes y programas, de acuerdo con las características individuales de los estudiantes con trastorno motor.

Luego en el año 1994 se modifica el Decreto Exento 89/1990 y empieza a regir el Decreto Exento 637. Estas normativas se crean para modificar o crear planes y programas de acuerdo a los niveles y ciclos de enseñanza, a las horas de clases, los profesionales encargados, a la cantidad de estudiantes por sala, al diagnóstico y características de los alumnos, entre otros aspectos. Además, están diseñadas para ser aplicadas en escuelas especiales declaradas Cooperadores de la Función Educacional de Estado y que atiendan escolares con la discapacidad específica (Mineduc, 1994).

Dentro de las normativas para las personas con discapacidad, el Mineduc (2000) publica el Decreto 1 que parte de la Ley 19.284 y «establece normas para la integración social de personas con discapacidad» para que los estudiantes con NEE puedan participar en todos los tipos de establecimientos. En 1999 se crea el Decreto 291 a partir del cual se regulan los grupos diferenciales dentro de los establecimientos de educación regular (Mineduc, 1999).

En años anteriores se establecieron planes y programas de estudio para estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad. Sin embargo, para aquellos alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) se establecieron más tarde en el Decreto Exento 1300 del año 2002, dirigido a aquellos establecimientos de escuelas especiales de lenguaje o de escuelas básicas con proyectos de integración aprobados por el Ministerio de Educación, estableciendo un plan general y un plan específico de estudio según las horas de

clases, el número de alumnos por sala, los profesionales que intervendrán en su proceso educativo, entre otros aspectos (Mineduc, 2002).

Luego de un par de años de trabajo para mejorar la educación especial de Chile, en el 2005 se crea la nueva Política Nacional de Educación Especial, la cual se centraba en ampliar el acceso a establecimientos regulares para aquellos estudiantes que presentan alguna NEE, de esta forma se debe adecuar el currículum y se aumenta el financiamiento a las escuelas que reciben a estos estudiantes integrados.

Unos años más tarde, el Mineduc (2007) publica la Ley 20.201, la cual incrementa la subvención de educación especial para discapacidades más severas y perfecciona la normativa que regula a la educación especial, generando una mayor facilidad para que estos estudiantes puedan ingresar a un establecimiento de educación regular.

En el año 2009, por medio de la Ley 20.370 se promulgó la Ley General de Educación (LGE), la cual declaró varios cambios que pretendían mejorar la educación y concretar una nueva estructura del sistema educativo en Chile, tanto de establecimientos regulares como especiales (Mineduc, 2009a).

En la LGE/2009 se define cómo son presentadas las NEE en los estudiantes, refiriéndose al requerimiento de ayuda y recursos adicionales del alumno para alcanzar el logro de los aprendizajes. Además, declaró que la educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración, lo cual genera objetivos y estándares claros dentro de lo que se espera en la construcción de las adecuaciones curriculares para los estudiantes que integran el PIE.

En el 2010 se promulga la Ley 20.422 (Ley Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad), la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. La importancia de esta ley es que establece por primera vez

el concepto de inclusión en el marco legal de Chile, considerando a las personas con discapacidad en diferentes contextos, ya sea social, laboral y educacional (Mineduc, 2010).

A partir de la LGE del 2009, será dictado el Decreto 83 por el Mineduc (2015a), que hasta el día de hoy se encarga de aprobar criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica, sin importar si presentan o no alguna NEE.

Más adelante, se dictará otra normativa que está vinculada a todos los estudiantes y no solo a aquellos que presentan alguna NEE: esta es la Ley 20.845, llamada «Ley de Inclusión» y que fue publicada por el Mineduc (2015b), que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esto evita la discriminación tanto al realizar la postulación a un establecimiento educacional como al ya ser parte de este, favoreciendo la inclusión o integración en el desarrollo de un sistema educativo diverso y flexible.

La implementación del PIE en establecimientos educacionales regulares pretende cubrir o satisfacer las necesidades que pudiesen presentar los estudiantes a lo largo de su escolaridad y que les impidieron la normal adquisición de ciertos conocimientos o habilidades propias para la edad y curso en la cual se encuentran insertos, buscando disminuir las brechas entre pares y mejorar la calidad de la educación a nivel global.

Es por esto por lo que el PIE se constituye mediante un conjunto de apoyos y recursos extras, tanto humanos como materiales, que se traducen o transforman en técnicas o estrategias pedagógicas dirigidas a los estudiantes. «Todos estos apoyos o ayudas extras deben estar centrados específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza» (Superintendencia de Educación, 2019).

Todos los colegios que impartan educación regular y que reciban una subvención del Estado pueden contar con un Programa de Integración Escolar, aunque no es obligación que este se desarrolle, sino que será elección propia del establecimiento su implementación. Los niveles de enseñanza que pueden ser atendidos en este programa son NTI, NT2, educación básica y media hasta llegar a la educación de adultos.

El grupo de profesionales encargado de trabajar con estos estudiantes corresponde a docentes de educación especial, fonoaudiólogos, psicólogos y terapeutas ocupacionales; todos ellos deben realizar un trabajo colaborativo y en equipo donde planifiquen, implementen y evalúen en conjunto, todo para el beneficio de los alumnos.

En el trabajo y apoyo que se realiza con los estudiantes que presentan NEE se implementan una serie de estrategias y metodologías diversas que permiten el acceso y progreso dentro del sistema educativo, donde se consideran la variedad y diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje que se puedan presentar en el grupo curso. Los cupos para pertenecer al PIE son limitados y estos corresponden a cinco estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter transitorio (NEET) y a dos estudiantes con necesidades educativas de carácter permanente (NEEP) por curso, dando prioridad a los alumnos que presentan algún diagnóstico emitido por un profesional competente.

Para que los estudiantes ingresen al PIE es necesario aplicar ciertas evaluaciones y cumplir con algunos criterios para poder detectar la/s necesidad/es educativa/s especial/es que estos presentan. Según información brindada por Mineduc (Mineduc, 2013), estas evaluaciones y/o criterios corresponden a: evaluación del curso, toma de decisiones y acciones a partir de la evaluación del curso, evaluación diagnóstica de la/s necesidad/es educativa/s especial/es mediante el marco que rige el Decreto 170/2009 y evaluación individual de la/s necesidad/es educativa/s especial/es.

En los últimos años se promulgó el Decreto 67, que aprueba normas sobre la evaluación, calificación y promoción, del cual se destaca que los establecimientos deberán realizar la o las adecuaciones que requieran los estudiantes, tanto para el proceso de aprendizaje como para la evaluación (Mineduc, 2018).

Implementación y evaluación del Programa de Integración Escolar

Para que un estudiante con NEE pueda ingresar al PIE es necesario que se cumplan ciertos procesos con el objetivo de identificar cuáles son las necesidades o ayudas que este necesita y de qué forma estas pueden ser entregadas para su beneficio. El Ministerio de Educación (Mineduc, 2016) comprende que un estudiante presenta NEE cuando, «en razón de sus características o diferencias individuales o de su contexto (familiar, social, cultural u otras), enfrenta en la escuela algunas barreras que le dificultan o impiden avanzar en forma adecuada en su proceso educativo».

Dentro de las NEE encontramos aquellas que son de carácter permanente y transitorio, las cuales son definidas por el Decreto 170 publicado por el Mineduc (2009b). Aquellas NEE permanentes

[...] son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (p. 2).

Mientras que las necesidades educativas de carácter transitorio

[...] son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización (p. 2).

El primero de estos procesos que se debe llevar a cabo corresponde a la evaluación del curso. Mediante información rescatada de Mineduc (2013), se puede señalar que corresponde a la evaluación que realizan los profesores regulares, que indican el proceso de aprendizaje de los contenidos del currículum que presentan los estudiantes. Esta evaluación resulta fundamental para conocer las debilidades y fortalezas que pudiesen presentar los alumnos y detectar las posibles NEE.

Según el documento Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (Mineduc, 2013, p. 20), se debe prestar especial atención a los estudiantes que:

- Progresan poco o no progresan, aun cuando el foco de la atención educativa ha estado dirigido a ayudarles a superar o compensar sus dificultades.
- Su desempeño en el currículum nacional se encuentra en un nivel significativamente inferior al que se espera para alumnos de edad similar o del mismo nivel educativo (dos o más años de retraso escolar).
- Presentan dificultades emocionales y/o conductuales continuas, las cuales no se superan pese a haber aplicado las técnicas de contención y apoyo (emocional y/o conductual) habitualmente utilizadas y efectivas con los estudiantes del nivel escolar al que asiste.
- Presentan déficit sensorial o físico y, a pesar del uso de ayudas

especiales, continúan progresando poco o nada.

- Tienen dificultades de comunicación y/o de interacción y requieren intervenciones individuales específicas para relacionarse y/o para acceder al aprendizaje.

Mediante la observación de alguno de estos criterios es posible crear o brindar métodos específicos a los estudiantes para que estos logren su aprendizaje. Estos criterios pueden ser reforzados por información de la familia cuando se estime conveniente.

Luego se realiza la toma de decisiones o acciones considerando los resultados de la evaluación del curso, mediante este proceso se realizan los ajustes que sean necesarios para poder cubrir las necesidades y la diversidad que existe entre los estudiantes. Dentro de un curso, no todos los estudiantes presentan dificultad o la necesidad de apoyo extra para adquirir los contenidos o competencias esperadas, es por esto que existen dos cursos de acción para dar facilidades al aprendizaje y participación a los alumnos que presentan dificultades. Estos corresponden a:

- a. Movilización de los distintos dispositivos y recursos con que cuenta el establecimiento y los docentes de aula.
- b. Evaluación diagnóstica especializada psicoeducativa y de salud: si dentro de esta evaluación se detecta alguna NEE, se otorgarán intervenciones psicoeducativas (Mineduc, 2013).

El tercer proceso que se lleva a cabo corresponde a la evaluación diagnóstica de la/s necesidad/es educativa/s especial/es, la cual debe ser integral e interdisciplinaria y aplicada por profesionales competentes tanto del área de educación como de la salud (Mineduc, 2013).

El principal objetivo de esta evaluación es conocer a profundidad la NEE que presenta, para brindarle los apoyos necesarios para que este estudiante pueda progresar en el currículo a la par con sus compañeros. Esta evaluación considera los siguientes puntos: aprendizajes logrados, estilos de aprendizaje y motivación, aspectos del desarrollo personal y social, y capacidades, fortalezas y debilidades.

Respecto a los profesionales que deben diagnosticar las distintas NEE de carácter permanente y transitorias, en el Decreto 170/2009 (Mineduc, 2009b) se señala la siguiente información:

- Diagnósticos que no deben tener más allá de 36 meses de antigüedad a la fecha de incorporación del estudiante en plataforma: la discapacidad auditiva debe ser diagnosticada por diagnóstico médico, médico otorrinolaringólogo o neurólogo; la discapacidad visual debe ser validada por un diagnóstico médico, médico oftalmólogo o neurólogo.
- Diagnósticos que no deben tener más allá de 24 meses de antigüedad a la fecha de incorporación del estudiante en plataforma: la discapacidad intelectual debe ser validada por un diagnóstico de desarrollo intelectual por profesional psicólogo; rango límite en pruebas de medición del coeficiente intelectual, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa o funcionamiento intelectual límite debe ser validada por el diagnóstico de desarrollo intelectual de un psicólogo.
- Diagnósticos que no deben tener más allá de 24 meses de antigüedad a la fecha de incorporación del estudiante en plataforma: el autismo se debe validar a través de diagnóstico médico por medio de médico psiquiatra o neurólogo; la disfasia se debe validar a través de diagnóstico médico por medio de médico psiquiatra

o neurólogo; la discapacidad múltiple y la sordo-ceguera se valida por medio de un diagnóstico médico realizado por médico neurólogo y oftalmólogo u otorrino o fisiatra; el trastorno de déficit atencional es validado por el diagnóstico médico de un médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar; el trastorno específico del lenguaje es validado por el diagnóstico de desarrollo del lenguaje realizado por un fonoaudiólogo y el trastorno específico del aprendizaje es evaluado mediante el diagnóstico de dificultades de aprendizaje realizada por profesor de educación diferencial o psicopedagogo.

Además, esta evaluación diagnóstica considera aspectos relacionados con el contexto en el cual se desarrolla el estudiante, como, por ejemplo, en el establecimiento, la sala de clases o núcleo familiar. Si es el establecimiento quien la solicita, la familia debe ser informada sobre el tema y dar el consentimiento. Después de los resultados se comunica a la familia sobre aquellas decisiones que se tomarán en relación con la situación del o la estudiante.

Si el/la estudiante posterior a la evaluación presenta NEE e ingresa al PIE, será parte de los apoyos especializados y la familia estará constantemente informada sobre la aplicación de instrumentos evaluativos, los apoyos otorgados, los progresos del estudiante, de forma paralela a los apoyos que pueden implementar desde el hogar.

De los aportes que puede realizar la familia en el proceso sugeridos por el Mineduc (2012) se encuentran: mantener la comunicación con el profesor jefe y/o profesor especializado para conocer los progresos, revisar las actividades realizadas en clases y aquellas que se deben hacer en casa, interesarse en las actividades realizadas por el/la estudiante en el establecimiento, asistir a las citaciones, reuniones y otras actividades realizadas en el centro escolar, revisar los informes de notas y otros que se entregan en el establecimiento

y frente a las dudas, inquietudes o requerimiento de información respecto a su hijo/a, solicitar entrevista con el profesor.

Por último, como padres y/o apoderados pueden solicitar información al establecimiento para verificar el funcionamiento del PIE, requiriendo aquella o siendo partícipe de distintas acciones, por ejemplo: demandando los resultados del diagnóstico integral, solicitando la presentación de los profesionales del equipo, conociendo los horarios de apoyo específico y pedir que se les explique cómo apoyar desde el hogar. De este modo, se puede cautelar la correcta implementación, siendo partícipe activo del proceso (Mineduc, 2012).

Tránsito de la integración hacia una escuela inclusiva

Con el avance de los años, la sociedad comienza a comprender que las personas con discapacidad también pueden educarse. Frente a eso, Jorquera (2017) señala que inician una educación formal de niños y jóvenes con NEE, pero crean escuelas especiales para su atención y no están insertos en los establecimientos regulares. A este fenómeno se le llama segregación, ya que no excluye a las personas de su derecho de educarse, pero las aparta de un grupo.

A partir del año 1990, junto al Decreto 490 se establece un nuevo término en el contexto educativo que hace referencia a la vinculación de los estudiantes que presentaban diferentes NEE, discapacidades o trastornos en el sistema educativo regular; este término fue llamado integración. Por un largo tiempo, el concepto de integración ha sido parte del sistema educativo chileno. Como define el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) (1998, citado en Tenorio, 2005, p. 827), la integración educativa es

[...] el proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas

especiales, desarrollar su vida escolar en establecimientos regulares de enseñanza, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Esto puede ser real con las condiciones y medios adecuados, los cuales son parte del proceso, para participar del conjunto de actividades escolares en un medio de relación con pares.

Sin embargo, los nuevos enfoques y requerimientos visualizados mundialmente y para algunos profesionales de la educación en Chile hablan de una educación para todos, donde era necesaria la incorporación de nuevas estrategias para atender a la diversidad e individualidad que presentaban los estudiantes dentro del contexto educativo, junto al trabajo colaborativo entre profesionales, buscando crear una mejor educación y éxito académico para todos, además de crear una sociedad más equitativa y respetuosa frente a las diferencias, reconociendo la inclusión como factor determinante para aquello. De hecho, la Unesco (2009, citado en Parra, 2010, p. 80) define a la educación inclusiva como

[...] un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

Y, como explica Parra (2010), el verdadero sentido de la educación inclusiva se enfoca en que las respuestas educativas deben asegurar el derecho de las personas para el acceso a la educación, que sea equitativo y que considere las características y dificultades individuales, enfatizando a los grupos que fueron excluidos del sistema educacional.

Tal como señala la Unesco (2016), la inclusión es un proceso, lo cual

sugiere una búsqueda continua de las mejores estrategias para atender la diversidad hasta que se naturalicen dentro de la sociedad. Según Valenzuela y Cortese (2017), para que el desarrollo e implementación de una escuela inclusiva sea exitoso se deben considerar y poner en práctica los siguientes factores:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI): corresponde a un instrumento que contiene la identidad del establecimiento, en el cual se debe promover el respeto a la diversidad, incluyendo a toda la comunidad educativa, sin dejar a nadie al margen, para conseguir la meta que es lograr un aprendizaje integral e inclusivo.
- Currículum Universal: este curricular debe ser flexible y de acceso universal, el cual responda a las necesidades que presentan algunos estudiantes dentro de la sala de clases. En este se deben incluir las diferentes formas, estilos y niveles de aprendizaje, permitiendo que todos participen del sistema educativo de forma activa y permanente.
- Clima de confianza y respeto: se debe crear una escuela acogedora, donde cada estudiante se sienta considerado y respetado, a pesar de las diferencias que pueda presentar.
- Liderazgo, organización y participación: se debe buscar que toda la comunidad educativa se involucre y sean participantes activos de las decisiones que se deseen tomar en beneficio de los estudiantes y del establecimiento.
- Formación y capacitación del docente: los profesores de hoy en día deben ser capacitados para poder desenvolverse dentro de un aula heterogénea, con el objetivo de promover la participación, aprendizaje y desarrollo integral de todos los alumnos del aula.
- Ampliar definición de aprendizaje, estudiante y docente: los edu-

cadores deben presentarse como facilitadores del aprendizaje y no como instructores frente a sus alumnos, siempre buscando el objetivo de que todos logren educarse o aprender juntos. Además, deben tener en cuenta que no todos parten de lo mismo, sino que presentan diferentes habilidades, competencias, etc.

- Ampliar prácticas evaluativas de los estudiantes: para conocer los avances que han tenido los estudiantes a lo largo del proceso escolar es fundamental el proceso de observar y evaluar, con el objetivo claro de tomar las decisiones pertinentes que puedan favorecer a todos.

En relación con las políticas nacionales sobre inclusión, dice Sisto (2019, citado en Manghi *et al.*, 2020) que a pesar de que declaran la búsqueda de igualdad de oportunidades, su camino va a contramano, argumentando que, por tratar de compensar la igualdad de los individuos y las inequidades sociales, las políticas educativas de los últimos años terminan acrecentando y legitimando las desigualdades.

Como agentes educativos que día a día trabajan con los estudiantes, los docentes son quienes tienen un mayor peso en el logro de la inclusión educativa, lo cual representa muchas veces una dificultad, ya que hace un tiempo atrás no se trabajaban aspectos de inclusión y trabajo colaborativo en la formación de profesores, de tal manera que no todos los docentes del sistema educativo disponen de las herramientas o conocimiento para crear y participar de una comunidad inclusiva. Tal como señala Rice y Tenorio (2006; 2007, citados en Infante, 2010), «la selección de metodologías y estrategias de enseñanza se construyen a partir de la comprensión y significación que tienen los docentes sobre el aprendizaje y los aprendices», lo cual hace referencia a que solo podemos trabajar desde la inclusión si conocemos el significado de esta y cómo atender a los estudiantes a partir de la misma.

Ello, pues deben ser los docentes los conocedores de la inclusión para que, además de practicarla, puedan traspasar sus conocimientos a sus alumnos, favoreciendo la creación de una comunidad educativa inclusiva.

Se puede señalar que a pesar de que Chile ha logrado ciertos avances en relación con la inclusión, aún queda un largo camino por recorrer, tal como lo señala Mena, Muñoz y Cortese (2012, citado en Valenzuela & Cortese, 2017):

Chile logró alcanzar la cobertura total en educación básica y media. Sin embargo, esto no necesariamente ha implicado la inclusión real de todos los estudiantes a las escuelas, ya que todavía continúa la selección, los estudiantes con el PIE (Programa de Integración Escolar) todavía son retirados de las salas para trabajos individuales, entre otros (p. 7).

Es por esta razón que se debe seguir en busca de la inclusión, que se eliminen definitivamente las barreras existentes dentro de la comunidad educativa para lograr el aprendizaje, que los estudiantes pertenecientes al programa trabajen y aprendan desde el aula regular, incorporando nuevas metodologías en la sala para el aprendizaje de todos los alumnos, y que exista una mejor y mayor preparación a los docentes al momento de enfrentarse a la diversidad que existe en la sala de clases. Solo así se lograría llegar a la tan anhelada inclusión.

Resultados

Frente a la primera pregunta «¿Cómo emerge la política de integración escolar en el contexto chileno?», podemos expresar los siguientes resultados:

A partir del año 1990 comienzan a desarrollarse en Chile procesos de formulación de nuevas políticas educativas, con el objetivo de mejorar el nivel y calidad de la educación que existía en el país, además de cambiar el enfoque clínico con el cual se etiquetaban a los estudiantes que presentaban NEE en las décadas anteriores.

Realizar este cambio en la educación chilena fue posible gracias a la creación de nuevas leyes y decretos que apuntaron hacia una educación más integradora de aquellos estudiantes que requerían apoyos y que hasta entonces eran segregados en escuelas especiales.

El proceso de integración de estudiantes con NEE en las escuelas y aulas regulares culminará con la creación del PIE. El PIE y sus políticas educativas han sufrido diversos cambios a lo largo del tiempo, incluyendo cada vez más normativas, leyes y/o decretos que actúan en beneficio del progreso de los estudiantes a lo largo de su vida escolar. Además de realizar continuas revisiones que permiten conocer y analizar el funcionamiento del programa y realizar las reorganizaciones que sean necesarias para desarrollar un programa que sea exitoso y cada vez más inclusivo.

En cuanto a la segunda pregunta, «¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos del PIE?», encontramos que el PIE basa sus fundamentos pedagógicos en el Informe Warnock y el principio de integración de la década de los setenta, además de «La Declaración Mundial de Educación para Todos» emitida en la ciudad de Jomtien, en los noventa. A raíz de aquello nacen los conceptos de NEE, integración, normalización y el enfoque de educación para todos.

Estos fundamentos se enfocan en la atención e importancia de la diversidad de todas las personas, la participación, apoyos y recursos extras para

disminuir en lo posible las brechas y que los sujetos progresen dentro del sistema escolar y se inserten al mundo social con éxito. Esto, a su vez, genera cambios en la forma de planificar la enseñanza para los docentes, ya que buscan nuevas maneras de enseñanza y aprendizaje para atender la diversidad de los estudiantes, considerando todos los apoyos posibles dentro del aula.

Otro aspecto igualmente importante es el hecho de que los docentes de asignaturas deberán realizar una correcta y organizada codocencia, en conjunto con las educadoras especiales. Este trabajo colaborativo significa planificar, ejecutar y evaluar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello deberán escoger las estrategias y materiales más idóneos para las características que presentan los estudiantes del curso. Esto quiere decir que las educadoras del PIE van cambiando su rol, desde un enfoque individualista y clínico a otro nuevo enfoque basado en la cooperación, diálogo y trabajo pedagógico con todo el profesorado y todos los estudiantes. Este cambio de perspectiva involucra una mayor participación de todos los agentes del establecimiento para poder colaborar, facilitar y apoyar permanentemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con NEE.

En relación con la evaluación, se consideran diferentes tipos de adecuaciones para el desarrollo del aprendizaje y las actividades evaluativas según las características propias de los estudiantes y si alguno en específico requiere de adecuaciones personalizadas, de modo que puedan responder a los objetivos esperados desde sus habilidades individuales. Es de esta manera que cada establecimiento ha mejorado sus enfoques y propuestas educativas dirigidas a los tipos de estudiantes que existen en la comunidad, permitiendo las adaptaciones necesarias para atender la diversidad dentro de sus aulas.

La tercera pregunta, «¿Qué avances y retrocesos se ha logrado con la implementación del PIE?», presenta los siguientes resultados:

Podemos dar cuenta que han existido varios procesos, como la creación de leyes y decretos, los cuales han favorecido la implementación y el

desarrollo del PIE en el sistema educacional chileno, lo que trae consigo la integración de los estudiantes que presentan NEE a la educación regular. La integración de estos alumnos en las salas de clases permitió un cambio en las metodologías y/o estrategias que brindaban anteriormente los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que no solo beneficia a los estudiantes con NEE, sino que a todos, lo que permite crear un ambiente de enseñanza de calidad y con equidad.

Otro avance que se ha logrado mediante el PIE es la formación y capacitación más exhaustiva y minuciosa de los docentes para atender la gran diversidad que existe en el aula, ya que todos los estudiantes presentan diferentes ritmos, estilos y formas de aprendizaje, por lo tanto, requieren de apoyos y estrategias diversas. Además, estas capacitaciones se realizan a todo el equipo de docentes y profesionales que forman parte del sistema educativo, lo que permite que todos sean capaces de brindar los apoyos necesarios, beneficiando de forma global el aprendizaje y progreso de los estudiantes.

Se ve como un verdadero progreso que los estudiantes con NEE se encuentren incluidos dentro del aula regular, aprendiendo junto a sus compañeros. Aunque a la vez se ve como un retroceso, ya que desde el inicio de la implementación de estas políticas de integración a los estudiantes que presentan NEE se les brinda apoyos extras en las aulas de recursos, es decir, fuera de la sala común, lo que ocasiona que se les «aísle» y no se les permita aprender e incluirse totalmente con sus pares. Lo cual podría ser mejorado si este recibiera los mismos apoyos en el aula regular, participando totalmente de las actividades colectivas.

Por otra parte, a pesar de todos los esfuerzos y apoyos que se les brindan a los estudiantes con NEE, existe un aspecto que falta por mejorar: la cantidad y límite de estudiantes con NEE dentro de una misma aula, lo que genera que aquellos del mismo nivel que no alcanzaron a ingresar al PIE, no reciben los mismos apoyos y atención que aquellos que sí están dentro

de este programa, provocando un posible retroceso, por parte de esos estudiantes que quedaron fuera, en el aprendizaje de los objetivos esperados. Esto provoca cierto estancamiento, puesto que el hecho de que solo algunos estudiantes reciban la atención y el apoyo «extra», provoca que frenemos el camino hacia la inclusión, es decir, que se da pie a seguir con la segregación. Esto sucede porque aún no se valora en la totalidad la diversidad de los estudiantes y todavía existen docentes que no realizan trabajo colaborativo con otros profesionales, acción que, de ejecutarse de buena manera, podría beneficiar al grupo curso en general, evitando el trabajo fuera de aula de los estudiantes PIE.

Por último, se ve como un retroceso la falta de implementación del PIE en todos los establecimientos del sistema educativo chileno, ya que es fundamental cubrir totalmente las necesidades que los estudiantes pudiesen presentar a lo largo de su progreso en el sistema educativo, evitando las brechas y la frustración académica. Por todo lo anterior señalado, se puede analizar y dar a conocer que, aunque el PIE ha sido de gran ayuda para la integración de los estudiantes con NEE, aún quedan aspectos que se deben mejorar, cambiar y complementar para lograr que sea un programa totalmente inclusivo y sin retrocesos.

En la cuarta pregunta, «¿Con el PIE se ha logrado un proceso de integración real para los estudiantes?», encontramos que se comprende la integración educativa como aquella que permite a estudiantes con NEE desarrollar su escolaridad en establecimientos educacionales regulares, participando, logrando los aprendizajes descritos en el currículum y adaptándose al resto de la comunidad educativa. Al momento de analizar si el PIE ha logrado un proceso de integración real para los estudiantes, se puede señalar que se ha conseguido, pero de forma parcial, ya que, por un lado, se ha obtenido de forma exitosa que los estudiantes que presentan NEE tengan la oportunidad de aprender, desarrollarse y desenvolverse en el aula regular junto a sus pares,

donde puedan compartir y dar a conocer sus diferencias a los demás, y que estos aprendan y valoren estas diferencias.

Además, se ha logrado que los estudiantes puedan progresar en el sistema educativo, recibiendo por parte del equipo docente y multidisciplinario los apoyos necesarios en las distintas áreas, para alcanzar nuevos y mayores aprendizajes fundamentales para desenvolverse en la vida cotidiana. Esto se cumple hoy en día, cuando los estudiantes con distintas NEE asisten y participan en aula regular mediante el PIE, comparten y desarrollan algunas actividades con su grupo de pares, lo que permite, por otra parte, la integración social y no sentirse diferentes al resto.

El trabajo diario que se desarrolla en la escuela, si está correctamente planificado, debe facilitar la participación de forma activa y sistemática de todos los estudiantes, sin importar sus etiquetas. De esta forma, se contribuye a un proceso de mayor integración e inclusión socioeducativa. Sin embargo, en distintas ocasiones los estudiantes con NEE deben salir del aula regular para asistir al aula de recursos, de modo que puedan recibir un apoyo más específico e individualizado.

Ello, a pesar de que esto puede ser beneficioso en cuanto al refuerzo de sus habilidades, provocando también que los estudiantes se encuentren aislados de sus pares por algunos momentos, lo cual limita ciertas actividades de trabajo en equipo y socialización con sus compañeros de curso que se pueden estar dando justo en el momento en que son sacados de las clases regulares. Si la totalidad de los apoyos se comenzarán a realizar dentro del aula, se permitiría que todos los alumnos puedan ser receptores de estos refuerzos y no solo aquellos que presentan alguna NEE; aparte de lograrse aprendizajes más significativos a nivel curso, se lograrían relaciones comunicacionales y sociales más efectivas, alcanzando una verdadera y real integración educativa y social de los estudiantes con NEE en los diferentes establecimientos regulares del país.

Ante la quinta pregunta, «¿Qué beneficios aporta el PIE a los estudiantes con NEE?», podemos expresar que los beneficios que el PIE entrega a los estudiantes son diversos y variados, ya que proporciona mayores recursos económicos, materiales y humanos a las escuelas que se adscriben a este proyecto y, por ende, influyen de forma directa en distintos estudiantes con NEE e indirectamente en los otros estudiantes y profesorado. Estos recursos impactan en la gestión económica, administrativa y curricular de la escuela y son considerados muy importantes para el cumplimiento de los objetivos del PIE.

Es así que los estudiantes que pertenecen al PIE reciben apoyos personalizados, individualizados y adecuados a sus propias necesidades en las distintas asignaturas y/o áreas que se encuentran descendidas o presentan dificultades para el aprendizaje de los alumnos. Si hablamos de recursos materiales, existe gran cantidad de material pedagógico que ayuda a los estudiantes para lograr una mayor comprensión y análisis de la tarea, ya que la mayoría de las veces las actividades son apoyadas con material concreto.

En tanto, los recursos humanos que el PIE entrega a los estudiantes hace referencia a la atención de profesionales o equipo multiprofesional (psicólogos, fonoaudiólogos, kinesiólogos, psicopedagogos y educadores especiales), quienes, desde sus diferentes áreas, aportan tanto al aprendizaje como a la integridad global del estudiante. Son todos estos aportes que contribuyen a los aprendizajes del alumno, de quien además se espera motivación por aprender. Es mediante estos apoyos que los estudiantes con NEE pueden progresar en el logro de objetivos del currículum.

Finalmente, en la sexta pregunta, «¿Cómo lograr una escuela inclusiva más allá del Programa de Integración Escolar?», expresamos lo siguiente:

Para lograr una educación inclusiva, es importante que estas prácticas pedagógicas se inicien desde la base, es decir, desde la formación inicial de los docentes y asistentes de la educación, que deben ser instruidos y con-

cienciados sobre la importancia de la educación inclusiva y sobre cómo incorporar sus estrategias a sus respectivas planificaciones, en su trabajo de coenseñanza en el aula y en la evaluación de los educandos.

Además, se requiere de un constante trabajo de toda la comunidad educativa para lograr escuelas inclusivas en nuestro país, lo principal es crear espacios bien tratantes para todos los estudiantes y respetar sus derechos, de esta manera avanzamos en una educación de calidad y equitativa. Los factores que entregan Valenzuela y Cortese (2017) para el desarrollo e implementación de una escuela inclusiva, creemos es congruente y factible para la actual realidad chilena, ya que no requiere de una gran reingeniería del sistema educativo, sino que cada comunidad educativa se haga cargo y plasme en lo cotidiano los valores de inclusión y justicia social. Dentro de esos factores, se reconoce que debe actualizarse la visión y misión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), incorporando valores de respeto a la diversidad, trabajo colaborativo y participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa. Otro factor que establece de gran trascendencia es un cambio curricular, haciéndolos más flexibles, localizados y que respondan a las reales necesidades de los estudiantes. Junto con lo anterior, se debe dar importancia a la creación de climas de confianza y respeto que favorezcan los aprendizajes de todos los estudiantes. Esta escuela inclusiva debe ser acogedora, basada en el respeto a las diferencias individuales de sus miembros, una escuela feliz, concluimos.

La gestión y liderazgo es otro de los factores a considerar en este cambio de perspectiva hacia una escuela inclusiva. Pensamos que un liderazgo pedagógico y distribuido es un aporte a esta concepción de gestionar la diversidad, ya que permite una mayor participación y que todos asuman roles de liderazgos.

La formación del profesorado y profesionales de apoyo es otro elemento que no debe olvidarse. El trabajo con la heterogeneidad es una tarea com-

pleja y requiere de la capacitación constante para ejecutar de mejor manera la labor educativa.

Se debe redefinir los fines de la educación, transitar de la integración a la inclusión involucra pasar de una escuela que transmite conocimientos a otra que construya significados. Con lo anterior, se deben redefinir los roles tradicionales de entender la tarea del profesorado, los estudiantes, los equipos directivos y las mismas familias.

Conclusiones

El objetivo principal de nuestra investigación fue «analizar el impacto del Programa de Integración Escolar en la educación regular chilena». El recorrido histórico, político y pedagógico del proceso de integración escolar en Chile entrega diversos impactos a analizar.

Impacto en los estudiantes PIE y sus familias

La implementación y el desarrollo del PIE dentro de los establecimientos educacionales regulares ha generado un gran impacto, tanto en los estudiantes que asisten a él como a sus familias, ya que se han visto beneficiados de forma positiva gracias a este proyecto. Mediante el acceso que consiguieron los estudiantes con ciertos trastornos y/o necesidades especiales al PIE y al mismo tiempo a los establecimientos regulares, han podido avanzar en sus aprendizajes e incluso superar aquellas barreras que limitaban su éxito académico.

El hecho de que se les proporcione apoyo por distintos profesionales puede mejorar sus aprendizajes e incluso la conducta y la autoestima, al

sentirse partícipes e incluidos en el sistema escolar. Y para las familias, sentir que sus hijos son considerados y no excluidos dentro del contexto, a pesar de las dificultades que puedan presentar.

Impacto en el trabajo de las educadoras diferenciales

Son estos/as profesionales quienes atienden a los estudiantes con el propósito de eliminar las barreras, permitiéndoles acceder, participar y progresar en los aprendizajes que son esperados. Dentro de sus labores está evaluar a los alumnos de forma integral, para identificar las debilidades y las fortalezas, además de las características individuales de cada niño, niña y adolescente.

A raíz de aquello se genera un plan de intervención que responda a las necesidades de los alumnos y que debe ser trabajado junto a otros docentes de las áreas que necesitan del apoyo y las adecuaciones. Por lo tanto, el trabajo de las educadoras/es diferenciales ha desarrollado un acercamiento a la inclusión, ya que se enfocan en una educación para todos, permitiendo a cada estudiante desenvolverse en el ámbito académico gracias a las variadas estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes, gracias al apoyo y atención de estos profesionales, han podido, poco a poco, acceder y ser partícipes de sus aprendizajes, sin ser excluidos de los establecimientos. Por ende, el trabajo de las educadoras diferenciales se ha visto fortalecido por todos estos cambios que han tenido, lo que ha logrado mejorar sus estrategias y apoyos gracias al trabajo colaborativo con los demás profesionales y en el aula, permitiendo una mejor práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes del sistema educativo.

Impacto en las comunidades educativas que asumen el PIE:

- Impacto en el profesorado común: estos han debido aprender a desarrollar y ejecutar nuevas estrategias dentro del aula, para poder responder y atender a las diferencias y diversidad que existe hoy en día en las mismas, además han debido desarrollar el trabajo colaborativo con los diferentes agentes del equipo multidisciplinario encargado de atender a los estudiantes con NEE. Los profesores del área común son los encargados de planificar, ejecutar las clases y evaluar a los estudiantes en conjunto con el equipo multidisciplinario, desarrollando un trabajo colaborativo, con el objetivo de conseguir avances de todos los alumnos.
- Impacto en los estudiantes regulares: si bien el PIE se encuentra dirigido a estudiantes que presentan NEE, al estar estos integrados en el aula regular la educación especial también se relaciona con aquellos alumnos regulares. En ocasiones en que se realiza codocencia, los estudiantes regulares se ven beneficiados por nuevas estrategias de aprendizaje utilizadas por las docentes, las cuales utilizan un diseño universal de aprendizaje (DUA) en distintas asignaturas. Es por esto que se considera al PIE de una manera indirecta, generando un impacto positivo en aquellos estudiantes regulares y ayudándolos a lograr una mayor comprensión de conceptos, procedimientos y aptitudes hacia la diversidad.
- Impacto en los equipos directivos: el desarrollo del PIE es una gran tarea para los directivos, ya que son estos los encargados de supervisar su correcto funcionamiento, lo cual involucra que los encargados del PIE realicen sus actividades y gestionen los recursos disponibles. Además, se encargan de informar a la comunidad educativa sobre el PIE y diseñar las prácticas y respuestas pedagó-

gicas pertinentes de los docentes y profesionales que atienden a los estudiantes. La creación de una cultura inclusiva dependerá en gran medida del impulso que le den los equipos directivos a nuevas prácticas y actitudes hacia la inclusión educativa.

- Impactos en la sociedad: mediante el PIE, la sociedad ha aprendido sistemáticamente a ser solidaria y respetuosa con el prójimo, valorando las diferencias e individualidades que pueda presentar una persona, además de ayudarlos a desarrollarse como ciudadanos activos y presentes dentro de las instituciones sociales. La integración es el primer paso, la inclusión un segundo, pero la meta de la sociedad será la justicia, equidad y fraternidad entre todos y todas.

Referencias bibliográficas

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jorquera, S. (2017). Inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en Chile. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2017/12/Art.-1-tomo-3.pdf>
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. & Díaz, K. (2020). Understanding inclusive education in Chile: an overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Mineduc (1994). Ministerio de Educación de Chile. Decreto Exento 637. Modifica Decreto Supremo Exento de Educación N° 89 de 1990, que aprobó Planes y Programas de Estudio para Educandos con Déficit Visual. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/03/DecretoExento637DV.pdf>
- Mineduc (1999). Ministerio de Educación de Chile. Decreto N° 291: Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país. Santiago de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231714270.DecretoN29199.pdf>
- Mineduc (2000). Ministerio de Educación de Chile. Decreto N° 1: Reglamenta capítulo II título IV de la Ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-1-11-FEB-2000.pdf>
- Mineduc (2002). Ministerio de Educación de Chile. Decreto Exento 1300. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231710590.DecretoN1300.pdf>
- Mineduc (2004). Ministerio de Educación de Chile. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago de Chile: Programa de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc Antecedentes Ed Especial.pdf>
- Mineduc (2007). Ministerio de Educación de Chile. Ley N° 20.201. Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>
- Mineduc (2009a). Ministerio de Educación de Chile. Ley N° 20.370. Ley General de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Mineduc (2009b). Ministerio de Educación de Chile. Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención es para educación especial.
- Mineduc (2010). Ministerio de Educación de Chile. Ley N° 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Mineduc (2012). Ministerio de Educación de Chile. Guía N° 4: Escuela, familia y necesidades educativas especiales. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/512/MONO-433.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mineduc (2013). Ministerio de Educación PIE Chile. Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).
- Mineduc (2014). Ministerio de Educación de Chile. *Reporte Nacional de Revisión de Educación para todos, EPT, al 2015*.
- Mineduc (2015a). Ministerio de Educación de Chile. Decreto N° 83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Mineduc (2015b). Ministerio de Educación de Chile. Ley N° 20.845. Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=1078172>
- Mineduc (2016). Ministerio de Educación de Chile. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional.
- Mineduc (2018). Ministerio de Educación de Chile. Decreto 67 Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf
- Ministerio de Educación Pública (1990a). Decreto Supremo 815. Normas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231702180.DecretoN815.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (1990b). Decreto Exento 86. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Atender Niños con Trastornos de la Comunicación. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051153150.DecretoN86.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (1990c). Decreto Exento 87. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf>,
- Ministerio de Educación Pública (1990d). Decreto Exento 89. Aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231642460.DecretoN89.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (1990e). Decreto Supremo 577. Establece normas técnico-pedagógicas para educandos con trastornos motores. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231701160.DecretoN577.pdf>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Superintendencia de Educación. (2019). ¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)? <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/#:~:text=El%20PIE%20es%20una%20estrategia,de%20aquellos%20que%20presentan%20Necesidades>,
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Reice, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Edu-*

- cación*, 3(1), 823-831. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>
- Unesco (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación.
- Unesco (2016). International bureau of education. *All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- Valenzuela, C. y Cortese, I. (2017). Transitando hacia una educación inclusiva: Breve revisión a los paradigmas y leyes. *Valoras UC*. http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/FormacionDeComunidad/Fichas/Ficha_educaci%C3%B3n_inclusiva_breve_revisi%C3%B3n_a_los_paradigmas_y_leyescompressed.pdf

CAPÍTULO 8

CERRANDO LAS PUERTAS HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DECRETO 170/2009

Ivette Norambuena Sandoval, Universidad de Playa Ancha

Edith Galloso Gálvez, Universidad de Playa Ancha

«Las reformas que abrazan la práctica y retórica de la inclusión social, la construcción de la capacidad, la ciudadanía democrática, la igualdad y la excelencia que hacen que todos y cada uno de los niños sea importante, necesitan la crítica y el análisis antes de construir respuestas».

Robert Slee

Conceptualizando la idea de integración e inclusión educativa

La educación se reconoce en el mundo como un derecho universal de todas las personas. Así lo plantea la declaración de los Derechos Humanos (DD. HH.) en el artículo 3° constitucional y en los artículos 1° y 2° de la ONU (1948). Este derecho universal se ve engrosado por la concepción de que todos debemos recibir educación de calidad, el cual está explícito en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) y en las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades (1991).

Ratifican esta concepción, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad de la Unesco (1994) y, en particular, la Declaración de Salamanca sobre Principios, Políticas y Práctica en el área de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de 1995. Durante ese mismo año, la Unicef organizó el Foro Mundial sobre Educación, quedando establecido que desde esa fecha y hasta al año 2030 se garantizará una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, para todos y todas (Unesco, 2015).

En consecuencia, a estos compromisos internacionales con la educación inclusiva es que, en el año 1990, Chile propone resguardar los derechos de los estudiantes a través del Decreto Supremo de Educación 490, el que trata sobre la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante) en establecimientos comunes. Juntamente con esta iniciativa se llevan a cabo proyectos de integración individual en escuelas públicas (Tenorio, 2005).

Del mismo modo, el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) indica alternativas para ser incorporadas en los planes y programas de estudio, favoreciendo el hecho de considerar las NEE (Bahamonde, 2015, p. 18). En el mismo año, se disponen orientaciones de «Integración Escolar de alumnos

y alumnas con NEE» en los Decretos Supremos 1 de 1998 y 374 de 1999, de la Ley 19.284 de 1994.

Más recientemente, y para asegurar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes con NEE y discapacidad, se establece la Ley 20.201, promulgada el 2007, la que trata sobre las subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales; lo mismo sucede con la Ley 20.422 (Mineduc, 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, desde las que se desprende el Decreto Supremo 170 de 2009, sobre el que se profundizará en las siguientes líneas.

El Decreto 170/09 en cuestionamiento

Es posible observar, entonces, que Chile ha comenzado tímidamente a interesarse por resguardar los derechos de los estudiantes que se encuentran en una situación desventajosa social, cultural y económicamente; y es que el concepto de inclusión educativa viene instalándose con fuerza en la políticas públicas desde hace ya varias décadas a nivel mundial y nuestro país no ha quedado indiferente a esta tendencia educativa, incorporándola en términos legales, primeramente, para luego comenzar procesos más profundos en el complejo sistema educativo nacional.

Antes de adentrarnos plenamente en el concepto de inclusión educativa, se hace necesario establecer una mirada hacia la diversidad educativa, entendiendo que la norma es la diferencia y que, gracias a estas diferencias individuales, es que se vuelven más provechosos los ambientes sociales, pues el aprender de un otro distinto hace más nutritivo el proceso educativo. Tal como lo menciona la Unesco (2015), se debe mirar actualmente a la educación como un propulsor de oportunidades para todos y cada uno de los actores, y en especial énfasis en el sistema regular de educación, porque

es acá donde es inminente garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Concibiendo a la inclusión como un principio de derecho, pertenencia social y de mutuo respeto entre sujetos, la educación inclusiva se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y detectar las necesidades en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito (Anuies, 2002, p. 18). Por otro lado, Echeita (2008, p. 2) explica que, al hablar de inclusión o exclusión, se hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad.

De esta manera, entonces, concebimos la inclusión como un concepto altamente complejo, que implica el valor que todos poseemos a sentirnos reconocidos, considerados y valorados por parte de un grupo de referencia (Echeita, 2008, p. 2), con todo el entramado social que eso implica.

No podemos olvidarnos que precisamente existen colectivos de personas que no se sienten incluidos en la actual institucionalidad nacional (inmigrantes, personas con discapacidad, transexuales, indígenas, pobres, campesinos, analfabetos, etc.) y es hacia allá a donde apuntan las normativas actuales, a intentar incluir a esta población, pero ¿sabemos cómo incluirla?, ¿qué es lo que socialmente les estamos ofreciendo? y ¿a qué estamos invitando a estas personas?

Convenimos con Echeita (2008) que, al hablar de inclusión, estamos también refiriéndonos a la denuncia de procesos de exclusión como los que provocan la aislación de sujetos (guetos), la desigualdad en las oportunidades socioculturales y económicas, la presencia o ausencia de espacios que limitan el acceso, entre otros, en donde los excluidos pueden coexistir dentro de las comunidades, pero se les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades (Castel, 2004).

Echeita (2008) explica claramente que trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas. También podría decirse que es pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no como un proceso facilitador del aprendizaje y del rendimiento de todos los y las estudiantes, así como cuestionarse si los grandes proyectos de evaluación del rendimiento escolar, tal y como están concebidos y concretados en la actualidad, contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema en donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos.

Con la finalidad de hacer tangible este ideario de inclusión es que en Chile surgen los programas de integración escolar, los que en el año 1990 comienzan a hacer posible la integración de estudiantes con discapacidades en establecimientos educacionales regulares. A partir del Decreto Supremo Exento 490/90 se establecen, por primera vez, normas que regulan la integración escolar de estudiantes con discapacidad en establecimientos comunes (CEAS, 2016, p. 4).

Este decreto sería derogado por el Decreto Supremo 1 de 1998, excepto su artículo 4° que manifiesta la aprobación de Proyectos de Integración Educativa (PEI), en los cuales, a modo de experimentos, estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad debían «sobrevivir» en establecimientos educacionales regulares, con escasos apoyos y nulos procesos de sensibilización a la comunidad educativa.

Actualmente, es el Decreto 170 el que regula los Programas de Integración Escolar (PIE). Este decreto ve la luz en nuestro país en el año 2009 y nace con la finalidad de fijar normas que permitan determinar los estudiantes con NEE, quienes serán beneficiarios con altas subvenciones entregadas a los colegios que implementen estos PIE.

El Decreto 170 permite la obtención de la subvención de la educación especial, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media (Domínguez, 2006, p. 2).

Es menester recordar que, hasta el 2009, las subvenciones escolares especiales de parte del Estado estaban destinadas solo a estudiantes con necesidades educativas derivadas de discapacidad; empero, el Decreto 170 viene a extender las posibilidades de subvención para la población de estudiantes con dificultades de aprendizaje que no necesariamente estén relacionadas con alguna condición de discapacidad. A simple vista, no sería errado pensar que este documento oficial nace, entonces, con el objetivo de reducir los problemas de discriminación que sufrían los estudiantes con dificultades de aprendizaje, los que hasta ese momento resultaban ser un problema para muchas escuelas, debido a que empeoraban los resultados del establecimiento educacional en general y, muchas veces, eran expulsados del sistema educacional por estos malos resultados (Peña, 2013).

Si realizamos un análisis más profundo, podemos visualizar que bajo la buena intención de frenar las prácticas discriminatorias; es posible encontrarse con múltiples barreras hacia el alcance de la inclusión educativa (por no decir prácticas de exclusión), las que revisaremos a continuación.

Como mencionamos anteriormente, el Decreto 170 amplía las posibilidades de subvención escolar especial a estudiantes que posean diagnóstico de necesidades educativas especiales transitorias, pero ¿quiénes son realmente los estudiantes que tienen este tipo de necesidades educativas?

Mayoritariamente son estudiantes de alta vulnerabilidad social, hijos e hijas de la desigualdad social en la que está inmerso nuestro país, niños

y niñas que muchas veces no son parte de ambientes familiares estimuladores, servicios de salud y alimentación adecuados, entre otras injusticias; estudiantes que llevan en su currículum escolar, múltiples escuelas de las que han sido expulsados por no calzar con los requerimientos de resultados que sostiene el modelo educativo chileno.

¿Tan duro se nos hace analizar esta realidad, que nos vemos en la obligación de encubriarla? Parece ser más fácil invisibilizarla gracias a la promoción de nuevos síndromes (De la Vega, 2010), entonces, la patologizamos llamándola dificultad de aprendizaje. Esta cruda realidad no se encuentra tan alejada de la lógica integracionista que impulsa el Decreto 170, en la que se prosigue a la corrección, a la enmienda (De la Vega, 2010).

Es más, el Decreto 170/09 establece que:

[...] La evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral. En la detección y derivación será requisito acreditar que el establecimiento educacional previamente ha implementado medidas pedagógicas que se apliquen en el marco de la educación general (Decreto 170, 2009, arts. 26-47).

Los procedimientos que tienen en común las NEE de carácter transitorio o permanente son: el rescate de la información de base desde la concepción hasta la historia académica, mediante una anamnesis y en su conjunto una entrevista a la familia; examen de salud por un profesional del área según corresponda la NEE; la evaluación pedagógica y psicopedagógica; el rescate de la evaluación pedagógica; la revisión de antecedentes académicos previos y la revisión de exámenes previos si existiesen.

Este paradigma altamente clínico y ortopedista que es posible extrapolar desde el análisis del decreto, se materializa en el requerimiento explícito que

se hace de que el estudiante postulante a la subvención escolar especial se encuentre en posesión de un diagnóstico interdisciplinario (siempre validado por un facultativo médico); este diagnóstico es el que le permitiría acceder a los apoyos especializados del Programa de Integración Escolar.

¿Por qué debemos circunscribir una necesidad educativa a un diagnóstico médico?, ¿acaso la comisión que trabajó el informe Warnock no determinó, hace más de cuatro décadas atrás, que las necesidades educativas son un continuo y que por lo mismo todos las hemos vivenciado?, ¿qué pasa entonces con los estudiantes que no poseen diagnóstico médico, pero que en algún momento de sus vidas, ya sea por razones emocionales, de salud, etc., no pueden rendir de acuerdo a lo esperado para su curso y nivel?

Coincidiendo con Muñoz, López y Assaél (2015), se sugiere cambiar la mirada hacia un foco diferente y transformar la política educativa, ya que este modelo médico/rehabilitador se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva, en parte, por la relevancia que el Ministerio de Educación otorga a los diagnósticos para la asignación de recursos.

Otro aspecto de análisis es la nomenclatura usada para referirse a la clasificación de las NEE, puesto que el decreto las concibe como NEE transitorias y permanentes, pero ¿puede una necesidad educativa ser transitoria o permanente?

Extraño es pensar que una persona pueda tener una necesidad educativa de corte transitorio o permanente, tal vez conviene mejor comprenderlo como una necesidad de apoyo que requiere de mayor o menor tiempo de atención especializada; sin duda, entenderemos que la condición de una persona siempre mejorará en cuanto se conciba dar respuestas acertadas a las necesidades y se trabaje desde un enfoque potenciador de habilidades. Por ello, es mejor considerar que las necesidades de apoyo (no la NEE) han de ser transitorias o permanentes, pensando en que puede haber personas que requieran de apoyos especializados durante toda su vida y otras solo en algún momento específico.

¿Qué podemos decir sobre los cupos establecidos por curso para estudiantes con diagnóstico? El decreto es bastante claro: los establecimientos con PIE podrán incluir por curso un máximo de dos alumnos con NEE permanentes y cinco con NEE transitorias (Decreto 170, 2009, art. 94). Solo cinco niños y niñas con necesidades de apoyo educativo transitorio y dos (o en el mejor de los casos, tres) con necesidades de apoyo educativo permanente. Va de nuevo el cuestionamiento, entonces: ¿qué pasa con aquellos estudiantes que no se encuentran en posesión de un diagnóstico médico, pero que poseen una NEE?, ¿para ellos no alcanza la subvención escolar especial?, ¿para ellos no alcanzan los apoyos especializados?

He aquí, en el Decreto 170/09, una muestra explícita de lo que explica Echeita (2008, p. 3) sobre cómo el currículo puede ser, en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados niños, niñas y jóvenes, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Estamos resaltando otra faceta crítica de la inclusión educativa.

También se plantea el problema de los sobrediagnósticos de los estudiantes, como bien lo afirman Jara y Ramírez (2014) en una entrevista para el Centro de Investigación Periodística (Ciper Chile), cuando hace referencia a su cargo como coordinadora de Educación Especial del Mineduc entre 2006 y 2010, sobre el uso de los recursos del Decreto 170 de 2009. Allí asegura que «existen algunos sostenedores de colegios, incluidos municipios, que han generado un “sobrediagnóstico” de niños con necesidades educativas especiales» (Jara & Ramírez, 2014, párr. 6).

Por otro lado, Marfán, Castillo, González y Ferreira (2013) establecieron que el porcentaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) es superior en comparación al de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP); un 69 % de NEET en contraste con un 31 % de NEEP. Al analizar las NEET, estas se encuentran en

mayor cantidad que las de carácter permanente, que se refleja en los cupos por curso que establece el Decreto 170/09: cinco cupos para estudiantes con NEET y dos cupos para estudiantes con NEEP, lo cual solo demuestra discriminación y segregación en el sistema escolar chileno.

Los instrumentos de evaluación para determinar algunos diagnósticos, como la Dificultad Específica del Aprendizaje en enseñanza básica y media sugeridos por el Mineduc, se encuentran alejados de la realidad educativa actual, siendo poco diversificados, alejados del currículum y poco inclusivos.

La mayor parte de los estudiantes que han sido incorporados al programa en educación básica continúan en enseñanza media, con un diagnóstico desde muy temprana edad o, como lo señala el decreto, sin egresar del PIE. Como también manifiesta Peña (2013), el «etiquetaje» del sujeto diagnosticado puede afectar finalmente en su tratamiento o mejora, no obstante, es posible sostener que el Decreto 170 consolida procesos de neoliberalización que afectan a los estudiantes, transformándolos en individuos cada vez más fragmentarios y a la educación chilena en un proceso técnico cada vez más desapegado de las realidades sociales (Peña, 2013).

Entonces, nos preguntamos: ¿son los estudiantes con NEE un bien de consumo escolar, una nueva forma de financiar las escuelas y liceos vía mayor subvención?, ¿o realmente estamos avanzando en procesos de inclusión y dando respuestas al déficit en que se encuentra la educación chilena?

Reflexiones finales

Como vemos, el Decreto 170/09, bajo su marca inclusiva, enmascara procesos excluyentes que merman significativamente no tan solo el sistema educacional chileno, sino que el desarrollo de muchos niños, niñas y jóvenes de nuestro país. El hecho de estar en posesión de un diagnóstico médico como

obligatoriedad para optar a la recibir apoyos especiales, es una muestra de lo excluyente que puede llegar a ser nuestro sistema educativo.

Muchos estudiantes y hasta nosotros mismos en algún momento de nuestra vida estudiantil presentamos alguna NEE, sin que esta fuese diagnosticada. La acción de diagnosticar bajo el Decreto 170/2009 surge para etiquetar y clasificar al estudiantado, acción propia de los modelos clínicos, como el que sustenta el marco referencial de la educación especial chilena. Del mismo modo, los instrumentos evaluativos que permiten realizar dichos diagnósticos se encuentran estandarizados y muy distanciados de lo que dicta nuestras culturas locales.

La cantidad de cupos por cursos para estudiantes con NEE diagnosticadas es limitada. Sorprendentemente, nuestro Estado no financia a otros estudiantes con diagnósticos; si es que los cupos del curso están cubiertos, menos posibilidades tienen de subvención especial aquellos estudiantes con NEE no diagnosticadas. En el caso que en un curso existan más estudiantes con «diagnóstico», se deben solicitar excepcionalidades.

Otro aspecto central en el tema de subvenciones especiales es que se entregan mayor cantidad de recursos monetarios a estudiantes con necesidad de apoyo permanente; parece ser que la acción de diagnosticar sirve también para tasar al alumno económicamente.

El Decreto 170/2009, según el Mineduc, propende a favorecer la inclusión de los estudiantes con NEE, pero ¿el Decreto 170 otorga a todos los estudiantes posibilidades igualitarias de desarrollo y apoyos?

Los cuestionamientos que han de surgir y que no poseen respuestas desde el Estado, nos hacen soñar con la posibilidad futura de la inexistencia de diagnósticos. Ahora bien, ¿no sería menos excluyente el que todos y todas pudiésemos recibir apoyo especializado cada vez que lo necesitemos, sin tener que demostrar una condición frente a un médico?

Proponemos, a modo de subvención escolar especial, otorgar recursos económicos para equipos de profesionales competentes que atiendan a toda

la diversidad estudiantil, sin la necesidad de tener un diagnóstico, donde se releve al grupo humano que estamos educando, en vez de limitarlo a los «estudiantes PIE». También avanzar hacia una formación docente inicial y permanente hacia el trabajo inclusivo en los centros educativos, no solo centrado en casos y en el aula, sino en la creación de una cultura inclusiva social amplia.

Esto nos hace regresar a la pregunta inicial sobre el Decreto 170/09: ¿y si efectivamente abre las puertas hacia una educación inclusiva? Creemos que el relato expuesto en este capítulo nos debe llevar a reflexionar sobre las actuales prácticas de inclusión presentes o ausentes en las escuelas chilena y en nuestra propia sociedad, ya que, si analizamos la pertinencia del decreto vigente, nos encontraremos que los derechos de la infancia no están siendo bien resguardados, lo que demanda una nueva política pública que no segregue ni discrimine a nuestras niñas, niños y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Anuies (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública. Santiago de Chile.
- Bahamonde, X. (2015). *Análisis de un programa de integración escolar, barreras y facilitadores*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S., *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.
- CEAS (2016). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación Especial*. Noveduc, colección [dis]capacidad.
- Domínguez, A. (2006). *Profesores: ¿perpetuando la discriminación o promoviendo la integración?* <http://www.monografias.com/trabajos36/profesores/profesores2.shtml>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. «Voz y Quebranto». *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. https://www.researchgate.net/publication/28208250_Inclusion_y_Exclusion_Educativa_Voz_y_Quebranto
- Jara, M. y Ramírez, P. (2014). Más de \$7 mil millones destinados a niños con problemas de aprendizaje están «perdidos». *Ciper*. <http://ciperchile.cl/2014/09/11/mas-de-7-mil-millones-destinados-a-ninos-con-problemas-de-aprendizaje-estan-%E2%80%99Cperdidos%E2%80%99D/>
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Fundación Chile.
- Mineduc (2009). Decreto 170 del 14 de marzo del 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adaptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 9-103.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-831.
- Unesco (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Unicef.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

CAPÍTULO 9

INVISIBILIZADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ÁSPERGER

María Isabel González, Universidad de Chile

Nelly Álvarez Aranda, Universidad Bernardo O'Higgins

Luis Pincheira Muñoz, Celei - Chile

«La vida tiene para mí valor y sentido, y no
tengo deseo que me curen de mí mismo».

Jim Sinclair

Síndrome de Asperger

Leo Kanner, psiquiatra austriaco, publica en 1943 un estudio titulado «Autistic Disturbances of Affective Contact», donde describe un trastorno muy similar a la esquizofrenia, con un compromiso del desarrollo cognitivo y social (Piro, 2017, p. 19). Posteriormente, en 1944, Hans Asperger, médico austriaco especializado en pediatría y psiquiatra, da conocer mediante su artículo denominado «Autistic Psychopathy in Childhood» ciertas características particulares de algunos niños que llegan a su consulta junto a sus familias con problemas de conducta, las cuales se repetían con un patrón en común entre ellos (Piro, 2017, p. 19).

Ambos autores coinciden en las características propias que presentan sus pacientes, denominándolo como «autismo». Posteriormente, en 1979, Lorna Wing, psiquiatra británica, señala que hay ciertas características recurrentes que más se repiten en estas personas, describiéndolas como la tríada de Wing, la cual indica alteraciones en la interacción social, alteraciones cualitativas de la comunicación y alteraciones en la flexibilidad (Wing, 1988).

Con el transcurso del tiempo se agregan otros componentes, tales como alteraciones motoras, movimientos torpes, expresión corporal disarmónica por hiperlaxitud, motricidad alterada con alta actividad sensoriomotriz estereotipada, alteraciones sensoriales como hipersensibilidad a hiposensibilidad, hiperselectivos y ritualistas con los alimentos o bajo umbral al dolor.

A lo anterior, se suman alteraciones cognitivas que pueden variar desde la discapacidad intelectual hasta capacidades en niveles cognitivos superiores, incapacidad de imaginar lo que la otra persona está pensando y experimentando, déficits en la flexibilidad cognitiva, funciones ejecutivas, juicio y sentido común, y finalmente, alteraciones emocionales como déficits en el reconocimiento de las emociones ajenas como en la expresión de las propias y altos niveles de ansiedad, angustia y estrés (Mineduc, 2010).

En la actualidad, en nuestro país es frecuente hablar del síndrome de Asperger como si esta patología diera un valor agregado al contexto familiar en el cual se desenvuelven niños/as, jóvenes y personas adultas.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) propone un cambio en la definición de autismo y sus trastornos asociados de «trastornos generalizados del desarrollo» (TGD) por el término «trastorno del espectro autista» (TEA), incluidos dentro de una categoría más amplia denominada «trastornos del neurodesarrollo» (Uribe, 2010).

Anteriormente al DSM-5, los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) se categorizaban en cinco subtipos de autismo: trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil, trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) y síndrome de Rett.

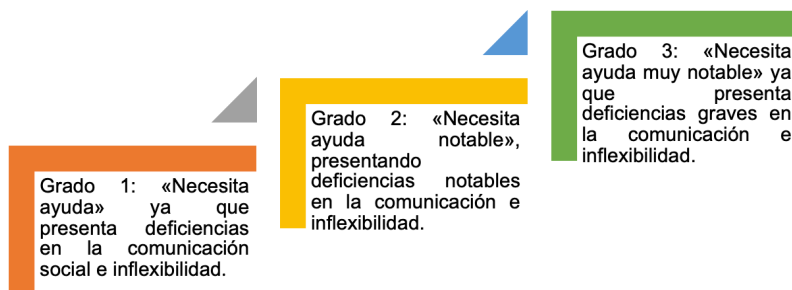
Por lo tanto, la nueva propuesta por el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) sustituye los cinco subtipos de autismo por «trastornos del espectro autista» (TEA), el cual especifica tres niveles en los síntomas y la intensidad de apoyo necesario para su buen funcionamiento.

En la actualidad, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) establece las siguientes características para reconocer las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos del trastorno del espectro autista (TEA):

- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional.
- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción.
- Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las ideas.

Dichas deficiencias pueden afectar según el grado de intensidad o gravedad de forma ascendente:

Figura 1. Grado de intensidad o gravedad de forma ascendente



Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que los síntomas deben estar presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que la limitación de las capacidades impide la respuesta a las exigencias sociales. Por lo tanto, la presencia de comportamientos repetitivos es clave a la hora de realizar un diagnóstico clínico de trastorno del espectro autista.

Anteriormente, la Organización Internacional de la Salud, en su clasificación internacional de enfermedades CIE, define al trastorno del espectro autista como aquella persona que sufre «dificultades para la interacción y la comunicación social e intereses restringidos y comportamientos repetitivos» (2002, p. 11). Estará en funcionamiento para la elaboración de diagnósticos a partir del año 2022 a nivel mundial.

Resumiendo, el síndrome de Asperger se orienta a una persona que presenta patrones conductuales con déficit específicos y un perfil de habilidades diferentes.

¿Cómo identificar a un estudiante con síndrome de Asperger?

Características que pueden ayudar a identificar a una persona con síndrome de Asperger: en primer lugar, presenta dificultades en el área social y la comunicación, sus mayores limitaciones es ponerse en el lugar de la otra persona, que tiene estrecha relación con la empatía o flexibilidad cognitiva. Simón Baron Cohen, en su libro *Empatía cero*, señala que la empatía no se enseña, pero sí se desarrolla con el ambiente, por lo tanto, debe ser trabajada y enseñada (Baron, 2010, ver cuadro 1).

Cuadro 1

Características que presenta el estudiante con síndrome de Asperger

Características	Descripción
Procesamiento de la información	Contextualizada de manera global y significativa de detalles al momento de recordar fechas o sucesos destacados a nivel nacional o internacional.
Disfunción ejecutiva prototípica	Como la invarianza ambiental, dificultad con el cambio de foco atencional, dificultad en la planificación, rigidez cognitiva, ideas fijas y estructuradas, pobreza en la iniciación de nuevas acciones, es decir, proactividad, conductas repetitivas o estereotipadas y ausencia de control de impulsos.
Agudeza sensorial superior	Genera atención a los detalles y aprender uso de las tecnológicas complejas como el desarrollo de las habilidades matemáticas superiores.
Habilidades artísticas	Sobresalen al común de la población sin TEA, en cuanto al desarrollo de sus talentos artísticos en el ámbito de las artes, música, entre otras.
Problemas de hipersensibilidad o hiposensibilidad.	Alteraciones en el procesamiento sensorial de la información presentada.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a su rendimiento cognitivo se menciona que, en la mayoría de los casos, estos presentan un coeficiente intelectual (CI) total superior al promedio normal establecido según la escala de Weschler de inteligencia para niños y adultos (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Rendimiento cognitivo

Rendimiento cognitivo	Especificación
Estilo o pensamiento visual	Facilita la adquisición del aprendizaje por esa vía, lo que tiene implicancia a nivel intelectual.
Dificultades en pensamiento abstracto	Lo que se relaciona con una mayor disposición hacia la comprensión de conceptos concretos.
Pensamiento literal, ilógico polarizado	Se traduce en ser ritualistas, estructurados y organizados en un nivel de extrema disciplina para con ellos mismos, siendo incapaces de realizar asociaciones básicas.
Dificultad con la pragmática del vocabulario en la comprensión y utilización del lenguaje en contextos sociales.	Con alteraciones en la intención comunicativa con las presuposiciones y el discurso narrativo y, por ende, tienen alterada la forma para interpretar la comunicación de los demás con un significativo desajuste del uso del lenguaje.
Alteración en la distancia social, verborrea, ecolalias y extrema sinceridad.	Al momento de opinar.
Dificultad para generar estrategias de solución de problemas simples.	Se refleja en la dificultad en la aplicación de estrategias de forma flexible a la hora de resolver problemas no verbales o en la generalización de estrategias a situaciones nuevas.
Muestran patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de conducta, intereses y actividades.	Tendencia a pensar que ciertas situaciones o hechos son blancos o negros. Les dificulta considerar otras perspectivas.

Fuente: elaboración propia.

Además, hay dificultad en el procesamiento para identificar y describir emociones y sentimientos, acompañado de las sensaciones corporales, con

reducida capacidad de la fantasía, del pensamiento simbólico y la capacidad para enfrentar los conflictos emocionales.

Ásperger en ámbito social

Cabe destacar que algunas personas con síndrome de Asperger son capaces de entablar relaciones sociales y sentirse parte de un grupo determinado de personas, llegando hasta mantener una relación sentimental de larga duración. Además, es importante tener en cuenta que no todas las personas con dicho síndrome evitan o no fijan la mirada, ya que esta va a depender de lo que se quiera lograr mediante el contacto ocular, por lo tanto, no es un indicador del trastorno como tal.

Es importante tener en consideración que para la inclusión de un joven con características de ásperger se debe favorecer el entorno social, puntualmente en el contexto universitario, y con relación al currículum, se debe enfatizar en las habilidades básicas de la atención de los elementos esenciales para el aprendizaje, con una organización de la clase objetivo claro en la entrega de la enseñanza diaria.

Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales

Como un nuevo escenario a nivel internacional, surge el enfoque médico-clínico. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), del cual Chile es adherente, en el art. 26 se afirma: «Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales».

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se incluyó el derecho a la educación de todas las personas, señalando que la educación debe estar dirigida al desarrollo pleno de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos.

En 1990, como parte de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se aprobaron dos documentos importantes: la «Declaración mundial sobre educación para todos» y el «Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje». Más adelante, en 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, de la Unesco, propuso un marco global de atención a estos estudiantes, que se reflejó en la «Declaración de Salamanca sobre educación de necesidades especiales: acceso y calidad». Por consiguiente, se deja entrever la noción de educación especial. Posterior a eso aparece el principio de normalización de la educación, dejando atrás el modelo patológico individual, entendiendo a la discapacidad como un concepto de responsabilidad social.

El propósito de las políticas públicas educacionales es el mejoramiento de la calidad de la educación, que busca equiparar las oportunidades de equidad e igualdad para los niños/as de nuestro país. La Ley 20.201 incorpora el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que mejora la subvención escolar y la cobertura a los diferentes tipos de necesidades educativas; con esta normativa vigente se proponen lineamientos para la atención de la diversidad desde un enfoque inclusivo.

El Decreto 170/2009, reglamento de la Ley 20.201, busca asegurar la calidad de la educación de los estudiantes al interior de la sala de clases, respetando sus diferentes ritmos y estilos de aprendizajes, junto con potenciar sus habilidades cognitivas, motrices y sociales.

Sin embargo, en dicho decreto se encuentran falencias en relación a la atención de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad intelectual, pues

no estipula la cobertura curricular en cuanto a la intensidad de apoyos que requiere para superar las barreras existentes de acceso a la educación. Además, las orientaciones están destinadas a la educación general básica, modelo que puede ser replicado en la enseñanza media, pero no contempla a la educación parvularia ni a la educación superior, siendo esta última donde se centra nuestra investigación, pues es en las aulas de este nivel donde a los jóvenes con síndrome de Asperger se les ha invisibilizado.

El Decreto 83/2015 está referido a la enseñanza diversificada en el sistema escolar, en la educación parvularia y educación básica, cuyo objetivo es dar mayor flexibilidad al currículum, con la entrada en vigor en el año 2018 del método DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). No obstante, el Estado de Chile no estipula en ningún documento legal la utilización de estas estrategias para dar atención a la diversidad, dejando otro vacío legal en las políticas que se deben poner en práctica para la atención de los niños y niñas con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje en el aula que nuestro sistema educativo sugiere.

En relación con los acuerdos internacionales sobre inclusión en la educación superior, cabe señalar que en la Asamblea General de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, realizada en septiembre de 2015, se destacó que el objetivo transversal es «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». En esa asamblea, señala en el art. 24: «Los Estados parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás».

En relación con la discapacidad, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en 1999 y ratificada por Chile el 2002, en su artículo 1 expresa:

Que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas; y que estos derechos, incluido el de no verse sometidos a discriminación fundamentada en la discapacidad, dimanar de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todo ser humano.

Posteriormente, se promulga la Ley de Inclusión Escolar 20.845 (Mineduc, 2015) que regula la admisión de los/as estudiantes, la cual elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciban aportes del Estado. Al respecto, sostiene:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (art. 1, numeral 1, letra e) [...]. Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (art. 4).

En febrero del 2010 entra en vigor la Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. En el artículo 39 se señala que:

El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendiza-

je, desarrollo cultural y el perfeccionamiento. Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.

Estudiantes con áspberger en la educación superior

El número de estudiantes diagnosticados con síndrome de Asperger está en aumento (MacLeod & Green, 2009), debido probablemente no solo a los nuevos criterios diagnósticos recogidos en el DSM-V, sino también a la introducción de la Ley 20.845, que contribuye a que un número creciente de estudiantes con áspberger se esté inscribiendo en instituciones de educación superior (Barnhill, 2014).

No obstante, en comparación con estudiantes sin NEE, son menos los alumnos con capacidades diferentes (incluidos los con áspberger) que egresan con éxito de la enseñanza obligatoria a las universidades (Blackorby & Wagner, 1996). En el caso de los estudiantes con áspberger, y de acuerdo con Ratcliffe (2014), tienen un 25 % menos de probabilidades de completar sus estudios en comparación con aquellos sin NEE y un 40 % de probabilidades respecto a otros alumnos con capacidades diferentes, lo que destaca la necesidad de apoyo.

Sin embargo, aunque existe conciencia en la educación superior sobre los desafíos que deben enfrentar los estudiantes con áspberger (Knott & Taylor, 2014), solo unos pocos alumnos ven su paso por la universidad como una experiencia positiva (Madriaga, Goodley, Hodge & Martin, 2008).

Los estudiantes con experiencias negativas perciben que sus profesores no tienen conocimiento suficiente de su trastorno, o no aceptan sus dife-

rencias (Pinder-Amaker, 2014), lo que aumenta la probabilidad de que estos no respondan de forma efectiva o exitosa a la diversidad del aula.

Según los resultados de un estudio realizado por Hastwell, Harding, Martin & Baron Cohen (2013), existen cuatro factores que influyen en la experiencia universitaria de los estudiantes con áspberger: 1) la interacción social, 2) el entorno universitario, 3) la comprensión del trastorno y 4) el compromiso académico.

Con respecto a la interacción social, los alumnos informaron que las situaciones sociales eran estresantes, señalando que enfrentarse a grandes grupos era visto como «intimidante». Respecto al entorno universitario, este era visto como desafiante, debido a la sobrecarga sensorial y la falta de estructura o previsibilidad (los estudiantes con áspberger son sensibles a los cambios en la rutina).

Muchos de los participantes del estudio identificaron que la falta de comprensión respecto a su condición y la falta de empatía les causaba dificultades en la universidad. Por ejemplo, percibían que algunas personas hacían suposiciones respecto a ellos o subestimaban sus habilidades. Es indudable que estas experiencias pueden afectar de forma negativa su rendimiento académico y su motivación para participar en actividades sociales.

Entre los facilitadores que se utilizan para fomentar la participación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con áspberger, se pueden mencionar mentorías o tutorías y la disposición de los docentes para adaptar metodologías en relación con los diferentes estilos de aprendizaje.

En este sentido, es importante tener en cuenta una serie de estrategias que, si bien son generales, son útiles para facilitar el éxito académico de los jóvenes con el mencionado síndrome. Es muy importante su integración social en su grupo de referencia, eso permite o disminuye el absentismo escolar, desmotivación y malestar que suelen expresar muchos de estos adolescentes cuando llegan a cursos superiores.

Para facilitar su adaptación en su nuevo contexto educativo y frente a las nuevas exigencias académicas y sociales, es aconsejable tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Educar a sus compañeros/as en la tolerancia, respeto y comprensión hacia la socialización de las características del síndrome, haciendo hincapié en la limitación de sus habilidades sociales.
- Enfatizar las habilidades académicas sobresalientes, mediante situaciones de aprendizaje cooperativo en las cuales sus habilidades de lectura, vocabulario, memoria, almacenamiento de información, etc., sean consideradas como algo valioso por sus compañeros/as y fomenten su inclusión.
- Motivar a participar en situaciones que refuercen su autoestima, para mejorar su imagen de cara a los demás y facilitar la integración en el grupo.
- Intentar asignar algunas tareas académicas en las que se puedan incluir sus temas de interés.
- Proporcionar adaptaciones curriculares de contenido y metodología (más tiempo para terminar sus tareas y exámenes, posibilidad de exámenes orales, utilización de un computador con procesador de texto, potenciar la vía visual de aprendizaje, empleo de preguntas cerradas en los exámenes como las pruebas de respuestas múltiples, tiempo extra para pasar a limpio los escritos, etc.).
- Proporcionar directrices claras a las docentes sobre la manera de presentar trabajos.
- Contar con la figura de un tutor o profesor de «apoyo» que esté pendiente del estado emocional del joven y que pueda tener reuniones periódicas con él para hablar sobre su situación personal, académica y emocional.

- Planificar y controlar técnicas que le permitan hacer frente a situaciones difíciles que se le puedan plantear en el ambiente escolar.
- Motivar a alcanzar metas y ayudar a percibir las como alcanzables.
- Ofrecer orientación laboral y universitaria.

Si bien los estudiantes con *ásperger* tienen características comunes propias de la condición, es indudable que se expresan de manera diferente en cada uno. De ahí que el desafío y la responsabilidad de las universidades y docentes es proporcionar herramientas o apoyos específicos no solo que difieran de los proporcionados para los alumnos con otros tipos de trastornos (Barnhill, 2014; Friedman, Warfield & Parish, 2013; Van Bergeijk, Klin & Volkmar, 2008), sino que además deben centrarse en la persona y su entorno más cercano; debemos ser conscientes que el ser humano cambia debido a las experiencias y situaciones que vive a lo largo de su ciclo vital, por lo que los apoyos ni pueden ser iguales en el tiempo ni pueden ser iguales para todos (Thompson *et al.*, 2010).

Veenstra (2009) también enfatiza que una de las estrategias que deben adoptar las universidades para retener a los estudiantes con síndrome de *Asperger* es proporcionar una cultura centrada en ofrecer servicios de apoyo acorde a las necesidades de cada uno. Dicho apoyo debe abordarse desde el fundamento filosófico de la educación inclusiva, alejándolo de los modelos centrados en el déficit, por cuanto se busca contrarrestar la discriminación, la desigualdad, el estigma y los prejuicios, considerando las fortalezas y los desafíos que cada estudiante debe enfrentar. Por ello, los apoyos debiesen facilitar tanto el éxito académico a fin de alcanzar su máximo potencial, así como beneficiar el desarrollo personal y la calidad de vida de los alumnos con *ásperger*.

Reflexiones finales

La educación superior invisibiliza las características esenciales del estudiante con síndrome de Asperger al interior de la sala de clase. Es difícil aplicar el criterio de aceptar ritmos y estilos de aprendizajes de estos alumnos y a veces resulta imposible realizar adaptaciones curriculares en relación a contenidos académicos, la aplicación de un enfoque didáctico o un sistema de evaluación individual, lo cual se debe a la escasa formación del cuerpo académico, que impide un éxito de este alumno en la formación profesional, social y comunicativo.

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) están obligadas a emprender estrategias metodológicas para la sensibilización y capacitación del cuerpo académico, avalado por el enfoque colaborativo desde la política pública con estudiantes con NEE. Hoy todas estas instituciones con la política inclusiva vigente están mandatadas a implementar un departamento o unidad de inclusión, cuyo objetivo transversal es propender una atención de estos estudiantes con NEE, para lo cual se deben crear una serie de iniciativas tales como pares mentores, profesores tutores y comisiones curriculares en las diferentes carreras.

Hoy, la educación superior debe realizar esfuerzos en lo que se refiere a la existencia efectiva de oportunidades educativas para estos alumnos, que incluye las condiciones básicas para que puedan operar estas instituciones educativas, a saber: accesibilidad económica, gratuidad y beneficios estudiantiles en la continuidad de estudios, accesibilidad de los medios necesarios (físico e infraestructura). Además, en el ámbito formativo deben propender a la accesibilidad curricular y pedagógica, que implica que el docente académico pueda comprender y manejar contenidos, metodologías e instrumentos evaluativos apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos jóvenes universitarios con NEE.

La continuidad de los estudios superiores para un alumno con síndrome de Asperger supone un reto mayor, por lo tanto, desde el enfoque inclusivo, las IES deben realizar la implementación de adaptaciones académicas y sociales, como propuesta para facilitar la formación y el aprendizaje de estos estudiantes.

El enfoque inclusivo debe operar en estas instituciones formativas de acuerdo con la ley vigente, que aboga por un proceso social responsable en su diseño y organización curricular, en la complementación en la atención individual o apoyo específico.

Las IES requieren poner en práctica un conjunto de elementos, tales como organizar el entorno, facilitar la formación de los académicos/as, fomentar la colaboración, creación de grupo de apoyo específico de pares (tutorías) para fomentar apoyos específicos relacionados con el ámbito social y cognitivo, facilitar los procesos de gestión personal y autonomía temporal, y potenciar el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes con áspérger.

Los académicos/as y profesores de las IES necesitan ser capacitados para conocer lo que significa esta NEE, creando en sus prácticas educativas una cultura de acogida, con la finalidad de que el proceso formativo sea flexible en cuanto a la facilidad de acceso, organización del currículum, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA.
- Barnhill, G. P. (2014). Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: current practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1088357614523121>
- Baron Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Alianza.
- Blackorby, J. & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-413. <https://doi.org/10.1177/001440299606200502>
- Friedman, N., Warfield, M. E. & Parish, S. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorders: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181-192.
- Hastwell, J., Harding, J., Martin, N. & Baron Cohen, S. (2013). Asperger Syndrome Student Project, 2009-12: Final Project Report, June 2013. University of Cambridge. Disability Resource Centre.
- Knott, F. & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger Syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 411-426.
- MacLeod, A. & Green, S. (2009). Beyond the books: case study of a collaborative and holistic support model for university students with Asperger syndrome. *Studies in Higher Education*, 34(6), 631-646.
- Madriaga, M., Goodley, D., Hodge, N. & Martin, N. (2008). Enabling transition into higher education for students with Asperger syndrome. *Heacademy*. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/madriaga_et_al_enabling_transition_into_higher_education_for_students_with_asperger_syndrome_summary_3.pdf
- Mineduc (2015). Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <https://www.leychile.cl/Navegar?id-Norma=1078172>.
- Mineduc (2010). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 125-137.
- Piro, M. C. (2017). *El autismo: Perspectivas teóricas-clínicas y desafíos contemporáneos*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ratcliffe, R. (2014). Helping students with Asperger's prepare for university life. *The Guardian*. www.theguardian.com/education/2014/sep/09/students-aspergers-ready-university-life.
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Shalock, R., Shogren, K., Snell, M. & Scott Spret, M. T. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(233), 7-22.
- Uribe, L. H. (2010). Trastornos del espectro autista. En Rosselli, M., Matute, E. & Ardi-

- la, A., *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 297-322). Ed. El Manual Moderno.
- Van Bergeijk, E., Klin, A. & Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: college and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1359-1370.
- Veenstra, C. P. (2009). A strategy for improving freshman college retention. *The Journal for Quality and Participation*, 1, 19-23.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. In Schopler, E. & Mesibov, G. B. (eds.), *Diagnosis an assessment in autism* (pp. 91-110). Plenum Press.

CAPÍTULO 10

MARGINACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN CHILE

Pablo Castillo-Armijo, Universidad de Santiago de Chile

Makarena Abigail Barraeto, María Joaquina Hormazábal, Ignacia Parada Milla y María Pía Urrea Quevedo, profesoras de Educación Especial y licenciadas en Educación, Universidad Católica del Maule

«En América todos tenemos algo de sangre originaria.
Algunos en las venas y otros en las manos».

Eduardo Galeano

El derecho a la educación de nuestros pueblos originarios

Para los niñ@s y jóvenes provenientes de pueblos originarios, las posibilidades de participar de una escolarización pertinente para desarrollarse en la vida en sociedad, sin dejar su cultura de lado, son muy difíciles, por otro lado, tienen menos posibilidades de obtener un mejor rendimiento académico que aquell@s niñ@s que no pertenecen a la cultura indígena.

Proveer a las nuevas generaciones de una educación inclusiva permite revitalizar las culturas y mantener el sentido de identidad por medio de la historia que narra las diferentes luchas en defensa del territorio y su permanencia hasta el día de hoy. La búsqueda de los pueblos originarios hacia una educación más inclusiva y pertinente propone que esta debe preparar a l@s niñ@s y/o jóvenes para enfrentarse a la vida en sociedad, sin embargo, esta formación no puede estar alejada de los valores de identidad y sentido de pertenencia.

El enfoque intercultural se plantea como una alternativa que supere el enfoque homogeneizador, evitando que la formación de las nuevas generaciones se base en la exclusión. Su propósito es incorporar en el proceso de enseñanza las diferentes culturas que se pueden encontrar en un contexto educativo, es decir, construir respuestas significativas y diversas que valoren los conocimientos y expresiones culturales como recursos para la práctica docente. Una educación intercultural es un avance hacia las demandas de los pueblos originarios basados en su esfuerzo por conservar su cultura y fortalecer su identidad.

Es por esto por lo que la creación y puesta en práctica de programas educativos focalizados en la inclusión de estas culturas deben responder a las necesidades de l@s niñ@s y/o jóvenes provenientes de pueblos originarios, asegurando su participación y permanencia en el sistema educativo, además de permitir el acceso a una educación de calidad y pertinente que desarrolle y fomente los valores propios de su cultura e identidad.

La educación desempeña un papel fundamental en la protección y promoción de diversas expresiones culturales, por ende, debe contribuir al bienestar de tod@s los estudiantes. Sin embargo, la cultura escolar se ha visto afectada principalmente por la existencia de dinámicas discriminatorias al interior de los establecimientos escolares. El sistema suele reproducir la cultura de las clases dominantes, no dando respuesta a la diversidad cultural que existe en las aulas, entendiéndose, según la Unesco, como diversidad cultural a la «multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y sociedades y también entre ellos».

Las demandas de los pueblos originarios en la actualidad apuntan a que reconozcan sus derechos lingüísticos y culturales, de manera que sea el Estado quien les entregue el apoyo necesario para que el sistema educacional se diseñe, ejecute y valide por su pueblo.

Con esta revisión bibliográfica se busca indagar en las políticas desarrolladas por el Estado chileno desde el periodo de reformas educativas iniciadas en los años noventa tras el retorno a la democracia y la relación que establecen hacia los pueblos originarios presentes en nuestro país.

El derecho a una educación de calidad y equidad, proclamados como ejes articuladores de las políticas educativas reformistas, debe considerar este aspecto de interculturalidad, mediados por acuerdos internacionales que consagran el debido trato hacia las tribus y pueblos indígenas del mundo.

El trabajo pedagógico con la diversidad debe considerar este nuevo trato hacia los pueblos originarios y es por ello por lo que se justifica una investigación de este tipo, ya que el revisar y analizar las políticas educativas, normativas, acuerdos y el mismo currículum nacional nos entrega una mirada de los avances y retrocesos que se pueden estar produciendo en el tránsito hacia una cultura de la inclusión.

Importancia del Convenio 169 para el reconocimiento de los pueblos indígenas chilenos

Existen algunos acuerdos internacionales para el reconocimiento de pueblos originarios y ratificación por Chile que son importantes de considerar, ya que los hitos chilenos para integrar estas políticas a favor de los pueblos originarios surgieron principalmente por la presión a nivel internacional, donde se ha logrado avanzar en una legislación de mayor peso en asuntos indígenas.

El principal de los instrumentos legales internacionales que presionará a los Estados para acoger los derechos y demandas históricas de nuestros pueblos ancestrales será el Convenio 169, adoptado en 1989 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y ratificado por veinte Estados miembros, que entró en vigor en el mundo el año 1991. El Convenio 169 establecerá los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales y buscará que los diferentes Estados firmantes respeten, valoren y promuevan políticas sociales, económicas, ambientales, culturales y por supuesto educativas (OIT, 2009).

El Estado de Chile ratificó el Convenio 169 recién en el año 2008, en el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, con el Decreto 236/2008, a saber:

Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven;

Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión;

Recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales (Ministerio de Relaciones Exteriores, Convenio 169, 2008, p. 2).

En el contexto de ese Convenio 169, es que el Estado de Chile iniciará un nuevo trato hacia los pueblos originarios, con políticas que deben ser consultadas como mandata el «artículo 6, letra a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente» (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008, Convenio 169, p. 4).

La parte VI del Convenio 169 está destinada a la educación y medios de comunicación. Entre los principales artículos y numerales destacan los siguientes que nos pueden ayudar a comprender las actuales políticas educativas que se están desarrollando por parte del Estado chileno hacia sus pueblos originarios:

Artículo 26: Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27: 1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación

de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28: 1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. 2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. 3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de estas (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008, Convenio 169, pp. 9-10).

Antes de esta ratificación de Chile del Convenio 169, se establece la Declaración de las Naciones Unidas (ONU, 2007) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, donde en sus artículos 3 y 4 se establece la autodeterminación de dichos pueblos en cuanto a organización política, social y cultural, y los respectivos Estados deben prodigar políticas hacia estos objetivos:

Artículo 3: Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural. Artículo 4: Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho a la libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas (ONU, 2007, p. 5).

También se restituyen derechos consuetudinarios, perdidos durante años de colonización y despojo de sus tradiciones y tierras ancestrales, además de objetar toda forma de asimilación forzada a otra cultura y discriminación racial (ONU, 2007, p. 5).

Los artículos 13, 14 y 15 establecen, en lo sustancial, la importancia de los derechos:

[...] a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas [...] a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje [...] Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación [...] las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma [...] a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la informa-

ción pública [...] Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad (ONU, 2007, pp. 7-8).

Esta declaración de los derechos de los pueblos indígenas contiene 46 artículos que cubren la dimensión política, social, económica, cultural y medio ambiental. Cabe mencionar que fue firmada por 144 países, incluido Chile; 4 en contra y 11 abstenciones.

Construcción del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

Desde la década de los noventa, el Ministerio de Educación (Mineduc) y el Estado chileno llevan impulsando una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para el país. Inicialmente, el programa solo consideraba como beneficiarios a las zonas rurales y, con el pasar de los años, se incorporaron los pueblos originarios. Es lo por lo anterior que «los pueblos originarios que habitan Chile han sido los artífices de este proceso» (Mineduc, 2018a, p. 5), comprendiendo que la incorporación de estos conocimientos y saberes es fundamental para lograr una educación integral, de calidad y con pertinencia territorial; aspectos claves de la Reforma Educacional Inclusiva que se desea lograr (Mineduc, 2018a).

Los pueblos originarios se resguardan bajo la promulgación de la Ley Indígena 19.253 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993). En ella se señala el deber del Estado de respetar, proteger y promover el desarrollo de las culturas ancestrales. El Mineduc asume su responsabilidad en rela-

ción con la pérdida de la cultura y la lengua de los pueblos originarios, por ende, a través de la construcción del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se busca que la escuela sea el espacio en donde se revierta esta situación. «Ahora es la escuela la encargada de hacer visible la multiculturalidad presente en la sociedad con acciones que promuevan la interculturalidad y el intercambio de saberes» (Mineduc, 2018a, p. 5). Es por ello que el PEIB establece dos principios que impulsan la interculturalidad en educación:

Desarrollar, potenciar y fortalecer una educación intercultural para todos y todas, en la que se integre de forma transversal la interculturalidad en el quehacer educativo y formativo de la escuela, para los y las estudiantes, sin distinción de origen y generar una educación Intercultural Bilingüe que posibilite el aprendizaje de la lengua y cultura de los pueblos originarios que habitan Chile en aquellos establecimientos con una matrícula de un 20 % o más de estudiantes de ascendencia indígena a través de la creación e implementación de la asignatura de Lengua Indígena, integrada en el currículum nacional (Mineduc, 2018a, p. 7).

El PEIB comenzó instalándose en escuelas rurales pertenecientes a comunidades indígenas y luego se extendió a los establecimientos que en la actualidad desarrollan la interculturalidad a través de la asignatura de Lengua Indígena u otras acciones planteadas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) o el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El programa busca que «en todas las escuelas y liceos de Chile, se pueda aprender sobre la cultura y lengua de los pueblos originarios a través de la implementación de esta asignatura» (Mineduc, 2018a, p. 7). Lo anterior, permitirá que todos los estudiantes indígenas accedan a una educación pertinente y de calidad que les garantice el derecho de aprender en igualdad de

condiciones. Y surge con el propósito de responder a las demandas de los pueblos originarios en el ámbito educacional y de promover en la sociedad la interculturalidad.

Este programa es el eje de la política en interculturalidad que impulsa el Mineduc, el cual se originó en el año 1996 a través de un convenio colaborativo entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) y el Mineduc.

La responsabilidad del programa se centró en tres ejes: contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas. Para lograr lo anteriormente señalado, se implementaron siete experiencias piloto en universidades o municipios con experiencia en el tema. La etapa piloto se llevó a cabo entre los años 1996 y 2000.

Dentro de las estrategias utilizadas en este periodo se destaca la promoción en la participación de las comunidades en la implementación del programa a través del desarrollo de una propuesta pedagógica acorde y la facilitación del acceso a la educación de todos los niños y jóvenes indígenas del país, entre otros. Este periodo se caracterizó por la contextualización de los procesos de las escuelas rurales que se encontraban aisladas.

Durante los años 2001 y 2009 se sumaron nuevos actores involucrados en el programa. El PEIB formó parte de una estrategia del Programa Orígenes, creado a partir de un convenio colaborativo entre el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La implementación se realizó a través de la Conadi y el BID y se plantearon tres ejes centrales: mejorar la calidad de la educación, fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico y favorecer la participación de las comunidades en el proceso de formación de los asistentes al programa.

El propósito de este periodo fue que «los establecimientos educacionales en contextos donde se encontrara población indígena desarrollaran procesos

de adecuación de instrumentos de gestión curricular y programas de estudios propios» (Mineduc, 2018b, p. 13).

Durante la fase de instalación del programa (2001-2006), el PEIB tuvo como objetivo «diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación» (Mineduc, 2018a, p. 13).

En su fase de ejecución (2006-2009) se profundizó y amplió el trabajo realizado en las escuelas de la primera fase. El 2009 sucedieron tres modificaciones jurídicas importantes: la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), la entrada en vigor del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblo indígenas y tribales y la tramitación del Decreto 280, el cual incorpora en el currículo la asignatura o el Sector de Lengua Indígena (SLI).

Lo anterior permite promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales. «El sistema Educativo también debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia» (Mineduc, 2018b, p. 14).

Entre los años 2010 y 2014 se encuentra el periodo denominado etapa de desarrollo curricular. En ella, el PEIB se integra y depende de la División de Educación General del Ministerio de Educación (DEG) y se establecen cuatro líneas estratégicas: fortalecimiento de la implementación curricular de las lenguas indígenas, revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas vulnerados, interculturalidad en el espacio escolar y estrategias de bilingüismo.

A partir de este año, el PEIB comenzó a considerar en sus políticas educativas a las zonas urbanas, ya que la mayoría de los estudiantes indígenas se encontraban en estas áreas y el programa debía ser coherente con la realidad del país. Al año 2013, el «74,4 % del total de establecimientos del sistema

escolar tiene en algún porcentaje población indígena que estudia en ellos» (Mineduc, 2018a, p. 15).

Durante este periodo el PEIB tuvo continuidad y permanencia. Las acciones realizadas significaron impulsar una Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo chileno a través de instrumentos internacionales como la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y el Convenio 169 (2009).

Dentro de los hitos significativos de este periodo (2010-2014) destacan: la mejora en la calidad de la educación a través de la contextualización de los planes y programas de estudio en relación con los pueblos originarios, el fortalecimiento del bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y cultural lingüístico, y la participación de las comunidades en el proceso del PEIB.

Finalmente, en el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Y en el 2016, la Organización de Estados Americanos (OEA) aprobó la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Ambas legislaciones reconocen y valoran la importancia de la educación intercultural como parte de la mejora y calidad de la educación en el mundo.

Propuesta de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos indígenas y ancestrales

Las bases curriculares, «Lengua y cultura de los pueblos indígenas», abarcan los cursos de 1° a 6° de primaria, su propósito formativo es que los niños y niñas que pertenecen a un pueblo originario puedan reconocer y valorar su lengua y cultura (Mineduc, 2018b). Esta política consiste en la creación de un ramo llamado «Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales»,

el cual tiene tres objetivos: contribuir a la valoración, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas en el espacio educativo; que los estudiantes puedan desarrollar la lengua mediante escritura y la lectura de textos escritos en lengua indígena con contenidos culturales propios; y formar estudiantes con competencias interculturales, que conozcan y valoren su cultura, dialoguen con quienes convivan y puedan desenvolverse en contextos culturales diversos.

Estas bases curriculares contemplan y consideran todos los pueblos originarios que son reconocidos en la Ley 19.253 (1993), los cuales son: quechua, aymara, colla, lickanantay, diaguita, rapa nui, mapuche, kawésqar y yagán. El año 2018 se realizó el Encuentro de Diálogo Nacional de Consulta Indígena, que «[...] tuvo como objetivo llegar a acuerdo, entre los representantes de los nueve pueblos indígenas y el Ministerio de Educación, sobre la propuesta de las Bases Curriculares» (Mineduc, 2018c).

Analizando las bases curriculares de «Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales» de 1° a 6° básico, podemos consignar los siguientes aspectos:

1. Estas bases curriculares de la asignatura de «Lengua y cultura de los pueblos originarios» están destinadas de igual manera a los nueve pueblos originarios reconocidos por la Ley Indígena 19.253 (aymara, quechua, mapuche, rapa nui, lickanantay, yagán, colla, diagüita, kawésqar).
2. Además de contar el acuerdo de estos nueve pueblos originarios, estas surgen como resultado de un levantamiento curricular (2016 y 2017), de recomendaciones del Consejo Nacional de Educación (CNE) y también de la Consulta Indígena que se desarrolló en los años 2018 y 2019.
3. El primer avance en inclusión de las lenguas indígenas que existió en el currículo nacional fue en el año 2009, acerca del «Sector de

- lengua indígena» que se establece como una asignatura que se desarrolla en cuatro horas semanales, las cuales se trabajan en dupla compuesta por la docente de aula y una educadora tradicional.
4. La asignatura de lengua indígena se implementa solamente para cuatro lenguas: aymara, mapudungun, quechua y rapa nui. También cabe destacar que esta se fue dando de manera gradual de 1° a 8° año básico, es decir, el año 2010 se comenzaría en primer año básico y se llegaría a octavo básico el 2018.
 5. La asignatura buscará «contribuir a la valoración, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas en el espacio educativo». Para ello, «los estudiantes deben estar inmersos en un ambiente que los vincula con su cultura, conociendo, compartiendo y experimentando situaciones que los acerquen al mundo de los pueblos originarios» (Mineduc, 2018d).
 6. Estas bases curriculares hacen hincapié en que el aprendizaje debe ser integral, por lo tanto, la lengua se debe enseñar de manera conjunta con aspectos culturales de cada pueblo.
 7. La variedad lingüística para los pueblos quechua, aymara y mapuche, es la misma que se ha desarrollado en el «Sector de lenguas indígenas». En los nuevos programas de estudio se deberá incluir las siguientes variedades lingüísticas faltantes: quechua = Cuzco Colla y mapuche = Azümcheffe.

En relación con la orientación pedagógica de las bases de la asignatura de «Lengua y cultura de los pueblos originarios», podemos analizar que está fundamentada en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural como un derecho fundamental de las personas y de los pueblos (Mineduc, 2018d).

Uno de los hechos más relevantes es que en las bases curriculares define

la interculturalidad como un conjunto de relaciones generadas por el contacto entre culturas coexistentes en un mismo territorio, y añade que esta busca modelar relaciones respetuosas e igualitarias y redefinir las relaciones de memorización y subordinación que se da con los pueblos originarios en el escenario sociocultural actual. Además, esta interculturalidad debe ser crítica, propositiva y de doble vía.

Se establecen competencias interculturales, como la capacidad crítica y reflexiva, comprensión de la diversidad y de la cultura desde referentes flexibles y dinámicos, y aprender a convivir y coexistir en sociedad.

Los ejes o ámbitos temáticos de las bases de la asignatura de «Lengua y cultura de los pueblos originarios», que permiten estructurar los Objetivos de Aprendizaje (OA), son cuatro: a) Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios; b) Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios; c) Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios; y d) Cosmovisión de los pueblos originarios.

Sobre los Objetivos de Aprendizajes (OA) de las bases de la asignatura de «Lengua y cultura de los pueblos originarios», estos fueron desarrollados a partir de la sistematización de los saberes y conocimientos tanto lingüísticos como culturales. Se recomienda que deben abordarse de forma integrada, lo que significa que el aprendizaje de la lengua y la cultura son inseparables. Además, estos deben atender a la realidad y contexto sociolingüístico de cada pueblo originario.

Sobre los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), se promueve un conjunto de actitudes que deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades que promueve esta asignatura. Estas actitudes son: reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras, que forman parte de red de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y cultura del pueblo indígena al que pertenece o con el cual conviven; valorar

la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas; propender hacia un desarrollo integral de los estudiantes en su relación con el entorno natural, social, cultural, espiritual y al cuidado de los recursos naturales y medio ambientes, el valor de la palabra empeñada, el respeto mutuo, el respeto a los mayores, reciprocidad comunitaria y la importancia de estas prácticas ancestrales en la actualidad y el territorio; y realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo a la enseñanza ancestral, los espacios físicos reales, ambientales, materiales y simbólicos, dando énfasis a la oralidad, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a la forma de vida de cada pueblo con el propósito de educar personas más respetuosas, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural.

Es necesario consignar que estas bases curriculares de asignatura indígena solo se aplicarían a colegios que cumplieren con una cuota del 20 % de estudiantes indígenas, por lo que el proceso intercultural no es universal, sino solo para unos pocos. Esta política de no obligatoriedad del aprendizaje de alguna lengua indígena al conjunto de la población, aparte de atentar contra la interculturalidad de los descendientes indígenas, vulnera el derecho a una educación y cultura bilingüe de los niños y niñas no indígenas (Cayuqueo, 2019).

Finalmente, estas bases fueron sometidas a la evaluación del Consejo Nacional de Educación el año 2019 y aún no se han implementado en el sistema educativo nacional.

Educación intercultural contra la exclusión de los pueblos originarios

Uno de los mayores tipos de discriminación que sufren las personas pertenecientes a un pueblo originario es por el racismo. Figueroa (2020) indica que la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia señala, en su artículo 1º, que:

[...] la discriminación racial es cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados parte. La discriminación racial puede estar basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico.

Esta definición es importante para clarificar todo lo que es considerado discriminación racial y evidencia las formas en que el racismo se expresa y manifiesta en Chile.

Montes (2018) menciona que «[...] en Chile, según Chile Genómico, el promedio de la población tiene un 53 % de ADN europeo, el 44.3 % indígena americano y el 2.7 % africano». También indica que, según el «Estudio, prejuicio y discriminación racial en Chile» de la Universidad de Talca, el 73 % prefiere autodenominarse «chileno», por sobre «mapuche» o «mestizo». El autor de este estudio, Medardo Aguirre, indica que para la sociedad chilena tener orígenes europeos da cierta superioridad en términos sociales, es decir, no se quiere asumir el mestizaje porque se asocia con la inferioridad.

Estos antecedentes son relevantes para comprender el hecho de que la población chilena discrimina a sus pueblos originarios, desde el marco del racismo. Otro dato que entrega Montes (2018) es que, en el estudio antes mencionado, el 70.1 % cree que tener un apellido mapuche es perjudicial para entrar o avanzar en el campo laboral. Lo que muestra que la discriminación racial no solo es un impedimento para los pueblos originarios en la convivencia en sociedad, sino que también se transforma en algo perjudicial en el ámbito económico, afectando directamente el acceso al trabajo, lo que indica que la exclusión de la población perteneciente a los pueblos originarios existe en Chile. Lo anterior, también se refleja en que una importante parte de la muestra considerada en el estudio (33.5 %) no votaría por una autoridad mapuche, demostrando la exclusión política que se produce.

Otro ámbito que refleja la discriminación y exclusión que ha afectado a los pueblos originarios que están presentes en Chile es la educación, donde las políticas educativas que se han creado son pocas e insuficientes. Dos políticas educativas relevantes han sido el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la creación de la asignatura «Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales», los cuales apuntan y consideran solamente la enseñanza primaria (1° a 6°) y han tenido condiciones para su implementación, que dificultan la eficacia de estos. Una de las condiciones que más ha disgustado es que para llevarse a cabo en un establecimiento determinado, este debe contar con un 20 % de alumnos pertenecientes a uno de los nueve pueblos originarios reconocidos en Chile.

Según Arroyo (2013), la educación intercultural es un camino para lograr la inclusión educativa. Ambos conceptos plantean opciones para integrar a todos los estudiantes, garantizándoles el acceso a una educación de calidad. Para ello, es clave la responsabilidad que tiene tanto la escuela como la sociedad para construir una comunidad democrática, donde todos los niños y niñas reciban lo que necesitan para crecer y desarrollarse de manera plena.

Se comienza desde la hipótesis que las diferencias son enriquecedoras, por lo tanto, la escuela como institución del reflejo de la sociedad cumple un rol fundamental y trascendental, ya que es la encargada de condicionar a los estudiantes para convivir en un entorno heterogéneo. Tuts, en Arroyo (2013, p. 3), afirma que «las aulas no son ni han sido jamás homogéneas».

Actualmente, nos encontramos en un escenario que constantemente está cambiando. Por ende, existe la necesidad de revisar y modificar, si es necesario, los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo que se ajusten y den respuesta a las nuevas necesidades sociales. «En esta situación de transformación necesaria en la que nos encontramos, proponemos la educación intercultural como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten a nuestras escuelas» (Arroyo, 2013, p. 3).

Por lo tanto, la escuela debe ser un espacio para fomentar la diversidad y, a su vez, combatir la desigualdad. Bajo esta premisa, Arroyo (2013) afirma que el principio de igualdad se convierte en un principio educativo tan importante como el de respeto a la diversidad.

Educar a los estudiantes bajo este principio se transforma en un camino para denunciar distintas prácticas de exclusión y discriminación dentro de la escuela. Gardner, en Arroyo (2013), señala que:

El peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes (p. 4).

¿Cómo aporta desde la educación intercultural a eliminar la barrera de exclusión? Cummins, en Arroyo (2013), señala que «el problema se origina cuando la integración no se produce, en ese momento aparece la exclusión

social del sistema educativo y constituye el primer paso en el proceso de marginación» (p. 5), pero ¿qué entendemos por exclusión? Velaz de Medrano, en Arroyo (2013), define exclusión como: «Proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte» (p. 6).

En este escenario, para prevenir las desigualdades debemos convertirnos en un sistema escolar que incluya las diferencias (de todo tipo) de cada uno de los estudiantes. Estas diversidades entre las personas se convierten en factores de la exclusión o inclusión, que interactúan unos con otros de distintas maneras para generar diferencias y distinciones en los diferentes contextos sociales. Sin embargo, la educación debe ser un facilitador para reducir las desigualdades y frenar las barreras de exclusión presentes en nuestra sociedad (Unesco, 2012).

Por lo tanto, nuestra meta es propiciar a los estudiantes un ambiente acogedor e inclusivo:

[...] cada alumno o alumna cuenta y cuenta por igual. La complejidad surge, sin embargo, cuando tratamos de poner en práctica este mensaje. Se requerirán probablemente cambios en la reflexión y la práctica a todos los niveles de un sistema educativo: desde los maestros en el aula y otras personas que imparten educación directamente, hasta los responsables de la política nacional y la comunidad en general (Unesco, 2021, p. 25)

Según Vila, en Arroyo (2013), los profesionales de la educación deben siempre considerar los desafíos u obstáculos que los estudiantes puedan demostrar mientras se encuentren insertos en el sistema educativo, como, por ejemplo, pertenecer a un grupo sociocultural determinado en el que

desconozca la lengua que se utiliza en algún contexto. Desde la idea anterior, resurge la importancia de la existencia de políticas educativas basadas en la equidad y que aseguren la escolarización de todos los alumnos.

Pese a las diferentes reformas, cambios y programas que se han llevado a cabo a través de los años, el sistema educativo actual aún no logra cumplir de manera eficiente con sus expectativas en relación con la inclusión en el ámbito educativo. Barton, en Arroyo (2013), señala que:

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos —en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos— tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y [busca] remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (p. 7).

Por ende, es importante llevar a cabo la práctica de aspectos claves que nos permitan lograr una educación intercultural inclusiva. Ainscow, Booth y Dyson, en Arroyo (2013), definen la inclusión educativa como:

El proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (p. 8).

Como plantean Castillo-Armijo y Norambuena (2020, p. 287), actualmente en el país existe un discurso político y pedagógico hacia un tránsito de visión, desde un enfoque de integración a uno de mayor envergadura denominado de inclusión educativa y social. Los autores establecen que aún estamos recién comprendiendo los alcances de una real inclusión que supere los límites de lo escolar e incorpore a minorías, marginados y excluidos, tanto social, económica y culturalmente.

Metodología

El procedimiento metodológico que utilizamos para la realización de la investigación corresponde a un enfoque cualitativo descriptivo. En cuanto a este enfoque, la «metodología cualitativa se distingue por las siguientes características: es descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, estructural-sistemática, humanista, de diseño flexible y destaca más la validez que la replicabilidad de los resultados de investigación» (Martínez, 2000, p. 8).

La metodología del estudio fue desde un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación de análisis documental; «el análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación» (Dulzaides y Molina, 2004).

Nuestra unidad de análisis fueron los textos legales y científicos seleccionados como claves. Estos documentos para ser seleccionados debieron contener información, datos, ideas o evidencias que permitan el cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación. Según Guirao (2015), se estima que para que una revisión bibliográfica se considere un unidad de análisis debería contener las siguientes características: ser sintética, utilizando

solo aquellos documentos que realmente supongan una aportación determinante y evitando las referencias de textos irrelevantes; presentar los conocimientos de forma crítica, indicando las limitaciones de sus conclusiones y mostrando las lagunas metodológicas; los trabajos deberían ser actuales; y no habrá que desdeñar los estudios emblemáticos y que han influido en el fenómeno estudiado.

En términos temporales la revisión bibliográfica fue realizada entre los meses de agosto y octubre de 2020.

Para abordar la recolección de la información utilizamos la estrategia de revisión bibliográfica, que, según Guirao (2015), es una parte integral de la investigación, ya que actúa como herramienta clave para informar y desarrollar la práctica e invitar a la discusión del tema en el trabajo académico. Requiere una capacidad de juicio, por lo que se realiza una valoración crítica de los diferentes artículos e investigaciones que nos proporcionen una idea de la situación actual del tema a investigar. Por ende, el propósito de la revisión bibliográfica es hacer uso de la crítica y los estudios anteriores de una manera ordenada, precisa y analítica (Guirao, 2015).

Siguiendo las anteriores indicaciones, y como forma de asegurar el máximo de rigor científico en la revisión bibliográfica, establecimos los siguientes criterios de inclusión: revisión de bases de datos científicas de reconocido prestigio; revisión de diversos sistemas de bibliotecas virtuales de las principales universidades chilenas; y revisión exhaustiva de información oficial (leyes, decretos, orientaciones ministeriales).

En cuanto a la utilización de cada una de las bases de datos, se aplicaron filtros de búsquedas para obtener la información más cercana y precisa, con el fin de lograr los objetivos planteados, cumpliendo con los siguientes criterios: investigaciones focalizadas en políticas educativas chilenas hacia pueblos originarios, desde el proceso de reforma educativa de los años noventa hasta la actualidad; investigaciones que relacionen la escuela con la

reducción de conductas discriminatorias hacia los pueblos originarios; e investigaciones referidas de tipo curricular, en relación a la inclusión de los pueblos originarios.

También, en la elección de investigaciones se tomaron en cuenta criterios de exclusión, como dejar fuera a los contextos no nacionales que aborasen el tema desde ámbitos no educativos. Debemos indicar que, con la estrategia de revisión bibliográfica como principal técnica de recolección de información, podremos solo verificar la naturaleza del fenómeno de tipo teórico.

En esta revisión intencional se seleccionaron una serie de artículos y textos legales que nos permitieron describir, analizar e interpretar las principales ideas de cara a dilucidar nuestra pregunta de investigación: ¿cuáles son las políticas educativas con relación a los pueblos originarios a partir del proceso de reforma educativa chilena?

Se requirió una capacidad de juicio para realizar la valoración crítica de los diferentes artículos e investigaciones que nos proporcionaron una idea de la situación actual del fenómeno. Por ende, el propósito de la revisión bibliográfica es hacer uso de la crítica y los estudios anteriores de una manera ordenada, precisa y analítica (Guirao, 2015).

Uno de los aspectos más importantes para asegurar develar un constructo teórico dice relación con establecer criterios de validez y confiabilidad, es por ello que a continuación presentamos esos criterios utilizados en esta investigación: revisión exhaustiva de información oficial de políticas educativas del Estado de Chile (leyes, decretos, orientaciones ministeriales) y utilización de tres bases de datos científicas para la búsqueda de artículos (Dialnet, Scielo, Latindex).

Resultados y análisis

El objetivo general de la presente investigación fue analizar las políticas educativas implementadas en Chile desde la reforma educativa de 1996 hasta la actualidad en relación con los pueblos originarios del país. Se considera que dicho período se inició con la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual, según el Ministerio de Educación, buscó contribuir al desarrollo de las prácticas interculturales mediante la incorporación de conocimientos tanto culturales como lingüísticos de los pueblos originarios en las prácticas pedagógicas y las herramientas de gestión de cada establecimiento educacional chileno.

Para la elaboración e implementación gradual del PEIB se consideró la Ley Indígena 19.253 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993), la cual establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos originarios. Además, dio paso a la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi).

Dos políticas educativas relevantes han sido el PEIB y la creación de la asignatura «Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales». Ambas apuntan y consideran solamente la enseñanza básica y han tenido condiciones para su implementación, que dificultan la eficacia de estos; una de las condiciones que más ha disgustado es que para llevarse a cabo en un establecimiento determinado este debe contar con un 20 % de alumnos pertenecientes a uno de los nueve pueblos originarios reconocidos en Chile.

Uno de los resultados más destacados dice relación con la creación de un currículo integrado, el cual debería atender a todas las realidades y cosmovisiones presentes, incluyendo los saberes y pensares de nuestros pueblos originarios. Para un correcto desarrollo de la identidad personal y comunitaria, los estudiantes deben ver las conexiones existentes entre lo que se les enseña en la escuela y las prácticas culturales que heredan de su cultura de origen, que no siempre coinciden con la oficial.

Permitir que los estudiantes expresen su autoconcepción y conciencia de sus culturas puede ayudar a que los docentes establezcan otro tipo de relación pedagógica con los niños y niñas de pueblos originarios. Muchas estrategias didácticas parten de un trabajo cercano entre el profesor y alumno. El trabajo con la identidad, por ejemplo, puede ser abordado con relatos y vivencias que rescaten los estudiantes de sus familiares más antiguos.

Para que una clase se desarrolle de manera eficiente es importante que los participantes valoren el concepto de respeto como base para una buena convivencia. De acuerdo con ello, se deben construir acuerdos que permitan que todos los actores se sientan en un ambiente seguro y agradable.

La capacitación docente es otra manera de incentivar y desarrollar una educación inclusiva para los pueblos indígenas, su principal objetivo es identificar y responder a las necesidades que presenten estos niños y niñas indígenas. Por otro lado, busca que los profesores creen la capacidad de diseñar, implementar y liderar propuestas que consideren las necesidades y dificultades evidenciadas por los pueblos ancestrales, esto a través del intercambio de conocimientos y prácticas culturales.

Incluir en las escuelas la historia, cultura y cosmovisión de nuestros pueblos autóctonos fortalece la memoria colectiva, incentivando la participación educativa de la población actualmente segregada y excluida de su cultura. Para comenzar a introducir estas memorias, se debe iniciar analizando la práctica docente, enfocándonos en si esta es pertinente a las características y necesidades emocionales y socioculturales de los menores con que trabajamos. La capacitación docente no solo es llevar a cabo actividades inclusivas, sino que también se debe desarrollar la capacidad de selección y segregación de contenidos, estrategias, criterios y procedimientos de evaluación.

En el aspecto de macropolítica educativa, encontramos que en el año 2007 se estableció la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Originarios, la cual contiene 46 artículos que englo-

ban la dimensión política, social, económica, cultural y medioambiental, firmada por 144 países incluyendo el nuestro. Esta declaración, más el Convenio 169 de 1991, ratificado por el Estado chileno el 2008 con el Decreto 236/2008, son las bases legales que mandatan a seguir avanzando en políticas educativas efectivas y en justicia social para todas las minorías étnicas del territorio nacional.

Desde este análisis podemos establecer que las políticas educativas del Estado chileno son insuficientes hacia el trabajo educativo con los pueblos originarios. Podemos evidenciar en el transcurso de esta revisión bibliográfica que la creación y puesta en práctica de programas que integran la cultura indígena no han sido lo suficientemente amplios e inclusivos para ser integrados en el currículo educacional, ni menos han permeado en la toma de conciencia de la importancia que tienen los pueblos originarios para la sociedad mestiza chilena e incluso para un gran porcentaje de descendientes indígenas que no asumen su identidad como tales.

Conclusiones

A pesar de la existencia de declaraciones y convenios internacionales y ratificados jurídicamente en nuestro territorio nacional, persisten prácticas discriminatorias hacia los pueblos originarios, apreciables en el tipo de intervenciones político-educativas de las últimas décadas, que siguen sin dar un reconocimiento constitucional y social al ser indígena. A ello se suman otros elementos históricos que continúan presentes en la idiosincrasia del chileno, como la discriminación que sufre el pueblo mapuche por defender su tierra ancestral, o el aislamiento de los pueblos del Norte Grande como los lickanantay, aymarás y quechuas.

Históricamente los pueblos indígenas han estado entre los sectores sociales de mayor exclusión y con mayores desventajas en Chile. Uno de los factores que más aquejan a los pueblos indígenas es su pérdida de cultura, tradiciones e imposición forzada de otros códigos culturales en todo el mundo. Los desplazamientos forzosos, por guerras, trabajo, salud, educación, vivienda los han mantenido en la pobreza y la exclusión constante.

En el año 2016 se aprueba la declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas, donde unos de sus focos se centran en preservar las lenguas, tradiciones orales, filosofías, escritura y literatura. Las políticas internacionales siguen mandando los esfuerzos a las políticas públicas internas, sin que estas aún logren concretarse al 100 % como se esperaría de cara a construir una educación intercultural e inclusiva.

Creemos que el desafío para que las políticas gubernamentales se dirijan hacia lo ancestral y los pueblos originarios, debe necesariamente pasar por lo educativo y para ello la escuela cumple un rol fundamental en la reducción de conductas discriminatorias hacia dichos pueblos. Esto si aceptamos la tesis de la Educación Intercultural Bilingüe, pero por otro lado sería bueno preguntarnos si no existe otra forma de transmitir la cultura ancestral de los pueblos originarios que no sea la institución escolar.

La sociedad chilena enfrenta un proceso de transformación de cara a la modernización de sus instituciones y el plano educativo no debe estar ajeno. La inclusión educativa y la valoración de una educación pública, laica, fraterna y tolerante debe considerar las propuestas de una educación intercultural autómoma, donde las comunidades y educadores tradicionales se hagan cargo de construir su propio currículum y formas de enseñanza que les son propias y que la escuela chilena desconoce.

Si realmente el Estado de Chile llega a ser Plurinacional, se deberá reconocer el derecho a la autodeterminación de todos sus pueblos y esto incluye a sus saberes culturales. Pensar en una educación indígena, también debe ser

tomado como una oportunidad para que cada pueblo ancestral para definir sus presente y futuro, ya que esa autonomía involucra decidir que quieren ser y dónde quieren estar dentro de la sociedad chilena, latinoamericana y mundial.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. (2013). La educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Cayuqueo, P. (2019). Ineptos Culturales. Blog personal. <https://www.pedrocayuqueo.cl/post/ineptos-interculturales>
- Castillo-Armijo, P. y Norambuena, I. (2020). La educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es
- Figueroa, V. (2020). Racismo estructural en Chile: expresiones institucionales de la discriminación contra los pueblos indígenas. *Ciper*. <https://www.ciperchile.cl/2020/06/20/racismo-estructural-en-chile-expresiones-institucionales-de-la-discriminacion-contra-los-pueblos-indigenas/>
- Guirao, S. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de la literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Montes, C. (22 de noviembre de 2018). Discriminación a los mapuches: estudio dice que 70 % de la población los encuentra poco atractivos y 33 % no votaría por ellos. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/discriminacion-los-mapuches-estudio-dice-70-la-poblacion-los-encuentra-poco-atractivos-33-no-votaria/413041/>
- Mineduc (2018a). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016. <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Mineduc (2018b). Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas 1° a 6° año básico. <https://consultaindigena.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/111/2018/07/2018.07.18-propuesta-BBCC-LCPI-Consulta-Indigena-Mineduc.pdf>
- Mineduc (2018c). Consulta Indígena en Educación 2018. <https://consultaindigena.mineduc.cl/>
- Mineduc (2018d). Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/89532:Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales#in-presentacion>
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1993). Ley 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2009). Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica. https://www.ilo.org/wcmsps/groups/public/--ed_norm/--normes/documents/publication/wcms_113014.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2008). Decreto 236 promulga el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la organización internacional

- del trabajo. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=279441>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Unesco (2021). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Unesco (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa

CAPÍTULO 11

ANALFABETISMO EN CHILE, ¿EL CÍRCULO DE LA POBREZA MULTIDIMENSIONAL?

Luis Torres Valencia, DUOC UC Valparaíso

«Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender».

Alvin Toffler

Introducción

En Chile, según los datos del Censo 2017, existen cerca de 807.766 personas que no han completado su primer ciclo de educación básica. De ellas, 302.752 presentan cero años de escolaridad; 98.870 un año de escolaridad; 153.098 tienen dos años de escolaridad y 257.046 tres años de escolaridad, como se observa en la siguiente tabla:

Total de población de 15 y más años de edad efectivamente censada	0 años de escolaridad	1 año de escolaridad	2 años de escolaridad	3 años de escolaridad	De 0 a 3 años de escolaridad
14.050.253	302.752	94.870	153.098	257.046	807.766

Fuente: elaboración Mineduc (2018) en base a datos Censo 2017.

Del cuadro se puede extraer la información de que, al año 2017, alrededor del 5.7 % de la población chilena no había completado sus estudios básicos, y de ellos 302.752 tienen cero años de escolaridad. De acuerdo con datos entregados por *El Dinamo*, la cifra de analfabetismo en el año 2016 era de un 6.4 % y en el año 2017 de un 7 %, por lo tanto, se evidencia una preocupante tendencia al alza en los últimos años (2018).

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (2013), un 6.6 % de las personas analfabetas son consideradas en situación de extrema pobreza, es decir, personas cuyos hogares tienen ingresos o consumos per cápita inferiores al valor de una canasta mínima de alimentos. Mientras que, desde la perspectiva de pobreza multidimensional, un 38.3 % de las personas analfabetas son consideradas en situación de pobreza, entendiendo la pobreza multidimensional como aquellos hogares que no logran alcanzar condiciones adecuadas de vida en un conjunto de cinco dimensiones

relevantes del bienestar, entre las que se incluye educación, salud, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, y redes y cohesión social (Ministerio de Desarrollo Social y Familia).

Esta realidad invisibilizada resulta de la imbricación de ciertos factores propios de la vulnerabilidad social, entre los que se encuentran: la pobreza, desnutrición, problemas de salud, el trabajo infantil, migración y la falta de acceso a entornos de enseñanza y aprendizaje en forma continua (Cepal, 2009).

Dentro de las causales del analfabetismo, se encuentran la falta de acceso a la educación, mala calidad de vida, altos niveles de deserción escolar y necesidad de trabajar desde tempranas edades (García, 2017), características propias de la población en situación de pobreza.

El analfabetismo es una forma de marginación cultural que excluye al sector más pobre de la población de la posibilidad del conocimiento, por privarlos de la lectura y la escritura (García, 2017, p. 15).

Alfabetismo/analfabetismo

Martínez y Fernández (2010) destacan que, de acuerdo con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la alfabetización es una necesidad básica de aprendizaje que se adquiere a lo largo de toda la vida y que permite a las personas desarrollar sus conocimientos y capacidades para participar plenamente en la sociedad.

Según la Unesco (2019, pp. 1-3), la alfabetización se define como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo; se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación. Es decir, un proceso que

involucra tres elementos claves: leer, escribir y cálculo matemático, los que además interactúan en un contexto de digitalización; por lo mismo, se debe comprender que no es solo saber leer y escribir, sino que además el poder desenvolverse en un contexto digital.

A esto se agrega que la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia (Unesco, 2019, pp. 1-3). De esta manera, una persona alfabetizada es aquella que puede vivir un proceso continuo de aprendizaje y desarrollarse profesional y socialmente gracias al correlato del nivel de escolaridad con el acceso a recursos económicos, que mejora y potencia la posibilidad de movilidad social.

Ahora bien, en el caso de la persona no alfabetizada se produce el proceso contrario, ya que queda sumergida en un círculo de pobreza que se repite constantemente en el núcleo familiar en que se encuentra inserto, debido a su falta de escolaridad y sus pocas posibilidades de ascender socialmente. La persona no alfabetizada queda entonces ligada a su pobreza como sujeto excluido, lo que, en palabras de Dávila (1998, p. 3), se comprende como sectores particulares de sujetos que, por diversos motivos, se encuentran al margen en el acceso a un conjunto de bienes y beneficios públicos, o de manera disminuida en el acceso a estos.

La relación analfabetismo, pobreza y desigualdad queda en evidencia en este recorrido teórico, pues, como bien lo explica Rivero, el analfabetismo es la mayor expresión de vulnerabilidad educativa. El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades: la desigualdad en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar (en Infante, 2000).

La persona no alfabetizada, por su situación educacional, queda sumida a un nivel marginal de la sociedad, dejando a la persona enraizada a la pobreza, con escasas posibilidades de gozar en plenitud de los beneficios que ofrece la sociedad y de poder ascender dentro de ella. En palabras de

Thengal (2013), el analfabetismo tiene un efecto sobre lo social, que va desde la infancia, su grupo familiar y su socialización primaria, y que esta más tarde afecta durante toda su vida su posición social, ingresos y su capital cultural como persona.

Así, entonces, la persona analfabeta se ve privada no solo del acceso económico otorgado por puestos de trabajo bien remunerados, sino que también del acceso a información que le permite enriquecerse cognitivamente, viéndose privado de algunas de las dimensiones fundamentales que aseguran su adecuado funcionamiento social, o sea, en situación de pobreza multidimensional (Cepal, 2017).

Bien lo explica Braslavsky (2003), quien señala que la alfabetización ha sido considerada como una necesidad para acelerar el progreso, como un mérito y una virtud que le confiere poder a quien la adquiere; el analfabetismo ha sido contemplado como un oprobio social y como un estigma individual (p. 9).

Cabe señalar que habría que diferenciar entre dos tipos de personas no alfabetizadas en este escenario:

- Analfabeto total o absoluto: categoría donde se encuentra el 9 % de la población de 15 años y más en los países de América Latina y el Caribe (Infante, 2013, p. 13). Es decir, que no sabe leer, escribir, ni resolver problemas matemáticos simples.
- Analfabeto funcional: son aquellas personas que fueron escolarizadas y recibieron entrenamiento en lectura, escritura y aritmética, pero que por desuso han ido perdiendo estas habilidades.

Independiente de la clasificación de analfabetismo en el que se ubique una persona, la distancia sociocultural que existe con un individuo alfabetizado es inconmensurable, pues este último tiene una capacidad para procesar

la complejidad del mundo mucho más alta que la de un analfabeto. Y esto significa que su experiencia de la realidad tiene el potencial de ser mucho más satisfactoria. En otras palabras, que tiene muchas más oportunidades de realización (Ortúzar, 2014).

No obstante, es relevante tener en cuenta que la estigmatización en la que vive una persona no alfabetizada o analfabeta se rige por el precepto del acceso a la información escrita, hegemonizando la idea de que el saber se encuentra únicamente en el lenguaje escrito. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que el lenguaje fundamental es el hablado, por lo tanto, no tiene sentido que la sociedad estigmatice a la persona analfabeta, pues ella domina lo principal: el lenguaje hablado (Infante, 2013, p. 5).

Coincidiendo con Infante (2013, p. 5), hay que recordar que el dominio del código de la escritura no significa que la persona no domine otros códigos importantes para su vida, como los códigos de diferentes trabajos, de artesanía, de música, folklore, arte, etc., pero que, a pesar de ello, no maneja los canales masivos de comunicación que sirven para interpretar la realidad en la cual está inserto.

Analfabetismo en Chile

Al año 2013 y según datos entregados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, un 3,4 % de la población mayor de 15 años, equivalente a 509.498 personas, declara no saber leer o escribir, o no saber leer ni escribir, siendo 279.996 mujeres y 229.502 hombres. A su vez, esta encuesta arroja también que 2.117.706 personas mayores de 15 años declararon no tener escolaridad o haber cursado educación básica incompleta, siendo la mayoría de ellas mayores de 30 años. Por otro lado, con respecto a la distribución geográfica, el analfabetismo se concentra preferentemente en el

medio rural, no obstante, la creciente urbanización hace que en cantidades absolutas exista un mayor número de personas analfabetas o semianalfabetas en la población urbana.

Estas personas, a pesar de haber asistido algunos años a la escuela, poseen un dominio muy precario de las habilidades de lectura, escritura y matemática, lo que dificulta que comprendan un texto o se expresen por escrito, afectando su autonomía en la vida cotidiana (Mineduc, 2016b, p. 8).

De acuerdo con datos recogidos por Soto (2017), es posible destacar que el Estado de Chile ha implementado acciones tendientes a superar la realidad del analfabetismo; en el año 1965, la reforma educacional fue la que abordó por primera vez las necesidades de los analfabetos, de los jóvenes marginados y de los adultos.

Con el objetivo de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades y de crear condiciones educativas favorables que permitan el desarrollo integral del analfabeto y su incorporación a la vida social, en 1980 se desarrolló la campaña denominada Programa de Alfabetización y Postal alfabetización en América Latina y el Caribe, patrocinada por la Unesco.

La ferviente expansión económica vivida en la década del noventa concentró los esfuerzos educativos en la educación escolar básica y posteriormente la educación escolar secundaria, reduciéndose la educación de personas adultas a los programas de alfabetización y a confusos programas de formación laboral (Osorio, 2013, p. 1), por lo que se crearon diversos programas tendientes a la incorporación a la fuerza laboral. Prueba de esto es el programa Chile Joven y Chile Califica, el que, a juicio de Corvalán (2008), constituyó la materialización de la modalidad flexible de educación de jóvenes y adultos.

Entre los años 2003 y 2011 nace la campaña de alfabetización Contigo Aprendo, la que tenía por objetivo generar oportunidades educativas específicas para la población analfabeta y de baja escolaridad. Esta campaña

atendió a más de 100 mil personas, de las cuales más de 40 mil lograron certificar su 4° año de educación básica (Mineduc, 2016b).

En el año 2015 se retoma el trabajo realizado por la campaña de alfabetización, pero ahora desde la figura de política ministerial, bajo el nombre de Plan de Alfabetización Contigo Aprendo, el que actualmente constituye el tercer componente del Programa Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) del Ministerio de Educación (Mineduc, 2016b).

El objetivo de este plan de alfabetización es lograr que las personas adquieran y desarrollen las habilidades de lectura y escritura y matemáticas para lograr aprendizajes que les permitan certificar 4° año básico. Esta acción está dirigida a personas mayores de 15 años que cuentan con menos de cuatro años de escolaridad o que no saben leer o escribir (Mineduc, 2016b).

Con el fin de acercar el plan de alfabetización a la población requirente se ofrece un servicio educativo gratuito y accesible geográficamente, por lo que se realiza en locales cercanos al domicilio de los participantes (escuelas, liceos, sedes vecinales, parroquias, otros), en un horario fijado de común acuerdo entre el monitor del curso y su grupo, para permitir el ejercicio de las ocupaciones y actividades diarias de quienes asisten (Escobar *et al.*, 2016).

El proceso evaluativo de las personas beneficiarias de este plan contempla dos pruebas preparadas por el Ministerio de Educación: una de ellas permite el reconocimiento de la alfabetización de la persona y la otra certifica el cuarto año de educación básica (Mineduc, 2016), permitiendo con esta segunda prueba la continuidad de estudios en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas para todos los beneficiarios que así lo deseen. Para el año 2015, el Plan de Alfabetización logró brindar atención a 5.960 personas (Mineduc, 2016a).

Reflexión final

La situación de las personas en condición de alfabetización incompleta o sin alfabetización es sumamente compleja, ya que, por un lado, son sujetos plenos del derecho, pero, por otro, no logran acceder a, por ejemplo, los procedimientos administrativos generales del Estado, como es el caso de postulación a beneficios, cuentas de ahorros y todo lo que lleve implícito los procesos de lectura y escritura. Claramente esta barrera de acceso ha incrementado en el escenario de la pandemia desatada por el COVID-19, en la que la postulación a beneficios sociales se ha digitalizado, por lo tanto, el cuestionamiento es: ¿cómo se resguarda el acceso a derechos en equidad de condiciones? Otro ejemplo claro de esto es lo que sucede al momento de ejercer el derecho a sufragio, en donde las papeletas no cumplen con los estándares de accesibilidad.

En nuestro país no se suele hablar de erradicación del analfabetismo, puesto que el porcentaje al parecer resulta aceptable para todos los gobiernos, por lo mismo, no es una prioridad este sector de la población, por lo que no hay una dinámica de políticas públicas que garanticen la inserción del individuo al sistema escolar regular, permitiéndole alfabetizarse y ser incluido en el entramado social, salvo el Programa de Alfabetización Contigo Aprendo, el que si bien es la principal acción gubernamental que responde a esta necesidad, deja en manos de los monitores la búsqueda de los beneficiarios como también de los espacios de trabajo. Es más, el estudiante del plan no es reconocido como un par dentro del sistema de educación nacional, por lo tanto, tampoco cuenta con ayuda en alimentación (Junaeb), transporte (Tarjeta Nacional de Transporte) o cualquier otro subsidio que facilite su retención y término del proceso de alfabetización.

Este escrito pretende visibilizar una problemática real que se mantiene oculta, no se asume ni se sociabiliza, por lo que las medidas de precaución,

ayuda, socorro y promoción son prácticamente nulas. Mucho menos existe un proceso de sensibilización que permita a la persona no alfabetizada salir de su zona de protección, señalarse a sí misma ante el mundo como tal y buscar ayuda si la necesita.

En el caso de las medidas para apoyar a las personas no alfabetizadas en Chile, a pesar de que las estadísticas apuntan a datos tomados sobre la población general mayor de 15 años, estas se encuentran enfocadas en jóvenes y adultos en edad productiva, por lo que se descarta inmediatamente un apoyo focalizado en adultos mayores. Si bien en varios casos completaron sus estudios, muchos por desuso han perdido la habilidad básica de lectura, escritura y cálculos básicos matemáticos vinculados con la vida diaria, limitando cada vez más su independencia social y mermando con ello su autoestima.

Cabe señalar que no solo los adultos mayores se encuentran en este rango de vulnerabilidad económica y social, sino que también muchos de los migrantes (de habla diferente al castellano), quienes, en gran cantidad de casos y a pesar de tener grados universitarios o técnicos, por el hecho de manejar una lengua oral y escrito diferente al castellano quedan relegados a trabajos menores y abusos constantes por parte de la población malintencionada, en condiciones precarias que denigran los derechos humanos de cualquier persona.

Es cierto que el Estado genera posibilidades a través de los Centros de Educación para Jóvenes y Adultos, la modalidad flexible de educación y el Plan Contigo Aprendo, pero estas no son suficientes para crear un clima de empatía y confianza que permita la independencia plena del individuo como ciudadano activo dentro de su comunidad, ya que debe lograr superar todo el proceso educativo para poder percibir los resultados económicos; y este sistema educativo no flexibiliza ante un individuo que es padre, madre, abuelo, abuela, trabajador y estudiante a la vez.

En el caso de las personas no alfabetizadas, se hace necesario considerar un plan de acción multiministerial en donde se acompañe al individuo en su inserción dentro del sistema, con un equipo interdisciplinario que le ayude en el crecimiento personal, la búsqueda de empleo, la superación de la pobreza y el desarrollo de competencias laborales que le permitan forjar su independencia como un sujeto social, pleno de derechos y deberes, es decir, un ciudadano.

Por último y de no menor importancia, es menester señalar que todos de alguna manera somos analfabetos funcionales. Coincidiendo con Perry (2018), ser educado no necesariamente significa que uno se encuentre funcionalmente alfabetizado, y ser no escolarizado tampoco equivale a ser analfabeto, basta con recibir la documentación que acompaña una tarjeta de crédito para darse cuenta que a pesar de contar con estudios escolares completos, carreras universitarias o posgrados, somos vulnerables a las dinámicas del lenguaje y sus tecnicismos.

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 2-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/24n2/24_02_Braslavsky.pdf/view
- Cepal (2009). The Social and Economic Impact of Illiteracy: Analytical Model and Pilot Study. Proyecto Eclac-Unesco/Orealc «Análisis de las consecuencias sociales y económicas del analfabetismo (UNE/08/001)». <https://dxznp.rweebly.com/uploads/6/2/8/4/62845653/190571e.pdf>
- Cepal (2017). Taller «Uso de encuestas de hogares para la medición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible sobre pobreza y desigualdad». Ciudad de Panamá, 10-11 de agosto de 2017.
- Corvalán, J. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile*. Crefal.
- Dávila, O. (1998). Exclusión social y juventud popular. *Última Década*, n.º 8, Cidpa. <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/8.5-Leon.pdf>
- El Dinamo* (23 de agosto 2018). Casen revela que tasa de analfabetismo subió en los sectores más pobres de la población. <https://www.eldinamo.cl/educacion/Casen-revela-que-tasa-de-analfabetismo-subio-en-los-sectores-mas-pobres-de-la-poblacion-20180823-0046.html>
- Escobar, D., Berlien, K. y Ostoic, D. (2016). *Informe Final de Evaluación Programa Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación de Chile.
- García, A. (2017). Pobreza, analfabetismo y desarrollo. *Revista Redbioética/Unesco*, año 8, 1(15), 12-16.
- Infante, M. (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Cepal.
- Infante, M. (2000). Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121483>
- Perry, K. (2018). The «Ofcourseness» of Functional Literacy: Ideologies in Adult Literacy. *Journal of Literacy Research*, 50(1), 74-96. <https://doi.org/10.1177/1086296X17753262>
- Martínez, R. y Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Comisión Económica para América Latina (Cepal) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Unesco, 6-17.
- Ministerio de Desarrollo Social (2013). Observatorio Social - Encuesta Casen. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2013>
- Mineduc (2016a). Base de Datos Registro de Estudiantes Plan Contigo Aprendo, año 2015. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf
- Mineduc (2016b). Contigo Aprendo, Plan de Alfabetización. Manual del Monitor y Monitorea. Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- Mineduc (2018). Estadísticas de la Educación 2017. Centro de Estudios Mineduc. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINE->

[DUC VERSION-BAJA.pdf](#)

- Ortúzar, P. (12 de septiembre de 2014). Analfabetismo funcional y analfabetismo político. *El Líbero*, Instituto de Estudios de la Sociedad.
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista Temas de Educación*, 1(19), 57-65.
- Soto, A. (2017). *Analfabetismo en Chile. ¿Cómo las políticas educativas contribuyen a su erradicación? Análisis del Plan de Alfabetización Contigo Aprendo*. Universidad del Desarrollo.
- Thengal, N. (2013). Social and Economic Consequences of illiteracy. Department of Education, Debraj Roy College, Golaghat, Assam, India. <https://pdfs.semanticscholar.org/566c/d316422337f6boas8c73cbc295daeoabf44a.pdf>
- Unesco (2019). Alfabetización. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

CAPÍTULO 12

LA FALTA DE OPORTUNIDADES, PERO NO DE SUEÑOS

Claudio Núñez Collao, dirigente de fútbol, marino y escribano

«¿En qué se parece el fútbol a Dios? En la devoción que le tienen muchos creyentes y en la desconfianza que le tienen muchos intelectuales».

Eduardo Galeano

Inicio del partido de mi vida

Valparaíso, 7:20 a. m., y ya estaba en pie o de rodillas, mejor dicho. Es que encontrar las zapatillas adecuadas para ir a la prueba era lo complicado, y no necesariamente porque tuviese muchas, sino porque la pieza no era solo de él, y había un montón de zapatos, ropa, cajas, una bacinica y más cajas, todo bajo cada cama. De hecho, su cama tampoco le era exclusiva. Para ser más claro y justo con la verdad, los pondré en el contexto adecuado. Corría el año 1988 y con 13 años surgía una de las oportunidades para Carlos y algunos de sus amigos de vestir la verde; siendo sinceros, esa era la única oportunidad para vestir de verde, de azul y amarillo, de blanco o de rojo, porque en esos años, seamos francos, tan fanático de clubes profesionales no éramos, y ni él ni ninguno de sus amigos tampoco lo eran. Además, las opciones eran pocas y fijo ya no habría más permisos para faltar a clases los sábados, ciertamente ningún otro día tampoco, y es que el reforzamiento de matemáticas era demasiado necesario. Calcular la hipotenusa nunca fue lo suyo, y su viejo siempre le recordaba que debía estudiar; «un lápiz pesa menos que una pala», le repetía.

El Belloto, 7:25 a. m. Su viejo no paraba de dar vueltas por la casa. Saliendo de la ducha Andrés ya escuchaba la voz de su papá que le preguntaba por las canilleras, las medias de cambio y la botellita con agua. Es que don Marcos añoraba con ver a Andresito jugando por el club de sus amores, y esta, a sus 13 años, era la oportunidad que se les daba.

«¿Está listo el ColaCao?», preguntó Andrés mientras salía de su pieza. «Sí», le respondió la señora Anaís, la «Nani», quien lo ciuda desde que su mamá contrajo esa extraña enfermedad que la mantiene en cama.

El nerviosismo de Marcos contrastaba al 100 % con la serenidad de Andrés. En esa casa, con dos hermanas mayores y su mamá tejiendo todo el día, Andresito era la guinda de la torta para don Marcos, es que TODO lo

hacía bien, buenas notas, practicaba karate, nadaba todos los estilos, ¡era un verdadero *crack!* Eso se lo comentaba a todo el mundo. Andrés, con ese pelo rubio como el trigo, no podía entender cómo el fútbol podía generar tanta pasión en su viejo.

Valparaíso, 7:35 a. m. En casa de Carlos, que inicialmente era para cuatro personas, ya iban siendo nueve; y no, no había nueve piezas ni menos nueve camas. Había dos piezas, cinco camas y un cuarto pequeño, con un diminuto sofá-cama, y ese era para dos. Así de gracia, su viejo, casi enterneciendo la situación, decía que esa forma era mucho mejor para dormir para que «soñáramos todos lo mismo». Sin entrar en detalles ni victimizando lo vivido, Carlitos siempre pensó que estaba bien, que era normal y, aunque no le gustaba tanto, sabía vivir con ello. Lo complicado era que sus sueños no eran los mismos de sus tíos ni de los primos con los que compartía la pieza, eso era lo difícil... Eso y encontrar las zapatilla, esas que había ocupado el día anterior para la pichanga después de salir de clases, donde además las había usado para educación física luego de la presentación de arte, esas que tenían un refuerzo en la punta para pegarle más fuerte, en especial cuando en *baby* fútbol había que patear con el «pie al lado». Él decía que parecían de futbolista, completamente negras con una franjita roja; esas le daban más confianza.

El Belloto, 7:50 a. m. Andrés siempre debía devolverse por algo, por último a buscar el personal estéreo, aunque sabía que no iba a escuchar nada, ya que don Marcos desde que se subía al auto le comenzaba a dar instrucciones, que el control dirigido del balón, que la segunda pelota al compañero, que debía siempre mirar al profe, que no podía estar quieto sin marcar a uno y mil instrucciones más, las mismas que desde los 6 años venía escuchando cuando don Marcos decidió llevarlo a la Academia de Fútbol de la municipalidad donde trabajaba.

Valparaíso, 7:55 a. m. Y las encontró, ahí entre las cajas con ropa vieja habían ido a parar durante la noche, las agarró, sacudió y sacó el polvo, se

las anudó como siempre y salió al comedor que estaba pegadito a la pequeña cocina. Ya estaba ahí su viejita, nunca supo si alguna vez ella durmió; es que al acostarse Carlos, ella quedaba en el comedor, planchando, tejiendo o en el mejor de los casos tomándose un té, remojando el pan «batido», escuchando la radio Valparaíso o la Festival. Al levantarse Carlos, incluso como ese sábado antes de las 8:00, ella ya estaba en la cocina, la radio sintonizaba la Festival mientras pelaba los porotos y hacía unos huevitos revueltos.

Era extraña la vida de la viejita, nunca renegó, nunca se quejó. A pesar de eso poco reía, aunque tampoco lloraba. Pero al mirarse con Carlitos, ambos se llenaban de vida; ella y su viejo le marcaban las frases, solo con un par de palabras eran capaz de cambiar el destino, el ambiente y hasta de sentimientos. Eso, hasta entonces, Carlos ni lo entendía, compartían pocos momentos, pero los pocos eran mágicos. Esa vez no fueron más de cinco minutos, más ya lo dijo Víctor: «La vida es eterna en cinco minutos». Es que los dos pensaban que todo estaba bien, que todo era normal, que esa era la vida que les había tocado y punto. Ahí, luego de tragar un sanguchote de huevo revuelto y sorbetear rápidamente el té, se lavó la cara, se despidió de su viejita y salió de la casa muy temprano esa mañana. Ella lo miró y sonrió, su sonrisa era como ver salir el sol en primavera, mágica, única, verdadera; ese niño era su felicidad en todo momento, y puta que es esquiva la felicidad cuando las lucas escasean.

La amistad, la cancha y la vida

Valparaíso, 9:15 a. m. Helada mañana de principios de mayo y ya comenzaba a acercarse el invierno, que era frío y húmedo en esos años, no como ahora que uno no sabe si es primavera, otoño o invierno... Por algo estamos en TROPICALPO.

Hacía mucho frío para los cerca de 400 niños y jóvenes que querían buscar una opción de que, primero, los anotaran, les preguntaran el nombre y les pasaran un peto, y segundo, de poder patear una de las tantas pelotas que rebotaban en las diversas canchas del parque Alejo Barrios. Esas eran de verdad, no como las plásticas o las de goma con las que Carlos y sus amigos pichangueaban en el recreo.

Alrededor, mucha gente, muchos papás, hermanos mayores, algunos profesores, muchos dando instrucciones, gritando, vociferando órdenes, arengando, todo nuevo para Carlitos. En una orilla divisó a un chico similar a él, de «salida de cancha» a la moda que recibía instrucciones de al parecer un profesor, cruzaron la mirada y el muchacho lo saludó, lo había visto antes en un torneo de colegios. También levantando la cabeza le devolvió el saludo, ya era hora de entrar a la cancha.

Valparaíso, 9:15 a. m. Andrés ya estaba vestido con su buzo regalón, el mismo que le había traído el tío Chano de su viaje a Argentina. Don Marcos le seguía repitiendo que debía pedirla, que a la primera que tuviese encarara, que aprovechara su velocidad, y le recalaba el control dirigido; para él ahí estaba la clave. Andrés miró alrededor y en una orilla notó a un flaco que le traía recuerdos, no sabía bien de dónde, pero algo había... Se miraron y le sonrió. El flaco, algo esquivo, solo le levantó la cabeza, al parecer como un saludo. Don Marcos le pidió que se concentrará, que hoy la cosa era en serio.

La citación para todos fue a las 9:00 a. m. Las instrucciones ya las habían dado y Carlos y sus amigos andaban un poco perdidos entre tantos promisorios futbolistas, así que, empanada en mano —sí, con unas buenas empanaditas en la mano—, se colaron en una fila para anotarse. En el camino se sacaron la ropa, terminaron de comer las empanadas —«es que las empanadas de la mamá del Pepe eran mortales»— y los chalecos de lana y los pantalones de mezclilla como pudieron los acomodaron en sus mochilas, y quedaron listos para jugar a la pelota.

Llamaron a Andrés y rápidamente les dijo que él jugaba de 10, de salida y llegando siempre a pisar el área rival. Le pasaron el peto... y a la cancha. Cuando a Carlitos le llegó el turno, el que estaba anotando ahí le dijo: «¿Tu nombre?». «Carlitoooo, o sea, Carlos Fernando Vera Collío, señor..., profesor..., señor», respondió. «Ya, “Carlitos Fernando”..., ¿de qué juegas?». «Yoooo, ehhhhh...». (Es que Carlos Vera, ya a sus 12 años, hacía goles en todas las pichangas, dominaba más de 100 en el patio de su casa, además era el mejor en el gol saliendo, nunca había perdido en el 25. Cuando la pichanga del colegio estaba difícil, se iba atrás a defender el empate y, una vez empatado, se ponía al arco, porque siempre atajaba un par de penales; pero un día en el colegio un profesor de educación física, que mucho hablaba aunque que no sabía demasiado de fútbol, le dijo que tenía porte y buen «chute» para ser «un buen contención»). «Yo juego a la contención, soy contenedor», agregó.

Con esa respuesta, el reclutador lo miró con cara de duda, se encogió de hombros y le dijo: «¡Ok!, vas a ponerte un peto amarillo y entrarás delante de la línea de 3, por la derecha, asistiendo al volante mixto, cooperándole a tu lateral, haciéndole la cobertura al primer central cuando sea necesario. Tu marca principal es el 10 de los rojos y probarás de distancia cuando puedas».

Carlos escuchó todo, sin embargo, no oyó nada, o bien si es que oyó algo, ¡no comprendió mucho! Animado y envalentonado por sus amigos entró a la cancha, todas las fichas estaban puestas en él. Algunos de los que ya estaban ahí algo lo habían visto antes, en un torneo de colegios se había topado con varios y los saludó a la rápida, la mayoría de cursos mayores. Andrés se le acercó un poco y le dijo: «¡Oye, flaco, párate ahí, vas de seis! ¡Despierta, hombre!».

Carlos lo miró con bronca y un poco de respeto, y sin atinar a contestarle, se paró «ahí», un poco más delante de él, luego se miraron y sonrieron medios cómplices, con esa complicidad de niños que saben que están haciendo alguna picardía. Ambos sabían lo que jugaba cada uno.

Valparaíso, 9:45 a. m. Tras una corta charla, que más que dar instrucciones fueron palabras de motivación y asegurando que estarían atentos a todas las jugadas que ellos realizaran, empezó la prueba. Así, sin mucho calentar y con los muchachos soplándose sus manos para tratar de entrar en calor comenzó a rodar la pelotita. Ciertamente, Carlos en los primeros 10 minutos no la agarraba ni con la mano, solo una vez estuvo cerca de una jugada y el 10 de los rojos le «escondió» la pelota con la planta del pie, apurándola con el taco y apoyándose con el otro volante, asistiéndolo con un pase llamado «rabona» que le había visto a Maradona hace unos días; salió en carrera dándole un empujón con el hombro a su joven marcador.

Carlos ni lo vio venir, sintió el choque solamente y, cuando miró, el 10 ya iba casi llegando al área a esperar el centro. De todo lo que le habían dicho, lo único que guardó en su cabeza fue «tu marca principal es el 10 de los rojos», así que como en su mejor carrera, de esas calle abajo cuando le tocaba ir a buscar la pelota en el gol saliendo, o cuando era ladrón jugando al paco-ladrón, o cuando le tocaba ser el centro en el «Sooo» y en medio de la cuadra se le acababa el aire, así mismo plantó carrera tras el 10 rojo, con su vista pegada a su marca y con destino hacia la Escuela Naval tomó fuerzas y, cual atleta, agarró vuelo y «saltó» junto al espigado muchacho para cortar un centro preciso que el puntero derecho ya estaba acomodando. Algo no coordinó bien, o sus ansias le traicionaron, se proyectó más de la cuenta, pero no se elevó mucho... Las zapatillas, las regalonas, las cabaleras, no hicieron la tracción suficiente, resbaló y pasó de largo. Sinceramente no se elevó nada, la carrera terminó con Carlos dentro del arco. El 10, que sí se había elevado, y bastante, cabeceó solo en el punto penal con un certero movimiento apuntando hacia abajo, testazo y gol, el primero y ¡a cobrar!

Carlos estaba aún en el suelo, entre las mallas, con la cara toda rasmillada y una oreja llena de piedrecillas. Además, sentía piedras dentro de la zapatilla; la verdad, el tajo en su calzado iba desde el dedo gordo hasta cerca del talón,

las regalonas no habían aguantado el primer impulso y «sonaron». Andrés, quien era el volante de creación, lo fue a ayudar a pararse.

«Oye, flaco, ¿qué haces de 6? Ándate para adelante, preocúpate de estar sin marca, mejor, yo te la tiro». En segundos, se sacudió y como pudo se puso en la vertical, sintió un airecito entrando a la planta del pie y algunos jugadores un poco más chicos, tras el arco, lo apuntaban y reían. Sintió que el aire se le acababa cuando dio el siguiente paso y una piedra se le incrustó en la base del dedo gordo, se miró y era prácticamente imposible seguir jugando, pero sus ganas y esfuerzo no daban para ello. Rápidamente se fue a la malla y sacó un trozo, lo cortó y amarró la zapatilla, envolviendo todo en dos cordones, anudándolos a un costado. Se hizo firme, aprovechó de tomar una botella con agua que estaba cerca, se mandó un sorbo y luego se pasó la mano mojada por la sien. Aún tenía tierra, así que con esos rasgos, cual Chuck Norris, volvió a la cancha, sintió cómo la empanada del Pepe ya había bajado lo suficiente, el pancito con huevo ya le había dado fuerzas y entonces sus ganas aumentaron, nada podía detenerlo, ahora sí que sí, dispuesto a «contener»; total, él era un «contenedor» o como fuese.

Valparaíso, 10:00 a. m. «¡Eh, flaquito, cambio!». Carlitos miró hacia atrás y no había nadie más... Puso cara de asombro y miró al profe levantando ambas manos en señal de duda: «¡¡Sí, viejo, tú, el de la zapatilla rota!!». Carlos no entendía mucho, pero nuevamente la voz de Andrés lo despabiló: «Oye, amigo, tú eres el cambio, ¡apúrate poh!».

Carlos caminó hacia la orilla y levantó la mano, como entre pidiendo disculpas y desconcertado aún. Por el centro y a jugar de 6 entraba el Pepe, el mismo que había repartido las empanadas. Ciertamente era el puesto de él, porque para correr hartito, pegar patadas y para los combos ese niño fue concebido.

Andrés tomó la pelota, por las orillas los laterales se la pedían, pero sus ansias eran mayores. Pisó el balón como quien se pasea por la costanera,

con simpleza y un talento riquísimo. El espigado niño era dueño de una técnica singular, casi caminando avanzaba burlando a sus rivales. Su padre lo veía y le pedía más..., pero Andrés prefería seguir con la pelota pegada al pie, disfrutando de su paseíto por la costanera.

Carlos se quitó el peto y caminó hacia el profe un poco confundido, decepcionado tal vez. Se sentó cerca, esperando alguna recomendación o palabra de aliento..., pero nada. Se puso a la fila tras unos treinta niños más, todos esperando la oportunidad de jugar. Hubo otros cambios y uno de los que salió fue su amigo Diego, le acercó una botella con agua y le dijo: «¿Qué crees?». Diego respondió: «Prefiero jugar ping-pong. Al menos, si pierdo la culpa es mía, y tengo más pelotitas que la cresta en la casa». Diego le dijo que era una mesa nueva, que estaba en el negocio de la mamá del Pepe, y allí luego lo invitaría. Miró al Carlos y a sus zapatillas, sonrió y le dijo: «Le quedaron bonitas, compadre, medio estilo».

Ambos se miraron y comenzaron a reír. Se apretaron la guata riendo, el profe los miró y los mandó a dar una vuelta a la cancha, por graciosos. Carlos se puso serio cuando se acordó que el lunes tenía taller de gimnasia en el colegio y no tendría zapatillas para eso, o que debería llevarlas a donde el tío Juan para ver si tenían arreglo. «Mi tío arregla zapatos, al menos el pintado, las tapillas y las suelas le quedaban muy bien, dice mi viejita».

Te pones de pie y le ganas a la vida

Valparaíso, 10:20 a. m. Ya se había realizado el cambio de lado, la rotación de los jugadores en los puestos y a algunos, no más del 3 %, el profe les preguntaba su nombre completo, edad y dirección. A ellos los abrazaba y sonreía, esa sonrisa del minero que encuentra una piedra preciosa cuando está sacando carbón, o cuando el pescador nota que en su red de merluzas viene

atrapada una albacora o un salmoncito perdido. Los mimaba y mandaba a tomar jugo desde unos tamborcitos bajo la sombra. Andrés fue el primero en ser separado del resto, es que ese tipo de jugador cuesta agarrarlos, estilo propio, magia pura.

Otros dos equipos seguían jugando, mordiendo el polvo, corriendo por un lugar; el resto seguía a la orilla esperando convocatoria, empalados, con los mocos colgando de frío. Estaban todos así, incluido Carlos con la zapatilla rota, con los mocos en vela, entumido de frío y aún digiriendo la empanada.

Valparaíso, 10:50 a. m. Ya con pocas pretensiones de volver a jugar, Carlos miraba la cancha y mordía el polvo, la acidez de la empanada y el huevo ya había desaparecido, solo había ganas de jugar. «Oye, ¿quieres jugar tú?», le dijo Andrés, que se había acercado a hablarle: «Pero tienes que jugar adelante, porfiado, si no sabes ni pegar patadas».

Carlos lo miró y se encogió de hombros. De querer, sí, él quería..., pero y los encargados, ¿qué dirían? Miró y todos los profesores y utileros estaban reunidos en una esquina, cerca de los bidones de jugo y un termo con café. Carlos lo miró y le mostró sus zapatillas, Andrés se las quitó y las pasó. «Soy 36, ojalá te queden buenos», dijo.

Rápidamente, entonces, Carlos se puso los zapatos de fútbol, estaban durísimos y le quedaban súper justos, pero mucho mejores que sus zapatillas, además estaban apretaditos y al primer chute notó que le podía pegar más fuerte que de costumbre, como los profesionales, pensó. Con ganas renovadas, pero aún con el sabor de la empanada entre los dientes, Carlos pidió la pelota, como en el barrio, cargado a la izquierda para tener la espalda siempre cubierta, controló un pase largo y encaró; eso sí era lo suyo. Avanzó como quien gambetea el día a día, se sacó un par de marcas y encaró hacia donde estaba el central rival. Este sonrió casi irónicamente al ver al flaco encararlo; si este fuese un guion de película, podríamos detallar

los nervios, el olor a tierra húmeda y los pensamientos que podría tener el flaco al pisar el área, las reminiscencias de la calle, los cariños de la viejita y los retos del viejo, sin embargo, solo diremos que con una facilidad innata y un amague extraño dejó sentado a su marcador. Carlos se atrevió a más y se la mostró con la izquierda para abrirla hacia la derecha, luego sintió la voz de Andrés, que le gritó: «¡Cuidado, te van!».

Al igual que cuando jugaba en el barrio, Carlos se movió como un gato y pisando la pelota hacia atrás ahora con la derecha, nuevamente hizo morder el polvo al central, dos amagues en una misma jugada. Ya esto no pintaba bien, se apoyó en su compadre Pepe, dándole un pase a borde interno; este le mostró la orilla y, evitando el roce, devolvió la pared y se la echó a correr, a tres dedos, así canchereando. Carlos llegó primero, el central tras él corriendo por el balón, contra el viento y la tierra, así media húmeda en los ojos. El muchacho la dudó un poco, pero el mismo profe, el único atento a la pichanga y que además a ratos arbitraba, le gritó: «Dale que llegas, flaco».

Ni un segundo para pensarla, un pequeño movimiento y les sacaba ventaja a su defensa. El central no aguantó las ganas y de su repertorio de patadas sacó una de las mejores y se la tiró al tobillo de Carlos, lo rozó, pero no lo suficiente para desestabilizarlo. Carlitos lo saltó un poco, pegándose a la orilla de la cancha, línea de fondo paralelo al arco, el flaco sin pensarlo mucho pasó su pierna izquierda por delante de la pelota, luego la derecha, luego la izquierda, la derecha a una velocidad inusitada y, echando su cuerpo hacia la izquierda, se apoyó en la misma pierna para salir corriendo nuevamente hacia la derecha. Sus ojos y gestos iban hacia un lado, su cuerpo hacia el otro. Carlos se envalentonó y enganchó para dentro, Carlitos la pisaba y se la escondía, se agachaba y movía cual mono porfiado, no caía. En otro amague se enfrentó al portero, dio un bote el balón y Carlitos «le pegó con el alma», pero el alma estaba apuntando hacia la puerta de la Universidad de Playa Ancha. Allá fue a parar el balón y Carlitos, viendo abrir su tiro

hacia el lateral, simplemente dio un par de pasos más y desfalleció, en dos minutos o incluso menos dio todo lo que tenía en sus fuerzas. Sonó el pitazo final y a descansar.

Aún tirado en la entrada del área, fue Andrés quien lo ayudó a pararse. Ahora sí que la empanada venía de vuelta y sentía esa acidez propia de la cebolla casi salir por su nariz, le tendió la mano y le dijo: «Mansa jugada, jajaja. Ya, párate, ¡te está llamando el profe! Oye, eso sí, devuélveme los zapatos, “papelucho futbolista”».

Valparaíso, 11:10 a. m. Aún mareado y con el aliento entrecortado, Carlitos esperaba escuchar su nombre entre los que pasaban de etapa. Por primera vez sentía que algo había demostrado, sabía que la prueba no había comenzado nada bien para él, pero también que, con la pelota al pie, podía escribir su firma en un metro. Todos se miraban. El profe llamó a Andrés Marín de la Fuente, el Rucio mucho había mostrado, le dijeron que debía ir el martes, nuevamente a las 08:30... Dijo que no podía ir, es que justo ese día debía presentar un trabajo en artes plásticas, y pucha que le había quedado bonito el yo-yo de madera con unas lucecitas; tenía habilidades para lo que quisiese. Le dijeron que fuese el sábado, o cuando pudiera, es que se le hacía todo muy fácil con la pelota al pie.

Su viejo, don Marcos, de lejos lo miraba y movía sus brazos queriendo saber qué pasaba. Andrés le levantó el dedo pulgar y le dijo que todo estaba bien, que no se preocupara.

Luego, vinieron varios nombres, incluso el Pepe pasó a la siguiente etapa. «Necesitamos que el martes se presente a la misma hora el señor Carlitos Vera», dijo el profe, cerrando la carpeta que tenía en la mano.

La sonrisa del niño era indescriptible, su sueño, por mínimo que fuese, algo se estaba concretando. Las horas pegándole pelotazos al muro de doña Shofy ya daban sus primeros frutos, la emoción de escuchar su nombre y que le dijeran que era bueno era algo nuevo y muy valioso para él, sabía que

no era por sus habilidades de contenedor, eso sí. Luego se quitó el peto y se sonó los mocos sin que nadie lo viera, por dentro se alegró. Se le acercó Andresito y le dijo: «Que te vaya bien el martes. Cuida los zapatos, amigo, otro día me los devuelves».

Desenlace y seguimos luchando

Pasaron los siguientes minutos, los días y los años. Llegó el 2019 y Carlitos Vera no llegó a ser profesional del fútbol, su sueño se lo llevó la pena, la pena y la demencia senil que atacó a su viejita primero y una neumonía traicionera a su viejo querido. En la cancha, todos decían que el «Loco Vera» era súper bueno para la pelota cuando cabro chico, a los partidos que podía ir por los viejos tercios, empanada en mano, eso sí, entraba y marcaba la diferencia; otros tantos no le creían la historia de que había sido bueno, pero «weno, weno», como él decía.

Entre empanada y unos vasos de vino tinto, tras la barra del restaurante que con hartos esfuerzos había levantado, les contaba que una vez el propio Andrés Marín, el exjugador de Wanderito, Everton, de la Chile, el Necaxa Mexicano y hoy por hoy dueño de la cuadra entera, le regaló un par de zapatos después de un entrenamiento. Los amigos lo miraban y reían, el único que guardaba silencio era don Pepe, su socio en el bar y presidente del Club Deportivo San Juan, que le servía la última cañita y le decía: «Este es el último vaso, flaco, que mañana jugamos el clásico por los *seniors* y debes llegar temprano a jugar». A lo cual el Flaco Vera respondía: «Pepe, sírveme otra nomás, cumpita. Igual llego mañana, mi amigo, cruz pal cielo que llevo, por mi viejita. Oiga, eso sí, lléveme unos zapatos de cualquier número, que los míos ya sonaron. ¡Salud!».

Palabras finales

Dedicado a todos mis amigos que tuvieron la dicha de llegar a vestirse de verde, oro y cielo y muchos más, a los que el destino les dio otras herramientas para afrontar la vida y a los que tuvieron que emigrar fuera de estas tierras para cumplir sus sueños; a todos los niños y niñas que están en el camino de hacerlo, ya que el fútbol, el deporte más lindo del mundo, nos demuestra que una de las partes donde podemos ser más justos, más felices y más iguales es en el rectángulo sagrado; a mis viejitos que me enseñaron que la vida hay que disfrutarla día a día, aunque sea con la zapatilla rota, y cuando tengas lo puedas compartir con quien más lo necesite; a mi amigo Pablo que me invitó a ser parte de esta hermosa obra y a todos quienes quieran creer que necesitamos un país con más equidad, justicia, igualdad y sobre todo empatía social.

Referencias bibliográficas

Galeano, E. (1995). *El fútbol a sol y sombra y otros escritos*. La Cueva. http://www.nerudavive.cl/descargas/eduardo_galeano/el_futbol_a_sol_y_sombra.pdf

PARTE 3
DESIGUALDAD E INEQUIDAD EN EL SISTEMA
EDUCATIVO NACIONAL



Mural anónimo, cerro Playa Ancha, Valparaíso.

CAPÍTULO 13

EL SUEÑO FRUSTRADO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN CHILE

Joan Calventus i Salvador, Universitat de Barcelona

«Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario».

Francisco Ferrer i Guardia

El problema de la calidad educativa en Chile

Desde el retorno a la democracia, la política educativa que se ha venido aplicando en Chile evolucionó desde un foco centrado en mejorar la cobertura y alcance (durante los años noventa) hacia uno orientado a asegurar la calidad, la equidad y la inclusión educativa (Aziz, 2018). Así, durante la primera década del nuevo siglo se fue construyendo en el país un amplio acuerdo político respecto a la necesidad de alcanzar cierta calidad educativa. La «calidad», junto a la «competencia educativa», se destaca como uno de los factores más significativos e importantes para el proceso de desarrollo económico y social de la nación.

El concepto de «educación de calidad» se fue instalando y naturalizando en los discursos políticos como expresión de una lógica neoliberal imperante en la sociedad chilena, que asume la educación como una inversión (no solo a nivel nacional, sino también para la economía familiar y personal). Todo esto se ha naturalizado, sin cuestionamientos, por la mayoría de los autores (Arellano, 2005; Banco Mundial, 2007; Bassi & Urzúa, 2010; Carvajal, 2004; Espinoza & González, 2012; García-Huidobro & Bellei, 2010; OCDE, 2004). Tan solo en unos pocos casos (Arancibia, Ayma, Cifuentes & Yáñez, 2012; Durán Sanhueza, 2018; Valdebenito, 2011) se reflexiona críticamente acerca del excesivo énfasis que otorga el concepto «calidad educativa» a los aspectos mercantiles y a la perspectiva económica neoliberal.

En oposición a las políticas neoliberales aplicadas por los primeros gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia desde el retorno a la democracia en 1990, se desencadenó finalmente la gran movilización estudiantil de secundarios del año 2006, denominada «revolución pingüina». Este movimiento instaló el debate acerca de la educación en la agenda política nacional, centrándolo en una crítica a su mercantilización y a «la falta de una presencia efectiva del Estado en el aseguramiento de la calidad

y principalmente la falta de reconocimiento de esta como un derecho básico y no como un bien negociable» (Durán Sanhueza, 2018, p. 86). Este nuevo debate nacional no fue planteado desde el espacio político formal, ni desde el académico institucional, sino desde el ámbito social y ciudadano (Durán Sanhueza, 2018).

Como respuesta a estas movilizaciones estudiantiles y sociales se han venido aplicando, desde los distintos gobiernos que se sucedieron, una serie de reformas legales que respondían —sobre el papel— a las exigencias de una mejor calidad educativa: la Ley 20.248 (1 de febrero de 2008), que establece la Subvención Escolar Preferencial, destinada a mejorar la calidad educativa en los establecimientos educacionales subvencionados; y la Ley 20.370 (12 de septiembre de 2009), que establece una nueva Ley General de Educación, reguladora del deber estatal de velar por «un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio» (Mineduc, 2009, art. 1).

Sin embargo, esta nueva normativa legal no habría modificado en lo sustantivo el sistema educativo nacional; más bien continuaría resguardando sus principios neoliberales, desde una lógica mercantil, y tan solo habría redefinido el rol del Estado respecto de la educación, con especial énfasis en el aspecto de su calidad:

Ejercerá mayor control sobre la calidad del servicio y el uso de los recursos que se ofrecerán, en un mercado que sigue siendo fuertemente privado, mediante mecanismos evaluativos como el Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), la Evaluación Docente, los compromisos de cumplimiento de metas de la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) y nuevas agencias e instituciones como la Superintendencia de Educación, la Agencia de la Calidad y el Cpeip (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) (Durán Sanhueza, 2018, p. 87).

Así, en abril de 2011 se inició una nueva movilización estudiantil a nivel nacional que se prolongó hasta 2012, esta vez liderada por estudiantes universitarios. La movilización, convertida en el primer gran movimiento de masas desde 1973¹⁵, se alzó nuevamente en contra del sistema educacional que se continuó perpetuando en el país, reclamando la gratuidad, el fin del lucro y mejorar la calidad de la educación pública (Arrué, 2012).

Como respuesta a esta nueva ola de movilizaciones se inicia, desde los sucesivos gobiernos, un nuevo proceso de reformas legales: Ley 20.529 (27 de agosto de 2011), que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media, así como su fiscalización; Ley 20.845 (8 de junio de 2015) de Inclusión Escolar, que regula la admisión de estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en aquellos establecimientos educacionales que reciban aporte financiero estatal; Ley 20.903, de creación del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Carrera Docente); y la Ley 21.040 (24 de noviembre de 2017), que crea el nuevo Sistema de Educación Pública.

En definitiva, desde el año 2006 se han venido sucediendo en Chile importantes movilizaciones sociales que se oponen fundamentalmente a un aspecto concreto de las políticas educativas aplicadas en el país: su carácter neoliberal, así como la perpetuación de una mercantilización y privatización de la educación.

Sin embargo, estas mismas movilizaciones sociales «tenden a mostrar un grado de consenso con las autoridades educativas en lo referente a mejorar la calidad de la educación en el país» (Cavieres, 2014, p. 1035). Es decir, los gobernantes a cargo de las políticas educativas y sus opositores destacan, coincidentemente, que Chile sufre una insuficiente «calidad educativa».

Ahora bien, ¿cuál es el significado de este concepto? Como aporte a esta reflexión, analizaremos aquí dos textos legales referidos anteriormente (la Ley 20.370 y la Ley 20.529), en los que la referencia a la «educación de ca-

lidad» es central y reiterada. Nuestro objetivo será, por tanto, comprender el significado que en estos cuerpos legales tiene el concepto «educación de calidad»¹⁶.

Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, de carácter hermenéutico, orientada a la comprensión del significado que se construye respecto a la «educación de calidad» en dos textos legales publicados por el Ministerio de Educación en el *Diario Oficial de la República de Chile*. El primero de ellos, la Ley 20.370 (en adelante LGE), establece el actual marco legal regulativo de la educación en Chile. El segundo, la Ley 20.529, crea específicamente el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Educativa (en adelante SAC). Se trata de los dos cuerpos legales, dentro del actual proceso de reforma educativa del país, más focalizados en el objeto de estudio que aquí nos interesa.

En definitiva, se conformó un corpus cerrado, constituido por los dos textos mencionados. Sobre este corpus textual se aplicó un procedimiento genérico de análisis cualitativo de contenido (Gibbs, 2012; Gil, 1994; Schreier, 2014), a través de los siguientes pasos¹⁷: (1) lectura minuciosa y reiterada del texto, (2) construcción de un conjunto de códigos a partir de esta lectura, (3) segmentación y codificación del texto, haciendo uso del conjunto de códigos, (4) exposición de las principales categorías de análisis obtenidas y sus relaciones y (5) interpretación del resultado obtenido con todo el proceso. Para realizar este análisis se ocupó el programa de computación WEFT QDA 1.0 (Martínez, 2009).

Resultados y discusión

La única referencia explícita al significado del concepto «calidad educativa» en nuestro corpus textual se halla en la LGE, al presentarla como uno de los «principios inspiradores» del sistema educativo chileno:

b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley (Mineduc, 2009, art. 3).

Destacamos en esta cita: (1) la inclusión de los conceptos de universalidad (todos los alumnos y alumnas) y equidad (independientemente de sus condiciones y circunstancias) en la supuesta definición de calidad; y (2) la concepción operacional de calidad, al definirla a través de la consecución de unos supuestos «objetivos generales y estándares de aprendizaje».

A lo largo de todo el corpus se reitera una permanente asociación de la «calidad» con la «equidad» (y/o la «universalidad»), al hacerse referencia a ambas, siempre, conjuntamente: «tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio» (Mineduc, 2009, art. 1); «asegurar una educación de calidad y procurar que esta sea impartida a todos» (Mineduc, 2009, art. 6); y «evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad» (Mineduc, 2011, art. 10).

Por su parte, la «operacionalización» de la calidad a través de la consecución de objetivos y estándares, comporta asociar la calidad al concepto de «evaluación». Así, la gran mayoría de procesos que aplica y caracterizan el actuar del SAC son de tipo evaluativo: «Autoevaluación, evaluación externa, inspección, pruebas externas de carácter censal y, cuando corresponda, apoyo

técnico pedagógico» (Mineduc, 2011, art. 2). En definitiva, la calidad siempre es referida, en los textos analizados, a través del concepto de evaluación¹⁸, como se observa a continuación:

El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación. Para ello, la Agencia de Calidad de la Educación evaluará los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos (Mineduc, 2009, art. 7).

La Agencia evaluará el desempeño de los establecimientos de educación, el objeto de esta evaluación de desempeño será fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen. La evaluación de desempeño considerará, entre otros, los resultados educativos, el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los alumnos y de los otros indicadores de calidad educativa que permitan una evaluación integral referida a los objetivos generales establecidos en la ley y los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales (Mineduc, 2011, art. 12).

Debemos entender, por tanto, que la «calidad» es el objeto evaluado con este proceso evaluativo. En definitiva, lo constituyen «estándares de aprendizaje» (de los estudiantes), «estándares de desempeño» (de los establecimientos educacionales y sus sostenedores) y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).

Los estándares de aprendizaje están referidos a aquellos logros o resultados conseguidos por los estudiantes. De hecho, la primera atribución del sac es «diseñar, implementar y aplicar un sistema de medición de los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje» (Mineduc, 2011, art. 11). Por su parte, los estándares de desempeño incluyen «gestión pedagógica y de los recursos humanos, desempeño docente y directivo (liderazgo técnico pedagógico), convivencia escolar, participación, trabajo colectivo, respeto a la diversidad, resolución de conflictos y liderazgo democrático en la comunidad educativa» (Mineduc, 2011, art. 6). Por último, en el corpus se hace reiteradas referencias a Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)¹⁹ (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

El tipo de evaluaciones que permitirían «operacionalizar» la calidad educativa se describen como objetivas, de carácter cuantitativo (a través de escalas que medirán cierto grado de cumplimiento de los estándares) y cumpliendo con las principales exigencias psicométricas (estandarización, validez y confiabilidad), a saber:

Las mediciones del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje de los alumnos, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares y de los otros indicadores de calidad educativa, se realizarán mediante instrumentos y procedimientos estandarizados, válidos, confiables, objetivos y transparentes (Mineduc, 2011, art. 11).

Un primer uso y consecuencia de este proceso evaluativo de la calidad educativa será la «ordenación de los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los otros indicadores de calidad educativa» (Mineduc, 2011, art. 3). Concretamente,

a través de esta ordenación se jerarquizan los establecimientos educacionales en cuatro categorías de «desempeño»: alto, medio, medio-bajo e insuficiente (Mineduc, 2011, art. 17). Un aspecto importante en relación con este proceso es el siguiente:

La Agencia²⁰ [...] determinará el modo en que técnicamente se ponderarán los estándares de aprendizaje y los otros indicadores de calidad educativa para efectos de efectuar la ordenación. Con todo, la ponderación de los estándares de aprendizaje no podrá ser inferior al 67 % del total (Mineduc, 2011, art. 18).

Esta cita textual permite comprobar la prioridad que se otorga a los logros de aprendizaje (2/3 del puntaje total) con relación al resto de componentes o aspectos de la calidad educativa.

Respecto de este proceso de ordenación, en el corpus se destaca que deberán considerarse «las características de los alumnos del establecimiento educacional, incluida, entre otras, su vulnerabilidad, y, cuando proceda, indicadores de progreso o de valor agregado» (Mineduc, 2011, art. 17); aunque no se indica qué tipo de vulnerabilidad debe considerarse ni qué hacer con ella.

Sin embargo, en ese mismo artículo 17 se afirma: «Gradualmente, la ordenación de los establecimientos propenderá a ser realizada de manera independiente de las características socioeconómicas de los alumnos y alumnas, en la medida que el sistema corrija las diferencias atribuibles a dichas características en su desempeño» (Mineduc, 2011, art. 17).

Es decir, la «vulnerabilidad» mencionada en el corpus textual sería, básicamente, la que están sufriendo aquellos estudiantes que viven en contextos socioeconómicos deprimidos; y los procedimientos de medición que se apliquen para jerarquizar sus establecimientos educacionales debieran minimizar la influencia (adversa) de estos contextos, hasta «controlarla»

(matemáticamente) por completo. De esta manera, según el procedimiento de ordenación planteado por la ley, se estarían superando los efectos perniciosos de la realidad socioeconómica y esta dejaría de influir en un proceso de jerarquización que se pretenden justos y equitativos.

La finalidad de ordenar los establecimientos educacionales en función de su nivel de calidad se justifica doblemente: (1) permitirá al Ministerio de Educación focalizar y orientar su apoyo en aquellos establecimientos que más lo necesiten²¹, y (2) será motivo de sanciones a aquellos establecimientos que no consigan unos mínimos resultados.

Respecto del primero: «Corresponderá al Ministerio de Educación facilitar apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales y promover el desarrollo profesional docente» (Mineduc, 2011, art. 111). Este apoyo se brindará cuando sea solicitado por los sostenedores que reciben aporte del Estado y «deberá tener especial focalización en aquellos establecimientos ordenados en las categorías c) y d) [desempeño medio-bajo y desempeño insuficiente]» (Mineduc, 2011, art. 27).

La principal sanción que pueden recibir los establecimientos es la pérdida de reconocimiento oficial por parte del Estado (Ministerio):

Si después de cuatro años el establecimiento educacional se mantiene, considerando como único factor el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje, en la categoría de Desempeño Insuficiente perderá, de pleno derecho, el reconocimiento oficial al término del respectivo año escolar (Mineduc, 2011, art. 27).

Ahora bien, otra forma de sanción (social y económica) para los establecimientos educacionales y sus sostenedores se provoca a través de la divulgación pública de la jerarquización de establecimientos. Los textos reiteran la obligación de informar públicamente a la comunidad educativa

y especialmente a padres y apoderados de los resultados que obtengan los establecimientos educacionales en el proceso de ordenamiento; «La Agencia de Calidad de la Educación deberá informar públicamente los resultados obtenidos a nivel nacional y por cada establecimiento educacional evaluado» (Mineduc, 2011, art. 37).

La publicación de los malos resultados tendrá repercusiones negativas para los establecimientos afectados, como puede inferirse en la siguiente cita: «En ningún caso el incumplimiento de estos estándares indicativos de desempeño dará origen a sanciones. No obstante, la Agencia de Calidad de la Educación informará de estas evaluaciones a la comunidad educativa» (Mineduc, 2009, art. 38).

Una expresión más concreta de sanción es que a los tres años de ser categorizado un establecimiento educacional en el «Desempeño Insuficiente», «la Agencia deberá informar a los padres y apoderados de dichos establecimientos educacionales sobre la situación en que estos se encuentran» (Mineduc, 2011, art. 30), añadiendo así mismo información relevante «sobre los treinta establecimientos educacionales más cercanos que estén ordenados en categorías superiores... [y] les otorgarán facilidades de transporte para que los alumnos accedan» (Mineduc, 2011, art. 30).

En síntesis, en los textos analizados no se aporta una definición explícita de «calidad educativa», aunque implícitamente la expresión se hace operativa (pragmáticamente) a través del concepto de «evaluación». En este sentido, una educación de calidad sería aquella que consigue ciertos niveles de aprendizaje por parte de los y las estudiantes y cierto nivel de desempeño de los establecimientos educativos. Estos objetos evaluados, que en definitiva son expresión de la calidad, se miden de una manera objetiva, cuantitativa y estandarizada. El objetivo de atender de esta manera a la calidad educativa tendría un doble objetivo: en primer lugar, se trataría de tener información que permita al Estado apoyar aquellos establecimientos educacionales que

más lo requieran y lo demanden, pero además que le permita jerarquizarlos en función de su nivel de calidad.

El proceso de jerarquización se realizará priorizando los logros o resultados de aprendizaje conseguidos por los alumnos. Esta jerarquización, además, será informada a las comunidades educativas y será fundamento para la aplicación de ciertas sanciones sobre los establecimientos que no alcancen un mínimo nivel de calidad. La jerarquización tendrá en cuenta los contextos socioeconómicos vulnerables en los que se hallan algunos de estos establecimientos, con el fin de resguardar cierta «equidad», que junto a la idea de «universalidad» son principios permanentemente asociados a la calidad educativa en Chile.

Reflexiones finales

La «educación de calidad» se presenta en los textos legales que sustentan la actual reforma política educativa chilena como expresión paradójica de una serie de tensiones o contradicciones, características de un sistema educativo que sigue desarrollándose desde los preceptos neoliberales.

Una de estas contradicciones se observa al describirse la educación de calidad como proceso práctico y cualitativo y, al mismo tiempo, presentarla fundamentalmente a través de una evaluación tecnocrática, estandarizada y orientada específicamente a medir, a través de cuestionarios, ciertos logros o resultados. El concepto de calidad educativa asume el rol mediador entre una propuesta de educación entendida desde la razón y acción práctica (*frónesis*) y otra propuesta orientada por una racionalidad técnica y los productos que a través de ella puedan obtenerse (*poiesis*)²².

Otra de las contradicciones que debe asumir la expresión «calidad educativa» es aquella que se produce cuando se consideran la «equidad» y «uni-

versalidad» como sus principales principios inspiradores. Porque, al mismo tiempo, esta calidad es la condición que legitimará un proceso de ordenación jerárquica con importantes consecuencias (sanciones) para todos aquellos establecimientos que no alcancen ciertos niveles de excelencia.

La educación de calidad vuelve a ser una expresión paradójica que debe conjugar en sí misma el principio de la «solidaridad equitativa» con el principio de la «competencia», alimentada por un proceso jerarquizante. Las compensaciones que se proponen aplicar en los cálculos matemáticos, para que esta jerarquización sea más equitativa, no serían más que una respuesta (quizás una salida en falso) ante esta contradicción que aquí señalamos.

Una tercera contradicción que caracteriza a esta «educación de calidad» es que se define «optimistamente», proyectándose hacia objetivos de excelencia, pero que al mismo tiempo se presenta y asume —en todo momento— desde la carencia. La calidad educativa debe entonces entenderse en esa permanente tensión entre la positividad anhelada y la negatividad de una realidad que siempre va a presentar carencias y va a definirse desde la posibilidad de mejora.

Una cuarta y última contradicción que comporta el concepto de «educación de calidad» expresado en estos textos legales es provocada por la confrontación de dos principios morales de difícil conjugación. Por un lado, la calidad educativa se justifica apelando a la justicia social como un valor moral que permitirá una distribución equitativa de bienes y servicios (en nuestro caso, el servicio educativo), pero al mismo tiempo debe responder al principio moral de la libertad (que es básico y fundamental en la lógica y el discurso neoliberal) como guía principal de los procesos de competitividad que se consideran a la base del progreso y la permanente optimización. Los conceptos de libertad y justicia social chocan frontalmente en la realidad chilena y el querer conjugar ambas ya no es una opción para arribar a una educación de calidad, inclusiva y de equidad pública.

En síntesis, la «educación de calidad» se construye y constituye como una paradoja y una expresión de contradicciones características del sistema neoliberal; esta paradoja se comportaría como una «clave de bóveda» que soporta y asume las tensiones al interior de un discurso que es en sí mismo conflictivo, como consecuencia de aquellas contradicciones.

Esta «clave de bóveda» es utilizada sin cuestionamiento, tanto por los responsables y ejecutores de una política educativa neoliberal como por sus críticos opositores. Este hecho permite, al igual que ocurre en la arquitectura, que la bóveda se cierre por arriba, asegurando y perpetuando su mantenimiento..., al menos por ahora.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. *Informe Técnico 2017. Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) medidos a través de cuestionarios*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf
- Arancibia, S. E., Ayma, K., Cifuentes, C. y Yáñez, N. (2012). Representaciones sociales sobre calidad y equidad en educación. *Salud & Sociedad*, 3(3), 293-311.
- Arellano, J. P. (2005). *Prioridades estratégicas para mejorar la calidad de la educación en Chile*. Cieplan.
- Arrué, M. (2012). El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers Alhim*, 24. <http://journals.openedition.org/alhim/4388>
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. *Nota Técnica*, 2, 1-12. https://www.lidereducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf
- Banco Mundial (2007). *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Banco Mundial.
- Bassi, M. y Urzúa, S. (2010). Educación en Chile: el desafío está en la calidad. *IDB Publications n.º 37998*. Inter-American Development Bank.
- Carvajal, R. (2004). *Fundamentos de la calidad de la educación en Chile: de lo macro a lo micro*. Tesis para optar al grado de Ingeniero Comercial, Universidad de Chile.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051.
- Durán Sanhueza, F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(3), 85-99.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 87-109.
- García-Huidobro, J. E. y Bellei, C. (2010). Debate sobre la calidad de la educación: ¿tropiezo u oportunidad? *Mensaje*, 59(589), 202-207. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8963>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. PPU.
- Mineduc (27 de agosto de 2011). Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Mineduc (12 de septiembre de 2009). Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Martínez, M. Weft-QDA. (2009). Manual del usuario en español. <http://www.ceciliamartinez.com.ar/Weft%20QDA%20manual%201.0.pdf>
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. OCDE y Mineduc, París y Santiago.

- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In Flick, U. (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *Cisma, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1-25.

CAPÍTULO 14

LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA. CANTIDAD ANTES QUE CALIDAD

Pablo Castillo-Armijo, Universidad de Santiago de Chile

«Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica».

Paulo Freire

Los años de la modernización bajo los conceptos de calidad y equidad

Las políticas educativas que marcaron la institucionalidad democrática en Chile durante los últimos treinta años, se desarrollaron bajo los conceptos de calidad y equidad presentes en la reforma educativa chilena de los años noventa. Estos conceptos estuvieron presentes en todo el discurso oficial de los dos primeros gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (alianza de centroizquierda), encabezados por los presidentes Patricio Aylwin Azócar y Eduardo Frei Ruiz-Tagle (ambos demócratacristianos).

Dichos conceptos fueron referidos a la necesidad del mejoramiento estructural de la educación chilena, socavada en años de dictadura, y que estaba llevando al total descrédito de la educación pública (que para esa época ya era de administración municipal).

Es necesario mencionar que los procesos de transformación educacionales (reformas) fueron fomentadas en toda la región por el Banco Mundial (BM) y Chile fue liderando estos procesos dada su experticia alcanzada durante la dictadura cívico-militar, es decir, avanzar en la liberalización de la administración de la educación, orientar hacia conceptos de desarrollismo vía incremento de educación, transformación de liceos humanistas en polivalentes o técnicos profesionales, entre otras medidas de mercado en educación.

Estos cambios, impulsados por organismos internacionales y con una clara intencionalidad económica y política, nos llevan a preguntarnos hoy: ¿qué tan preparada estaba la sociedad para conjugar con algún grado de éxito la calidad y equidad de los diferentes procesos de reformas sociales, emprendidos en esa época de posdictadura? ¿Fueron conscientes aquellos gobiernos de los alcances que tendrían esas políticas externas que transformaron —por no decir trastocaron— nuestra educación?

Es preocupación prioritaria del gobierno democrático velar por la calidad de la educación. El desarrollo de una educación de calidad supone situar al centro de la preocupación pública el saber transmitido por las instituciones educacionales, los lenguajes a que ellos dan acceso y su pertinencia y significación social. Esto comprende, entre otros factores, la efectividad en la acción de las personas, su capacidad para asumir sus responsabilidades en el desarrollo político democrático y su aptitud para adecuarse reflexivamente a las condiciones culturales, económicas y técnicas de modernidad (Mineduc, 1996, p. 16).

La misión para los países en vías de desarrollo en los años noventa fue poder conjugar crecimiento con equidad, bajo un sistema político, social, económico y con parámetros democráticos (elecciones periódicas y vigiladas externamente). Tales exigencias impuestas o autoimpuestas por la modernidad marcarán el derrotero sin excepción de todos los países de la zona, sean de gobiernos de derechas como de centroizquierdas.

A las múltiples crisis ambientales, políticas, de mercados y psicosociales que caracterizaron la década de los noventa se sumó la emergencia de nuevos procesos educativos que dinamizaran e impulsasen a las sociedades en vías de desarrollo latinoamericanas, para satisfacer necesidades preexistentes y sentar las bases del concepto de desarrollo humano impulsado por organismos internacionales (ONU, OCDE, BM, BID, entre otros tantos).

Esta nueva significación, e incluso sobrevaloración de la educación, fue induciendo a que la nueva dinámica educativa esté posesionada por el mercado económico, por la globalización y mundialización, olvidando una educación local, ancestral, que rescataban las culturas y saberes originales de nuestros pueblos prehispánicos. De ahora en adelante, quien llevará las riendas en la producción de recursos humanos, también denominado «capital humano», serán los organismos internacionales en toda Latinoamérica:

En teoría, el capital humano de un país es su gente. En la práctica es la sumatoria del conocimiento de la población. Desde esta perspectiva la Educación es un factor determinante en la formación de Capital Humano y la calidad de la Educación es el elemento de crítica importancia para optimizar el uso de recursos educacionales (Lepeley, 2001, p. 32).

Como se observa, se comienzan a construir nuevas subjetividades promovidas por la intervención del mercado en educación, orientando a los gobiernos de la región a tratar a su gente como clientes de la misma, donde el sujeto ya puede ser considerado un bien transable en la bolsa de comercio, parte de una maquinaria que debe funcionar con eficiencia. De aquí que el Estado, como administrador de la inversión educativa, asumirá, en parte, la responsabilidad de distribuir los fondos económicos en diferentes áreas carenciales (educación básica por sobre todo según los dictámenes del Banco Mundial), en vías de una Educación para Todos declarada años antes en la conferencia mundial de Jomtien (1990).

Aún hoy las grandes ganancias de la educación provienen de la inversión en educación en parte de su privatización, siendo el Banco Mundial el principal prestamista de los países que implementaron reformas en los años noventa. Es cierto reconocer la expansión de la cobertura educativa en todos sus niveles, privilegiando tradicionalmente a los grupos en desventaja —pobladores rurales, pobres, mujeres y niños— bajo la siguiente lógica de mercado: «La falta de acceso equitativo a la educación disminuye el potencial productivo de la mitad de la fuerza de trabajo nacional» (Coraggio, 1995, p. 50).

La producción de capital humano formado y capacitado pasará a ser sinónimo de educado y certificado, que conlleva a procesos de mayor competitividad. Por tanto, el mejorar los estándares de eficiencia y calidad en

educación aparece entonces como condición de avances en la economía de los países, donde la lógica que primará de ahora en adelante será ver al sistema educativo como sector productor de insumos para la economía.

Para mejorar la calidad se requeriría de recursos humanos capacitados, capaces de construir y aportar a los requerimientos modernizadores de los países y que, a su vez, tengan la capacidad de mejorar sus estándares de vida: «En tanto las economías del mundo son transformadas por el avance tecnológico y los nuevos métodos de producción que dependen de una fuerza de trabajo bien entrenada e intelectualmente flexible, la educación se hace aún más significativa» (Coraggio, 1995, p. 50).

El caso de América Latina es ilustrativo para entender los procesos de deterioro social, junto con la creciente desigualdad e inequidad educativa. Un informe de progreso económico y social publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo en 1996 planteó que, debido al exceso de desigualdad económica entre pobres y ricos, se posibilita una fuerza de trabajo menos preparada escolarmente, creando enormes vacíos en el desarrollo social de la población. Esta creciente inequidad es, sin duda, fruto de la insuficiencia y desigualdad del capital educativo que ha afectado a la zona en los últimos 30 años con más fuerza, donde las relaciones económicas han globalizado todas las políticas gubernamentales:

Así pues, el menor nivel y la mayor desigualdad de la educación durante los años sesenta parecen haber limitado la capacidad de los pobres para contribuir positivamente al crecimiento económico, aumentando con ello la pobreza y disminuyendo el crecimiento global del producto en las décadas posteriores. La creciente desigualdad y la mayor insuficiencia educativa de los setenta y ochenta pudieron haber tenido efectos adicionales sobre la pobreza y el crecimiento y, sin duda, aumentaron la desigualdad en la distribución del ingre-

so regional. En el pasado, el bajo ritmo de acumulación de capital educativo generó simultáneamente mayor inequidad y menor crecimiento económico. La modalidad particular de acumulación de capital humano impidió que los activos se expandieran equitativamente al conjunto de la población [...] así pues, en América Latina las insuficiencias dinámicas del capital educativo parecerían haber contribuido a un menor crecimiento del ingreso global y del ingreso de los pobres, así como a una mayor desigualdad de oportunidad (Gómez, 1998, p. 71).

La nueva significación y producción de educación ya no solo estará en manos de los Estados durante los años de reforma, quienes poco a poco irán traspasando responsabilidades al sector privado e incluso a organismos internacionales que con su currículum oculto dictarán las pautas en la producción del actual capital humano, aún hoy:

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, se enfatiza la alfabetización, la enseñanza de la ciencia, la matemática y la tecnología, lo que reafirma que para el Banco Mundial el sentido principal del sistema educativo sería la producción de recursos humanos para la nueva economía (Coraggio, 1995, p. 50).

De cierta forma, la modernización de la sociedad latinoamericana ha quedado atrapada bajo estas formas de rendir cuentas al mercado y organismos internacionales que quieren mantener su modelo económico, aunque esto signifique mantener una sociedad desigual, ya que la mano de obra requiere calificación, pero para rendir en lo productivo, no para darse cuenta de sus procesos de opresión y discriminación que los afligen.

Políticas de gobierno en educación durante la transición democrática

Desde fines de la década del setenta, y especialmente a partir de 1980, se emprendió una reestructuración radical de la gestión educativa en Chile. Algunos años antes para el conjunto del aparato del Estado, se había avanzado en la desconcentración de la administración educativa estatal, en forma de regionalización, meta lograda con la creación de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación en cada una de las trece regiones en que se dividió la administración pública y, más tarde, con la creación de las Direcciones Provinciales de Educación. La idea del gobierno cívico-militar fue restar influencia a un Estado centralizado en materia educativa, acabando con la añoranza de un Estado docente, avanzando en la doctrina hacia un Estado subsidiario, bajo la nueva lógica del neoliberalismo reinante y ya incorporado al país:

En efecto, la producción de educación a través de organizaciones públicas, o el rol del Estado, como propietario de instituciones educativas, solo se justifica si tiene la capacidad de producir educación de mejor calidad y a más bajo costo que el sector privado. De lo contrario se está haciendo uso ineficiente de recursos y esto excluye a la gente de beneficios educacionales que le corresponden (Lepeley, 2001, p. 34).

Un Estado subsidiario actúa entonces como administrador de los fondos de inversión en educación, asumiendo la responsabilidad de distribuir los dineros equitativamente en la población, en este caso en los diferentes niveles de enseñanza —preescolar, básica, media, superior y de adultos—, asegurando en la teoría que las personas de menores ingresos tengan acceso a

una educación de calidad que les permita adquirir el conocimiento necesario para aumentar sus habilidades y la capacidad de mejorar sus estándares de vida y abandonar su condición de pobreza.

Con estas primeras políticas se tendió a privilegiar una mayor libertad educacional, estimulando la iniciativa privada para invertir en este negocio. En todo caso el Estado, a través del Ministerio de Educación, retuvo su función normativa que le permitirá seguir fijando los objetivos y contenidos con un currículum nacional, manteniendo también la función de supervisión tanto en sus dimensiones de control del cumplimiento de las regulaciones estatales, como de apoyo al mejoramiento de la educación cuando fuese necesario. Además, siguió ejerciendo su función de financiamiento para la educación básica obligatoria y el control de los requisitos para la percepción de la subvención escolar a miles de establecimientos que prefieren el gasto compartido:

A pesar de la vigencia de la concepción de subsidiariedad y de la mayor presencia del sector privado, el papel del Estado continuó siendo relevante, puesto que una alta proporción de los centros educativos y del alumnado, se financian con las subvenciones fiscales, amén que el Estado sigue administrando establecimientos —en forma descentralizada— y continúa ejerciendo su rol normativo y supervisor (Mineduc, 1993a, p. 34).

El control subsidiario de la educación tuvo su corolario en la Ley Orgánica Constitucional sobre la Enseñanza (Ley LOCE), en la Constitución Política de la República dictada en 1980. En ella se consagra lo anteriormente expuesto. Cabe mencionar que dicha ley solo fue dictada en marzo de 1990, días antes de comenzar el Gobierno democrático encabezado por los partidos de la Concertación. A pesar de lo discutido en esta ley fuerte de amarre,

en los futuros gobiernos de dicho conglomerado es destacable que dentro de su espíritu se establezca a la educación como un proceso permanente, el gran desafío en materias de políticas de gobierno y consolidación de un sistema educativo, ahora en democracia.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza señalaba en su artículo segundo que

[...] la educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad (Mineduc, 1993a, p. 34).

Sin duda que con el inicio del gobierno de la transición democrática, varias fuerzas sociales reclamaban para sí los mayores beneficios de este nuevo periodo, aunque el tema de la educación pareciera ser el más urgente a consolidar. El primer gobierno concertacionista encabezado por Patricio Aylwin Azócar tuvo que enfrentar como primera prioridad la reconciliación nacional, donde el tema de la violación a los Derechos Humanos (DD. HH.) ocurrida en los años de dictadura coparon las agendas políticas de la época.

El conflicto de la educación por consiguiente se movió en ámbitos más bien reducidos, con políticas de emergencia: «[...] por una parte, se han desarrollado programas y políticas de emergencia y de reparación, destinadas a enfrentar los problemas más agudos y urgentes de la realidad heredada» (Mineduc, 1993b, p. 29), políticas iniciales que permitirían mejorar y transformar el sistema escolar, a partir de un marco de consensos amplios, para que tuviera viabilidad el proyecto de desarrollo económico y democrático

que necesitaba el país, y que propusieran en su campaña electoral los partidos del arcoiris:

Para una tarea de largo plazo, se necesitan políticos de larga duración. El actual gobierno está convencido que el Proyecto Educativo de la Nación requiere políticas de Estado. No le bastan las políticas de un gobierno determinado, aunque este sea mayoritario. En consecuencia, se propone construir amplios consensos políticos y sociales respecto a las ideas fuertes o los trazos gruesos del proyecto, de manera que este trascienda los límites políticos y temporales de una administración determinada (Mineduc, 1993a, p. 167).

En cuanto a las políticas de gobierno de los primeros años caben mencionar:

- El programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas básicas de zonas de pobreza, conocido a nivel nacional como P-900. Este programa combinaba mejoramiento de la infraestructura, perfeccionamiento docente, la atención especial a alumnos en situación de fracaso escolar, una ampliación de materiales de apoyo al proceso educativo (textos, materiales didácticos), y el mejoramiento y ampliación de becas de alimentación.
- Programa de modernización de la educación media técnico-profesional, destinado a renovar los equipamientos y a mejorar la capacidad docente de una cantidad importante de liceos de este tipo, de dependencia municipal, y a apoyar la conversión de liceos de carácter científico-humanista, en liceos polivalentes o en liceos técnico-profesionales.
- Reestructuración de los marcos curriculares. Dando cumplimiento

to a lo ordenado por la Ley LOCE, se elaboraron los objetivos fundamentales y contenidos mínimos por parte del Ministerio de Educación, con la posibilidad que, a partir de 1993, los establecimientos educacionales presentaran propuestas de planes y programas propios.

- Ampliación de programas de asistencialidad estudiantil (becas, textos gratuitos, alimentación, entre otros).
- Revalorización de la profesión docente a partir de incentivos económicos, como mejorar los sueldos, incrementar los bonos de perfeccionamiento, entre otros (Mineduc, 1993a, p. 166).
- Apoyo financiero adicional a la educación superior, a través de la creación de un fondo de desarrollo para las instituciones regionales y derivadas, del refinanciamiento y la reprogramación del crédito fiscal universitario y de la implantación de un sistema de becas de arancel (Mineduc, 1993b, p. 30).

Estos fueron los primeros pasos del proyecto modernizador educativo orientados por el Banco Mundial (BM) y más adelante el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y como se observa en sus programas de emergencia, la idea fue cimentar el camino hacia una futura reforma educacional y quizás uno de los mayores avances en este sentido fueron los programas de mejoramiento de la calidad y equidad (MECE), tanto en enseñanza básica como posteriormente en educación media, el cual fue definido de este modo por las autoridades de la época:

El programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, MECE, que en un plazo de varios años permitirá aumentar la cobertura de la educación prebásica y elevar la calidad de la educación básica y media municipal y particular subvencionado, priorizando la

modernización de los establecimientos que atienden las poblaciones en situación de pobreza. Además de los beneficios inmediatos en cuanto a condiciones materiales, técnicas y sociales de la enseñanza, es un programa altamente innovador y orientado también para promover la capacidad de las escuelas y los educadores para encontrar sus propias estrategias de mejoramiento (Mineduc, 1993b, p. 35).

Aquella iniciativa de prerreforma de mejoramiento educativo fue factible gracias a la estabilización política-social y sobre todo económica que el país había logrado consolidar con la vuelta a la democracia, lo cual facilitó la ayuda de terceros como el Banco Mundial (BM) y privados que comenzaron a invertir de mayor forma en el mercado educativo: «El programa se realizó a través de un convenio de préstamo con el Banco Mundial que ascendió a US \$ 243 millones, suma considerable para un país como Chile. El Banco aportó US \$ 170 millones y el presupuesto nacional, el resto» (García-Huidobro, 1999, p. 47).

Con la envergadura de los programas de emergencia, las políticas educacionales de esos años establecieron principios orientadores desde el mercado, poniendo el acento en la calidad y eficiencia de los procesos y quizás menos en los resultados de aprendizaje. Durante los cuatro años del primer gobierno de la Concertación el discurso oficial no caracterizó a las políticas educativas en términos de reforma educacional, sin duda por el clima aún beligerante de la transición, donde las fuerzas sociales estaban tratando de amoldarse al nuevo escenario democrático con la resistencia de las élites sociales, económicas y castrenses principalmente:

Se optó, entonces, por una estrategia de cambio inductiva, más que deductiva; práctica, que combina aprendizaje y presiones fácticas, en vez de legal; diferenciada y no homogénea; abierta a variaciones

surgidas en las lecciones de su propia implementación y no cerrada; profunda y no retóricamente participativa (Cox, 1998, p. 10).

El segundo gobierno de la Concertación, encabezado por Eduardo Frei Ruiz-Tagle, puso el tema de la educación como primera prioridad nacional, seguido de la búsqueda de una estabilidad macroeconómica del país en un contexto de crecimiento, que asegurara los recursos financieros y así sostener la inversión y los cambios profundos para el sistema escolar.

A partir de 1996, la política educacional y los programas en que ella se expresa tuvieron un fuerte impulso que duraría exactamente una década: «Desde ese año, el Ministerio de Educación denomina Reforma Educacional al conjunto de cambios y procesos que se están produciendo en el sistema educacional» (Mideplan, 1999, p. 18).

Así definía el Ministerio de Educación de la época el proceso de transformación, denominado reforma educacional:

En 1º lugar, el diseño de la reforma es sistémico. Esto significa que no se concibe la posibilidad de hacerse cargo de una parte sin hacerse cargo del todo. Así, pretende afectar paulatinamente a todas las dimensiones del sistema, aunque no necesariamente a todas a la vez.

En 2º lugar, la reforma educativa está diseñada como un proceso amplio y de largo plazo. Implicó varios años de preparación, para nacer a la luz en 1995. Está recién iniciándose y se prolongará más de una década. No es solamente la empresa de extender la jornada escolar, tal como la reforma iniciada en 1965 no consistió solo en ampliar velozmente la cobertura educativa. Es una empresa histórica que para desplegarse en el tiempo y no ser aventura fugaz ha necesitado sostenerse como un proyecto de todos, y como una tarea del Estado, y no solo de gobierno.

En 3° lugar, la reforma se hace posible y se facilita gracias a un nuevo marco institucional, que combina criterios de descentralización y competencias por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del Estado a nivel central, a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación; introduce nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones, y promueve la apertura de escuelas y liceos a redes de apoyo externo, especialmente de universidades, centros académicos y empresas (Mineduc, 2001).

La reforma educacional chilena de los años noventa se caracterizó por ser gradual, incremental y que en teoría suponía una producción desde la base misma del sistema escolar, es decir, desde las escuelas y liceos. Lo cierto es que gradualidad es el hecho menos discutido de la reforma, lo cual es apreciable con las políticas de emergencia de comienzos de los noventa, para su posterior consolidación con los MECE básica y media, y luego nuevos procesos reformistas en los otros subsistemas de educación más postergados, como la educación prebásica, superior y la de jóvenes y adultos.

Cabe mencionar la oposición del gremio de profesores en la instalación de la reforma educativa, quienes la consideraron una falacia, ya que las consultas nacionales a docentes, previa reforma, no dejaron satisfechas las reales aspiraciones de los educadores, quienes se sintieron postergados durante todo el proceso de reforma.

En fin, las políticas educacionales de los años noventa pueden ser vistas bajo los siguientes principios orientadores, en comparación a las del régimen cívico-militar:

- Políticas centradas en la equidad como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, a equidad como pro-

visión de una educación que buscaba hacerse cargo de las diferencias y que discriminó a favor de los grupos más vulnerables.

- Política invisibilizada para la Educación de Jóvenes y Adultos, a una política de mejora gradual del subsistema de la EDJA en cuanto a creación de programas y planes de estudio mucho más flexibles y acordes a la realidad de los educandos, pero de discutida calidad en cuanto a los aprendizajes alcanzados.
- Del repliegue de políticas estratégicas inmediatistas o de emergencia por parte del Estado, o su subordinación a presiones particulares externas o internas, a políticas estratégicas de Estado, definidas nacionalmente, con ciertos consenso de actores y diferenciación y combinación de medios; como la utilización de medios de comunicación, acceso a tecnología de redes de computación, mejoramiento de infraestructura y, en cierta forma, con acceso a garantías, becas y perfeccionamiento, a la revalorización de la actividad docente.
- De instituciones relativamente cerradas, respecto a los requerimientos de su sociedad, referidas prioritariamente a su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de la sociedad e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales, como la nueva relación interministerial, entre educación y trabajo.
- De políticas de cambio vía reformas homogéneas y de un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y articular planes curriculares propios y no en una receta metodológica y curricular homogénea, conservando, sin embargo, un núcleo común a todo

el país, donde el Ministerio de Educación, junto con sus diferentes Secretarías Regionales Ministeriales, sigan ejerciendo su rol normativo y supervisor.

Ahora bien, lo avanzado en cobertura de la educación y en parte de calidad según el prisma neoliberal fue mayor que lo avanzado en equidad y justicia social, ya que las brechas entre ricos y pobres se agudizaron y el sistema municipalizado finalmente colapsaría:

[...] los avances en calidad se seguirán produciendo en muchos establecimientos, pero es de prever también que un número significativo de los establecimientos que atienden a la población más pobre seguirá obteniendo resultados mucho más bajos. Además, aún en los establecimientos que marchan bien, continuará subsistiendo un conjunto de conductas que atentan contra el derecho a la educación de los niños (alto número de expulsiones y suspensiones de matrícula, discriminación de los alumnos más pobres, más inquietos, más lentos) (García-Huidobro, 1999, p. 37)

Estas irregularidades e injusticias se seguirán produciendo por más de una década avanzada la reforma. El año 2006 acontecerá la revolución pingüina, donde los estudiantes de la educación media se atreverán a denunciar el fracaso de las políticas educativas de los noventa que prometieron mayor calidad y equidad. Dichas movilizaciones llevarán a plantearse nuevas demandas y entre ellos comienza a surgir la idea de una educación gratuita, pública e inclusiva y de real calidad (es decir, de mayor oportunidades) que serán impulsadas por otro movimiento estudiantil, esta vez universitario, para el año 2011 y que sí darán importantes frutos para el actual Chile en «constitución».

A modo de reflexión final

A pesar de existir un panorama general de los países latinoamericanos ante las reformas de los años noventa, cada sociedad tuvo su propio camino. Por ejemplo, en el caso chileno se agudizaron las inequidades fruto del sistema neoliberal, con reformas posteriores que involucró a la banca, endeudando a muchos estudiantes con la ilusión de un título profesional en instituciones sin fiscalización y con el lucro declarado. Por tanto, el problema de la educación y su rol en el entramado social no solo es económico, sino que tiene repercusiones éticas y sociales:

El problema de la calidad educativa afecta más a los grupos de población que viven en condiciones de pobreza, es decir, a la mayoría de los estudiantes. De ahí que esté muy relacionado con todos los aspectos de la democratización, de la igualdad de oportunidades y de la discriminación o desigualdad social en la educación, relacionados a su vez con las políticas sociales (Fundación Santillana, 1995, p. 62).

Por lo demás, los nuevos modelos educativos tendrán que enfrentar la muy extendida crisis de valores de la sociedad globalizada, donde la idea de homogeneidad está destruyendo las diferentes diversidades culturales, idiosincrasias y formas de ser de los diferentes pueblos. Es un reto levantar algunos valores emergentes de cooperación, paz, solidaridad, respeto por el medio ambiente, para que entren en las agendas políticas a la hora de definir la nueva institucionalidad educativa y política del país, en construcción desde el movimiento social de octubre de 2019 y que ha logrado instalar un cambio de paradigma con un proceso inédito de nueva Constitución vía representación popular de una asamblea válidamente elegida en elecciones informadas, secretas y competitivas.

Para que el modelo educativo actúe en real calidad y justicia social, los diversos agentes educativos (padres, profesores, estudiantes, administraciones educativas y ciudadanos) deben poner el acento en la representatividad del propio sistema educativo, que responda a las aspiraciones de las diversas culturas que confluyen en un espacio y tiempo histórico. No será fácil conjugar un currículum común que a la vez sea representativo de los actores en sus contextos e intereses locales.

Una educación y formación para la vida deberá ser entregada por centros educativos que promuevan en sus estudiantes en forma progresiva y coherente la búsqueda de un proyecto de vida personal, plenamente conscientes tanto de sus derechos humanos como de sus múltiples e inexcusables responsabilidades desde el esfuerzo, el afán de superación, la dedicación y la auto-disciplina, el respeto, la generosidad, cooperación, solidaridad, inclusión y por sobre todo una apertura a la resolución de conflictos a partir del diálogo, es decir, una axiología moderna para una sociedad demandante de valores:

Ante estos desafíos se plantea, por tanto, no solo una inmensa tarea educativa social y personal de cara al siglo XXI para formular y asumir nuevos conceptos de desarrollo y progreso —a la vez éticas, eficaces y viables— sino también un gran esfuerzo político empresarial y cultural hasta lograr introducir en cada sociedad modelos de desarrollo sostenibles y apropiados para cada situación, junto con el correspondiente cambio de estilo de vida, frente al simple consumismo derrochador al uso. Además, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a un espíritu de solidaridad y de cooperación, tanto más ante un mundo en rápido y profundo cambio, dada la creciente interdependencia de los países (Fundación Santillana, 1995, p. 19).

La gran tarea para los países en vías de desarrollo, en especial del caso latinoamericano, será avanzar en la modernización de la educación siguiendo un derrotero propio, que mire su historia y riqueza pluricultural. Esta nueva modernización debe ir de la mano de un Estado que garantice los derechos de todos y todas y donde la justicia social y la calidad de los aprendizajes sean en definitiva una realidad en todos los escenarios educativos, incluyendo aquellos históricamente postergados, como mujeres, jóvenes, adultos mayores, niñ@s, pobres, desplazados, inmigrantes, etnias y tribus, minorías sexuales, entre muchos otr@s excluidos.

La época de las reformas estructurales de los años noventa constituyó una realidad a partir de múltiples transformaciones que siguen poniendo en tensiones, encuentros y desencuentros de las necesidades de las sociedades nacionales con las fuerzas de la sociedad global internacional. Se ha transitado desde aquella época de tensiones político-educativas con un enfoque eminentemente cuantitativo, centrado en el rendimiento y la eficiencia escolar (asimilación de contenidos, promoción y retención escolar, disponibilidad de textos, cobertura, duración de la jornada escolar, entre otras), a uno que a lo menos está en construcción legal-teórica (nueva ley de Educación Pública) que busca una educación inclusiva y menos elitista.

Entenderemos hoy por una educación de calidad aquella que se aproxima a dar respuesta a las demandas de justicia social y de protección de los más débiles, donde el factor económico no sea el esencial para ser feliz y auto-realizado, sino que comencemos a creer que el fin último de la educación de nuestros niñ@s, jóvenes y adultos es la realización personal y el aporte colectivo a nuestro nuevo Chile plurinacional.

El proceso de democratización de la educación debe incorporar elementos de participación y corresponsabilidad hacia el aprendizaje de los estudiantes por parte de las familias, debe abrir las puertas a procesos de enseñanza y aprendizaje innovados y creativos y centrados en la idea que

todos y todas pueden aprender. El compromiso docente y directivo en las escuelas es fundamental para liderar un cambio de paradigma, requiriéndose mayor y mejor formación inicial y continua de estos y otros profesionales que se vinculan a las nacientes comunidades de aprendizaje, que según Valls (2000) son una alternativa para la educación del siglo XXI para la mejora de la escuela y transformación social.

Finalmente, debemos estar con actitud vigilante a las políticas públicas y administradores de la educación y levantar la voz para denunciar el lucro, las inequidades y nuevas exclusiones que seguramente se seguirán produciendo. Debemos seguir adelante con una pedagogía de la denuncia y la anunciación como planteaba Paulo Freire (1996), debemos volver a creer en una pedagogía de la utopía.

Referencias bibliográficas

- Coraggio, J. (1995). *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Instituto de Estudios y Acción Social. Rei Argentina.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Preal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. E. (1999). *La Reforma Educativa chilena*. Editorial Popular.
- Gómez B., H. y PNUD (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano*. TM Editores.
- Fundación Santillana (1995). *Educación y desarrollo. Aprender para el futuro*. Fundación Santillana.
- Lepeley, M. (2001). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. MacGraw-Hill Interamericana.
- Mideplan (1999). *Impacto de la política educacional 1990-1996*. Mideplan.
- Mineduc/Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (1993a). *Sistema educativo nacional de la República de Chile*. Ediciones Mar del Plata.
- Mineduc (1993b). *Políticas educacionales. Temas de gestión*. Mineduc.
- Mineduc (1994). *Educación de calidad para todos. Políticas educacionales y culturales. Informe de gestión 1990-1994*. Mineduc.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Fondo de Tesis Universitat de Barcelona.

CAPÍTULO 15

ESTADO, SISTEMA EDUCATIVO Y TRABAJO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

Carlos Miranda-Carvajal, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Miguel Ávila Carrera, Escuela José Bernardo Suárez, Renca

Manuel Fernández Gaete, Visión Activa Consultores

Natalia Urquieta Urquieta, Universidad de Valparaíso

«La economía nacional es objeto de la crítica cuando se vuelva justificación científica, o sea ocultamiento de una enajenación y desvalorización de la realidad humana, como la representa la sociedad capitalista».

Herbert Marcuse

Introducción

La investigación abocada a la reconstrucción histórica del saber profesional docente se ha desarrollado en estrecha relación con la instalación de los sistemas educacionales en el contexto mundial moderno (Brunner, 2002; Núñez, 2007), caracterizado por tres grandes ciclos: una primera época, desarrollada entre los siglos XVI y XVIII, ligada al proceso de expansión colonial, en que la educación en el continente americano se encontraba estrechamente comprometida con el avance asimilador. Una segunda época en que se sientan las bases de un sistema educativo propiamente nacional y de una incipiente profesionalización de la labor docente (con los inicios de la República hasta mediados siglo XIX). Y, por último, una tercera época (con la Ley General de Instrucción Primaria de 1860 hasta la interrupción del gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende en 1973) en que podemos encontrar un sistema educativo que promueve la existencia de un «Estado docente», con una profesión docente burocrática, que crece al alero del Estado y que se desarrolla como un actor social y político fundamental.

Esta tercera etapa se verá fracturada por la dictadura cívico-militar (1973-1990), la que deconstruyó, en clave neoliberal, el carácter del Sistema Educativo Nacional, descentralizándolo, privatizándolo y mercantilizándolo, el cual se consolida durante el ciclo de desarrollo capitalista neoliberal maduro (1990-2021), modelando el sistema educativo chileno sobre las bases heredadas por la dictadura militar, incorporando, no sin grandes crisis, transformaciones y reformas.

En la actualidad, si existe un cambio profundo en la nueva Constitución, este se estaría abriendo a través de un cuarto ciclo, pero eso debe acontecer primero para ser descrito y analizado. Por ahora, el modelo de rendición de cuentas, modelos de aseguramiento de la calidad, modelos de estandarización, modelos de evaluación docente y ensillamiento están muy presentes al finalizar el segundo mandato de Sebastián Piñera, el 11 de marzo del 2022.

Reconstruir el proceso de profesionalización docente y su decadencia, observar aspectos de continuidad y cambio estructural, así como las condiciones de desenvolvimiento de la profesión docente, son los objetivos que se tratan en el presente texto.

De la reforma educativa de 1965 al sistema de vouchers

El año 1965 el gobierno de Eduardo Frei Montalva inicia una reforma educacional con base en el desastroso informe elaborado durante el gobierno de Alessandri, denominado *Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena* (Ministerio de Educación Pública, 1961). Dichas políticas de Estado se desarrollaron bajo la administración del ministro de Educación Juan Gómez Milla, realizando una reforma educativa que instaló la obligatoriedad de la educación básica para todos los niños y niñas del país, que redujese la deserción y garantizase el acceso de estos a la cultura.

La reforma de 1965 introdujo también los diferentes niveles de la educación formal: parvulario, básico y medio, un ciclo común y uno medio diferenciado, y por último, un nivel superior o universitario.

Como corolario de este período es posible señalar dos hitos significativos: la fundación en 1970 de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji; Ley 17.301, del 20 de abril de 1970) y el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU), levantado por el gobierno de Salvador Allende y la Unidad Popular (UP).

La ENU tuvo un carácter revolucionario, pues promovió el «dar un vigoroso impulso a la democratización de la educación que implica esencialmente extender el servicio educacional a todas las capas sociales» (FEUC, 1973), apuntando al acceso universal a la educación, sin distinción de clase social, en todos sus niveles. Señaló la urgencia de promover nuevas estructuras que

integren a los distintos actores, tales como profesores, padres, apoderados, trabajadores, estudiantes y a toda comunidad organizada que se colabore en la construcción del proyecto socialista. Por lo mismo, en la convocatoria al Congreso Nacional de Educación (1971) se señala que:

Este Congreso permitirá desarrollar la más amplia y vigorosa movilización nacional en torno al problema educacional y respaldar el cumplimiento del Programa del Gobierno Popular, impidiendo y derrotando los afanes sediciosos de la oligarquía y el imperialismo. Estos objetivos se cumplirán dentro del más abierto diálogo democrático y en el marco del pluralismo ideológico (Ministerio de Educación, 1971, p. 4).

Tal y como lo señala Iván Núñez (2003), la ENU forma parte de una larga «tradición intelectual y política generada, al menos, desde comienzos del siglo xx y que correspondió a requerimientos del desarrollo histórico de la educación en ese lapso». Extiende el análisis al situar a la ENU en el marco de la discusión global que promueve la crítica al desarrollo capitalista, la utopía y la revolución socialista; en este marco, señala Núñez, «la ENU fue congruente con una corriente que proponía soluciones integrales o sistémicas a lo que ya en ese entonces se diagnosticaba como “crisis mundial de la educación”».

Posterior al golpe militar del 11 de septiembre de 1973 se instala una dictadura que en materia de educación tendrá como fin privatizar y mercantilizar el sistema nacional. Reyes y Cornejo (2007) señalan con precisión que el proyecto educativo de la dictadura cívico-militar intentó vincular tres aspectos que resultan contradictorios: descentralización, neoliberalismo y seguridad nacional, al igual que su política frente a los profesionales de la educación, a los que se les apuntaba como centrales en el proceso cultural

de recuperación nacional, promoviendo la dignificación de la profesión docente, en un marco de desarticulación del gremio docente y de una profunda depuración ideológica.

Con todo, Reyes y Cornejo (2007) apuntan a la existencia de un conjunto de pilares del proyecto educativo dictatorial, que se encuentran representados, en primer término, por los principios jurídico-filosóficos del proyecto y que se encuentran señalados en la Constitución Política de la República de Chile de 1980 y de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, 1989), que serían los garantes de la libertad de enseñanza y no del derecho a la educación, promoviendo el carácter subsidiario del Estado chileno desde esa época hasta el presente.

En segundo término, plantean que la dictadura promovió un nuevo sistema de administración educativa, que incorporará a sostenedores municipales y privados en la labor educativa y de esta forma el Estado ya no poseerá escuelas, colegios y/o liceos. Por esta vía se promovió la descentralización administrativa y la privatización de un nuevo sistema educativo mercantilizado, el que, junto a la instalación de un sistema de financiamiento compartido con las familias, promueve un subsidio a la demanda, regido por asistencia diaria de cada estudiante, lo que permite año a año el detrimento del servicio prestado por las escuelas y liceos administrados por los municipios, versus el mismo subsidio que reciben los sostenedores privados.

Este será el punto álgido de la privatización, pues permite asegurar el financiamiento de los privados, que pueden obtener ganancia de las gestiones de las instituciones educativas, lo que fortalecerá la idea de competencia entre las instituciones por los recursos entregados por el Estado y de esta forma genera un *apartheid educativo* (Reyes & Cornejo, 2007, pp. 8-12.)

Lo significativo para nuestro análisis es que el proyecto educativo dictatorial no fue modificado sustantivamente sino hasta el primer lustro del siglo XXI. Este proyecto logró sobrevivir el proceso de modernización neo-

liberal desplegado por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, desde 1990 hasta 2010.

Sistema nacional y profesión docente en la etapa neoliberal madura

Durante las últimas cuatro décadas, uno de los aspectos más controversiales, de mayor debate político y que ha generado las más altas expectativas a nivel ciudadano, dice relación con el sistema educativo y el conjunto de subsistemas que lo componen. Para decirlo claramente, el proceso de modernización al que ha sido sometida la sociedad chilena en su conjunto, desde 1980 en adelante, ha tenido en el campo de la educación primaria, secundaria y terciaria, tres espacios en los que se ha logrado impulsar, no sin tensiones y conflictos, procesos consecutivos de reforma, modernización e innovación, como en ningún otro sector del país.

Dichos procesos han sido observados y caracterizados por la literatura especializada de las más diversas formas, pero existe, hasta la fecha, un alto grado de acuerdo que permite establecer algunos de los ciclos que configuran el actual sistema educativo nacional. Podemos mencionar las siguientes etapas siguiendo a Bellei (2015, p. 45):

En primer término, es posible observar un proceso de instalación de la lógica de «mercado educacional» (1980-1996), ciclo que se opone radicalmente al período previo a la dictadura cívico-militar, en el cual primó la idea de un «Estado docente», en un papel de garante del derecho a la educación y de su expansión a nivel nacional. La crítica surgida desde el seno del régimen militar obedece a los peligros de adoctrinamiento por parte de los gobiernos de turno, la necesidad de incorporar valores y principios propios de la concepción política del mundo civil y militar en el poder, durante el

ciclo 1973-1990, y por ello la idea de que la educación constituye un mercado que debe funcionar sobre la base de la menor intervención estatal, y de que es posible asegurar que la iniciativa privada pueda participar de él, entregando a los usuarios una mayor «calidad» en la provisión del servicio.

Por lo mismo, es perfectamente posible señalar que las principales medidas implementadas en este ciclo tienen relación con el traspaso de la administración de los servicios educativos estatales a manos de las corporaciones municipales y direcciones de administración municipal (proceso de municipalización de la educación pública). Un segundo elemento central es la entrega de un «subsidio a la demanda» que ha sido leído como la entrega de *vouchers* a los proveedores públicos y privados, para propiciar la competencia. Un tercer elemento dice relación con la competencia entre establecimientos públicos y privados, medidos por los resultados obtenidos en pruebas y mediciones estandarizadas, los cuales al ser expuestos son usados para intervenir en la decisión de los padres y apoderados, que premiarán a las escuelas más eficaces y eficientes para que puedan tener mayor cantidad de estudiantes e ingreso económico, en consecuencia, las instituciones que no cumplan con estas condiciones, principalmente municipales, se ven desfavorecidas en estos mismos ámbitos.

Se puede señalar que estas medidas tienen directa relación con la desprotección y desregulación de la profesión docente, que será sometida a un progresivo desprestigio social y a un deterioro económico sustantivo dependiente del lugar donde se cumplen las funciones docentes.

Bajo la lógica descrita, durante el primer ciclo de gobiernos «concertacionistas» se promueve el «copago familiar» como una forma de diferenciación de las escuelas y colegios según su administración, incluyendo con ello diferencias en los resultados escolares que determinan si los establecimientos resultan efectivos y eficientes.

Mientras se implementaban estos cambios es que surge el «Estatuto Docente», que regula y constriñe la profesión pedagógica a través del mecanismo

de la entrega de «incentivos» por resultados a aquellos profesores «efectivos». Todo lo señalado anteriormente se establece a partir de la instalación como indicador clave de desempeño de las escuelas, colegios y liceos, de las pruebas estandarizadas, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) a nivel nacional, y a nivel internacional por medio del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y la prueba PISA+ rendida por los estudiantes que habitan en países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). La publicación de los resultados de estas evaluaciones orienta la ruta que permite fijar las bases de la denominada «agenda mercantilizadora» de la educación escolar chilena (Águila, 2010).

De esta manera es que podemos observar una etapa de relación «Estado y mercado» en la educación escolar (1996-2006), impulsada por la acelerada vía abierta por la globalización neoliberal a escala mundial, y bajo el direccionamiento de instituciones multilaterales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y Unesco, entre otras, el Estado chileno recibirá sustantivos aportes para «mejorar» el sistema de educación escolar, con la intención de escalar y homologar los resultados obtenidos por los estudiantes de escuelas, liceos y colegios a aquellos que son alcanzados por los colegios de los países de la OCDE.

Para ello la instalación de lo que fue denominado como la «Reforma curricular» permitió la actualización de los currículos de especialidades (construidos por «expertos» en cada una de las áreas del saber); se redimensionó la jornada escolar (asignándose horas de permanencia en los establecimientos) toda vez que el diagnóstico es que las instituciones educativas podrían ser más efectivas si los estudiantes pasaran más tiempo dedicados a las labores y tareas propias del aprendizaje, para ello se implementó (no sin dificultades administrativas, legales y conceptuales) la «Jornada Escolar Completa»; y,

finalmente, se implementó un programa de «Fortalecimiento de la Profesión Docente», que permitió el despliegue «en el aula» de la Reforma curricular, con el concurso de universidades que difundieron la «buena nueva» curricular *urbi et orbie*.

Todo lo anterior corrió de la mano con la ampliación de beneficios monetarios individuales (incentivos) a los profesores y las profesoras, a través de los «bonos de desempeño docente», que promueve e instala la competencia al interior de las instituciones escolares y entre los educadores.

También es posible señalar que los cuantiosos recursos entregados al Estado por los organismos internacionales (FMI, BM, BID, OCDE) fueron también traspasados a las propias instituciones para mejorar su infraestructura: compra de materiales, implementación de bibliotecas, laboratorios, medios audiovisuales, mobiliario escolar, etc. Lo anterior debió comulgar con la álgida discusión surgida a partir de la propuesta de «Evaluación Docente», que permitiría, entonces, establecer mecanismos para salvaguardar la inversión estatal observando los resultados y clasificando a los docentes a partir de ellos, proponiendo medidas para mejorar su desempeño o en último término la eliminación de aquellos que no logran alcanzar los estándares fijados en el sistema de evaluación para el mejoramiento del sistema, medidas que van de la mano con los incentivos por desempeño, los cuales, a pesar de ser considerados sustantivos y sustanciosos, no lograron romper la desconfianza gremial de los y las docentes.

En este sentido es que podemos señalar que esta etapa no solo expande la idea de «mercado de la educación» y de «control de la eficacia y eficiencia» de los actores del sistema, sino también desata la más feroz competencia entre la educación pública y privada (con y sin financiamiento estatal), generando una creciente «brecha» de resultados entre ellas, lo que es sinónimo de la creciente «desigualdad» reflejada al interior del subsistema escolar por los tres tipos de instituciones que lo componen, donde la educación municipal y la

particular subvencionada dan forma a lo que es llamado como un sistema compuesto de un mercado gratuito y la educación pública (Orellana, 2018).

Es posible identificar una etapa a partir de un ciclo en que el Estado se torna en el principal promotor de una (nueva) reforma, en que este aparece como el «evaluador de competencias» basadas en «estándares de calidad» (2006-2011): por una parte, este período se presentó marcado por el accionar de dos actores fundamentales al interior del sistema, los y las estudiantes, que en su momento fueron señalados (y luego se reconocieron a sí mismos) como «actores secundarios» (Bustos y Leiva, 2004); y por otra, la aparición del gremio docente (y posteriormente de los paradocentes, funcionarios de la educación, asistentes de la educación, etc.), quienes impulsaron demandas que incluyen una dimensión salarial y de mejora de las condiciones de trabajo, pero también una incidencia en la discusión curricular.

Sin embargo, es también un período en que ambos actores cuestionan, a la base y en sus fundamentos, al sistema educacional chileno; en sus fundamentos, pues la «mercantilización» de la educación no logró incidir en el mejoramiento de la calidad del modelo, más bien deja a la vista la «desigual» distribución de recursos al interior del sistema escolar, que no es sino expresión de las brechas existentes a nivel regional, comunal, de clase, de género y de etnia.

Lo anterior resume la demanda transversal que se instaló entre los dos actores arriba señalados y que permeó a la sociedad en su casi conjunto: «Educación gratuita y de calidad», demanda que se instala a partir de las movilizaciones de escolares (la llamada «Revolución pingüina») y de los profesores (en sus convocatorias a paros nacionales docentes, boicot a la evaluación docente y a la aplicación del Simce y hasta los cambios en los procesos de selección universitaria), lo que permitió derogar la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Ley 18.962) recién el año 2009.

Como consecuencia de los movimientos es que emerge un «gran acuerdo nacional por la educación» y se promulga para esta nueva institucio-

nalidad educacional la Ley General de Educación (Ley 20.370), se instala la Superintendencia de Educación y se crea un sistema de «Subvención Escolar Preferencial» para las escuelas y estudiantes de menores recursos, con el fin de poder intervenir en la mejora de los resultados obtenidos en *tests* estandarizados.

Todo ello ha generado un ecosistema educativo diverso y complejo, no exento de contradicciones y con resultados que no logran disminuir las diferencias a nivel de resultados ni la intensa desigualdad e inequidad al interior del sistema educativo.

De esta forma es que en el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014 a 2018) se plantea una reforma orientada a traspasar de regreso la dependencia de la educación municipalizada al Estado, propiciar el ingreso a colegios y liceos de dependencia estatal, lo que se acompaña de una reforma en las condiciones laborales docentes, apuntando a la disminución de la proporción de horas aula que por contrato debían realizar en las escuelas, colegios y liceos.

A pesar de esto, los problemas de la educación pública continúan y siguen siendo asociados a la función docente, por lo que también se considera relevante revisar la Formación Inicial Docente (FID), que a pesar de estar siendo monitoreada externamente (acreditación obligatoria de las carreras de pedagogías y rendición de la Prueba Inicia aplicada a los estudiantes egresados de todas las carreras de educación a nivel nacional), no presenta una mejora sustantiva que deje ver un impacto significativo durante las últimas décadas en la mejora de los resultados del proceso educativo.

El escenario trazado y sobre el cual podemos mantener la mirada, pone en tela de juicio a uno de los principales actores del proceso modernizador de la educación chilena: los y las docentes. Según Cox (2003), en Chile los y las docentes no han estado siempre a la altura del desarrollo histórico neoliberal, evidencia observada en los indicadores de logro internacional (OCDE,

2009 y 2011), a pesar de que los recursos disponibles y las posibilidades de perfeccionamiento que se han viabilizado y ejecutado son altas.

De esta forma, al realizar un diagnóstico sobre el sistema educativo chileno (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008), se puede afirmar que la política pública educativa incorpora recomendaciones de las instituciones internacionales, alineando al sistema educativo chileno para conseguir los altos estándares en los países OCDE, instalando a Chile como un país cuyo sistema de educación se compromete con las necesidades y estándares de los países más desarrollados. Sin duda un diagnóstico de mejoramiento sustantivo poco viable, que indefectiblemente ha chocado con una barrera gremial dada principalmente por el profesorado.

A nivel político y social se ha señalado que el profesorado chileno es «resistente» a la medición estandarizada del Simce, a la evaluación docente, a la innovación educativa y que solo está preocupado por el incremento de sus sueldos, disminución de horas directas frente al curso y tiempo para planificar y preparar las clases; demandas justas, pero que han sido distorsionadas y han creado un ambiente negativo hacia la profesión docente y sus trabajadores.

Este creciente desprestigio al que ha sido sometido el profesorado a partir del sentido común instalado por los medios de comunicación (monopólicos), que en muchas oportunidades califican a dicho sector como carente de profesionalismo y, por ello, de segundo o tercer orden, se transformó en una verdad instalada en la sociedad y que expone a la profesión docente a situaciones de malos tratos por parte de estudiantes, apoderados y sostenedores públicos o privados de la educación.

Esto llevó a reflexionar que muchos sectores políticos están interesados en el fracaso de la profesión docente y de esta forma asegurar una reproducción de las desigualdades heredadas de la «mala educación».

La profesión docente: una construcción en contra del proyecto neoliberal

Las iniciativas llevadas a cabo por los gobiernos de la Concertación en el plano educativo tendieron al fortalecimiento de las lógicas neoliberales en la educación, ya que potenciaron el financiamiento compartido robusteciendo el sistema privado. Al instalarse el copago o financiamiento compartido, en el año 1994, se reforzó e incentivó a la educación particular subvencionada, impactando fuertemente a nivel gremial, pues un gran número de los maestros afiliados al Colegio de Profesores provienen del sector público. Su trascendencia radica en que se constituye un proceso por el cual hay dos tipos de contratos que rigen el mundo docente: un importante número de profesores que se rigen por el Código Laboral, en el caso del mundo particular subvencionado y privado, lo que queda expuesto en la siguiente cita:

Las relaciones laborales entre los profesionales de la educación y los empleadores educacionales del sector particular, así como aquellas existentes en los establecimientos cuya administración se rige por el decreto ley N° 3.166, de 1980, serán de derecho privado, y se regirán por las normas del Código del Trabajo y sus disposiciones complementarias en todo aquello que no esté expresamente establecido en este Título (Ley 19.070, artículo 78).

Por otra parte, Assaél e Inzunza (2007, p. 28) señalan que los y las profesoras que trabajan en el sector público son normados por el Estatuto Docente, sumando actualmente también a un número importante de dichos profesionales que están contratados bajo el concepto de honorarios. Lo anterior, propiciado por la Subvención Escolar Preferencial (SEP), generando una más profunda segmentación del modelo laboral chileno en educación,

promoviendo una creciente atomización y un aumento en la precarización laboral provocada por esta mencionada alta tasa de segmentación de los educadores y la baja en la afiliación gremial en el sector particular subvencionado y particular pagado, considerando más aún que los colegios particulares subvencionados alcanzaron una mayor importancia a nivel de matrícula, en desmedro de los establecimientos públicos: «El crecimiento del número de establecimientos ejemplifica esta tendencia, ya que entre los años 2000 y 2003 se pasó de 3.217 a 4.084 establecimientos particulares subvencionados, mientras el sistema municipal decreció de 6.255 a 6.138 establecimientos» (Assaél e Inzunza, 2007, p. 10).

Lo anterior puede entenderse debido a la potenciación de dicho sector vía copago o financiamiento compartido, lo cual ha llevado a un aumento en la atomización del sector y a una muy baja organización de los docentes chilenos, dado que existen diversos tipos de contratos que norman las relaciones laborales tanto en el sistema público como en el privado.

El sistema educativo chileno, entonces, ha generado una serie de situaciones que repercuten en la vida laboral de los docentes, no solo desde el punto de vista político y educativo, sino que también en la forma en que estos viven los procesos educativos y por cierto desde el punto de vista laboral.

Es así como en el mundo laboral docente se ha ido configurando una serie de problemáticas y patologías que afectan a los sujetos que ejercen la docencia. Chávez (2008) señala que existe un gran número de profesiones y oficios que se han visto afectados por las mutaciones del modelo de desarrollo capitalista industrial, las que, en su paso a un capitalismo financiero e informacional, imponen enormes «mutaciones culturales». La transformación y mutación cultural se tradujo, para los maestros, en una pérdida de derechos laborales y una denigración social del rol docente, pues en este nuevo contexto se configuró una crisis sobre lo que significa ser profesor.

Para los educadores ha sido un proceso complejo, ya que los nuevos escenarios donde ejercer la docencia involucran un deterioro en las condiciones laborales, como también procesos de sobrecarga laboral y un nuevo cúmulo de responsabilidades sociales (Chávez, 2008, p. 81).

Las pocas investigaciones disponibles al respecto plantean la existencia de un deterioro progresivo de la calidad de las relaciones laborales durante los últimos años, llamando la atención que la principal fuente de deterioro del clima laboral reportada por los docentes sean las relaciones con sus colegas y directivos, por sobre las exigencias planteadas por los estudiantes y sus familias (Becerra, 2005; Unesco, 2005).

De esta manera, se comienza a configurar un proceso de individualización de los profesionales de la educación, lo que junto a las crecientes evaluaciones hacia el trabajo educativo, como lo es el sistema de «Evaluación docente», genera una red que permite el «condicionamiento» y «disciplinamiento» laboral, social y cultural, que se ve reforzado con los nuevos requerimientos de la actividad laboral, como la intensificación y estandarización de los tiempos de trabajo, lo que se suma a la variabilidad de tareas y responsabilidades asumidas por el profesorado, como parte de sus «funciones», en los mismos tiempos contratados:

Los docentes se quejan de las exigencias de tiempo producto de las políticas de «rendición de cuentas», de las responsabilidades por la aplicación de diversos proyectos al interior de la escuela, de los cambios curriculares y de la «despreocupación» de las familias que obliga a los docentes a preocuparse de temas que históricamente eran privativos de la vida familiar. Dos aspectos claves en este fenómeno de intensificación del trabajo lo constituyen: el elevado porcentaje de horas de trabajo lectivo directo de aula en la jornada laboral, y el número de estudiantes por sala de clases (Chávez, 2008, p. 80).

Como podemos ver, la situación laboral de los educadores ha cambiado drásticamente desde el modelo desarrollista y el Estado docente, sin embargo, ha generado una constelación de efectos en los sujetos como en sus familias, pues algunos autores plantean que el número de enfermedades profesionales que afectan a los maestros y maestras ha ido aumentando en los últimos años.

Algunos de ellos son problemas de salud física, como disfonías, enfermedades cardiovasculares y trastornos músculo esqueléticos; trastornos de salud mental, en los que predominan los trastornos depresivos y ansiosos; y malestar psicológico, en que predominan el estrés y el síndrome de *burnout*, que resultan ser los malestares docentes más preponderantes (Chávez, 2008; Malander, 2016).

En base a lo anterior, observamos cómo se ha configurado el nuevo sistema educativo bajo las lógicas neoliberales en la educación, el que, por un lado, ha modificado radicalmente las relaciones capital-trabajo en el mundo laboral de los maestros y maestras, como también las condiciones culturales sobre las cuales se había ejercido la docencia por un período de cincuenta años en Chile.

Por sobre todo, estas condiciones han generado nuevos mecanismos de control hacia los maestros y maestras, teniendo diversos efectos, entre los que destacan los relativos hacia la salud de los docentes. Estas lógicas neoliberales instaladas en el sistema educativo chileno no solo impactaron en los profesores y profesoras, sino que también lo hicieron en las familias y alumnos que componían el sistema educacional, traducéndose en una serie de manifestaciones en torno a la demanda educacional por parte de algunos agentes de la educación, entre los que resaltan los estudiantes secundarios y universitarios.

Conclusiones

Los cambios en las estructuras del Estado han implicado transformaciones en el mundo laboral a nivel jurídico, como lo demuestra el largo desarrollo histórico del sistema educativo chileno y de la trayectoria seguida por la profesión docente, desde un estado de bienestar a uno de malestar.

El sistema educativo es una de las estructuras de reproducción cultural esencial, principalmente por cumplir un rol en la adquisición de habilidades necesarias para el desarrollo de la acción laboral como también en la representación social, que brinda un sentido a sus acciones en la vida cotidiana y que impactan en la subjetividad, tanto a nivel individual como colectivo.

Es posible observar la edificación de un proyecto nacional mediante el sistema educativo, dando unidad en torno al Estado-nación, situación proyectada de forma más evidente en las transformaciones neoliberales implantadas por la dictadura militar, lo que involucró una nueva construcción societal que cambió de forma radical el carácter del Estado, el trabajo y el sistema educativo.

Estos cambios significaron, por un lado, el fin de la industria nacional y de las antiguas relaciones laborales edificadas bajo el modelo de sustitución de importaciones, generando una apertura para las inversiones del sector privado, elementos que fueron acompañados con un marco jurídico que permitió la desregulación normada de las actividades educacionales.

En el ámbito educativo, estas iniciativas significaron una transformación en la dimensión laboral. Esto se tradujo en un cambio en las relaciones contractuales entre el empleador y los profesionales educacionales, pues la apertura del sistema educativo hacia la inversión privada, con subsidio del Estado y sumada al copago, generó el desarrollo de establecimientos llamados particulares subvencionados, segmentando de esta manera los profesionales en dos grupos, pues los docentes de estos establecimientos están normados bajo el Código Laboral al igual que el resto de los tra-

bajadores chilenos, estando sujetos a relaciones disciplinarias mediante la flexibilidad laboral como lo es el contrato a plazo fijo y la evaluación del equipo directivo.

Por otro lado, los establecimientos educacionales públicos, si bien se vieron normados bajo un marco jurídico distinto al resto de profesores/as mediante el Estatuto Docente, significó una pérdida de derechos laborales y el inicio de un proceso de deterioro en un nuevo escenario laboral y social inestable y cambiante.

Este panorama condujo a una crisis educacional que se vio acompañada de protestas por parte de alumnos universitarios y secundarios durante los años 2006 y 2011, donde los docentes fueron uno de los actores centrales mediante el apoyo constante hacia las demandas de los estudiantes chilenos, lo que desencadenó uno de los movimientos sociales con mayor apoyo por parte de la población y una crisis a nivel político, tanto en el gobierno de Michelle Bachelet durante su primer mandato (2006-2010) como en la posterior presidencia de Sebastián Piñera (2010-2014), llevando al modelo a someterse a procesos de reforma del sistema educativo. Lo anterior, sin embargo, no cambió el carácter neoliberal de la educación chilena, sino que se incluyó un nuevo peritaje al trabajo educativo mediante la llamada Evaluación Docente, la que establece un sistema de escalafones y fomenta la competencia entre los sujetos, impactando en las remuneraciones y evaluaciones por parte del equipo directivo. De esta forma, el disciplinamiento hacia la fuerza laboral del magisterio se ha profundizado, afectando directamente en las prácticas de aula y en las relaciones laborales y familiares de las personas que ejercen la docencia en Chile.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, C. (2006). Presente y pasado en la educación en Chile. *Foro Educativo*, 10, 133-148.
- Águila, E. (2010). 20 años de Concertación en educación: avances y límites de una reforma. En Quiroga, Y. y Ensignia, J., *Chile en la Concertación (1990-2010). Una mirada crítica, balance y perspectivas. Tomo II* (pp. 215-234). Frederich Ebert Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/07499.pdf>
- Assaél, J. e Inzunza, J. (2008). *La actuación del Colegio de Profesores de Chile. La actuación de los sindicatos docentes*. Laboratorio de Políticas Públicas. Serie Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas n.º 33.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Lom Ediciones.
- Bethel, L. (coord.) (1990). *Historia de América Latina*. Crítica.
- Chávez, R. (2008). Entre el sufrimiento laboral y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*, 35, 77-85.
- Junta Suprema de Gobierno (1813). Escuela de Primeras Letras. Nombramiento de Maestros (18 de junio de 1813). Santiago.
- FEUC (1973). *ENU, el control de las conciencias*. Departamento de Estudios FEUC.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- Leiva, J. y Bustos, P. (2005). *Actores secundarios*. Documental. https://www.youtube.com/watch?v=PLH6RIYqSI&ab_channel=RebeldeMule
- Letelier, V. (1940). *El Instituto Pedagógico*. Publicaciones del Instituto Cultural Germano-Chileno.
- Malander, N. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia & Trabajo*, año 18, 57, 177-182.
- Ministerio de Educación (1989). Decreto de creación del Instituto Pedagógico (29 de abril de 1889).
- Ministerio de Educación Pública (1942). Sarmiento. Director de la Escuela Normal 1842-1845. Imprenta Universitaria.
- Ministerio de Educación Pública (1961). Bases generales para el planeamiento de la educación chilena. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:64077>
- Ministerio de Educación (1971). Convocatoria, reglamento y programa del Congreso Nacional de Educación.
- Nolte, E. (2017). *La Guerra Civil europea, 1917-1945. Nacionalismo y bolchevismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Lom Ediciones.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades de su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>
- Orellana, V. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. Lom Ediciones.
- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Reyes, L. y Cornejo, R. (2007). *La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI Editores.

Valenzuela, J. M., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145.

CAPÍTULO 16

EL MERCADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Pablo Castillo-Armijo, Universidad de Santiago de Chile

Tomás Morales Zárate, Universidad de Valparaíso

«En un libre mercado, no importa de qué color sea la gente, ni cuál sea su religión. Solo importa si pueden producir algo que quieras comprar. Es el sistema más efectivo que hemos descubierto para conseguir que gente que se odia haga tratos y se ayuden entre sí».

Milton Friedman

El cambio y continuidad de la educación superior chilena

El modelo de hacer universidad en Chile se verá fuertemente trastocado a partir de la instalación de un régimen militar de facto desde el año 1973. Además de un quiebre democrático, significó la imposición de un nuevo modelo de sociedad, que contrastaba con el camino desarrollado en el país desde la década de los años cuarenta. Los derechos sociales alcanzados entre los años 1940 y 1973, que permitieron el mejoramiento de las condiciones de vida de todos los habitantes de Chile, fueron diezmos en la etapa posterior.

El régimen militar se apropiaría de muchas instituciones estatales, trasasándolas a privados, incluso del derecho a la educación que estaba muy vigente en la historia republicana chilena. Desde la visión militar, los «paisas» representaban el caos e indisciplina en todos los aspectos: políticos, económicos, sociales y culturales. Es por ello que todos sus esfuerzos administrativos-ejecutivos pasarían a ser ideológicos, como se aprecia en este extracto del discurso de Pinochet pronunciado el 15 de octubre de 1982 durante una visita a tres comunidades del sur de Santiago, en plena crisis económica: «No vengo a ofrecer nada, porque no soy un político ni un demagogo. Soy un soldado que me siento presidente de todos los chilenos y general de los pobres».

Las nuevas reformas económicas y sociales impulsadas por el gobierno militar fueron denominadas de contrarreforma (Brunner, 1986) y alteraron profundamente el concepto de tejido social entre individuos. Esta obra de «ingeniería» requería de transformaciones radicales en diversos ámbitos para implantar con raíces fuertes el nuevo modelo económico, sustentado en el neoliberalismo y que permeara al resto de las instituciones sociales, entre ellas la universidad.

En el caso del sistema universitario chileno, esto se tradujo en procesos de intervención, exilio, torturas, despidos, exoneraciones y asesinatos

que modificaron para siempre el concepto y la misión de las universidades chilenas, incluso más allá de la dictadura, también en procesos políticos posteriores de retorno y consolidación democrática, y es justamente en este aspecto en el cual queremos centrar nuestra atención.

A partir de la revisión de discursos políticos, antecedentes históricos y recopilaciones bibliográficas que caracterizan a los períodos comprendidos entre 1967 y 2018, damos cuenta a modo de ensayo crítico-reflexivo de los avances y retrocesos generados al interior de las universidades, como instituciones con una misión y visión que muchas veces se pone en cuestionamiento ante crisis económicas, sociales y políticas. Trabajamos en base a la hipótesis que los actuales retos de transformación social para frenar la inequidad e injusticias en el país no son los principales objetivos de las universidades, ya que sus valores fueron trastocados y ahora se alinean a un sistema de producción de conocimiento hacia y por el mercado.

Del Estado benefactor al Estado subsidiario

Previo a la dictadura militar, las características del sistema de educación superior eran extremadamente distintas. A grandes rasgos, este sistema educativo anterior tenía como grandes pilares la gratuidad en la matrícula y la preeminencia absoluta de la cobertura estatal, financiamiento mayoritariamente basal a las instituciones vía Ley de Presupuestos (cerca de un 90 %) y, además, todas las universidades eran complejas, es decir, no solo impartían docencia, sino que también tenían una labor de investigación importante y de vinculación con el medio local. Sumado a aquello y no menos importante, las universidades privadas serían creadas por decretos y las universidades estatales existentes antes 1980, que tenían una importante presencia a nivel nacional por medio de sus sedes regionales, las cuales

estaban altamente coordinadas entre sí, serían desmembradas, siendo un caso paradigmático el de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, 2016, p. 2).

El sistema educativo superior chileno, a pesar de aquello, estaba lejos de ser un sistema perfecto. En la década de los años sesenta, como manifiesta Orellana, Sanhueza y Guajardo (2016), se comienza a cuestionar en círculos académicos y estudiantiles su «*actitud elitista, tecnocrática y aislamiento respecto de la sociedad*», críticas que llevan a abrir un ciclo en las universidades, conocido como la reforma universitaria del 67» (p. 2). Este enorme y paradigmático proceso tuvo como fines principalmente expandir la matrícula universitaria a los sectores más populares, democratizar la estructura interna de las instituciones y, además, vincularlas al desarrollo económico y productivo del país, es decir, que estas volcaran su producción de conocimiento y vanguardia al crecimiento económico, moral y político del país.

Mientras se desarrollaba aquello, al interior de las universidades los y las estudiantes se alzaban en movilizaciones que buscaban avanzar de manera significativa en el cogobierno, cuestión que se cristalizó en reformas a los estatutos de las distintas instituciones de educación superior antes de 1973 (Bernasconi y Rojas, 2003). Este espíritu reformista de las universidades fundamentado en la participación y cogobierno daría sus frutos en el incremento de la matrícula pública nunca vista en Chile. Según los datos del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), en 1967 la matrícula universitaria era de 55.653 estudiantes, lo que representaba el 7.12 % de los jóvenes en edad de estudiar, mientras en 1973 esta matrícula aumentó a 145.663 estudiantes (16.77 %), respectivamente (Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1984, p. 582).

El proceso se encaminaba a fortalecer la educación pública, buscando que fuese el tronco central del desarrollo del país, sobre todo con la llegada

en 1970 del gobierno de Salvador Allende y de su proyecto político denominado Unidad Popular (UP), el cual contenía en su programa una amplia reforma al sistema educativo chileno (primario, secundario y terciario) (Vidal, Vidal y Morales, 2014). El proceso reformista de la UP, encabezado por el presidente socialista Salvador Allende Gossens, se mostraba como alentador para amplios sectores sociales, en particular las capas populares obreras y campesinas, pero no tuvo un buen puerto de llegada y sobrevino la dictadura del general de Ejército Augusto Pinochet Ugarte, quien se haría del poder a partir de una Junta de Gobierno Militar, interviniendo las universidades y derogando muchas de las conquistas de la reforma de 1967.

Tres semanas después del golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, ejecutado por las tres ramas de las Fuerzas Armadas (Ejército, Armada, Aviación) y Carabineros de Chile, el gobierno de facto intervino las ocho universidades a través de rectores militares que asumieron la plenitud de las atribuciones del gobierno universitario, previamente distribuidas entre diversas autoridades y órganos colegiados. Profesores, alumnos y funcionarios asociados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las casas de estudio, y varios de ellos detenidos, asesinados, exiliados o torturados, iniciándose un proceso de depuración ideológica en las universidades, entre ellas la más importante, la Universidad de Chile, que tenía una presencia nacional y podía generar un fuerte contrapeso al nuevo régimen (Errázuriz Tagle, 2017).

La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron. Las reformas estructurales y de gobierno de fines de los sesenta fueron abolidas, y la universidad fue puesta bajo vigilancia permanente (Brunner, 1986). Durante 1973 y 1980 se redujo la matrícula e ingreso a las universidades en cerca de 27 mil plazas, se recortó el ingreso fiscal directo y comenzó la externalización de los servicios (consultorías y asesorías, evaluaciones de proyectos, entre otros), lo que

gradualmente incentivará a las casas de estudio hacia la autofinanciación a partir de aranceles de matrícula (Brunner, 1986). Esto es fundamental a la hora de entender la privatización de la educación superior chilena y cómo las familias tendrán que asumir los costos de los estudios, lo que originó un retroceso de matrícula y la exclusión de sectores populares y pobres del acceso a este ámbito educativo.

Cabe mencionar incluso a los sectores sociales que se veían favorecidos por el avance democratizador de la reforma universitaria de 1967, en pleno gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva y su proyecto político de «Revolución en libertad», así como a las capas medias (clase media) que también sufrieron de la exclusión económica de la universidad. Este proceso de acceso luego será revertido en base a políticas de acomodo, que permitirían que muchos estudiantes se pudiesen endeudar con las propias casas de estudio y así poder acceder a una educación superior.

Desde 1980 hasta la fecha, ha existido un explosivo aumento en la cobertura de la educación terciaria en Chile; la matrícula en instituciones de educación superior (IES) aumentó de 668.853 el año 2006 a 1.168.901 el año 2016, es decir, un 74.76 % según datos del Consejo Nacional de Educación (CNED, 2018). El constante crecimiento en la cobertura de las IES en Chile en las últimas décadas no significará un fin a las exclusiones, ya que seguirán existiendo importantes diferencias en el acceso por nivel socioeconómico y que, según el Gobierno de Chile en la Encuesta Casen (2011), la tasa neta de cobertura en educación superior en el quintil de mayores ingresos es de 59 %, mientras que en el primer quintil esta cifra es de 22 % (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Aún persiste la desigualdad en el rendimiento académico de los que ingresan a las universidades, lo que trae consigo una amplia tasa de deserción de muchos Estudiantes de Primera Generación (EPG) provenientes de sectores vulnerables y con bajo apoyo familiar (Flanagan, 2017). Como

consecuencia de lo anterior se extiende un sistema educacional que ahonda la segregación social y que sigue aspirando como un idealismo disfrazado a diseñar políticas públicas capaces de permitir que todos los jóvenes y adultos puedan acceder a la educación, sin importar su capacidad de pago y endeudamiento, no previendo los apoyos necesarios para nivelar conocimientos y evitar de esta forma la deserción (Donoso, Donoso y Frites, 2013).

Sin duda que la pregunta que cabe hacer ahora es: ¿cómo llegamos al opuesto de lo que se buscaba implementar en 1967 con el proceso de reforma? ¿Qué políticas llevaron al actual sistema educativo a crear nuevas exclusiones? ¿Qué paradigmas fundan la estructura actual del sistema educativo superior chileno? Y, determinando todo aquello, ¿es posible revertir la situación y volver a los caminos democráticos de la universidad antes de 1973?

En el año 1980, el entonces Ministerio de Educación Pública dicta el Decreto Ley General de Universidades n.º 3.541 (Ministerio de Educación Pública, 1980), que será conocido desde esa fecha hasta nuestros días como la contrarreforma, en relación con la reforma universitaria de 1967. El proyecto contrarreformista de la dictadura se fundamentó en propósitos tales como una mayor eficiencia en el uso de recursos, ya no por el financiamiento basal vía Ley de Presupuesto, sino que de forma preeminente por medio de la competencia entre las distintas instituciones por matrículas, junto con establecer la libertad económica y administrativa como principal característica de la educación superior, que quedará conformada en su base por los centros de formación técnica (CFT), en su nivel intermedio por los institutos profesionales (IP) y en la cúspide de la pirámide por las universidades (Campbell Esquivel, 1995).

Las universidades estatales, como la Universidad de Chile (UCH) y la Universidad Técnica del Estado (UTE), fueron desmembradas, pasando sus sedes regionales a constituir nuevas corporaciones, con estatutos y admi-

nistraciones diversas, de esta forma se logrará el objetivo de debilitar a una posible oposición universitaria al régimen de facto (Brunner, 1986). Las reformas de la época no solo se enfocaron en la educación terciaria, sino que también en la educación primaria y secundaria, siendo lo más relevante en este sentido el traspaso de funciones desde el Ministerio de Educación hacia los municipios en la provisión de educación, su administración, mantenimiento y financiamiento, lo que trajo como una de sus primeras medidas la desafiliación de las y los profesores de su carácter de funcionarios públicos (Cox, 2012).

Ahora bien, en materia de financiamiento lo que pareciera ser más relevante es que la competencia de las instituciones por recursos se da principalmente por la concepción subsidiaria del Estado, utilizándose el mecanismo de financiamiento a la demanda o *vouchers* (Ocegueda, Miramontes, Motezuma y Mungaray, 2017). Esta política de innovación es bastante particular, ya que el financiamiento no es entregado directamente a las familias, sino que a los sostenedores o dueños, quienes compiten en base a distintos criterios (Bernasconi y Rojas, 2003). Con estas primeras líneas pareciera ser que ambas reformas no buscaban nada distinto, esto es, ampliar la cobertura en la educación terciaria, lo que podríamos decir, a voz de los optimistas, que avanza en una democratización social de la composición del sistema educativo chileno.

Con todo, es menester entender que la contrarreforma de 1981 lo hizo con un método completamente distinto e innovador a la incipiente reforma de 1967: creando un mercado de la educación con mecanismos de competencia, escasez de recursos y con los intereses de instituciones particulares por sobre los de las instituciones públicas, es decir, comenzaron a crearse nuevas universidades privadas que más adelante, década de 1990 a la actualidad, les competirán los estudiantes y recursos a las universidades estatales.

Retorno a la democracia y mantención del sistema

La década de 1990 se inicia con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada el último día antes del retorno a la democracia. Esta ley marco sentará las bases de la educación superior chilena por las próximas décadas y será modificada por la nueva Ley Sobre Educación Superior n.º 21.091 del 11/5/2018. La LOCE reconoció oficialmente cuatro tipos de instituciones de enseñanza superior: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas y de Orden; estos últimos igualan sus títulos a los entregados por las universidades. Además, la LOCE norma la creación de nuevas IES, sus autonomías delegadas y permite que las personas jurídicas organizadoras de institutos profesionales y centros de formación técnica tengan fines de lucro, situación que mantienen varias IES privadas hasta el día de hoy.

A pesar de que se intentó reformar durante los primeros años del gobierno de Aylwin (1990-1994) y de Eduardo Frei (1994-2000), no existieron las voluntades políticas ni el *quorum* en las cámaras de diputados y senadores para un cambio sustancial de la educación superior chilena, quedando relegada a un segundo plano en las políticas educativas de los dos primeros gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (Bernasconi y Rojas, 2003).

Durante toda la década de los noventa se acentuó la mercantilización de la educación y aumentaron en número las universidades privadas con fines de lucro, la inversión en educación pública fue paulatina, pero no a gran escala, y se profundizó la crisis de las universidades estatales (Bernasconi y Rojas, 2003; Sepúlveda, 2011).

Así, bajo el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000 a 2006), el conglomerado de centroizquierda, en búsqueda de una mayor cobertura e ingreso a la educación terciaria, creó el Crédito con el Aval del Estado (CAE), que permitió

el ingreso de la banca privada (bancos) al sistema de financiamiento con altas tasas de interés, mecanismo que endeudó a muchos estudiantes y que involucraron la pérdida de patrimonio para muchas familias a la hora de cancelar las deudas por estudiar. Esta política de endeudamiento a partir del CAE y del fondo de crédito universitario solidario (Fondo Solidario) que administran internamente las universidades, siguen vigentes y son una vía utilizada por miles de estudiantes para acceder a la educación superior en Chile.

La discusión sobre el modelo educacional que debiese tener el país entra en cuestionamiento desde la misma década de los ochenta, pero no será hasta avanzado en este nuevo siglo que un movimiento estudiantil logrará dar un golpe a la cátedra y desestabilizar a toda la clase política, que se mantenía al margen de mayores transformaciones. Este movimiento universitario del 2011 será equiparable al surgido en la Universidad Católica de Valparaíso el año 1967.

Este movimiento universitario, que mantuvo un paro de clases por más de diez meses, conseguirá instalar un intenso debate sobre la gratuidad en educación superior, el cogobierno universitario y principalmente contra la discriminación y el fin al lucro (Arrué, 2013; Borri, 2016; Thielemann, 2011), además de ser el origen de nuevas fuerzas políticas de izquierda alejadas del mundo concertacionista, ya agotadas por el poder y el mercado.

Estos líderes universitarios se trasformarán en una fuerza de cambio social y a contar de marzo del 2022 se convirtieron en gobierno, plasmando en la práctica los discursos reformistas de esos tiempos.

Durante el primer mandato de Sebastián Piñera (2010 a 2014) se abrió una posibilidad inimaginable para los actores sociales del mundo educativo: lograr avances en equidad en todas las instituciones de educación superior, en especial las estatales, vía la movilización social y luchas callejeras

Para corroborar muy someramente lo anterior, es interesante abrir de forma introductoria tres puntos que parecieran esenciales, a saber:

- Una de las primeras variantes cuestionables es la instauración de la gratuidad vía Ley de Presupuestos, y cuya estructura es idéntica a la de becas ya entregadas por el gobierno, e incluso, su implementación va de la mano con desmejorar beneficios que, en el papel, parecieran ser incluso más eficientes. ¿Por qué es tan problemático que sea vía Ley de Presupuestos? Principalmente es porque el gobierno logra, en ese sentido, procesar las distintas demandas levantadas el año 2011 con una medida económica subsidiaria más que de gratuidad real.
- Una segunda cuestión relevante es la creación de nuevas burocracias estatales, como la Subsecretaría de Educación Superior, un nuevo Consejo de Educación Superior, una Superintendencia de Educación Superior y un nuevo Sistema de Acreditación. Lo relevante de esto es que se busca aumentar la fiscalización de actuación de las instituciones de educación superior por medio de la redistribución de funciones, hoy existentes de forma centralizada en el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Más relevante aún pareciera ser la creación de centros de formación técnica estatales y de dos universidades estatales en regiones donde no existían (O'Higgins y Aysén). Esto es un incremento significativo de la matrícula pública, ante lo cual los actores sociales han dicho que la creación de dichas instituciones, con el bajísimo financiamiento que presentan en su inicio, no cumple una expectativa presentada en intensos años de movilizaciones (2011 al 2019, año del estallido social).
- Finalmente, la definición de las tareas que debiesen cumplir las instituciones, su coordinación y vinculación entre sí están en una nebulosa de variadas indefiniciones. Si se hace lectura del proyec-

to de ley, pareciera que en general todas las definiciones posibles de universidad caben dentro de ella, en base a la mantención de la estructura actual del sistema educativo chileno.

Pareciera concluirse, entonces, que el debate educativo es uno plenamente abierto. En general es un campo lleno de indefiniciones, incluso desde el gobierno de la Nueva Mayoría (2014 a 2018), que concluyó con bastante descrédito a pesar de lograr la gratuidad en educación superior para el 50 % de los estudiantes más pobres, pero que no pudo derrumbar un modelo de hacer universidad al alero del mercado. Ese campo de indefiniciones ciertamente abre paso a una reforma que, más que trastocar las estructuras que sustentan el mercado educativo, simplemente se limita a regularlo o a comprender de manera casi burda las demandas levantadas durante estos últimos años con las movilizaciones estudiantiles.

El sistema de acreditación de la calidad en educación superior

Los antecedentes contextuales y conceptuales de la calidad de la educación superior han tomado protagonismo en la agenda pública, convirtiéndose en una prioridad en cuanto a su regulación y mejoramiento. En este sentido, a medida que el sistema universitario chileno sufrió la profunda transformación en los últimos treinta años en términos de su cobertura, masificación, financiamiento y normativas (Cancino y Schmal, 2014), consecuencia de las políticas de liberalización iniciadas en la década de los ochenta, ha sido necesario la introducción de mecanismos de regulación destinados al aseguramiento de la calidad universitaria y que impacten en la calidad de vida de las personas.

Las nuevas tareas que tiene la educación del siglo XXI es que se transforme en un instrumento que logre el desarrollo de los países, que posibilite el crecimiento de las economías y de la productividad. Con ello, busca tender, superar o, al menos, estrechar el abismo interno de la pobreza y la externalización del conocimiento y tecnologías, que separa a los países desarrollados de aquellos en vía de desarrollo (Lozano, 2015).

A fines de la década de los noventa, el dinamismo y la complejidad que orientó al sistema universitario chileno incitó a la instalación de las bases del sistema de acreditación de la educación superior, a partir de la regulación de sus instituciones que se rigen para ese entonces en la LOCE que el régimen militar dictó en el año 1990, estableciendo un sistema de supervisión de las nuevas instituciones privadas basada en la evaluación de universidades y carreras. A partir de la Ley 18.962 de la LOCE se crea el Consejo Superior de Educación (CSE), que es un organismo público y autónomo que estaba a cargo de la administración del sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados.

Posteriormente, el 8 de febrero del año 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), mediante los Decretos Supremos 59 y 255 del Ministerio de Educación, que establecen las «normas sobre acreditación experimental y voluntaria de programas de pregrado y de postgrado» (Espinoza et al., 2006, p. 16). A esta comisión se le asignó las tareas de diseñar una propuesta relativa a un sistema nacional de garantía de la calidad para IES y desarrollar procesos experimentales y voluntarios de acreditación de programas de pregrado y de postgrado, mediante los Decretos Supremos 59 y 225 del Ministerio de Educación.

Para el año 2003 se inició una experiencia piloto de acreditación donde fueron sometidas a evaluación trece instituciones, las que «en su mayoría contaban ya con experiencias previas de evaluación» (Zapata, 2004, p. 153).

El 17 de noviembre del 2006 se publica la Ley 20.129 (Ministerio de Educación de Chile, 2006), que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Sinaces). En tanto, el CNA reunirá las funciones de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y de la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado.

Posteriormente, desde la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), Ley 20.370 (Ministerio de Educación de Chile, 2009), hasta la fecha, la regulación de la educación queda a disposición del Consejo Nacional de Educación (CNEE), sucesor legal del Consejo Superior de Educación y que desarrolla sus funciones dentro del marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018), el Ejecutivo tramitó al Congreso Nacional un proyecto de reforma educacional, que dispuso de ocho puntos centrales que regularon el nuevo Sistema de Educación Superior, destacando la creación de nuevas instituciones fiscalizadoras, el establecimiento de un sistema de financiamiento y diversas medidas para renovar las regulaciones de la calidad.

Es en este último punto donde el proyecto reformularía el sistema de acreditación, creando una nueva entidad fiscalizadora integrada por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, el Consejo de Calidad y la Superintendencia de Educación Superior.

La propuesta sería que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior se encargue de reestructurar el CNEE, convirtiéndolo en un servicio público funcionalmente descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que sustituya a la actual Comisión Nacional de Acreditación.

Desde esa época se establece la acreditación institucional obligatoria para las instituciones autónomas de la educación superior. El objetivo será

la evaluación y verificación del cumplimiento de los estándares de calidad para cada nivel fijados por el Mineduc, en conjunto con el Consejo para la Calidad y el Consejo Nacional de Educación (Álvarez, 2016).

Esta última reforma estructural de la presidenta Bachelet contempló la iniciativa de garantizar la calidad en las instituciones de educación superior, enfatizando en la equidad y la inclusión, donde su eje de articulación fue la gratuidad de la educación. Una gratuidad que pretendía ser universal, pero como sería regulada vía glosa en la Ley de Presupuesto, tuvo que ser pactada con la oposición para que fructificase y finalmente quedó solo para aquellos estudiantes pertenecientes a los cinco primeros deciles de menores ingresos, que cursen estudios en las instituciones que cumplen con los requisitos de acreditación. La innovación de esta política es que se extendió a los estudiantes de centros de formación técnica (CFT) e institutos profesionales (IP), pero solo a aquellos que declarasen el fin al lucro en sus formas jurídicas.

La actual Ley sobre Educación Superior 21.091, que ha visto la luz luego de años de lucha estudiantil, contempla elementos de cambios que pueden ser interpretados como una verdadera evolución de nuestro sistema de IES, como la entrega de recursos a instituciones que declaren el fin al lucro y acreditadas y contar con programas de apoyo a estudiantes vulnerables que promuevan su retención (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Como puede observarse, el proceso de acreditación se hace fundamental para recibir recursos del Estado para alumnos que accedan a la gratuidad, pero también la CNA tendrá atribuciones de cierre de universidades que no logren acreditarse. Pasamos de un sistema que premiaba la acreditación a uno que castiga fuertemente la falta de ella, pero mantiene la lógica de entrega de recursos vía aportes indirectos y directos, a públicos y privados. La ley es clara en establecer, como requisito de existencia, que todas las universidades deben estar acreditadas al año 2025.

Reflexiones finales

Al contrario de lo intentado desde 1967, que buscaba abrir las universidades por medio del fortalecimiento de las instituciones públicas tanto en financiamiento como en estructura administrativa, jurídica y estatutaria, el nuevo sistema que se busca fundar primero en la dictadura militar y luego en su mantención en plena vía democrática de los gobiernos de la Concertación (centroizquierda, sin el Partido Comunista), Nueva Mayoría (centroizquierda y el Partido Comunista) y Alianza por Chile (centroderecha), se basa en la instauración de un mercado de educación superior, donde lo público se diluye con lo privado y surgirán conceptos como acreditación, autoevaluación, rendición de cuentas y endeudamiento para obtener un título profesional y grado académico.

El sistema educativo se muestra, además de muchos otros ámbitos, como una oportunidad de desarrollar un negocio con bastante rentabilidad. Se facilita en gran medida la proliferación de universidades privadas que, lejos del carácter complejo que buscaba caracterizar a las instituciones en la década del sesenta (a pesar que la definición de universidad en la Ley General de Educación de 1981 era la de una universidad compleja), pasan a ser meramente docentes, llegando incluso a tener en sus plantas a académicos *part time* como regla general, que no cumplen labores de investigación o producción de conocimiento hacia la sociedad como se esperaría.

La situación de las universidades públicas en este sentido no es muy distinta, ya que si bien es cierto podrían considerarse universidades complejas, la falta de definiciones hacia dónde orientar dicha producción o la vinculación misma con el medio —en la medida que no sea una vinculación clientelar— es una variable considerable sobre la desregulación existente a la fecha. Dicha desregulación ha llevado a límites impensables, incluso delictuales, a algunas universidades privadas que están siendo investigadas

por no reinvertir sus ganancias en el proyecto educativo y, por medio de variados mecanismos, usufructuar del Estado y de sus clientes (estudiantes).

A tanto llegó el escándalo del mercado educativo que incluso, desde el 2011 a la fecha, ya podemos contar tres cierres de casas de estudio; la Universidad del Mar, la Universidad de Ciencias de la Informática (Ucinf) y la Universidad Arcis (Artes y Ciencias Sociales). Estas instituciones fueron clausuradas por el Ministerio de Educación debido a las irregularidades en su funcionamiento administrativo, las cuales fueron denunciadas por sus propias comunidades de académicos y alumnos.

Una de las cuestiones quizás más relevantes de la reforma de 1967 fue la necesidad de vincular al sistema educativo desde su génesis misma con el desarrollo político y económico del país, en definitiva, que las instituciones estuvieran estructuradas en torno a un modelo de desarrollo que pudieran sustentar. ¿Qué significaba aquello en palabras simples? Que las universidades en sus funciones —extensión, investigación y docencia— se debieran a las necesidades sociales que las circundaban, a sus territorios más próximos, a generar una matriz pensante alrededor del modelo de país que se quería construir y a darle una utilidad práctica a la educación que en ellas se impartía.

La excesiva desregulación en la apertura de carreras y programas de postgrado no acreditados mostró su peor rostro en las últimas tres décadas en Chile, es decir, pasamos de no tener profesionales en ciertas áreas a un altísimo porcentaje de recientes titulados que no trabaja en lo que estudió, lo que podría considerarse como un elemento revelador de lo antes dicho: la educación superior en Chile se debe al mercado y a sí misma, reacia en gran medida a abrirse a demandas urgentes de la sociedad.

Como bien se mencionaba anteriormente, el cuestionamiento estructural desde los movimientos sociales abría una oportunidad a todos los actores en el debate, pero principalmente a los partidos políticos progresistas en lo

social y no solo en lo económico para volver al gobierno con un programa de reformas, aunque centrado principalmente en la reforma a la educación superior. La centroizquierda gobernó Chile desde 1990 al 2010 ininterrumpidamente, no siendo capaz de romper el mercado educativo instaurado por la dictadura cívico-militar, es por ello por lo que el año 2010 asume una administración de derecha, lo que remeció a aquellos actores dormidos como fueron los movimientos sociales y universitarios.

Gracias a estos movimientos se instaló la idea de crear un nuevo sistema de educación superior. Fue así como una vez que retorna Michelle Bachelet al poder en el 2014 —lo hará hasta 2018; antes estuvo de 2006 a 2010—, nacerán dos nuevas universidades estatales en Chile, estableciendo compromisos para el fortalecimiento de la educación pública, lo que, sin embargo, no será suficiente para que nuevamente ganase un segundo gobierno de centroderecha, a cargo del empresario Sebastián Piñera (2018 a 2022).

Este nuevo período estará marcado por dos hechos históricos: primero, por el estallido social del octubre chileno del 2019, que creó un punto de quiebre con la política y partidos tradicionales, llevando a la ciudadanía a un proceso constituyente que está en pleno proceso de ejecución y que sentará sin duda alguna las bases de un país distinto; por otra parte, la pandemia del covid-19, que ha mantenido al país en estado de excepción constitucional por dos largos años, dejándonos en modalidad de teletrabajo a toda la educación superior chilena en los cursos 2020 y 2021, y que solo el año 2022 ha logrado normalizarse a la presencialidad.

El gobierno saliente de Piñera terminó su mandato con el 71 % de índice de desaprobación (Cadem, 2022), una cifra histórica de rechazo que sentaría las bases para un giro al progresismo de izquierda de un nuevo referente político denominado Frente Amplio, compuesto por partidos como Revolución Democrática, Convergencia Social, Partido Comunes, el Movimiento UNIR y Fuerza Común, que llevarían a la presidencia de la República para

el periodo 2022-2026 al exlíder de la Federación de Estudiantes (FECH) entre 2011 y 2012, y uno de los principales dirigentes de las movilizaciones estudiantiles del 2011, el señor Gabriel Boric Font.

Hasta ahora el sistema de educación superior chileno ha llegado a su madurez y está afianzado, comenzando a ser un referente en el Cono Sur de América, aunque lamentablemente no se ha retomado con relativa urgencia la democratización interna de las IES ni la necesaria regulación por parte del Estado en la creación de carreras. La universidad chilena debe volver a liderar procesos de mejoramiento de las condiciones humanas, económicas e intelectuales de sus habitantes, aún es tiempo de hacerlo y para eso se requiere que todos sus actores —académicos, estudiantes, investigadores, profesionales, funcionarios y autoridades— se comprometan con políticas eficientes, de calidad y con un claro camino hacia la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (2016). Reforma Educacional: Los ocho puntos que regularán el nuevo sistema de educación superior. *La Tercera*. <http://www.latercera.com/noticia/reforma-educacional-los-ocho-puntos-que-regularan-el-nuevo-sistema-de-educacion-superior/>
- Arrué, M. (2013). El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 24. <https://journals.openedition.org/alhim/4388>
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Iesal-Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140395s.pdf>
- Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, 14, 141-160. <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7057/6905>
- Brunner, J. J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Flacso.
- Campbell Esquivel, J. C. (1995). La educación superior en Chile: experiencias de la década de los 80 y sus proyecciones. En Esquivel, J., *La Universidad, hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas* (pp. 113-130). Anuis/UNAM.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos*, 40(1), 41-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. (2016). *Minuta de análisis de la reforma a la educación superior. Parte I: Educación de mercado y derechos sociales*. <https://fae.usach.cl/fae/docs/observatorioPP/Minuta7.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (CNED) (2018). Matrícula Sistema de Educación Superior. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42. <http://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499002.pdf>
- Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 30, 141-171. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/n30/a07.pdf>
- Errázuriz Tagle, J. (2017). Intervención y depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de Universidad. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.70688>
- Espinoza, O., Fecci, E., González, L., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J. P. y Rodríguez, E. (2006). *Informe: educación superior en Iberoamérica. El caso de Chile*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda).
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104. <https://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Lozano, M. (2015). El desarrollo humano a propósito de las ciencias sociales y humanas. En Sañudo, M. F. (ed.), *Desarrollo: prácticas y discursos emergentes en América Latina* (pp. 29-45). Instituto Pensar-Clacso.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2013). *Estadísticas Educación Encuesta Casen: Co-*

- bertura de educación superior por quintil de ingreso autónomo nacional según sexo.* Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87&a=2011>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). Ley 21.091. Ley Sobre Educación Superior. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=111899>
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Ley 20.370. Ley General de Educación. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación de Chile (2006). Ley 20.129. Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>
- Ministerio de Educación Pública (1980). Decreto Ley General de Universidades N° 3.541. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3394>
- Ocegueda, J. M., Miramontes, M. A., Moctezuma, P. y Mungaray, A. (2017). Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México. *Perfiles Educativos*, 39(155), 141-159. Iisue-UNAM.
- Orellana, V., Sanhueza, J. M. y Guajardo, F. (2016). *El futuro es la educación pública: Diagnóstico y propuestas para la construcción y expansión de una red de Educación Superior Pública sin recursos adicionales.* Fundación Nodo XXI. https://es.scribd.com/document/329768293/Informe-Educacion-Superior-Publica-Nodo-XXI#from_embed
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) (1984). *Las transformaciones educacionales del régimen militar. Volumen 1 y 2.* PIIE. <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1984-036.pdf>
- Sepúlveda, C. (2011). Crisis de la educación superior chilena. *Revista Chilena de Pediatría*, 82(6), 483-484. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062011000600001>
- Thielemann, L. (2011). Para una periodificación del movimiento estudiantil de la transición (1987-2011). *Sistematización de Talleres para la Acción Estudiantil.* <http://movimientoesudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/119-Para-una-Periodificacion-del-Movimiento-Estudiantil-de-La-Transicion-Luis-Thielemann.pdf>
- Vidal, M., Vidal, P. y Morales, C. (2014). Las desigualdades en la educación superior chilena. *Revista Akadèmia*, 5(2), 1-25.
- Zapata, G. (2004). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Calidad en la Educación*, 21, 141-154. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n21.327>

CAPÍTULO 17

ZONAS EXTREMAS, RURALIDAD Y EDUCACIÓN

Carolina Letelier Cruz, profesora

«Artículo 241: 1. El Estado promueve el desarrollo integral de los territorios rurales y reconoce la ruralidad como una expresión territorial donde las formas de vida y producción se desarrollan en torno a la relación directa de las personas y comunidades con la tierra, el agua y el mar. 2. Asimismo, facilitará la participación de las comunidades rurales a nivel local y regional en el diseño y la implementación de programas y políticas públicas que les afectan o conciernen».

Propuesta de nueva Constitución 2022, no aprobada en Chile

Exclusión de los extremos

En lo que respecta a nuestra génesis como país, cada gobierno a lo largo de todos estos años de historia reciente se ha preocupado en ejercer una soberanía territorial sobre lo que ya ha logrado anexar, soberanía que se ha llevado a cabo de forma omnipotente y severa, organizada desde palacios coloniales de techos grandes en ciudades como Santiago, el Gran Valparaíso o Concepción. Sin embargo, las comunidades rurales y lugares geográficos tan apartados de los polos urbanos se erigen, funcionan y comportan de formas muy distintas a las zonas céntricas. Recordemos que es la zona central la que dirige a casi todo nivel organizacional el país, la mayor cantidad de servicios se encuentran en las zonas centrales, la organización gubernamental es dictada desde Santiago (la capital), las actividades culturales de mayor envergadura se presentan también en ella; es un espacio en que los discursos se oyen por una mayor cantidad de personas, la agitación política emana desde el centro a la periferia (se organiza y se ve mayor representada en número); desde las zonas centrales se forman los profesionales que luego irán a las zonas más extremas y remotas del país, como una antorcha de conocimiento, que por cierto en parte lo son.

Es en las zonas centrales en donde se opina de lo que allá acontece, es en estas grandes ciudades en donde se dicta y es en las ciudades de menor peso poblacional en donde se acata. Esta lógica parece ser funcional, ya que, en el momento histórico, se avala la anexión y la toma de posesión territorial con el fin de poder organizar y ordenar los territorios recientemente anexados, como fue en Chile durante el siglo XIX, sin embargo, la anexión de diversos territorios ya ha cesado, ya nos hemos constituido territorialmente como un solo país, aunque un país con matices regionalistas imposibles de negar, pero que como sociedad somos reacios a comprender.

¿Siguen entonces estos territorios relegados a tener una participación mínima de injerencia en la agenda gubernamental del Estado? ¿En qué mo-

mento el Estado escucha y toma en cuenta las experiencias de sus territorios extremos y las hace suyas?

Relato desde la experiencia de ser profesora

Como profesora de Historia y Geografía, he transitado siempre entre el campo y la ciudad, y he experimentado laboralmente la docencia en entornos rurales, también en zonas extremas y hasta limítrofes, y siempre he dejado de manifiesto que las políticas públicas muchas veces no obedecen a las problemáticas de las comunidades rurales o que viven en territorios extremos; este es un tema abiertamente conversado y afirmo que no soy la primera docente que ha defendido este enunciado. Sin embargo, mi análisis para esta ocasión se formula de forma inversa. ¿Por qué el Estado no toma las experiencias de la ruralidad y de las zonas extremas en sus discursos, en sus programas o en sus políticas públicas?

Como país hemos importado de todo, hasta la idea de cómo queremos nuestras escuelas, pero hemos sido incapaces de mirar a nuestro alrededor, en mirar nuestras raíces y nuestra experiencia; continúan en pie las ideas colonialistas de que las regiones están atrasadas, de que los indígenas no tienen educación y que los europeos representan el desarrollo. No nos quieren hacer parte, nos quieren implantar conocimientos y pensamientos antes que poder expresar con seguridad los nuestros, existen problemas para la implementación de proyectos nuevos y con pertenencia local.

Con esto no estoy diciendo que estos proyectos no existan, sin embargo, muchas veces obedecen a ideas de privados, pero no a una decisión política o de Estado. Es como querer cuidar el bosque sin cazar a sus animales, aunque talando sus árboles. Pero cómo convencer al resto de que sí somos capaces de aportar, que la ruralidad y los extremos sí esconden múltiples riquezas.

El sentido social y pedagógico de la escuela rural

En palabras del Centro de Estudios del Mineduc (2016), «el total de escuelas o liceos rurales a nivel nacional es de 3.580 frente a 8.278 escuelas o liceos que son urbanos» (p. 15), por lo tanto, parte importante de los niños, niñas y adolescentes chilenos y chilenas se educan en el entorno rural, lo que, como ya he dicho anteriormente, constituye una valiosa e importante nicho a nivel educativo, pero también abarca múltiples problemáticas y desafíos.

La escuela es la institución social por excelencia, es aquí donde convergen relaciones caracterizadas por una asimilación por parte de los alumnos y familia, en donde estas piensan que es la institución la encargada de solucionar muchos de sus problemas, problemas que muchas veces escapan a las labores educativas sobre las que las escuelas tienen responsabilidad; esto, porque la visión que existe sobre ella es la de una institución cercana, a la cual pueden acudir, en donde se les escuchará sin tener que pedir un número de atención o esperar meses una respuesta, en donde se les habla con un lenguaje que pueden entender, siendo esta literalmente como una gran familia.

Todo el pueblo o la localidad a lo largo de los años se han educado en ella y probablemente los hijos de sus hijos también lo hagan. La escuela rural se enorgullece, pero también debe cargar con esta responsabilidad, en condiciones que muchas veces son adversas.

Hablando estrictamente en este plano, desde la centralidad no se logra vislumbrar el trabajo que día a día desempeña todo el personal de la escuela, desde el profesor jefe hasta la bibliotecaria. Existen encuestas que rectifican la denominación de ruralidad basada en la vulnerabilidad económica e incluso social, pero al parecer estas se han quedado solo en las cifras.

La escuela rural debe hacer frente a múltiples problemáticas, muchas veces con los mismos recursos, con el mismo personal y debiendo cumplir

con los mismos plazos y tiempos administrativos que exigen los procesos educativos nacionales.

Si bien una de las mayores denuncias por parte del profesorado es la burocracia de las planificaciones clase a clase (dinámica obligatoria para los establecimientos de toda la región de Aysén, por ejemplo, en el año 2018, según órdenes de la dirección del colegio en el cual realizaba mis labores docentes), las cuales son necesarias para la realización y orden de las clases, estas no hacen más que quitar valioso tiempo a la organización de otro tipo de proyectos y actividades.

Según la Subsecretaría de Educación (2016), «[...] la obligación de entregar planificaciones clase a clase representa una práctica que no se adapta a la normativa vigente [...], la planificación clase a clase en ningún caso puede ser impuesta a los profesores» (p. 1).

Si en el ámbito administrativo hay que enfrentar este tipo de problemáticas, asuntos como la deserción escolar o la violencia y los tópicos tan actuales como el aborto, el consumo de drogas, la ley de identidad de género y la ley de inclusión surgen como temas desconocidos y con postergación a la hora de afrontarlos como desafíos nuevos, ya que son caracterizados desde la postura y los roles históricos propios de la vida rural, lo que hace más difícil su comprensión y adaptación en el proceso educativo.

Entonces, ¿cómo es que desde el centralismo no se expresan los ajustes y criterios que debe tener cada equipo directivo de las escuelas y liceos rurales a la hora de poder adaptar no solo el currículum nacional, sino que todo el aparato educativo para su correcta e idónea comprensión, por ejemplo, a estos contextos que difieren en forma y fondo a la centralidad?

Interculturalidad para la escuela y para el resto de la sociedad

Cuando comprendemos la importancia que todas las personas que habitamos este país a lo largo y ancho tenemos por derecho y también por deber, el poder expresarnos y educarnos bajo un ambiente de respeto y comprensión que incluya las distintas manifestaciones de nuestra cultura, podremos decir que los procesos educativos son integrales y también interculturales.

Como sujetos de derecho exigimos a nuestro sujeto de obligación, el Estado, el llevar a cabo la implementación y el correcto ejercicio de nuestras necesidades otorgando garantías, conforme a los derechos que por ley nos corresponde, y responder a estos con el correcto ejercicio de nuestros deberes como ciudadanos.

Desde este punto de vista, el Estado debe respetar, proteger, realizar y promover los Derechos Humanos (DD. HH.) de las personas, los que también se deben consagrar con gran fuerza en nuestra nueva Constitución, siendo el derecho a la educación parte de esta discusión.

Hoy en día como país y también como sociedad estamos en un momento de revoluciones y cambios en todos los sentidos posibles, el aparato legislativo parece no avanzar con la misma rapidez con la que ocurren los cambios sociales. Si bien en los últimos años a nivel educativo se ha ido trabajando en temáticas sobre cómo ejercer la educación en contextos «multiculturales», en la práctica se ha vuelto una problemática el ejercerla de forma «intercultural», entendiendo que la diferencia entre ambos tecnicismos es la relación que surge con estas múltiples personalidades culturales dentro de un mismo territorio.

En cuanto a esto, la posición ha sido clara y se ha vinculado a la interculturalidad con los «pueblos indígenas» para así mantener la respectiva pertenencia a una etnia o pueblo indígena y también la libertad de manifestar

su creencia individual y/o colectivamente, pero en nuestro país no solo las personas identificadas a uno de estos pueblos poseen caracterizaciones culturales distintas, sino que existen «regiones culturales» a lo largo de nuestro territorio, las cuales difieren unas de otras, siendo también determinadas por su contexto geográfico.

Por ejemplo, si contrastamos las regiones del Norte Grande con la región patagónica, ambas tienen en común, por ejemplo, una menor población con respecto a las zonas centrales, poseen relaciones más cercanas con países fronterizos y existen rasgos de un regionalismo muy marcado en su población. Al mismo tiempo, difieren totalmente en cuanto a los aspectos que tienen que ver con su contexto geográfico, que va a determinar todos los ámbitos de sus vidas.

Si analizamos, a modo de ejemplo, sus recursos naturales: la zona norte posee mayor cantidad de minerales y de sol, mientras la región patagónica mantiene las mayores reservas de agua dulce del país; en el norte, gracias al calor, las personas se relacionan más en el exterior, en el extremo sur la socialización ocurre dentro de los hogares.

Al solo mencionar e imaginar estos casos podremos entonces responder a la pregunta: ¿influyen los aspectos del territorio en los procesos educativos? La respuesta es sí. Todo lo que nos rodea tiene una incidencia en la educación que recibimos.

La gran incógnita es: ¿por qué las escuelas no vinculan las condiciones, los saberes y los desafíos socioterritoriales que se nos presentan? ¿Por qué cuesta tanto encontrar esta interculturalidad a nivel de país en el ámbito educativo?

Los habitantes de la ruralidad contrastan al máximo nivel su forma de vida con la de la gente que vive en las ciudades y viceversa. En el ámbito educativo también se aprecia esta distinción y muchas veces son los mismos alumnos los encargados de recordárnoslo. De esta manera, nos damos cuenta de que la multiculturalidad es innegable, pero la interculturalidad es difícil

de llevar a cabo, ya que educativamente dependemos de estas decisiones centralistas que no se interesan en escuchar otras voces, o si las escuchan, pareciera que hacen «oídos sordos».

Reflexiones finales

¿Por qué como escuelas rurales de zonas extremas o de frontera no podemos aportar a la educación y al conocimiento de nuestro país? Muchas veces a los profesores se les hace más difícil enseñar contenidos con los cuales los alumnos no sienten ninguna relación, pero a la misma vez debemos prepararlos para las sociedades que se mueven lejos de sus fronteras regionales.

Creo que podemos confiar en nuestras capacidades para rehacer con bases nuevas qué entendemos por educación de calidad. Somos una sociedad conservadora, caracterizada por su resistencia al cambio, aunque debemos ineludiblemente ir forjando este mismo con cautela, pero con urgencia.

Necesitamos proyectos que involucren y que resuelvan las problemáticas locales. La ruralidad sin duda alberga en este momento en nuestro país una de las mayores riquezas de importancia a nivel mundial, ya que en los lugares en donde aún no ha llegado el «desarrollo de la ciudad» se mantiene con firmeza la naturaleza rauda, la cual deja ver sus recursos naturales, su biodiversidad y toda la información que aún no se ha descubierto.

A modo de ejemplo podemos comentar la situación que viven las comunidades del sur de Chile, las cuales cuentan con la riqueza de los bosques templados. Tecklin (2006) se hace la pregunta: «¿Por qué comunas que tienen un bien único e internacionalmente valorado [...] permanecen sumidas en la pobreza, a la vez que éste bien, el bosque, se deteriora cada día más? Preservar el bosque y poder vivir de él sin destruirlo no tendría por qué ser sinónimo de pobreza» (p. 4).

Pongo este caso, aunque hay muchos otros, porque pareciera que no consideramos al bosque con otros fines que no sean extractivistas, pero ¿qué pasa con las entidades que actualmente sí trabajan por el reconocimiento del bosque, analizándolo, por ejemplo, como una fuente de medicamentos nunca estudiados?

El CIEP (Centro de Investigación en Ecosistemas de la Patagonia) es el referente del conocimiento científico de excelencia que contribuye a concebir el funcionamiento de los ecosistemas de la Patagonia y a valorar el patrimonio ambiental y cultural de la región, fortaleciendo la identidad regional y el desarrollo sustentable de la sociedad con el medio, en donde si bien realizan trabajos de investigación, pienso se debe seguir fomentando el hacer un mayor trabajo con las comunidades locales que tienen responsabilidades educativas y hacerlos parte.

El no ver a estas instituciones solo como nichos en donde exponer conferencias, sino que exista una vinculación y proyección y que, por supuesto, puedan surgir estos espacios con más naturalidad y menos burocracia, permitirá generar más compromiso con las comunidades. Recordemos que el propósito mayor de la educación es el «pleno desarrollo de la personalidad humana», entendiendo que este desarrollo debe ir en función de respetar los derechos para favorecer la paz entre todas las comunidades.

Menciono el caso del bosque no solo por coincidencia, sino también porque muchos proyectos interculturales que actualmente se están trabajando de forma incipiente no solo en la ruralidad, sino en todas las escuelas y liceos del país, tienen relación con el cuidado de la tierra y del medioambiente, comprendiendo que estamos acercándonos a un punto de no retorno en cuanto a nuestros recursos naturales y el cuidado de la biodiversidad.

Recordemos la importancia del cuidado del medioambiente para frenar la destrucción de nuestra tierra, que es una problemática urgente y real, ya que si se continúa en nombre del «desarrollo» intensificando la intervención

en la naturaleza sin tomar en cuenta qué es lo que piensan sus habitantes, la ciudadanía y sus instituciones, no estamos aplicando la interculturalidad, no estamos haciendo un ejercicio educativo y estamos vulnerando nuestro espacio, nuestra riqueza local, que es algo que hoy en día, como ciudadanos activos, debemos proteger.

Como trabajadores y ciudadanos no se nos pregunta, no se nos considera, y muchas veces nos dan un ultimátum de acciones, las cuales nos cuesta comprender si no hemos participado de su génesis ni planificación.

Hoy más que nunca necesitamos enseñar y aprender mediante y para una conciencia histórica local, donde se articule el conocimiento tradicional con la práctica y la experiencia, con el poder desarrollar al máximo no solo conocimientos, sino también nuestras habilidades, que nos impulsarán a encontrar, resolver y así valorar de forma autónoma nuestros destinos y el de nuestras sociedades de las cuales somos parte.

Queremos ser escuchados, queremos incidir, ser tomados en cuenta, queremos formar parte, queremos participar, queremos libertad de elegir trazos de vida distintos a los que ya existen.

Referencias bibliográficas

- Centro de Estudios del Mineduc (2017). Estadísticas de la Educación 2016. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf
- Subsecretaría de Educación (2016). Establece orientación sobre la planificación y la autonomía profesional docente. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/ORD.-174-Subsecretaria-Establece-orientaciones.pdf>
- Tecklin, D. (14 de junio de 2006). Pobreza rural y recursos naturales: la paradoja del sur de Chile. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2006/06/14/pobreza-rural-y-recursos-naturales-la-paradoja-del-sur-de-chile/>

CAPÍTULO 18

EL PROCESO DE MATRÍCULA DE NIÑ@S MIGRANTES EN LA ESCUELA CHILENA

Pablo Castillo-Armijo, Universidad de Santiago de Chile

Fátima Scarlett Barrios Ormeño, Nicol Montecino Muñoz, María Fernanda

Morales Vivanco, Camila Fernanda Parada Sánchez, María Fernanda Parra

Parra y Alexia Javiera Quezada Hormazábal, estudiantes de Educación

Especial y licenciadas en Educación, Universidad Católica del Maule

«Fragil como un volantín
en los techos de Barrancas
jugaba el niño Luchín
con sus manitos moradas
con la pelota de trapo
con el gato y con el perro
el caballo lo miraba».

Víctor Jara

Problematizando la migración como un derecho

La migración hacia Chile va en alza debido a la búsqueda de nuevas oportunidades de trabajo, educación, salud y mejores condiciones de vida. Esta migración comprende que las personas se trasladen, dejando su país habitual e ingresando a uno distinto, situación originada por el nivel de renta, calidad de vida, oportunidades, servicios y garantías de derechos (Loterio-Echeverri y Pérez, 2019).

Además, en muchas ocasiones implica que familias en su totalidad busquen asentarse en un nuevo destino y, por tanto, se requiere el ingreso e inclusión de estudiantes migrantes al sistema educativo chileno; en muchos casos, estos alumnos enfrentan barreras para el acceso a un establecimiento educacional. Debido a esto, nuestro país ha debido adaptar su normativa a la actualidad, donde existen, como plantea el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en el año 2019, alrededor de 1.492.522 personas extranjeras que son residentes habituales en Chile, por lo que muchas normativas educativas han de adaptarse a esta nueva realidad y a buscar la mejor forma de entregar las oportunidades de aprendizaje a los estudiantes migrantes.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo es el proceso de matrícula de los alumnos migrantes en el sistema educacional chileno? ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan para lograr acceder al derecho de la educación? A partir de estas interrogantes, es que se realiza la presente revisión bibliográfica referida a la inclusión en el sistema educacional chileno y cómo esta se aplica a los estudiantes migrantes, considerando las normativas vigentes.

El actual fenómeno de la migración en el contexto chileno

A nivel mundial, se estima que 200 millones de personas migran cada año, siendo uno de los fenómenos más observados en la actualidad (Ibáñez, 2020). La migración es el «movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos» (OIM, 2006, en INE, 2020, p. 7). Por su parte, «migración internacional es el movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera» (OIM, 2006, en INE, 2020, p. 7).

Esta acción ha permitido que las personas de diferentes nacionalidades puedan asentarse en otro país por diversos motivos, permitiendo un encuentro de culturas que puede ser muy enriquecedor, pero también puede generar grandes conflictos relacionados con la discriminación.

Chile no ha estado fuera de este fenómeno migratorio, por el contrario, al ser un Estado democrático en el cual la protección de los derechos es uno de los baluartes del sistema político y social, y además siendo un miembro activo de organismos internacionales que se preocupan por la promoción y respeto de los derechos de las personas (Díaz, 2016), se encuentra comprometido a brindar las oportunidades a todas aquellas personas que llegan a nuestro país.

Si nos centramos en Chile, la migración interregional ha tenido un mayor auge desde los años noventa, bajo una migración espontánea que tiene sus fundamentos en el movimiento de la economía y la búsqueda de trabajo, relacionado al fenómeno mundial de las migraciones (Pedrero *et al.*, 2017).

Entre sus causas se encuentra el cierre de fronteras en el mundo desarrollado (Estados Unidos y Europa); la mayor estabilidad política e insti-

tucional, debido al término de la dictadura; la constante disminución de la pobreza; la cercanía geográfica que permite a migrantes interregionales la posibilidad de regresar a su país con frecuencia; y por último, el tratado Mercado Común del Sur (Mercosur), que generó vínculos con los diversos países sudamericanos en la búsqueda de una integración económica, política y cultural que facilitase la movilidad humana al interior de la región (Cano, Soffia & Martínez, 2009; Stefoni, 2013; Tijoux, 2013; Suárez, 2015, citados en Ibáñez, 2020).

Consiguiente con las causas anteriores y pensando más en la actualidad, algunas otras que plantea Lotero-Echeverri y Pérez (2019) son «las crecientes brechas entre los países de origen y de destino en el nivel de renta, en la calidad de vida, en las oportunidades y servicios y en las garantías de derechos» (p. 146).

En junio de 2020, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), en colaboración con la Policía de Investigaciones de Chile (PDI), el Ministerio de Relaciones Exteriores (Minrel) y el Servicio de Registro Civil e Identificación (Srcei), entregaron una estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. En ella, se observa que en Chile hay un total de 1.492.522 personas extranjeras, de estas 763.776 son hombres y 728.746 son mujeres. Los principales colectivos en 2019 provienen de Venezuela (30.5 %), Perú (15.8 %), Haití (12.5 %), Colombia (10.8 %) y Bolivia (8 %). En la región Metropolitana se concentra la mayoría de la población extranjera residente en el país, con un 60 % aproximadamente de ella (INE, 2020).

Tal como hemos podido observar durante los últimos años, Chile ha recibido una gran cantidad de personas migrantes, las cuales llegaron a nuestro país por diversos motivos, pero con la ilusión de encontrar un futuro mejor. Es por esto que muchas veces las familias dejan todo y buscan insertarse en la sociedad chilena, necesitando no solo encontrar un nuevo lugar para

vivir y desarrollarse, sino también entregar mejores oportunidades a sus hijos e hijas a partir del acceso a la educación formal, la cual en la mayoría de los casos es muy distinta a la que han recibido en su país natal debido a las diferencias entre los sistemas educacionales.

Sin embargo, a pesar de la búsqueda de una mejor calidad de vida, las dificultades para alcanzarlas son variadas. García y Lillo (2017), citados en García y Friz (2019), señalan que los extranjeros están relativamente integrados en el mundo laboral, pero no así en la participación social y en el sistema educativo.

El Decreto Ley 1.094 (Ministerio del Interior, 1975) establece Normas sobre Extranjeros en Chile, señalando que «el ingreso al país, la residencia, la permanencia definitiva, el egreso, el reingreso, la expulsión y el control de los extranjeros se regirán por el presente decreto ley» (art. 1). Además, especifica los lugares habilitados para el ingreso y salida de extranjeros, los requisitos y calidad de ingreso, la autoridad competente para otorgar el visado, plazos de vigencia del permiso de turismo, personal a cargo de controlar el ingreso y salida de extranjeros, permanencia definitiva, cédula de identidad y del registro, egreso y reingreso, infracciones, sanciones y recursos, impedimentos de ingreso, quiénes serán considerados residentes oficiales, residentes sujetos a contrato, residentes con asilo político o refugiados y residentes estudiantes. Respecto este último, la ley dice:

[...] se otorgará visación de residente estudiante al extranjero que viaje a Chile con el objeto de estudiar en establecimientos del Estado o particulares reconocidos por este, o en centros u organismos de estudios superiores o especializados. Dicha visación tendrá una vigencia máxima de un año y podrá ser renovada por períodos iguales, en forma sucesiva y gratuita. Para obtener las prórrogas de estas visaciones el extranjero deberá acreditar su condición de estudiante, mediante los correspondientes certificados de matrícula y de asistencia (art. 27).

Además, especifica que «[...] el residente estudiante no podrá desarrollar actividades remuneradas dentro del país, si no es autorizado previamente por el Ministerio del Interior» (art. 27). Y, por su parte:

[...] el residente estudiante que tenga más de un año de residencia en Chile, podrá solicitar otra de las visas establecidas en este decreto ley. El extranjero que sea titular de visación de residente estudiante podrá solicitar la permanencia definitiva, al término de sus estudios (art. 28).

Existe un proyecto de Ley de Migración y Extranjería que modifica la actual Ley 1.094, ingresado en el Parlamento como mensaje presidencial n.º 089-36, emitido el 20 de mayo de 2013, y finalmente incorporándose al Congreso el 4 de junio de ese año, durante el primer gobierno del presidente Sebastián Piñera. El proyecto busca, principalmente, un trato igualitario para los inmigrantes, explicitando la igualdad de derechos y asegurando un piso mínimo para aquellos que se encuentran en condición irregular. Además, busca traer beneficios económicos para el país, reconociendo la mayor inclinación de los inmigrantes a emprender y, además, dándole la importancia a aquellos que tienen altos niveles de capacitación; ello, sin perjuicio del aporte a la diversidad cultural que se da de manera natural con la inmigración. Por último, dentro de los fundamentos que inspiran el proyecto, está el tener una política migratoria bajo permanente análisis, ya que en el proyecto se establecen distintas subcategorías de residencia temporal, instrumento que definirá el grado de permeabilidad de nuestras fronteras (Piñera, 2013).

Finalmente, y producto de la crisis migratoria que se ha producido en Chile en los últimos años, es que se pudo agilizar la tramitación en el Congreso de la nueva Ley de Migración y Extranjería (Ley 21.325, promulgada el 11 de abril del 2021), donde el Estado asegurará a los extranjeros la

igualdad ante la ley y la no discriminación. Aunque, en la práctica, se han visto escenas de xenofobia en el norte de Chile, con la quema de carpas de migrantes, lo cual demuestra que la ley por sí misma no es suficiente para acabar con prejuicios e injusticias, en este caso atentando contra la dignidad de personas desvalidas.

El Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2018a) establece que la matrícula de estudiantes migrantes en Chile en 2015 era de 30.625, luego se duplicó en 2016 con 61.086 y en 2017 la cifra ascendía a 77.608. Respecto a este último año, la región Metropolitana concentra un total de 46.040 matriculados, siendo la región con la más alta tasa de alumnos migrantes inscritos en algún establecimiento educacional. La distribución por sexo indica que 36.017 son mujeres y 41.589 hombres.

La cantidad y distribución de estudiantes, de acuerdo al país de origen, queda así: Perú, con 7.764; Colombia, con 6.537; Bolivia, con 6.196; Venezuela, con 4.346; Haití, con 3.121; Ecuador, con 1.134; y Argentina, con 1.012. Según dependencia administrativa, 44.595 estudiantes asisten a establecimientos municipales, 25.711 a particulares subvencionados, 6.143 a particulares pagados y 1.159 a corporaciones de administración delegada.

Por nivel educativo, la cantidad y distribución de alumnos migrantes es de 7.646 para educación parvularia, 44.827 para educación básica, 1.206 para educación básica (modalidad adultos), 2.089 para educación especial (6 opción, 4 PIE), 11.309 para educación media humanista-científica, 3.974 para educación media humanista-científica (modalidad adultos), 6.156 para educación media técnico-profesional, 368 para educación media técnico-profesional (modalidad adultos) y 27 estudiantes de educación media artística.

El aumento de la población estudiantil extranjera es completamente visible, tomando en cuenta que estudios sostienen que a partir del año 2004 comenzaron a registrar procesos de reunificación familiar, lo cual supone la llegada de la niñez migrante a Chile (Pavez, 2013, citado en Ibáñez, 2020).

En el 2020, 178.060 estudiantes extranjeros se encontraban inscritos en el sistema escolar chileno, representando el 4.9 % de las matrículas totales. Al respecto, la proporción según dependencia administrativa indica un 57.7 % de alumnos matriculados en establecimientos municipales, un 36.5 % en particulares subvencionados, un 4.1 % en particulares pagados y 1.7 % en corporaciones de administración delegada.

Al comparar la tasa de matrícula por tipo de establecimiento y nacionalidad, se encuentra que hay más porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en instituciones municipales y particulares pagadas (49.1 % y 13.4 %, respectivamente), mientras que, para los nacionales, la mayor tasa de matrícula está en establecimientos particulares subvencionados (49.8 %) (García y Friz, 2019).

Aunque hay avances relacionados con la presencia de decretos y normas que favorecen el acceso de la población migrante a las escuelas, existen notorias fallas en los programas de acogida al sistema educacional, lo que repercute en la manera de abordar la diversidad al interior de las mismas (Jiménez *et al.*, 2017).

La educación en un contexto de multiculturalidad encuentra una serie de desafíos para la inclusión de los estudiantes migrantes. Entendemos multiculturalidad como una situación dada, en que personas provenientes de distintas culturas viven juntas, aunque segregadas como «unidades de diversidad»; es decir, personas cuyas identidades culturales están resguardadas, pero, por lo mismo, cerradas y distanciadas entre sí (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

De igual manera, las escuelas estarían pensadas para la mayoría de los estudiantes de habla castellana, sin diferenciar políticas para quienes tienen un escaso dominio del idioma, como es el caso de algunos alumnos haitianos, aun cuando para esta población constituye una barrera para su integración (Campos, 2018, 2019; Queiruga, 2018, citados en Ibáñez, 2020).

A su vez, se busca la instalación de un currículo intercultural, entendido como aquel que propone la renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas y de contenidos, con el propósito de abrir a niños y niñas a la experiencia de otras trayectorias culturales (Chiodi y Bahamondes, 2001, citado en Poblete, 2018).

La presencia y aumento de personas extranjeras en Chile ha tenido también un efecto sobre el sistema escolar nacional, en todos los niveles y dependencias administrativas. Estos cambios en la composición de la matrícula han llevado al Ministerio de Educación (Mineduc) a realizar modificaciones y adoptar políticas para lograr la inclusión del estudiantado nacido fuera de Chile, y que hoy forma parte del sistema educativo nacional (Mineduc, 2018a).

Políticas educativas en torno a la incorporación de estudiantes extranjeros en Chile

Chile forma parte de diversos tratados internacionales, los cuales establecen la educación como un derecho de las personas, por lo tanto, debe entregarse a todas ellas estas oportunidades, sin importar su país de origen. Ejemplo de esto es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual establece que «toda persona tiene derecho a la educación» (Montánchez, 2015).

Otra muestra de estos tratados es la Convención de los Derechos del Niño, donde se establece que:

Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades [...] implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos [...] fomentar el desarrollo, en sus

distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad (Convención de los Derechos del Niño, citado en Montánchez, 2015, p. 246).

Estos tratados internacionales consideran a todos los estudiantes, sin importar su país de origen, por tanto, Chile está en el deber de ofrecer estas oportunidades educativas no solo a quienes nacieron en su territorio, sino también a todos los niños y niñas que se encuentren en él, lo cual ha generado una serie de nuevas normativas que rigen el ingreso, participación y permanencia de cada alumno en el sistema educativo.

En este contexto, el Mineduc se ha propuesto impulsar un proceso de transformación en el sistema educativo, que garantice a todos los niños, adolescentes y personas adultas que habitan en territorio nacional acceder a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades, independiente de su país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra razón (Mineduc, 2018b).

La Ley General de Educación (LGE) 20.370 (Mineduc, 2009) es nuestra principal ley en materia educativa, que establece principios de igualdad y equidad para todos los estudiantes, sin discriminación de ningún tipo:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multi-

cultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Mineduc, 2009, p. 1).

En el art. 12 establece que «ni el Estado, ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente en el trato que deben dar a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa» (Mineduc, 2009). Por lo que los niños, niñas y jóvenes migrantes no verían afectado su derecho a educación, aun cuando sus padres no tengan regularizada su residencia en nuestro país, ya que deberán ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales y se les considerará como alumno/a regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales, teniendo el sostenedor derecho a la subvención correspondiente (Mora, 2018).

Además, el Ministerio de Educación señala que «todos los niños, niñas y adolescentes migrantes, tienen los mismos derechos que los nacionales respecto de la alimentación escolar, textos escolares, pase escolar y seguro escolar» (Mineduc, 2016).

Por su parte, la Ley 20.845/2015 (Mineduc, 2015), «De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado», es otra de las actuales reglamentaciones a las que deben acogerse todos los centros educativos nacionales. Bajo esta ley el sistema educacional propenderá a:

[...] eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo

mo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (art. 1, numeral 1, letra k).

La Ley de Inclusión (Mineduc, 2015) asegura que todos los estudiantes deberán tener los mismos derechos y recibir una educación de calidad, estableciendo que:

En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías reconocidas en la Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile, en especial aquellos que versen sobre derechos de los niños y que se encuentren vigentes (art. 1, numeral 7, letra a).

Para cumplir con estos principios se pretende avanzar desde el modelo de integración hacia el de una inclusión educativa de todos los estudiantes. Propone, además, una transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares en función de las características individuales de cada niño y niña, donde la diversidad es reconocida como una condición transversal a los seres humanos y los procesos educativos requieren flexibilizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad (Mora, 2018).

El espíritu tanto de la LGE como de la Ley de Inclusión Escolar resulta tensionado en términos del acceso y permanencia en el sistema educativo de estudiante migrantes, donde el paradigma desde el cual se interpreta la relación con el otro sigue siendo el de la integración por sobre el ideal de inclusión propuesto desde la política pública (Mora, 2018).

Otra de las políticas educativas la podemos encontrar en el Ordinario n.º 894 (Mineduc, 2016), que actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial. Según este ordinario oficial, se establecen los siguientes procedimientos de incorporación al sistema educativo nacional de extranjeros:

El Ministerio de Educación entrega a los niños, niñas y jóvenes un IPE, este identificador reemplaza en su denominación al actual número provisorio sobre 100 millones, que se otorga cuando el establecimiento lo ingresa a SIGE. El IPE es un número único, por lo tanto, si el estudiante se cambia de establecimiento educacional o se traslada de una ciudad a otra, lo mantendrá hasta que regularice su situación migratoria [...] El IPE entregado por el Ministerio de Educación es posteriormente ingresado por el establecimiento educacional en la Ficha del Alumno en SIGE, agregando también la información del documento de identidad de su país de origen (pasaporte, DNI, otros) (Mineduc, 2016).

En cuanto al proceso de matrícula, dice:

La matrícula provisoria se entregará en consideración al curso al que ingrese el niño, niña o adolescente, considerando la documentación escolar o la edad, mientras se realiza el reconocimiento de estudios o proceso de validación, que permita certificar el último curso que ha aprobado. Una vez que se termine el proceso de validación, se otorga la matrícula definitiva. En el caso que los niños, niñas o adolescentes no cuenten con documentación escolar, el establecimiento escolar realizará en un período no superior de tres meses el Proceso de Va-

validación de Estudios para Educación Básica y Educación Media, el cual deberá contar con el apoyo del equipo docente. Los niños, niñas y adolescentes que han sido ubicados en cursos hasta 6° básico, deberán rendir un examen que considere los objetivos de aprendizaje de los cursos anteriores. En los cursos de 7° y 8° año de educación básica y educación media, el examen se realizará por cursos. En el caso de menores que no dominen el español, el proceso de validación se realizará en el último período del año escolar y el establecimiento tomará las medidas necesarias para que desarrollen un dominio básico del idioma (Mineduc, 2016).

Sobre el proceso de certificación establece que:

Para realizar este proceso se debe contar con el IPE, el cual se registrará en actas para que los estudiantes cuenten con un registro de notas en SIGE. Mientras regularizan su situación migratoria, el establecimiento y el Mineduc deberán certificar los cursos aprobados indicando el pasaporte o DNI y en caso de no contar con esto, se indica el IPE. Una vez que se regulariza la situación migratoria, en la ficha del alumno, se deberá reemplazar el IPE por el RUN²³ otorgado por el Servicio de Registro Civil e Identificación (Mineduc, 2016).

También destaca lo siguiente sobre el proceso de inclusión escolar: Todos los niños, niñas y adolescentes migrantes matriculados en establecimientos educacionales, al ser estudiantes regulares, cuentan con los mismos derechos que los estudiantes nacionales en cuanto a la alimentación escolar, los textos escolares, pase escolar y seguro escolar. No es impedimento que los estudiantes migrantes no cuenten con su uniforme escolar en el primer año de incorporación al sistema escolar. Además, los estudiantes y sus padres o tutores po-

drán participar en las organizaciones de Centros de Padres, Centro de Alumnos, Consejo Escolar u otras organizaciones existentes en el establecimiento (Mineduc, 2016).

En el Ordinario n.º 915 se establecen otros procedimientos que son fundamentales para los recién llegados, como son los trámites para obtener el Identificador Provisorio Escolar (IPE) y el Identificador Provisorio Apoderados (IPA):

Identificador Provisorio Escolar (IPE): es un número único que entrega el Ministerio de Educación a las personas extranjeras que no cuentan con RUN y tengan intención de incorporarse a un establecimiento educacional reconocido por el Estado, en cualquiera de sus modalidades y niveles. Este número se mantendrá vigente mientras el alumno está en el proceso de regularización de su situación migratoria y obtiene el RUN entregado por el Servicio de Registro Civil e Identificación. Este identificador servirá para: participar en el Sistema de Admisión Escolar, matricularse en un establecimiento educacional, ser incorporado en el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), certificar estudios ya realizados, inscribirse en proceso de validación de estudios, programa de alimentación escolar (PAE), entrega de textos escolares, entrega de pase escolar (TNE), programa me conecto para aprender y seguro escolar. Identificador Provisorio Apoderados (IPA): es un número único que se entrega desde el Ministerio de Educación a los apoderados extranjeros que no cuenten con RUN y que deseen participar en su rol apoderados en el Sistema de Admisión Escolar. Para el otorgamiento de ambos identificadores se debe presentar un documento vigente que permita acreditar la identidad, ya sea pasaporte, DNI, certificado de nacimiento del país de origen (Mineduc, 2018c).

El Ordinario n.º 898 (Mineduc, 2019b), «Declaración jurada simple para la solicitud de IPE, IPA, solicitud de tutor simple y/o consanguinidad», establece que:

Para complementar los procedimientos de acceso, permanencia y ejercicio de los derechos educacionales para niños, niñas y jóvenes migrantes, se elabora un documento de declaración jurada simple para la solicitud de Identificador Provisorio Escolar (IPE) e Identificador Provisorio Apoderados (IPA), el cual deberá estar disponible en Oficinas de Atención Ciudadana Ayuda Mineduc para aquellas personas que lo soliciten (Mineduc, 2019b).

En el plano de la gestión educativa, encontramos que las actuales bases curriculares (planes y programas) establecen objetivos de aprendizaje comunes para todo el territorio nacional, planteando como uno de sus elementos centrales la «acogida de todos y cada uno de sus miembros, el respeto y la valoración por la diversidad, los distintos roles que desempeñan las personas e instituciones» (Mineduc, citado en Mora, 2018).

En los principios que rigen estas bases, se consigna el reconocimiento y respeto de «la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres» (Mineduc, citado en Mora, 2018), estableciendo de esta forma que todos los estudiantes, sin importar su lugar de origen o características, deben recibir una educación de calidad, equidad e inclusiva. Estas políticas y normativas tienen como pilares:

a) Enfoque de Derechos Humanos, comprendiendo que los niños y jóvenes son sujetos de derecho a la educación y que se les debe permitir el acceso, permanencia y avance en la trayectoria educativa. En

este enfoque las políticas públicas, las normativas, las orientaciones, etc., deben procurar no caer en sesgos discriminatorios que afecten de cualquier manera a los estudiantes.

b) Enfoque inclusivo, desarrollando un trabajo que reconozca, valore y acoja la diversidad, y que promueva el diálogo y expresión, intereses, habilidades, características personales y socioculturales, sin estereotipos ni discriminaciones.

c) Enfoque intercultural, enfatizando en la horizontalidad entre personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y el Estado, favoreciendo la convivencia entre personas sin distinción de nacionalidad y reconociendo la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual (Mineduc, 2018b).

Para la construcción de comunidades educativas inclusivas, se debe partir desde el reconocimiento de los principios que sustentan la inclusión (Mineduc, 2019a): *presencia*: favoreciendo el acceso de toda la comunidad educativa en condiciones de respeto, valoración de las diferencias y aprendizaje compartido; *reconocimiento*: visibilizar a todos los estudiantes, su identidad, cultura, saberes y contexto; y *pertinencia*: adecuar las prácticas pedagógicas en respuesta a las particularidades de cada estudiante.

En cuanto al proceso de matrícula, el 2016 en Chile se implementó el Sistema de Admisión Escolar (SAE), una plataforma *online* a través de la cual las familias postulan a sus pupilos para ser matriculados en establecimientos públicos y particulares subvencionados. Un niño o joven extranjero puede acceder a la educación pública, ya sea que su situación migratoria esté o no regularizada. Si el estudiante cuenta con un RUN puede postular directa-

mente en los períodos que establezca el SAE, como cualquier otro chileno. Si el postulante o su tutor no cuenta con RUN, debe solicitar un Identificador Provisorio Escolar (IPE) y/o Identificador Provisorio del Apoderado (IPA) y posteriormente podrá postular en el SAE.

Resultados

El objetivo del presente ensayo fue «analizar las políticas educativas relacionadas con la incorporación de estudiantes extranjeros al sistema educativo chileno», obteniéndose los siguientes resultados:

a. Legislación y el derecho a la educación de todos

Actualmente la inclusión de estudiantes migrantes en Chile se rige por la LGE 20.370/2009 y la Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015, además se rige por los Ordinarios 894/2016 y 915/2018:

- La LGE reconoce la educación como un derecho de todas las personas, sin discriminación de ningún tipo, basándose en los principios de diversidad para promover y respetar la diversidad cultural, religiosa y social, integración para incorporar alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales, y el principio de interculturalidad para reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.
- La Ley de Inclusión Escolar regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el

lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Con esta ley el sistema educacional propenderá que los establecimientos sean un lugar de encuentro de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión, eliminando toda forma de discriminación que impida el aprendizaje y participación de las y los alumnos.

- El Ordinario n.º 894 entrega instrucciones para el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales con reconocimiento oficial, además, dentro de las instrucciones para facilitar la permanencia y avance en la trayectoria escolar se establecen los procedimientos para incorporar a los estudiantes migrantes al sistema escolar, para acceder a la matrícula, para certificar los cursos aprobados en su país de origen y también para la inclusión escolar de estos alumnos.
- En el Ordinario n.º 915 (Mineduc, 2018c) se establecen los procedimientos para obtener el Identificador Provisorio Escolar, el cual permite el registro de los estudiantes, independiente de su situación migratoria, y el acceso a beneficios educacionales tales como alimentación escolar, tarjeta nacional estudiantil, seguro escolar, un computador del programa «Me conecto para aprender» y textos escolares. Además, se establece el procedimiento para obtener el IPA para los apoderados extranjeros que no cuentan con RUN.

b. Normativas específicas para el acceso de estudiantes migrantes al sistema educativo

El primer paso para que estudiantes extranjeros ingresen a un establecimiento educacional chileno es realizar el proceso de matrícula, el cual se debe llevar a cabo en el Sistema de Admisión Escolar (SAE), una plataforma *online* que se implementó en Chile el 2016 para que las familias postulen a sus pupilos para ser matriculados en establecimientos públicos y particulares subvencionados.

Un niñ@ o joven extranjero puede acceder a educación pública, ya sea que su situación migratoria esté regularizada o no. Si el estudiante cuenta con RUN puede postular directamente en los períodos que establezca el SAE, como cualquier otro alumno/a chileno.

Si el postulante o su tutor no cuenta con RUN, debe solicitar un Identificador Provisorio Escolar (IPE) y/o Identificador Provisorio del Apoderado (IPA) y posteriormente podrá postular en el SAE.

Para obtener los datos faltantes para completar los procedimientos de acceso, permanencia y ejercicio de los derechos educacionales para niños, niñas y jóvenes migrantes, se elabora un documento de declaración jurada simple para la solicitud del Identificador Provisorio Escolar (IPE) e Identificador Provisorio Apoderados (IPA), el cual deberá estar disponible en Oficinas de Atención Ciudadana Ayuda del Mineduc para aquellas personas que lo soliciten (Mineduc, 2019b).

El proceso de matrícula debe ser gestionado por los propios establecimientos educativos que decidan recibir a estudiantes migrantes y sus familias. En este sentido, se resguarda la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, pero no se asegura que el estudiante sea integrado o incluido al curso que por edad le corresponde, ya que dependerá de las pruebas que se le apliquen y que no están estandarizadas, sino que depende de la construcción y evaluación del profesorado a cargo del nivel que se presenta el alumno.

c. Barreras hacia los estudiantes migrantes

Una barrera que enfrentan en el proceso de matrícula los niñ@s extranjeros es lo provisorio de la matrícula, consignado en el Ordinario n.º 02/894 y que luego debe ser ratificada, considerando la documentación escolar y edad de los estudiantes, mientras se realiza el reconocimiento o proceso de validación de estudios. Esta situación se transforma en barrera en la medida que la familia debe recurrir a diversos trámites en su país de origen, que muchas veces es bastante difícil por temas económicos o porque no es fácil optar a la información. Creemos que debe existir la posibilidad de matrícula sin esa obligatoriedad de documentación previa y así facilitar el acceso a la educación de los menores de edad.

Otra barrera es la exigencia de examinación, en el caso de los estudiantes que sean ubicados en cursos hasta 6º año básico. Este examen es aplicado por el propio colegio que asume la matrícula provisorio y puede incluir la evaluación de varios objetivos de aprendizaje de los cursos anteriores en diversas asignaturas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Inglés e Historia).

Para el caso de los estudiantes de 7º y 8º año básico, el examen se realizará por cursos; para aquellos que no manejen el idioma español, el proceso de validación será en el último período del año escolar. De esta forma, se permite el acceso, pero luego se dificulta el proceso de integración por esta exigencia de rendimiento a los recién llegados.

Una tercera barrera en el proceso de ingreso a un establecimiento se relaciona con la certificación de estudios, dado que se requiere en primer lugar contar con un IPE, debiendo el establecimiento y el Ministerio de Educación certificar los cursos aprobados por el estudiante y así contar con un registro de notas en SIGE (Mineduc, 2016). Cabe recordar que muchas de estas familias son refugiadas y permanecen dentro del país de manera

irregular; el solicitar este trámite puede hacer que desistan de escolarizar a sus hijos por temor a ser deportadas.

Aunque hay avances relacionados con la presencia de decretos y normas que favorecen el acceso de la población migrante a las escuelas, existen notorias fallas en los programas de acogida al sistema educacional (Jiménez *et al.*, 2017), lo que repercute en la forma de abordar la diversidad al interior de las escuelas.

Si bien Chile cuenta con normativas respecto al ingreso de estudiantes migrantes, estas se centran en el proceso administrativo en cuanto a matrícula, permanencia y ejercicio de derechos estudiantiles, obtención de IPA e IPE, convirtiéndose en una barrera ya que no mencionan cómo llevar a cabo la inclusión de estudiantes migrantes en las prácticas pedagógicas y en el funcionamiento de la comunidad educativa.

Discusión final

Nuestro objetivo general del ensayo fue «describir el proceso de ingreso de estudiantes migrantes al sistema educacional chileno», lo que logramos responder a través de una revisión bibliográfica de literatura científica y legislativa, llegando a las siguientes discusiones:

Discusión 1: Complejidad del proceso de matrícula y acceso de estudiantes migrantes

Podemos señalar que la inserción de estudiantes migrantes al sistema educativo chileno es un proceso complejo. Las políticas educacionales actuales definen trámites para el ingreso al sistema educativo, como la matrícula,

pero no aseguran la permanencia o promoción del estudiantado migrante, situación que deberá ser de preocupación para las autoridades y las comunidades educativas que acogen a los recién llegados, en especial en aquellas zonas y comunas que concentran mayor cantidad de estos.

A pesar de que todas las normativas educacionales de nuestro país, en especial aquellas referidas a estudiantes migrantes, parten de la premisa de que todos los individuos tienen los mismos derechos —y establecen la educación como uno de los derechos del niño—, existen algunas barreras que enfrentan los alumnos migrantes al ingresar al sistema educacional chileno.

Una de ellas es el proceso de matrícula, donde las familias tienen que demostrar los estudios anteriores y los estudiantes deben rendir evaluaciones bastante exigentes. Muchas de estas familias no tiene regularizada su situación en nuestro país y deben recibir un Identificador Provisorio Escolar (IPE), adquiriendo con esto la oportunidad de una matrícula provisoria, debiendo certificar los estudios cursados en su país de origen, lo cual requiere tramitación por parte del establecimiento educacional y del Ministerio de Educación, lo cual puede ser demoroso y complicado sobre todo en aquellos casos en que el país donde el estudiante cursó los años anteriores no tiene convenio educativo con Chile.

Discusión 2: Desafíos de cambios del actual sistema de acceso educativo de estudiantes migrantes

Podemos determinar que la Ley de Inclusión Escolar, que pone fin a la selección y el lucro, el Ordinario n.º 02/894, que tiene como fin actualizar las instrucciones de ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de es-

tudiantes migrantes en los establecimientos educacionales, y el Ordinario n.º 915, que establece los trámites para obtener el Identificador Provisorio Escolar (IPE) y el Identificador Provisorio Apoderados (IPA), son las normativas más importantes, las cuales deben ser actualizadas para que así otorguen mayores facilidades a los estudiantes menores de edad extranjeros para el acceso e inclusión dentro del sistema educativo chileno, tal como lo realizan otros países cuando familias chilenas migran a esos lugares, es decir, crear políticas de reciprocidad con naciones hermanas para favorecer este derecho universal a la educación, consagrado a su vez como derecho de los niños y niñas.

Los nuevos desafíos para las autoridades chilenas, en materia de legislación de políticas, es una nueva ley de migración, actualizada y que reconozca la diversidad, inclusión, junto con los derechos y deberes de los migrantes.

La presencia de niñ@s migrantes genera nuevos desafíos de integración y trabajo intercultural, que las escuelas y el profesorado deberán asumir, por lo que se requerirán más recursos, mejor formación y políticas educativas que favorezcan un nuevo trato con la diversidad.

Las comunidades educativas deben tener la suficiente autonomía para modificar sus proyectos educativos, creando condiciones idóneas para abordar estos desafíos, a su vez, se requiere el apoyo familiar y el compromiso de los recién llegados para comprender nuestra cultura y juntos construir una sociedad más justa e igualitaria.

Las preguntas que nos surgen para continuar investigando son: ¿qué tan preparadas están las comunidades educativas para recibir a estudiantes de otras culturas? ¿Cómo se puede facilitar el proceso de postulación, acceso, matrícula y retención de los estudiantes migrantes dentro del sistema educativo nacional? ¿Cómo asegurar los mismos derechos y deberes a todos los ciudadanos, independiente de su procedencia, raza, etnia, religión, idioma, condición económica, sexual, entre otras diferencias, de cara a una

sociedad inclusiva, democrática e intercultural? ¿El nuevo proceso constituyente enfrentará la raíz de las desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas que persisten en el Chile actual?

Referencias bibliográficas

- Díaz, R. (2016). Ingreso y permanencia de las personas migrantes en Chile: Compatibilidad de la normativa chilena con los estándares internacionales. *Estudios constitucionales*, 14(1), 179-220. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estconst/v14n1/art06.pdf>
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es
- García, L. y Friz, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 47-59. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200047>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Ibáñez, K. (2020). Construcciones identitarias migrantes: identidades en residencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile. *Rev. Innova Educ.*, 2(2), 260-279. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe técnico. https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issuer-fulltext-940>
- Lotero-Echeverri, G. y Pérez, M. (2019). Migraciones en la sociedad contemporánea: Correlación entre migración y desarrollo. *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 145-159. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.09>
- Mineduc (2019a). Comunidades Educativas Inclusivas: Claves para la acción. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/03/Comunidades-Educativas-Inclusivas_Claves-la-acci%C3%B3n.pdf
- Mineduc (2019b). Ordinario 898: declaración jurada simple para la solicitud de IPE, IPA, solicitud de tutor simple y/o consanguinidad. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/ORD-898-Postulaci%C3%B3n-SAE-EE.pdf>
- Mineduc (2018a). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo n.º 12.
- Mineduc (2018b). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>
- Mineduc (2018c). Ordinario 915: Identificador Provisorio Escolar (IPE) e Identificador Provisorio Apoderados (IPA). <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/ORD.N%C2%B915-Actualiza-informaci%C3%B3n-SAE-IPE-IPA.pdf>
- Mineduc (2016). Ordinario 894: actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejer-

- cicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2017/04/7-ORD.894-Mineduc-Migrante.pdf>
- Mineduc (2015). Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimiento educacionales que reciben aportes del Estado. <http://bcn.cl/2fekm>
- Mineduc (2009). Ley 20.370 que establece la Ley General de Educación. <http://bcn.cl/2f73j>
- Ministerio del Interior (1975). Decreto Ley 1.094 Establece Normas sobre Extranjeros en Chile. <http://bcn.cl/2fa07>
- Montánchez, M. (2015). La educación como un derecho de tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265. https://www.researchgate.net/publication/320044934_La_educacion_como_derecho_en_los_tratados_internacionales_Una_lectura_desde_la_educacion_inclusiva
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Pedrero, V., Oyarte, M., Cabieses, B., Arriagada, V. y Silva, C. (2017). Perfil socio-demográfico de migrantes internacionales en Chile. En Cabieses, B., Bernal, M. y McIntyre, A. M., *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 115-146). Universidad del Desarrollo.
- Piñera, S. (2013). Mensaje de S. E. el presidente de la República con el que inicia un proyecto de Ley de Migración y Extranjería. <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=9377>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&tlng=es
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

CAPÍTULO 19

APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN CENTROS DE ESTUDIANTES

Andrea López Barraza, Universidad Bernardo O'Higgins

«Mientras no nos dejen soñar, no los dejaremos dormir».

Eduardo Galeano

El contexto de desigualdad educativa en la participación estudiantil

Este artículo explora cómo la formación ciudadana tiene lugar a través de la participación de estudiantes de educación media en Centros de Estudiantes (CC. EE.) —forma de organización estudiantil democrática—, en tres colegios de Santiago, Chile. Los hallazgos surgen de entrevistas y observaciones realizadas en el contexto de un proyecto de investigación etnográfica más amplio, en torno a discursos y prácticas de educación ciudadana y ciudadanía en un colegio municipal (Andes), un colegio particular subvencionado (Rosedal) y un colegio particular pagado (Tupahue).

Estos colegios representan distintas realidades socioeconómicas, sectores geográficos de la ciudad, proyectos educativos y misiones, permitiendo comparar la variedad de énfasis de formación ciudadana que pueden encontrarse en los colegios chilenos, y explorar la brecha de involucramiento cívico documentada nacional e internacionalmente (Levinson, 2010; Westheimer, 2015), en términos de las oportunidades disponibles para la participación, el desarrollo del pensamiento crítico, cómo los estudiantes se perciben en tanto ciudadanos, y cómo perciben que pueden participar en la sociedad y cambiarla.

Los estudios previos de involucramiento cívico (Kahne & Sporte, 2008; Torney-Purta, Amadeo & Andolina, 2010) se han enfocado en los efectos que el involucramiento cívico juvenil tiene en la participación política futura, sin reconocer a los jóvenes como ciudadanos de facto.

Estos estudios han utilizado métodos cuantitativos, en la forma de cuestionarios de conocimiento cívico de autorreporte, y han encontrado en países como Estados Unidos, el Reino Unido y Chile, una participación política y cívica juvenil baja y decreciente, que se refleja en los índices de voto, confianza en el gobierno, conocimiento cívico e interés por seguir las

cuestiones públicas (Kahne & Sporte, 2008). Para Biesta (2011), este desinterés está dado por las oportunidades limitadas que los jóvenes experimentan para practicar la democracia en sus vidas cotidianas.

Cuando analizamos esta baja en participación o involucramiento cívico, no debemos olvidar, como plantea Levinson (2010), que «el conocimiento político y cívico relevante han sido abrumadoramente definidos por académicos, educadores y políticos blancos, de clase alta, que se preocupan de la política formal y electoral» (p. 336).

Los supuestos de la «buena ciudadanía» que guían los programas de involucramiento cívico juvenil tienden a reproducir un tipo particular de orden político y ciudadano, basados en nociones liberales de ciudadanía que enfatizan el debate y discusión racionales (Taft & Gordon, 2013; Westheimer & Kahne, 2004).

Asimismo, hay formas de involucramiento cívico juvenil que pueden no ser registradas, como la participación *online* y en redes sociales, y actos de colaboración y participación comunitaria (Taft & Gordon, 2013). Cuando se les pregunta por su interés en la política, los jóvenes tienden a responder negativamente; sin embargo, cuando se les pregunta por su interés en cuestiones como el medioambiente, la injusticia social o las guerras, un nivel de interés mayor es evidente (Hahn, 2008).

Chile fue parte del Estudio Internacional de Educación Cívica CIVED en 1999-2000 (Mineduc, 2003), donde los estudiantes chilenos de cuarto medio obtuvieron puntajes menores que la muestra internacional en todas las escalas de conocimiento. A pesar de su bajo conocimiento y desconfianza en los políticos, los estudiantes chilenos mostraban mayor interés en la política que la muestra internacional, con un concepto de ciudadanía comunitario.

En 2009, se aplicó el Estudio Internacional de Educación Cívica ICCS, donde Chile mantuvo los puntajes de la evaluación anterior (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz, 2011), y se vio que los estudiantes daban más importancia

a la ciudadanía como movimiento social (protección de los Derechos Humanos [DD. HH.], protección del medioambiente, participación en protestas pacíficas) que a la ciudadanía convencional (votar, participar en discusiones políticas o partidos políticos); y que existía una brecha significativa entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos (Rey, 2014).

En la aplicación de 2016, el bajo puntaje en conocimiento cívico se mantuvo, pero hubo puntajes destacados en actitudes hacia la igualdad de derechos por género y por grupos étnicos, así como en el compromiso en participación en actividades de la escuela (votar en elecciones escolares, presentarse como candidato y participar en toma de decisiones acerca del funcionamiento de la escuela) (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En cuanto a los estudios cualitativos, Prieto (2003) vio que los estudiantes de educación media no conocían en profundidad el concepto de democracia y reportaban una falta de prácticas escolares que les permitiera experimentarla, señalando sentirse ignorados por los profesores y no tener participación suficiente en las decisiones en el colegio.

Martínez, Silva, Carmona & Cumsille (2012) identificaron que los estudiantes chilenos se sentían ineficaces políticamente, sin poder influir en el sistema sociopolítico, y que tenían una visión de la ciudadanía crítica, al involucrar una preocupación por la justicia social y por la disminución de la hegemonía de los poderes corporativos; cultural, criticando la discriminación y los estereotipos mediáticos; y activa, en pos del bien común y el ejercicio pleno de derechos, pero no se sentían representados por los oficiales elegidos y las instituciones de gobierno.

La formación ciudadana escolar y los centros de estudiantes

La Ley General de Educación (LGE) señala que el propósito de la educación es que los estudiantes logren alcanzar un desarrollo integral, lo que implica aprender a participar de forma responsable, solidaria y democrática en la comunidad (Mineduc, 2017).

Con miras a estos objetivos, la Ley 20.911, promulgada en 2016, estableció que cada establecimiento educativo debe contar con un Plan de Formación Ciudadana para formar a los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía, desde la educación parvularia hasta la enseñanza media (Mineduc, 2016), y que involucre el aula, las actividades extraprogramáticas y la cultura democrática de la escuela. Estos planes, que se espera sean integrados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), a saber:

Tienen como objetivo que cada escuela diseñe acciones que permitan a los estudiantes participar de procesos formativos —curriculares y extraprogramáticos— cuyo centro sea la búsqueda del bien común. Es decir, vivenciar el respeto, la tolerancia, la transparencia, la cooperación y la libertad; la consciencia respecto de sus derechos y responsabilidades en tanto ciudadanos (Mineduc, 2016, p. 8).

Particularmente, los CC. EE. pueden relacionarse con los siguientes objetivos de los Planes de Formación Ciudadana: «Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público; y Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela» (Mineduc, 2016, p. 51).

El estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana (PNUD, 2018) sistematizó la información sobre la primera fase de implementación de esta política en el sistema escolar (2016-2017). Los resultados muestran que un 30 % de las escuelas no cuentan con acciones de formación ciudadana. En términos de la participación en CC. EE., un 28 % de los establecimientos incluye este tipo de acciones, sin embargo, los aspectos enfatizados se centran en el cumplimiento de la normativa (Constitución y desarrollo de elecciones) más que en fortalecer los aspectos participativos y democráticos, o la vinculación con el entorno.

Se ha visto que la mayoría de los colegios en Chile cuentan con un CC. EE., pero que cumplen funciones disímiles, estando enfocados en acciones de tipo recreativas o de extensión, y con una débil institucionalización que los deja a merced de los sostenedores y equipos directivos escolares, por lo que no se actualiza el potencial democrático de estos espacios (Mineduc, 2017).

Los CC. EE. surgieron inicialmente entre las décadas de los sesenta y ochenta en un contexto altamente politizado en el país, con un rol de formación ciudadana que la dictadura buscó aplacar (Insunza, 2003).

En 1990, con el retorno a la democracia, se firma el Decreto 524, «Reglamento general de organización y funcionamiento de los centros de alumnos de los establecimientos educacionales de educación media», reformulado en 2006. Los CC. EE. se definen como:

La organización formada por los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y de enseñanza media de cada establecimiento educacional, cuya finalidad es servir a sus miembros, como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales (Cuevas, 2006, p. 14).

Periódicamente escogen a un grupo de representantes, y sus funciones incluyen promover oportunidades para que los estudiantes expresen democráticamente sus intereses y preocupaciones; promover la dedicación al trabajo escolar en el alumnado; representar a los estudiantes ante el Consejo Escolar y otras autoridades; promover el bienestar de los alumnos, un buen clima educativo, y el ejercicio de sus derechos (Cuevas, 2006).

Insunza (2003) estudió las representaciones que los profesores tienen de los CC. EE., indicando que los ven como un espacio de aprendizaje para ser ciudadano y dirigente, una vía de comunicación y representación, y una instancia de participación que responde a los intereses de los alumnos.

Describen al estudiante ideal para esta organización en función de requisitos intelectuales (buen rendimiento, capacidad innovadora, conversación de alto nivel) y de personalidad (responsabilidad, honradez, madurez y credibilidad), sin embargo, ven a las bases estudiantiles como individualistas, no participativas y desadaptadas. Desde acá, se privilegiarían las relaciones docente-estudiante autoritarias, se dificultaría la incorporación de los alumnos en la toma de decisiones en el colegio, y en los liceos marginales existiría la tendencia a que el CC. EE. aparezca en alianza con la institución.

Muñoz (2009) plantea que en general los CC. EE. no tienen una mayor ocurrencia para decidir sobre la gestión escolar, solo teniendo una participación simbólica, que lleva a que los alumnos desarrollen otras estrategias para incidir, surgiendo organizaciones paralelas que van construyendo sus propias dinámicas, roles y liderazgos, como el Movimiento Estudiantil del año 2006 (Revolución Pingüina). Agrega que en la cultura escolar priman climas de desconfianza, apatía y desvinculación, y que solo existe una ilusión de democracia a través de la realización ritual de eventos como las elecciones.

Estudio de casos: liceos chilenos y la cuestión socioeconómica

La investigación con métodos cualitativos que reconozca la ciudadanía crítica no es prevalente, con la mayoría de los estudios enfocados en cuantificar el conocimiento e involucramiento cívico de los estudiantes usando cuestionarios y pruebas (Chiodo & Martin, 2005; Waghid, 2005; Westheimer, 2015). Con este estudio, se buscó contribuir al campo de estudios cualitativos acerca de la ciudadanía, profundizando en cómo los participantes hacen sentido y entienden el mundo desde su perspectiva (Willis, 2007).

Metodológicamente se utilizó un enfoque etnográfico, incluyendo observaciones y entrevistas, para explorar los discursos y prácticas de estudiantes, profesores y administrativos acerca de la participación en los CC. EE. en tres colegios chilenos en el nivel de educación media, durante un año escolar.

Las etnografías son realizadas en contextos naturales o auténticos, a través de un involucramiento prolongado con los participantes que permite construir una relación y confianza; apuntan a entregar una comprensión en profundidad de los contextos estudiados, sin buscar generalizar a partir de ellos (Willis, 2007); involucran una interpretación del flujo del discurso social, especificando cómo las acciones son producidas, percibidas e interpretadas (Geertz, 1973); y permiten revelar las conexiones entre distintas capas involucradas en las políticas públicas, entendiendo cómo son recontextualizadas, apropiadas y negociadas (Cassels, 2011).

Andes, el colegio municipal, se localiza en un barrio de bajo nivel socioeconómico, dentro de una comuna diversa socioeconómicamente. La mayoría de sus alumnos son de familias de bajos ingresos. No existe un proceso de selección de estudiantes ni copago para las familias. Tiene la modalidad Técnico Profesional (TP), por lo que los estudiantes pueden graduarse con un título en las áreas de Administración, Mecánica Automotriz o Enferme-

ría. Se enfoca en que los alumnos logren éxitos académicos y profesionales, contribuyendo a la movilidad social.

Rosedal, el colegio particular subvencionado, tiene una mezcla en términos del nivel socioeconómico de sus estudiantes. Las familias pagan un copago de US \$800 anuales, aunque parte de los alumnos reciben becas. El colegio se encuentra en un barrio de bajos ingresos, tiene una orientación católica y no selecciona a sus estudiantes. Busca desarrollar los valores del esfuerzo y trabajo para el éxito académico y profesional, junto al desarrollo espiritual y solidaridad.

Tupahue, el colegio particular pagado, tiene una orientación curricular sociocrítica, con estudiantes de alto nivel socioeconómico. La matrícula anual del colegio es de US \$3.300, y su misión apunta a formar un ser humano crítico y transformador, que valore la cultura, el pluralismo y la democracia.

Se envió una carta de presentación del estudio, vía correo electrónico, a los directores de los tres tipos de colegios buscados para la investigación. De los establecimientos donde el director/a accedió a participar, se escogieron tres que pudieran satisfacer de mejor forma las condiciones para implementar el estudio, y se sostuvo una reunión con los directores para explicar los objetivos de este, junto con obtener una autorización escrita para presentar ante el Comité de Ética responsable por la investigación.

Se permaneció en terreno durante todo un año escolar, visitando los tres colegios, realizando observación de clases, programación extracurricular, reuniones, la interacción en pasillos, patios, cafeterías y salas de profesores, celebraciones, actos cívicos y otros eventos, por ejemplo, ceremonias de inauguración del año escolar, elecciones del CC. EE., talleres de liderazgo, jornadas del grupo de conversación de filosofía, charlas, celebraciones de Fiestas Patrias, entre otros.

El proceso de observación para cada colegio fue desarrollado dos días por semana, variando las actividades registradas cada semana, como los

grupos observados, con especial foco en los eventos y clases relacionados más directamente con la formación ciudadana, contabilizándose un total de 58 observaciones formales.

Se realizaron y condujeron entrevistas semiestructuradas con los directores, inspectores, jefes de Unidad Técnico Pedagógicas (UTP), profesorado (incluyendo a los profesores guía de los CC. EE.) y estudiantes (incluyendo a los miembros de los CC. EE.).

Las entrevistas semiestructuradas realizan preguntas abiertas a partir de guías preestablecidas de entrevista, pero son suficientemente flexibles para permitir profundizar en algunos temas o respuestas (Rubin & Rubin, 2012). En algunos casos, como con los estudiantes del CC. AA., se condujeron entrevistas grupales para elicitación de ideas y apertura de los participantes a través de su interacción natural.

Los inspectores, encargados de UTP y profesorado fueron reclutados a través de una reunión grupal donde se explicaron los objetivos del estudio. En el caso de los estudiantes, se realizó el mismo procedimiento, contándoles del estudio durante la clase de Orientación, generando una invitación abierta a todos quienes quisieran participar, y luego realizando un muestreo de tipo bola de nieve para contactar a alumnos que participaran en diferentes grupos dentro del colegio. Se envió a todos los participantes un correo con los formularios de consentimiento/asentimiento y se señalaron los horarios disponibles para coordinar las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas a 17 profesores y administrativos, y a 27 estudiantes de primero a cuarto medio, pertenecientes a los establecimientos educacionales del caso.

Se revisó documentación de cada colegio, incluyendo parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como la misión y visión, manuales de disciplina, sitios web, información dirigida a los apoderados y estudiantes, currículo, materiales de la UTP, planificaciones de los profesores, evalua-

ciones, material de desarrollo profesional, minutas de reuniones y material desarrollado para ceremonias o eventos.

Finalmente, se utilizó el programa para análisis cualitativo NVivo para codificar los documentos y entrevistas, de manera de identificar temas y patrones discursivos en los datos (Rubin & Rubin, 2012).

Resultados del estudio de casos

Si bien las funciones de los CC. EE. se encuentran claramente delimitadas en el papel, las formas en que esto se implementa en cada colegio difieren significativamente, y pueden ser asociadas a diferentes formas de entender la educación ciudadana y la ciudadanía. En los casos analizados, estas diferencias eran evidentes en las razones que los estudiantes entregaban para ser parte de estas organizaciones y en el impacto que percibían que podían tener a través de su participación en ellas.

Las alumnas del CC. EE. de Andes (conformado por tres mujeres) decidieron unirse a esta organización para ayudar a un amigo que se los pidió, quien fue el presidente durante el año anterior y se retiró del cargo; en su segundo año de funciones como directiva, las estudiantes aceptaron la propuesta de la directora del colegio de continuar en el cargo sin realizar un nuevo proceso eleccionario, tras su evaluación positiva por la labor realizada.

Las estudiantes indicaron que funcionaban de manera horizontal, y que aceptaron la propuesta por los beneficios que les daba ser parte del CC. EE., como la posibilidad de perder clases sin que los profesores se dieran cuenta o poder salir antes a recreo, y por los vínculos que han formado entre ellas y con su profesora guía.

Declaraban no estar interesadas en la participación política y no veían su involucramiento en el CC. EE. como «tan político», aunque reconocían

que les había permitido desarrollar habilidades como hablar en público, identificar los espacios y momentos donde utilizar un lenguaje más formal, creatividad y organización para reunir fondos para las actividades, o sentirse empoderadas para ir donde la directora a presentarle proyectos o hablarle de problemas que veían en el colegio, enfatizando una aproximación más individualista y empresarial a su rol.

Tendían a ver la política como algo que realizan los políticos, y de lo cual podían enterarse en las noticias, más que verla como una posibilidad para ellas como ciudadanas, asumiendo una decisión consciente de mantenerse alejadas del tema: «Hay temas de los que uno no está informada, por ejemplo, yo soy cero política, no veo nada de política» (Ema); «Es que en verdad a mí no me gusta la política, entonces no me meto en eso» (Cristina); «Si uno ve algo de política, lo ve en las noticias, pero así que me interese saber algo de política, no» (Rosa).

Es posible proponer que este desinterés declarado por la política se sustenta en la experiencia de estas estudiantes de ver a los políticos como al servicio de otras clases sociales de las que ellas están excluidas, como explicaban al discutir las acciones del alcalde, revelando su conciencia de la desigualdad socioeconómica de la comuna: «Y aquí en la comuna al alcalde lo odian, o sea, es que hay dos sectores, está la gente, el pueblo, y el sector con más plata, y todo eso es una comuna, entonces la gente con más plata adora al alcalde» (Ema); «Es que el alcalde como que tira más para el lado de allá, porque como ellos son más derechistas o cosas así» (Rosa).

La exclusión socioeconómica es profundizada por la experiencia de las estudiantes de Andes en el plano académico y laboral, ya que algunas de ellas han repetido de curso en otros colegios y una había sido recientemente despedida de su trabajo.

Esta situación es muy diferente a la realidad de los miembros del cc. EE. del colegio Tupahue, cuyas familias son o han sido protagonistas en

política formal o revolucionaria, lo que les permite concebir la posibilidad de efectuar cambios a través de estos mismos canales.

En el caso de los estudiantes del CC. EE. de Rosedal, el interés político se sitúa en un lugar intermedio entre estos dos polos, con una participación política poco común de sus familias —«mi familia tampoco es que sea muy política, no se habla de política ni se ven cosas políticas» (Lana)—, pero con cierta visualización de su posible participación política futura:

El CC. EE. te hace que estés con más personalidad, que crezcamos como ciudadanos. En la universidad también hay CC. EE., entonces eso ya es más grande, y como ya estoy con esto, obviamente me van a dar ganas de participar (Alexa, miembro del CC. AA. del colegio Rosedal).

Es que los partidos políticos nunca me han llamado la atención, de hecho, el CC. EE. lo vi más como un crecimiento para mi persona que como visión de comunidad, pero sí, participaría, pero no en algo tan grande como del país, participaría en algo de la comuna, del sector donde vivo (Pedro, miembro del CC. EE. del colegio Rosedal).

Los estudiantes de Rosedal destacaron cómo a través de participar en el CC. EE. habían aprendido a organizar sus horarios, ser más responsables, y demostrado a otros y a sí mismos que podían hacer muchas cosas a la vez exitosamente.

Para motivar a sus pares a convertirse en candidatos, los estudiantes del CC. EE. saliente compartieron su experiencia y caracterizaron como un mito la noción de que participar en estas entidades requería mucho tiempo y tenía consecuencias académicas negativas, como bajar las notas o perder clases; señalaron que es posible formar lazos con los otros miembros y con el profe-

sor guía, implementar proyectos que los estudiantes necesiten, pasarlo bien organizando los eventos, y desarrollar habilidades para hablar en público.

En su discurso, los estudiantes daban cuenta de un sentido del deber en participar en las oportunidades ofrecidas por el colegio y en concebir cosas por los demás. Estos alumnos veían valor en la participación por sí misma, como se evidenciaba en su membresía en numerosos grupos: *scout*, programa de instructores de taekwondo, grupos religiosos y una relación cercana con el grupo de pastoral del colegio, al que ayudaban a organizar actividades o realizando trabajo voluntario, incluso cuando algunos de los estudiantes se declaraban no religiosos, viendo su participación como «una cosa de bien común, más que llevado a la religión y lo ideológico» (Elena).

La participación en el CC. EE. no buscaba cuestionar el sistema existente, sino que mayormente era una forma de practicar el involucramiento cívico formal, incluyendo prácticas que identificaban como importantes, como el voto o el voluntariado.

Los estatutos del CC. EE. en Rosedal concebían a los estudiantes como todavía-no-ciudadanos, dándoles un rol limitado dentro del colegio:

Colaborar con el director del establecimiento en la tarea de animación de los alumnos para que, de acuerdo con el proyecto educativo, cada uno de ellos tenga la oportunidad de vivir su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo personal, conociendo y haciendo vida propia la mística del establecimiento, participando corresponsable y activamente en la comunidad educativa, cumpliendo el rol juvenil que le corresponde, y viviendo las experiencias educativa, deportiva, cultural y comunitariamente, con un sentido de comunión y crecimiento personal.

El énfasis en la «unidad y armonía» prevenía el disenso por parte de los

estudiantes, mientras que el requerimiento de un «sentido claro de identificación con el espíritu del colegio» para ser parte del CC. EE., reforzaba el conformismo de parte de los estudiantes con las normas existentes, significándolo como un compromiso con una identidad compartida.

Los estatutos especificaban que cualquier decisión que involucrara aspectos monetarios sobre US \$ 30 debía ser aprobada por el profesor guía y el director del colegio, y que algún asunto a discutirse en sesiones de asamblea ordinaria con los estudiantes tenía que ser previamente aprobado e incluido en el plan anual de trabajo, previniendo cualquier consideración de las opiniones y proyectos de los alumnos que surgiera a lo largo del año.

Una profesora describió que el rol del CC. EE. dentro del colegio había ido evolucionando. Sin embargo, era posible ver que los cambios impulsados desde el CC. EE. seguían siendo restringidos; «microondas en el casino, el que las niñas usen pantalón, que dejen de usar la cotona, que exista confort y jabón en el baño» (Ana, profesora de Rosedal).

Para los estudiantes en Andes y Rosedal, los beneficios identificados y metas de participación en el CC. EE. se encuentran mayormente en un nivel personal, con proyectos para el colegio en torno a eventos culturales o deportivos (fiestas, concursos literarios o de dibujo, celebración del día del alumno, ligas de fútbol y voleibol, etc.), sin propuestas para cambios más significativos para los colegios, que ven en ambos casos un no requerimiento de mejoras sustantivas.

Los estudiantes de Rosedal, al preguntarles por las oportunidades que tenían para expresar su opinión y desarrollar el pensamiento crítico en el establecimiento, señalaban que tenían numerosas oportunidades para elegir, pero al profundizar en ello, era posible ver que se limitaban a aspectos curriculares como áreas académicas y talleres electivos.

Los espacios que existían para discutir temas de ciudadanía en Rosedal no eran prioritarios: «En orientación se trata de implementar la motivación

ciudadana, pero esa clase no se toma en cuenta, como no es con nota, nadie pesca» (Andrés).

Para estos estudiantes, la dimensión académica es el principal objetivo de la educación, la razón por la que escogieron su colegio, para a través de ello lograr la movilidad social, a saber:

Es que yo siento que el colegio depende de los ideales que uno tenga, por ejemplo, yo me propuse que quería entrar a la universidad y por eso me vine acá, pero si otra persona no está interesada en eso va a buscar otra clase de lugar donde pueda ir a estudiar, y no se van a dar las mismas instancias porque tenemos otros intereses; este colegio es súper organizado en ese sentido, como que todos vamos hacia un foco, entonces estamos todos en las mismas (Daniela, miembro del CC. EE.).

En contraste, los estudiantes de Tupahue tenían una visión más crítica de su colegio, y ven su participación en el CC. EE. como una forma de efectuar cambios ahora. Por ejemplo, establecen expresiones como: «querer salvar a su colegio», «rescatar su proyecto educativo», «mediar entre los diferentes estamentos», «educar, politizar y empoderar a sus compañeros», «devolver el sentido de comunidad al colegio» y «tener un rol importante en el movimiento estudiantil», a través de diversas formas de organización y manifestación:

Lo que más me incentivó a estar dentro del CC. EE. fue el desinterés por la otra persona, somos seres súper individualistas, entonces a la gente de ahora no le interesa relacionarse tan a fondo con otra persona, tampoco les interesa saber sobre cultura, y nosotros en este CC. EE. tratamos de escoger que esto fuera distinto, que las personas se unieran más, se informaran más sobre las cosas, incentivarlos más (Pablo, miembro del CC. EE. del colegio Tupahue).

Los estudiantes de Tupahue también veían su participación en el CC. EE. como una manera de prepararse para un futuro involucramiento político, un camino en el que cuentan con numerosos ejemplos en sus propias familias:

Yo, personalmente, quise ser parte del CC. EE. porque primero que todo me gusta la política, y me gustaría dedicarme a la política cuando salga del colegio o en la universidad (Carlos, miembro del CC. EE. del colegio Tupahue).

Para estos alumnos, el foco está en el pensamiento crítico cuando hablan de las metas de la educación:

El colegio lo primero que tiene que buscar es que el alumno sepa pensar, y no que piensen por él, no que la sociedad, el Estado o las empresas pasen por encima del ciudadano, porque el ciudadano es la base de la sociedad (David, miembro del CC. EE. del colegio Tupahue).

El proyecto educativo del colegio en sí para formar ciudadanos es bueno. Pero por lo que hemos visto en el último tiempo, no se ha cumplido con el proyecto educativo, que es básicamente la integración y la creación de personas conscientes, críticas (Franco, miembro del CC. EE. del colegio Tupahue).

Esta perspectiva era compartida por sus profesores: «La educación debería estar pensada para que un estudiante salga formado no solamente como un ente para el sistema, sino que también como un ente con valores» (Kurt, docente de Filosofía).

Como revelaban los estudiantes y profesores del colegio Tupahue, si bien en el papel el colegio buscaba guiar a los primeros a actuar por la trans-

formación social, esto no siempre ocurría. Tanto alumnos como docentes veían una disminución progresiva de la participación de los estudiantes, en parte determinada por el peso del modelo de rendición de cuentas en el sistema escolar chileno.

La influencia de esta reglamentación de las prácticas en función de estándares y *tests* era más pronunciada en Rosedal, con su énfasis en la preparación preuniversitaria, pero es posible ver cómo permea la educación en todos los niveles socioeconómicos y tipos de proyectos educativos.

Una de las profesoras de Tupahue consideraba que, si bien el CC. EE. había logrado implementar ciertos proyectos, no tenía el suficiente apoyo de parte del director, siendo «permitido, pero no promovido», señalando que:

El ideal de estudiante que el colegio busca formar según el proyecto es un estudiante crítico, participativo socialmente, crítico de la realidad que le toca vivir, ya sea familiar, dentro de la comunidad educativa y en la sociedad, pero no obstante el colegio no permite, no entrega las facilidades para que este estudiante ponga en práctica su pensamiento crítico, coarta los campos de acción (Lisa, profesora de Historia).

De esta forma, si bien tenían espacios para expresión política en su colegio, los estudiantes también se veían constreñidos por el limitado apoyo institucional, pudiendo esto afectar su sentido de eficacia cívica al no lograr implementar sus proyectos.

Para los estudiantes de Tupahue, la participación política podía tomar la forma de protestas, foros para discutir el movimiento estudiantil y la reforma educacional, y la creación colectiva de arte político en el colegio. Si bien estos estudiantes estaban en una posición privilegiada, mostraban una mayor conciencia de las fuerzas estructurales que sostienen la desigualdad en el país, alineándose con la ciudadanía orientada a la justicia social, y viendo

su participación en el CC. EE. como una plataforma desde donde criticar y cambiar desigualdades estructurales que presenta el país.

Señalaban la necesidad de educar a las masas; denunciar el rol alienante de los medios de comunicación; destacar la importancia de establecer una educación pública de calidad, incluyendo la educación terciaria, como un derecho en el país; y de cambiar el modelo económico neoliberal, fortaleciendo el rol regulador del Estado.

Si bien los alumnos del colegio Tupahue irrumpen como más explícitamente políticos, existían áreas de tensión en los otros dos establecimientos que revelaban una comprensión de los estudiantes de su posición política como ciudadanos.

En el colegio municipal Andes, el alumnado pidió más instancias como charlas de educación sexual, por ejemplo, lo que implicaba un conocimiento de las necesidades de sus compañeros/as y una propuesta de solución a lo que identifican como un problema importante para ellos/as. Existen quejas acerca de las reglas de la escuela y las prácticas biopolíticas asociadas, como las regulaciones en torno al uniforme y maquillaje, que hablaban de un reconocimiento de lo personal como algo político.

En el ámbito académico, durante la implementación de un programa enfocado en las habilidades de investigación en las distintas asignaturas, las estudiantes del CC. EE. hablaron con la directora, explicándole que, en la práctica pedagógica cotidiana, solo copiaban y pegaban información desde internet, sin que existiera un real aprendizaje, consiguiendo que se eliminara tal programa.

En el colegio subvencionado Rosedal, los estudiantes mostraban cierto reconocimiento de la desigualdad estructural en Chile y de cómo el colegio aplacaba el disenso, pero ello conflictuaba con su perspectiva meritocrática y su foco académico.

En Andes, la directora preguntó al CC. EE. respecto al uso de unos fondos para infraestructura en el establecimiento, pero predefiniendo las posibles áreas de mejora, tomando ella la decisión final. Consultadas acerca de futuros proyectos para el CC. EE., sus miembros mencionaron el realizar publicidad para el colegio alrededor del barrio (una idea que venía desde dirección), en vez de enfocarse en sus necesidades como estudiantes. Los profesores describían el CC. EE. como encargado de ciertas celebraciones realizadas durante el año, pero sin un rol político mayor:

Es que yo creo que hay que darle más espacio a ellos para que puedan opinar. Ellos no tienen instancias, por ejemplo, para ponerse de acuerdo, así como un CC. EE. que sea realmente representativo, desde concebir campañas solidarias, tocar temas políticos, ellos no lo hacen. El CC. EE. se encarga de que el colegio funcione para el Día del Alumno, para las festividades, pero no como una real participación de los alumnos (Dana, docente de Lenguaje del colegio Andes).

Respecto a la percepción de los otros estudiantes del establecimiento de su CC. EE., algunos lo describían como representante de todo el alumnado y destacaban su labor al organizar actividades para recaudar fondos para actividades en su beneficio; sin embargo, otros manifestaban no estar al tanto del uso que se les daba a los fondos recaudados y criticaban la falta de inclusión de los estudiantes, expresando el sentimiento de que su voz no era escuchada:

Si yo fuera presidente del CC. EE. pasaría por los cursos preguntando qué se debe hacer, realizaría encuestas de qué se necesita en el colegio, qué cambiarías. Este CC. EE. no recoge la opinión de los alumnos, y yo creo que eso es fundamental cuando uno está en un cargo así,

porque el CC. EE. es la voz de todos los alumnos, pero el CC. EE. tiene su círculo y no sale de ahí, no piden opiniones (Mario, estudiante de cuarto medio del colegio Andes).

En el colegio Rosedal, los profesores describían la participación de los estudiantes en el CC. EE. como una forma de involucramiento guiado, una simulación o forma de practicar preparatoriamente la democracia para el futuro. Como lo resumió un profesor: «Votan como si fuera una elección real».

En otro ejemplo, el Taller de Liderazgo fue descrito por una profesora como una experiencia exitosa en términos de promover buen lenguaje y conducta, y motivar a los estudiantes a adquirir posiciones de liderazgo, como convertirse en miembros del CC. EE., pero explicó que los proyectos finales desarrollados durante el taller, que buscaban ser implementados en el colegio, tuvieron que ser «bajados a la realidad» porque eran poco realistas o involucraban áreas que no eran de la competencia de los alumnos, como la propuesta de una sala de arte.

El estudiantado no era visto como un actor político en el presente, como revelaban los profesores al enfatizar la necesidad de guía adulta de los estudiantes, a los que percibían sin posiciones de liderazgo fuera del establecimiento y desconectados de sus comunidades en el barrio: «Acá en el barrio es difícil para ellos ser líderes, porque el colegio es como una burbuja; si no tienen al profesor presente guiándolos, se pierden» (Ana). Los docentes guías reconocían la falta de participación de parte de los estudiantes y el rol limitado del CC. EE.:

Generalmente las actividades que realizan los alumnos giran en torno a tres áreas, que son el área cultural, el área deportiva, y la impronta que cada CC. EE. quiere marcar en las fiestas que organizan. El CC. EE. es un título que está ahí, pero su participación es muy dirigida (Arturo, profesor del colegio Rosedal).

El colegio es bastante académico, entonces los chiquillos tampoco tienen mucho tiempo de organizar actividades de carácter democrático en las cuales participar. Se asume como un deber el tema de participar en las elecciones, en los concursos, en los proyectos. Ese es el tipo de democracia que existe aquí en el colegio (Eduardo, profesor del colegio Rosedal).

Los estudiantes del CC. EE. de Rosedal, en tanto, expresaron su frustración en cuanto a las limitaciones institucionales que habían encontrado para implementar las propuestas que consideraban las más importantes, dando cuenta de que no siempre se sentían cómodos con la aproximación «guiada» por los docentes:

También hay cosas que el colegio restringe mucho, no sé si será por miedo a que los papás reclamen o que suceda un accidente, no tengo idea, pero son muy restrictivos, entonces es difícil hacer las cosas (Jessica, estudiante de grupo de pastoral de Rosedal).

Al describir el *ethos* del colegio, los profesores y directivos concordaban en el foco del «orden», «responsabilidad» y el «valor del trabajo y el esfuerzo». Esto se reflejaba en el énfasis del uniforme escolar, lo que era activamente usado como una forma de enmascarar cualquier diferencia socioeconómica dentro del establecimiento.

La disciplina como forma de socialización cotidiana era evidente en todas las clases y ceremonias escolares en el colegio Rosedal, lo que se evidenció en el Taller de Liderazgo, donde un líder positivo fue descrito como «controlando sus impulsos, con metas, capaz de planificar a largo plazo».

Por su parte, en el colegio Tupahue los docentes entendían la misión del colegio como orientada a la justicia social, y asumían que sus estudiantes

estarán en posiciones de poder al egresar, pudiendo efectuar cambios. De hecho, los motivaban a participar políticamente, incluyendo formas radicales para hacerlo.

Los alumnos tendían a autoorganizarse para generar espacios donde reflexionar acerca de temas como el movimiento estudiantil; al no tener uniforme escolar obligatorio, el vestuario y estilo personal tomaban un cariz performativo, demostrando una comprensión de lo personal como político; y, además, tenían oportunidades para reflexionar acerca del tipo de organización democrática que querían, ya fuera una asamblea o un CC. EE. convencional. En el debate de las listas candidatas al CC. EE., la lista A presentó una propuesta de «escuela movilizada», con un concepto amplio de la política:

Construir una comunidad consciente, movilizada, que sea parte del movimiento estudiantil, que piense acerca de los temas actuales; crear una opinión colectiva, con charlas donde todos participen y debatan en vez de quedarse dormidos; con claridad acerca del escenario político [...] Todo es política, no solo salir a la calle; si involucras a un niño pequeño en crear arte y hacer que se pregunte y reflexione, es un método de involucramiento político (Gustavo, candidato al CC. EE. del colegio Tupahue).

Los estudiantes y profesores del colegio Tupahue reconocían que, si bien los primeros eran buenos para criticar el sistema neoliberal actual y al establecimiento, fallaban al momento de ser activos para buscar los cambios. En esta línea, a pesar que los alumnos tenían ambiciosas propuestas de campaña, a fin de año algunos señalaban no sentirse representados o escuchados por sus compañeros del CC. EE., y veían su labor críticamente, señalando que no habían cumplido con los proyectos planteados.

Reflexiones finales

Los resultados muestran que la educación ciudadana es significada de manera muy diferente en los colegios en Chile, lo que se ve reflejado en cómo funcionan los CC. EE. y cómo los estudiantes experimentan y resignifican su rol político en ellos.

En el colegio municipal Andes, los alumnos no se mostraban interesados en la participación política ni en implementar mayores cambios en su escuela o sociedad, y percibían su pertenencia al CC. EE. desde una perspectiva mayormente utilitaria.

En el colegio subvencionado Rosedal se promovía una ciudadanía responsable y participativa, siendo un colegio enfocado en el éxito académico y disciplina, con un CC. EE. encargado de organizar actividades más que de cuestionar el orden existente, y donde las formas valoradas de participación incluían el voto y el trabajo voluntario.

En el colegio privado Tupahue se fomentaba una ciudadanía orientada a la justicia social, con estudiantes críticos del modo en que funcionaba su establecimiento y la sociedad actual, y con un CC. EE. que buscaba formas más desafiantes de participación, como protestas o creación de arte político. Sin embargo, a pesar de las diferencias, la participación en los CC. EE. en estos colegios resultaba en un cuestionamiento limitado del *statu quo*, ya que implicaban, respectivamente, que los estudiantes no se involucraran del todo en acciones políticas (Andes), realizar lo mínimo para ser considerado un buen ciudadano (Rosedal) o mantenerse en el nivel del discurso con la *performance* ocasional de disenso, donde no se establecía un diálogo con otras miradas (Tupahue).

En relación con la literatura que describe a los alumnos pobres como menos involucrados cívicamente que sus pares de las clases más altas, esta investigación mostró algunas de las razones para esta falta de participación

en el alumnado de Andes: un sentido disminuido de eficacia cívica, frustración a partir del rechazo de sus propuestas en el colegio, un sentimiento de ser ignorados por los políticos, y un sentido de alienación del resto del país más allá de su barrio. No debemos, por tanto, ver a los estudiantes de Andes y Rosedal como desinteresados en la política sin profundizar en sus procesos de exclusión y marginación.

Los estudiantes de ambos colegios pueden aparecer como no interesados en la participación política futura más allá del voto, pero cómo experimentan la desigualdad y falta de oportunidades y cómo esta determina la forma en que se ven participando en la sociedad son diferentes. Y la misma precaución es necesaria para no romantizar la participación política de los estudiantes del Tupahue, cuando no siempre se comprometían con ella.

El CC. EE. es una de las instancias en los colegios que pueden permitir llevar la noción de ciudadanía a aplicaciones más concretas, con un carácter territorial y comunitario, y de esta forma hacerla más significativa para el estudiantado.

El CC. EE. puede apoyar el proceso de desaprendizaje de algunos dictámenes sociales que empujan a los alumnos a una mentalidad individualista y competitiva; establecer redes con la comunidad local, que permitan a estos sujetos identificar sus necesidades y contribuir al empoderamiento colectivo; y generar acciones para problematizar los constreñimientos biopolíticos que hacen que los propios cuerpos y necesidades sean negados en el espacio escolar.

Reconocer los sentimientos de desconexión, frustración, exclusión y agobio de los estudiantes, que aparecieron en los miembros de los CC. EE. de los tres colegios, es necesario para comenzar a trabajar desde sus necesidades e involucrarlos en la crítica y el desarrollo de soluciones creativas para cambiar un sistema que muchas veces los ignora y violenta.

Sin un currículo específico de Formación Ciudadana, más allá de objetivos transversales de aprendizaje, lo que los alumnos aprenden en Chi-

le respecto a qué tipo de ciudadano deben ser se transmite mayormente a través de la cultura del colegio, lo que se revela en las relaciones entre sus pares, entre los adultos y los estudiantes con la disciplina, con las formas de organización democrática en el establecimiento, y en la voz y libertad que tiene el alumnado para tomar sus propias decisiones.

Por lo que, antes de cualquier gran plan de Formación Ciudadana, los colegios deben fomentar espacios seguros para que los estudiantes puedan expresar su voz, tanto en la sala de clases como en el gobierno estudiantil y otros espacios de participación.

Todos estos objetivos podrían articularse desde el Plan de Formación Ciudadana de los colegios, pero estos no servirán de nada si se ven como una carga burocrática más por cumplir, sin generar cambios en profundidad en la cultura de la organización estudiantil de los establecimientos, en cómo se valora la opinión y la voz de los estudiantes, y cómo se los considera en tanto ciudadanos en el presente.

Dado que este estudio revela la significativa brecha de oportunidades cívicas en Chile, es importante continuar abordando esta desigualdad a través de la investigación de cómo se dan esas brechas en distintos aspectos escolares, más allá de lo académico.

En el caso de los Centros de Estudiantes, es importante reconocer cuál es la realidad de estos espacios democráticos a nivel país, y a la vez profundizar en las percepciones que tienen los estudiantes y profesores de estos. También es fundamental reconocer los espacios alternativos de participación que los alumnos escogen cuando sienten que los CC. EE. no los representan, incluyendo formas de participación informal, *online* y comunitaria, así como sus manifestaciones de resistencia y las formas en que son ignoradas, silenciadas, sancionadas y reprimidas.

Finalmente, se debe continuar estudiando la forma en que los planes de Formación Ciudadana y otras nuevas políticas de este ámbito son apropia-

das, resistidas y recreadas por los colegios y profesores, y evaluar qué nociones de ciudadanía se están promoviendo, con especial foco en si contribuyen o no a promover una ciudadanía crítica y orientada a la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Informe de ICCS 2016.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishing.
- Cassels, D. (2011). Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. *Critical Discourse Studies*, 8(4), 267-279.
- Chiodo, J. & Martin, L. (2005). What do students have to say about Citizenship? An analysis of the concept of Citizenship among secondary education students. *Journal of Social Studies Research*, 29(1), 23-31.
- Cuevas, L. (2006). Fortaleciendo la Asesoría de los Centros de Alumnos y Alumnas. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4225/mono-1100.pdf?sequence=1>
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In *The Interpretation of Cultures* (pp. 3-30). Basic Books.
- Hahn, C. (2008). Education for Citizenship and Democracy in the United States". In Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 263-278). SAGE Publications.
- Insunza, J. (2003). Los centros de alumnos de enseñanza media: La ciudadanía del mundo feliz. *Última década*, 18, 153-173.
- Kahne, J. & Sporte, S. (2008). Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Levinson, M. (2010). The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating the Solutions. In Sherrod, L., Torney-Purta, J. & Flanagan, C. (eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 331-362). John Wiley & Sons.
- Martínez, L., Silva, C., Carmona, M. & Cumsille, P. (2012). Young Chileans' Views of Citizenship: Findings from the First Generation Born After the Reinstitution of Democracy. *Applied Developmental Science*, 16(4), 167-180.
- Mineduc (2017). Orientaciones para la Participación de las Comunidades Educativas en el Marco del Plan de Formación Ciudadana. División de Educación General.
- Mineduc (2016). Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana. Mineduc. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/DEG-OrientacionesPFC-intervenable-AReader_FINAL.pdf
- Mineduc (2003). Educación Cívica y el Ejercicio de la Ciudadanía. Los Estudiantes Chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica. Mineduc.
- Muñoz, G. (2009). ¿Políticas para democratizar la cultura escolar? *Docencia*, 39, 19-30.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3322984>
- PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Rey, M. (2014). *La Educación Cívica: de espectador a protagonista*. Fundación Piensa.
- Rubin, H. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: the Art of hearing data*. Sage Publications.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. https://iccs.acer.org/files/Informe_Espanol_Modulo_Latinoamericano_ICCS_2009.pdf
- Taft, J. & Gordon, H. (2013). Youth Activists, Youth Councils and Constrained Democracy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 87-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1746197913475765>
- Torney-Purta, J., Amadeo, J. & Andolina, M. (2010). A Conceptual Framework and Multimethod Approach for Research on Political Socialization and Civic Engagement. In Sherrod, L., Torney-Purta, J. & Flanagan, C. (eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 277-306). John Wiley & Sons.
- Waghid, Y. (2005). Action as an Educational Virtue: Toward a Different Understanding of Democratic Citizenship Education. *Educational Theory*, 55(3), 323-342.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating Our Children for the Common Good* (Kindle Edition). Teachers College Press.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Willis, J. (2007). *Foundations of Qualitative Inquiry*. Sage Publications.

CAPÍTULO 20

CRÓNICA SOBRE LA MUERTE DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA

Guillermo Campos Cancino, Universidad de Valladolid

«Si no estás preparado para equivocarte, nunca
llegarás a nada original».

Ken Robinson

Introducción: los cosmonautas de la creatividad

Para comenzar este escrito considero apropiado señalar que soy profesor de Lengua y Literatura, y ejercí la labor de profesor titular en un centro educativo de excelencia ubicado en la provincia de Talca en la región del Maule, Chile. Recién salido de la universidad fue mi primer trabajo y todo el tiempo que estuve allí fue una época maravillosa en lo profesional y en lo personal. Dicho lo anterior, me gustaría introducir mi reflexión a través de una experiencia que marcó una serie de hitos que contaré en los siguientes párrafos.

Hace un tiempo (ya años atrás), en una de las actividades de la clase y en la unidad de poesía, les presenté a mis estudiantes un ejercicio de un águila que se escapaba de su jaula y se posaba en las ramas más altas de un árbol. Los guardianes que la custodiaban la siguieron e intentaron seducir con alimentos y señas para que bajara y volviera a su jaula, pero el águila no bajó.

Les pedí a mis alumnos que contaran este suceso desde un punto de vista (ya fuera el del águila, los guardianes, un transeúnte o un periodista). La mayoría de los relatos arrojaron que esa águila no bajó por la importancia de la libertad y lo consciente que fue de ella al momento de escaparse.

Ahora bien, esa no fue la conclusión que más me sorprendió, sino la respuesta que dio una chica al decir que ella no compadecía al águila, sino que a los guardianes, porque quizá nunca fueron malos y a lo mejor quisieron liberarla muchas veces, pero su jaula era más grande y con barrotes más firmes, ya que eran prisioneros de su deber de guardianes.

Llegamos a una conclusión colectiva donde se resaltó que la jaula del águila no era muy distinta al salón de clases, que los guardianes no eran muy diferentes a los profesores y que esa águila de la que hablamos no era distinta a ellos. Me preguntaron por una solución, porque consideraban que, a diferencia del águila, ellos no podían escapar.

Tenían muchas exigencias a las que responder: las de su familia, las del propio centro educativo (no sería de excelencia, pero les importaban los resultados), pero también a las de ellos mismos (porque tener buenas notas y estudiar una carrera en una buena universidad era a lo que la mayoría o todos aspiraban). Luego de pensarlo un momento les respondí «la creatividad», porque con ella podríamos, en primer lugar, crear una llave y abrir nuestras jaulas, y segundo, ser todavía más productivos en el cumplimiento de esas exigencias que nos quitan el sueño.

Desarrollo de la experiencia

Comencé un proceso de revisión e investigación sobre la importancia de la creatividad en el ámbito educativo. Autores como Elisondo (2015), Rodríguez (1996) y Romero (2010) señalan que la creatividad es un aspecto que permite una renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite dar respuesta a las exigencias de la sociedad y demuestra un componente fuerte de efectividad, ya que aumenta la productividad y la eficacia; argumentos que justifican un desarrollo de la creatividad en los colegios y liceos.

Estuve inquieto durante días. ¿Cómo podía darles a mis estudiantes la posibilidad de ser más creativos? Después de meditarlo mucho, surgió la idea: descubrí que dentro de la institución había una sala en desuso, principalmente porque era demasiado pequeña para albergar a 45 estudiantes, como las demás aulas. Estaba sucia y en su interior contenía mobiliario escolar que no se encontraba en buen estado (sillas rotas, mesas rayadas, etc.). Todo empezó con el descubrimiento de esa sala, a la cual inmediatamente le vimos potencial.

Hicimos las respectivas consultas a los directivos del colegio y les comentamos la idea que teníamos de hacer un aula creativa y fundar una agru-

pación artística en defensa y estimulación de la creatividad. Se nos señaló que debíamos redactar un proyecto y presentarlo por escrito en la dirección para que fuese analizado y debatido por el Consejo Escolar. Así lo hicimos y pesamos al momento de presentarlo para su aprobación.

Muchos profesores (los innovadores) realizan actividades creativas en sus clases, acciones que de alguna forma permiten adaptar la educación tradicional a la creatividad. De esta manera, se aplican estrategias, técnicas de enseñanza, programas o tareas que tienen la finalidad de estimular la creatividad de los estudiantes y establecer ambientes creativos. Este tipo de propuestas, según Romero (2010), son las prácticas más exploradas hasta el momento y su valor es indiscutible.

Ahora bien, lo que nosotros recogíamos en nuestro proyecto iba un paso más allá y lo que proponíamos era la creación de un espacio físico para establecer entornos de aprendizaje creativo, un salón adaptado para propiciar un contexto educativo favorable a la creatividad y un espacio para la difusión.

En todas mis clases hice correr la noticia de la iniciativa para fundar ese espacio destinado a la creatividad y al mismo tiempo crear también una agrupación alrededor de ese espacio. Estudiantes de todos los niveles donde impartía clases se inscribieron y nuestra primera reunión sería un sábado.

En aquella primera jornada se explicó el proyecto, cuáles eran los objetivos, los pasos a seguir y junto con todos ellos limpiamos, restauramos mesas y sillas, decoramos, se adornó con plantas, se pusieron colgantes, decidimos entre todos un nombre y un logo, hicimos juegos, les enseñé una serie de ejercicios para comenzar a conectar con la creatividad, leímos, conversamos, organizamos nuestras primeras intervenciones artísticas en el colegio y de la nada dimos el puntapié inicial para que la creatividad dejara de formar parte de un currículo oculto, se hiciese visible y protagonista al expresarla en acciones o intervenciones artísticas que en este liceo de buen Simce y buena PSU no estaban acostumbrados a ver o veían muy poco.

Las premisas que se defendían sobre creatividad fueron que todos/as tenemos un potencial creativo y este se desarrolla o inhibe en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, siendo la creatividad una actitud del ser humano y no solo una cualidad de unos pocos, de los genios talentosos, cuya habilidad es un don (Real, 2014; Valqui, 2009).

Al contrario, los procesos creativos constituyen procesos de pensamiento y destrezas simples, frecuentes en todas las personas (Klimenko, 2008). Es decir, la creatividad es parte de la naturaleza humana y se debe enseñar como se enseña a leer.

Todo lo que se fue forjando no pudo salir mejor. Y me gustaría señalar que fue curioso cómo la creatividad se fue contagiando entre todos los que desarrollamos el proyecto, había interés y compromiso de parte de los estudiantes (venían al liceo un sábado a las 10:00 de la mañana), dedicamos muchas horas a preparar materiales, a diseñar actividades y a asentar las bases de nuestra incipiente agrupación.

A medida que avanzábamos con la preparación de la sala, fuimos distribuyendo los distintos cargos y sus responsabilidades entre todos los fundadores de esta agrupación que se bautizó como «cosmonautas de la creatividad».

El viernes 2 de septiembre de 2016 se llevó a cabo la ceremonia oficial de inauguración de la agrupación, donde participaron los directivos del centro, profesores invitados, los estudiantes miembros y yo como profesor fundador. Todo el mundo asumió compromisos aquel día: los estudiantes, los distintos cargos, los directivos y docentes invitados, cuyo fin sería velar por mantener ese espacio a través del tiempo.

Desenlace: el fin de los sueños

Todo iba bien encaminado, entonces, ¿qué fue lo que falló? Y la respuesta se inicia con mi partida del colegio. Por aspectos personales y académicos, surgió la oportunidad de continuar formándome fuera de Chile y me vi enfrentado a una decisión complicada; debía dejar mis labores docentes y continuar con la realización de estudios de postgrado en España. No obstante, no me fui de un día para otro.

Dediqué todos mis esfuerzos para que ese proyecto que se inauguró siguiese funcionando en mi ausencia. Primero, intenté dejarlo a cargo de dos profesores que de una u otra manera estaban comprometidos con la creatividad. Segundo, les dejé instrucciones a los estudiantes y a su directiva; y tercero, me comprometí a seguir trabajando con ellos *vía online* y en redes sociales.

Los primeros en romper con su compromiso fueron los dos docentes encargados, pues pasado un tiempo no volvieron a hacer acto de presencia. Los estudiantes siguieron adelante y yo seguí con ellos virtualmente, incluso logramos generar una intervención artística coordinada mediante esta vía.

Ese año escolar terminó y con él llegaron las vacaciones de verano. Naturalmente, los alumnos de la agrupación se dispersaron, pero logramos hacer la última reunión y evaluar la experiencia. No perdíamos la esperanza y señalamos la intención que, una vez de retorno a clases, volveríamos con las reuniones semanales de la agrupación. Sin embargo, el inicio del nuevo curso nos asestó un golpe duro a todos, aquí comenzó el declive del proyecto.

La directiva de los «cosmonautas de la creatividad» se contactó conmigo para indicarme que esa sala a la que se le dedicó tanto tiempo para habilitarla había sido expropiada y destinada a otros fines. Todo el material que con esfuerzo se reunió, restauró o compró con dinero de nuestros bolsillos, ya no estaba.

Mitjás (2013) señala que es importante que el contexto educativo otorgue relevancia a la creatividad, porque permitirá desplegar una serie de directrices y orientaciones para los profesores en el fortalecimiento e instauración de proyectos e iniciativas innovadoras dentro de la institución, además de una adecuación curricular que se haga cargo del desarrollo del potencial creativo de los estudiantes. En este sentido, el ambiente que rodea a los individuos es muy importante.

Lo anterior, en este caso particular, nunca ocurrió. Desde la distancia, pero como creador de ese proyecto en el cual seguía trabajando, sentí una desazón indescriptible, porque me pareció una injusticia y un avasallamiento hacia el tiempo y la dedicación de todos los que habíamos contribuido ese espacio de trabajo.

Insté a la directiva de la agrupación a organizar los siguientes pasos: primero, ellos como agrupación escribirían una carta para solicitar una explicación. Segundo, yo, como fundador, escribiría una segunda carta dirigida a la dirección del colegio, resaltando la relevancia de ese espacio destinado a la creatividad; un espacio único para la comunidad educativa (también les di una copia de esa carta a ellos). Y, en tercer lugar, intenté contactar con los profesores encargados, a lo cual uno de ellos respondió y se comprometió a respaldar a los estudiantes en la solicitud que presentarían.

La defensa del proyecto se movió en esos tres frentes y, al final, se les terminó dando una explicación. Todo lo que había dentro del aula antes de la expropiación estaba en un sótano por si se quería rescatar, pero la sala había sido destinada para impartir clases de Religión. Esa aula llevaba años sin despertar ningún interés, pero, sin remordimiento alguno, se quitó ese espacio destinado a la creatividad y se le reemplazó con otra clase.

Reflexiones finales

Aprender creativamente no es muy distinto a generar aprendizajes significativos. En ambos casos, hay un desafío para los procesos educativos y la práctica pedagógica tradicional que se niega a cambiar, porque exige un diseño diferente a lo esperable y preestablecido (Elisondo, Donolo & Rinaudo, 2011). De este modo, un ambiente restringido y poco flexible en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje afectará la libertad para crear, el fluir de las ideas y los planteamientos hechos por los sujetos.

La carta que envié nunca fue contestada, pero tras la intervención del profesor encargado con el que logré contactar, se les permitió a los jóvenes —siempre que la profesora de Religión no se opusiera o no estuviese ocupando la sala— seguir utilizándola, pero irónicamente no podían poner nada dentro y esa aula que había sido única y distinta, perdió su esencia y ya era igual a todas las demás salas de la institución.

Ante ese escenario, algunos de los estudiantes me escribieron porque consideraron que no valía la pena seguir, que al final ellos tenían que aprovechar el tiempo, que se inscribirían en algún taller y que destinarían más tiempo al estudio de las asignaturas.

Otros estudiantes, pese a los sucesos poco favorables, continuaron y seguimos reuniéndonos los sábados en la casa de alguno de ellos, yo tratando de hacer coincidir la diferencia horaria, y aunque había compromiso, la motivación era cada vez más frágil. Se siguió un par de meses más, sin embargo, semana a semana fui notando cómo la ilusión se fue perdiendo, y si bien muchas veces señalé que las ideas no se pueden matar, vi agonizar el proyecto y nadie tenía la fuerza para hacerlo florecer nuevamente.

La última decisión que se tomó en conjunto fue dar como finalizado el proyecto. Hicimos una última reunión en torno a la creatividad, hablamos de lo que se aprendió, de la experiencia descrita como mágica tanto para

ellos como para mí, y todo se cerró con una convivencia donde ellos y yo nos despedimos, aunque con tristeza, pero también con la sensación de que ese era el final más digno.

En conclusión, me gustaría intentar responder: ¿por qué se terminó por finiquitar un proyecto como el de un aula creativa? En un principio, pensé que aquel colegio estaba regido por gente que no le interesaba nada la creatividad, que solo había una obsesión en sus cabezas: las pruebas estandarizadas como el Simce y la PDT, y querían estudiantes que rindieran y destacaran en esas evaluaciones nacionales.

Con la distancia que me ha dado el tiempo, me atrevería a afirmar que en cualquier otro centro educativo hubiese pasado lo mismo, principalmente, porque desde los aspectos formales la creatividad se asume como muy importante, pero se destinan pocos recursos para la innovación pedagógica lo que impide desarrollar esta habilidad con los estudiantes.

Diffícilmente, la creatividad en la escuela tradicional se asumirá como una manera de pensar, actuar y resolver originalmente los problemas que nos atañen como sujetos y por tanto nos castra para impulsar grandes cambios en la sociedad, ya que todo lo nuevo nos da temor y preferimos la conformidad de lo establecido.

Como docentes debemos cautivar con una propuesta educativa viva, alegre y contextualizada, que son elementos propicios para generar creatividad y movimiento. En palabras de Romero (2010), significa favorecer la autonomía del estudiante y asumir que estamos educando en un mundo cambiante donde nada es absoluto y todo es relativo.

El profesorado debe readecuar sus metodologías y evaluaciones desde la flexibles y la apertura a la experimentación constante para favorecer el pensamiento crítico-reflexivo en procesos de conocimientos integradores y transversales. Es el tiempo de dejar atrás el aprendizaje de memoria y por repetición, para reemplazarlo por capacidades superiores y que estén al servicio de la resolución de problemas.

La escuela del siglo XXI debe ser divergente y tiene que asumir una formación integral del alumnado. Este es el tiempo de la creatividad y esta puede ser el eslabón que desencadene una rebelión para que ocurra una auténtica renovación del sistema educativo y de las formas de enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- Elisondo, R., Danolo, D. y Rinaudo, M. (2012). Docentes inesperados y creatividad. Experiencia en contextos de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad*, 1, 103-114.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Revista Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.
- Mitjás, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311-341.
- Real, F. (2014). *Estudio de la creatividad en la formación inicial del profesorado*. Tesis magíster. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez, A. (1996). Creatividad y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 125-132.
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: Revista de Educación*, 33, 87-107.
- Valqui, R. (2009). La creatividad: conceptos, métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11.

NOTAS AL FINAL

1 De Paulo Freire, ver en particular: *A la sombra de este árbol* (1997, Editores el Roure) y *Pedagogía del oprimido* (2005, Siglo XXI). De Henry Giroux, ver: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1997, Paidós) y *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza* (2003, Amorrortu Editores).

2 Disponible en el portal del Mineduc: <https://equidaddegenero.mineduc.cl/libredesexismo/index.html>

3 De acuerdo con Sandra Harding, los elementos que integran los sistemas de género son tres: 1. Simbolismo de género (metáforas dualistas); 2. Estructura de género (división del trabajo); y 3. Género individual (identidad socialmente construida). Ver Harding, S. (2016). *Ciencia y Feminismo*. Ediciones Morata.

4 La Ley de Inclusión también busca igualar las condiciones para que todos los colegios que reciben subvención del Estado estén en condiciones de otorgar una educación de calidad. Para ello, estableció tres puntos fundamentales: 1. Poner fin al lucro con recursos públicos; 2. Poner fin al copago; y 3. Establecer un nuevo sistema de admisión escolar (Mineduc, 2017, p. 9).

5 www.mineduc.cl

6 Sigla que designa a la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, siendo L: lesbianas; G: gays; T: trans; B: bisexuales; I: intersex; U: queer y + que incluye a cualquier otra identidad que esté en medio o en ninguna parte en relación a las otras.

7 Las diferencias se observan entre poblaciones o que viven en lo rural, o que tienen bajos ingresos económicos, o que han tenido condiciones educacionales menores, o que son mujeres versus poblaciones que viven en lo urbano, o que tienen ingresos económicos altos, o que han tenido condiciones educacionales mayores, o que son hombres.

8 Lo que no implica que las condiciones territoriales o socioeconómicas no se involucren implícitamente y de manera interseccional en el análisis que se presentará a continuación.

9 Ámbito doméstico, al cuidado de la familia, de los hijos, de las plantas, entre otros aspectos.

10 Entre 689 y 1653 USD de diferencia.

11 Se levantaron datos a partir de entrevistas biográficas semiestructuradas y en profundidad, de observación participante en clases de Ciencias, de entrevistas estructuradas a colegas y a estudiantes, y de entrevistas de triangulación semiestructuradas y en profundidad. Investigación realizada en el marco de la obtención del grado de Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

12 Ambas participantes realizaban clases en colegios de tipo subvencionado particular con fe católica en la misma ciudad. La observación participante se realizó para la participante 1 en clases de Ciencias Naturales en 4to básico y un Taller de Ciencias; y para la participante 2 se observaron las clases de 5to y 6to básico. Todos los nombres de los ejemplos fueron cambiados.

13 Salir del colegio a lugares cercanos para identificar problemas u observar el entorno, ir a ferias científicas escolares a presentar proyectos de investigación generados por estudiantes, etc.

14 O por su etnia o por su clase social, entre otros. Reflexiones hechas en el marco de la línea de investigación en la que trabajo en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

15 La movilización se expresó a través de marchas multitudinarias a lo largo de todo el país, con participación de estudiantes (secundarios y superiores) y sus padres. Los movilizados se toman y ocupan cientos de establecimientos superiores y secundarios, se suceden largos períodos de paros y se llevan a cabo huelgas de hambre. El movimiento lo secunda también parte del colegio de profesores y cuenta, puntualmente, con el apoyo de varios sectores en huelga.

16 Para los efectos de este trabajo se entenderá «calidad educativa» como expresión sinónima a «educación de calidad».

17 La aplicación de estos pasos es *iterativa*, es decir, se repite en forma cíclica, tantas veces como sea necesario.

18 Evaluación que, por cierto, es «obligatoria para todos los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado» (Ley 20.529, 2017, art.11).

19 Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) son un conjunto de índices (Hábitos de vida saludable, Participación y formación ciudadana, Clima de convivencia escolar, Autoestima académica y Motivación escolar) que entregan información en forma complementaria a la proporcionada por los resultados Simce y los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa.

20 Con el término «Agencia» el texto se refiere a la Agencia de Calidad de la Educación, que es uno de los servicios públicos que conforman el nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, junto al Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Sus principales funciones son «evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas» (www.agenciaeducacion.cl).

21 «Corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente» (Ley 20.370, 2009, art. 4).

22 Una buena aproximación a los conceptos de *frónesis* y *poiesis* puede consultarse en Herrer y Martínez (2018).

23 El Rol Único Nacional, conocido también por el acrónimo run, es el número identificador único e irreplicable que posee todo chileno, residente o no en Chile, y todo extranjero que permanezca, temporal o definitivamente, con una visa distinta a la visa de turista en dicho país.

EDITOR DEL LIBRO

Pablo Castillo-Armijo

Es profesor de Historia y Geografía, licenciado en Historia y magíster en Educación c/m Currículum por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Licenciado en Pedagogía, máster en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa y doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona, España.

Ha sido investigador postdoctoral del Núcleo Científico Multidisciplinario, perteneciente a la Dirección de Investigación de la Universidad de Talca, Chile, además de profesor en el área pedagógica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica del Maule y Universidad de Valparaíso.

Ha realizado estancias de investigación en la Universidad del País Vasco (San Sebastián, España), Universitat de Barcelona (Grupo Fodip), Universidad Pontificia Salesiana y en el Istituto di Scienze Psicologiche dell' Educazione della Formazione (Roma, Italia).

Es autor de diversos artículos científicos en revistas de corriente principal, además de autor y editor de libros y capítulos de libros, y ha presentado ponencias en diversos congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la formación docente hacia la inclusión educativa y la mejora de la escuela.

Actualmente es académico del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (Usach) y director del Programa de Magíster en Educación, mención en Gestión y Liderazgo Educacional.

Información de contacto:

pablo.castillo.a@usach.cl

<http://orcid.org/0000-0002-5708-4618>

AUTORAS Y AUTORES DE LOS CAPÍTULOS

Alexia Javiera Quezada Hormazábal.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. alexia.quezada@alu.ucm.cl

Andrea López Barraza.

Ph. D. in Educational Leadership, New York University. Psicóloga y licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. andrealopezb@gmail.com

Andrea Valenzuela Araya.

Profesora de Filosofía, licenciada en Educación y licenciada en Filosofía, Universidad de Valparaíso. circuloamandalabarcavalparaiso@gmail.com

Carlos Miranda Carvajal.

Dr. (c) en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Evaluación Educacional, Universidad de Playa Ancha. Profesor de Ed. General Básica con mención en Ed. Rural y Desarrollo, Universidad de Playa Ancha.

Camila Fernanda Parada Sánchez.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. camila.parada.02@alu.ucm.cl

Carolina Letelier Cruz.

Diplomada en Derechos Humanos, Universidad Católica Silva Henríquez. Profesora de Historia y Geografía y licenciada en Historia, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. carolina.letelier.c@gmail.com

Carolina Martínez Galaz.

Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Máster en Investigación en Didáctica, Universidad de Barcelona. Magíster en Educación, Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación. Profesora de Biología y Ciencias Naturales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. cmartinezg@ucm.cl

Carolina Miranda González.

Doctora en Historia de la Ciencia, Centre d'Història de la Ciència, Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Estudios Latinoamericanos con mención en Literatura, Universidad de La Serena. Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, licenciada en Educación y licenciada en Historia con mención en Ciencias Políticas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. miranda.carolinaisabel@gmail.com

Constanza Manterola Retamal.

Profesora de Inglés y licenciada en Educación, Universidad de Viña del Mar. circuloamandalabarcavalparaiso@gmail.com

Claudia Caro Sánchez.

Profesora de Educación Diferencial, mención Dificultades Específicas de Aprendizaje, y licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, mención Necesidades Educativas Múltiples, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. claudia.caro @upla.cl

Claudio Núñez Collao.

Dirigente Club Deportivo Lord Cochrane de Valparaíso. Sargento y escribano de la Armada de Chile. cnunezc@armada.cl

Daniela Orrego Manríquez.

Profesora de Castellano y licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. circuloamandalabarcavalparaiso@gmail.com

Daniela Paz Villanueva Abarza.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. danielavillanueva3c37@gmail.com

Edith Galloso Gálvez.

Magíster en Evaluación Educacional, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Diferencial y licenciada en Educación. edithgalloso@gmail.com

Estefani Charlot Apablaza Aravena.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. estefaniapablazar9@gmail.com

Fátima Scarlett Barrios Ormeño.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. fatima.barrios@alu.ucm.cl

Giselle Melo-Letelier.

Magíster en Didáctica de las Ciencias Naturales, profesora de Educación General Básica y licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. giselle.melo@pucv.cl

Guillermo Campos Cancino.

Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación y máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación audiovisual, Economía y Empresa, Universidad de Valladolid. Profesor de Castellano y licenciado en Educación, Universidad Autónoma de Chile. guillermoalejandro.campos@uva.es

Ignacia Belén Parada Milla.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. iparadamilla@gmail.com

Ivania Sofia Lobos Saavedra.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. ivaniaasofiaa@gmail.com

Ivette Norambuena Sandoval.

Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular, Universidad Andrés Bello. Profesora de Educación Diferencial, mención Discapacidad Intelectual, y licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. ivette_norambuena@upla.cl

Jennifer Venegas Espinoza.

Doctora del Programa Interuniversitario en Estudios de Género: Culturas, Sociedades y Políticas, Universitat de Barcelona. Profesora de Biología y Ciencias Naturales y licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y magíster en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. jennifer.venegas.es@gmail.com

Joan Calventus i Salvador.

Doctor en Educación y psicólogo, Universidad de Barcelona. Magíster en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. jcalventus@gmail.com

Luis Torres Valencia.

Magíster en Políticas Públicas, mención Participación Ciudadana, Universidad Arcis. Profesor de Historia y Geografía y licenciado en Historia y Educación, Universidad de Playa Ancha. luis.torresv@profesor.duoc.cl

Luis Pincheira Muñoz.

Doctor en Educación, Universidad Academia Humanismo Cristiano. Magíster en Educación, mención Escuela y Comunidad, Universidad Arcis. Profesor de Educación Diferencial, mención Audición y Lenguaje, Universidad Austral de Chile. pincheira.luis@gmail.com

Makarena Abigail Barrueto Ávila.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. macka.barrueto@gmail.com

Manuel Fernández Gaete.

Dr. (c) en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile. Máster en Historia de Hispanoamérica por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid. Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Concepción. manray13@gmail.com

María de los Ángeles Mella Fuentes.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. mariamella.fuentes@gmail.com

María Fernanda Morales Vivanco.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. maria.morales.01@alu.ucm.cl

María Fernanda Parra Parra.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. maria.parra.02@alu.ucm.cl

María Isabel González.

Doctora en Educación: Planificación e Innovación Educativa, Universidad de Alcalá de Henares. Magíster en Educación, mención Informática Educativa, Universidad de Chile. Profesora en Educación Tecnológica en Dibujo Técnico, Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación. isagonzalez67@gmail.com

María Joaquina Hormazabal Beltrán.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. maria.hormazabal.01@alu.ucm.cl

María Pía Urrea Quevedo.

Profesora de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. piaurrea.98@gmail.com

Mauricio Ravanal Vallejos.

Profesor de Estado en Música y licenciado en Educación, Universidad de La Serena. ravamusic@gmail.com

Miguel Ávila Carrera.

Magíster en Sociología, Universidad Arcis. Profesor de Ed. Básica con mención en Ed. Rural y Desarrollo, Universidad de Playa Ancha. mig@hotmail.cl

Natalia Urquieta Urquieta.

Magíster en Políticas Públicas, Mención en Gestión y Políticas Educativas, Universidad del Desarrollo. Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. natiurquieta@gmail.com

Nelly Álvarez Aranda.

Doctora en Educación, Universidad de Sevilla. Profesora de Educación Diferencial, mención Trastornos Específicos del Aprendizaje, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. nelly.alvarez@ubo.cl

Nicol Francisca Montecino Muñoz.

Estudiante de Educación Especial y licenciada en Educación, Universidad Católica del Maule. nicol.montecino@alu.ucm.cl

Pamela Palomera Rojas.

Doctora (c) en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Física y licenciada en Educación en Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. pamela.palomera@umce.cl

Tamara Adasme Berríos.

Magíster en Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad, Universidad de Valparaíso. Profesora de Química y Ciencias Naturales y licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. circuloamandalabarcavalparaiso@gmail.com

Tomás Morales Zárate.

Profesor de Historia y Ciencias Sociales, licenciado en Historia y licenciado en Educación, Universidad de Valparaíso. toasmoralesz@gmail.com

Valeria del Campo.

Doctora y licenciada en Física, Pontificia Universidad Católica de Chile. valeria.delcampo@usm.cl

Vannia Venegas Espinoza.

Licenciada en Filosofía, Universidad de Chile. vannia.venegas@ug.uchile.cl

Victoria Mora Castillo.

Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello. Profesora de Castellano y Comunicación, licenciada en Literatura Hispanoamericana y licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. circuloamandalabarcavalparaiso@gmail.com

COLOFÓN

EDICIONES UCM busca contribuir al desarrollo del conocimiento desde su sello humanista, reflexionando en torno a las ciencias, la educación, el territorio y las artes. Con un catálogo en constante crecimiento, tiene como misión ofrecer a la industria del libro, títulos coherentes con las líneas de investigación de la Universidad Católica del Maule, en un formato amigable y respondiendo a los desafíos que han surgido con la diversificación del mercado editorial chileno. Con más de 50 títulos publicados, nuestra editorial apunta a transformarse en un referente tanto a nivel regional como nacional, contando con líneas de publicación que van desde la serie de manuales pedagógicos Textos de Apoyo a la Docencia, a trabajos empíricos en la serie Cuadernos Académicos, a la problematización de las humanidades desde sus diversas expresiones la serie Tabor. Así también se recogen trabajos históricos, culturales, artísticos y misceláneos desde las colecciones Territorio, Archivo Literario Regional, Patrimonio. Nos encontramos avanzando también hacia la divulgación científica, el pensamiento religioso y la literatura infantil y juvenil.

EDICIONES UCM promueve la asociatividad y con ese ánimo forma parte de la red de Editoriales Universitarias Regionales (EDIUR) y de la red de Editoriales Universitarias Chilenas (REDUCH), contando con importantes convenios con centros de estudios y con fundaciones, construyendo diálogos con la sociedad civil y alianzas de coedición.

La distribución física de los libros de nuestra editorial se realiza a través de Metales Pesados, quien se encarga de llevar los títulos a más de 25 librerías a nivel nacional e internacional.

A través de los formatos digitales de publicación, nuestros eBooks se encuentran disponibles a través de Libros Patagonia en diversas plataformas (Amazon, iTunes y Google Play). Mantenemos acuerdos para intercambio de derechos, coedición y traducción con diversas y prestigiosas editoriales a nivel nacional e internacional.

CONSEJO EDITORIAL

MARY CARMEN JARUR

JOSÉ TOMÁS LABARTHE

PEDRO GANDOLFO

MARIANA LAZZARO

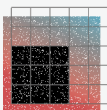
JAVIER AGÜERO

MARINA FIERRO

STEFANO MICHELETTI

NELSON VELÁSQUEZ

CRISTIÁN RAU



SERIE CUADERNOS ACADÉMICOS

Pedagogía de la exclusión en Chile. Perspectivas críticas hacia el 2030, editado por el doctor y profesor Pablo Castillo-Armijo, reúne una serie de artículos que buscan develar las incongruencias entre la teoría y la práctica pedagógica, junto con visibilizar voces de sectores históricamente excluidos de las esferas de poder. Para ello, la obra se estructura en tres partes: la primera, titulada «Identidad de género y feminismo en la educación», desarrolla ideas sobre redefinir políticas a favor de la mujer, discutiéndose el concepto de identidad de género y la falta de oportunidades dada la naturalización de conductas patriarcales en la sociedad; la segunda, «El lento camino hacia la inclusión educativa y social», aborda las necesidades educativas especiales, la marginación de nuestros pueblos originarios y el problema del analfabetismo; y la tercera, denominada «Desigualdad e inequidad en el sistema educativo nacional», analiza el concepto de calidad educativa, el mercado en la educación superior, los inmigrantes y su derecho a la educación, la desigualdad territorial para educar en zonas rurales y extremas, y la denuncia a la gestión educativa que frena a las escuelas. Todo lo anterior, presentado por más de cuarenta autoras/es, quienes contextualizan y desmenuzan esta «pedagogía de la exclusión» que hoy, y desde hace décadas, sigue presente en Chile.

