

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LAS COMUNIDADES

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Donatila Ferrada T. (Editora)





POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LAS COMUNIDADES

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Donatila Ferrada T. (Editora)



Ferrada, D. (Ed.). (2018). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Talca, Chile: Ediciones UCM.

236 p.

ISBN: 978-956-7576-90-6

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LAS COMUNIDADES

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

PRIMERA EDICIÓN
Abril 2018

EDITORA
Donatila Ferrada T.

COORDINADOR DEL CONSEJO EDITORIAL
Horacio Hernández Anguita

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL
N° A-289084

EDITORIAL
Ediciones Universidad Católica del Maule

DIRECCIÓN
Avenida San Miguel N° 3605, Talca

TELÉFONO
+56 71 2203100

FORMATO
Libro digital

ISBN
978-956-7576-90-6

CORRECTOR DE ESTILO
Édison Pérez

DISEÑO
Open Journal Systems Chile

©Derechos reservados



Comité Científico Editorial

Miguel Alvarado, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Jenny Assael, Universidad de Chile, Chile.

Héctor Cárcamo, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Claudia Contreras, Universidad Austral, Chile.

Marcela Gaete, Universidad de Chile, Chile.

Alberto Galaz, Universidad Austral, Chile.

Macarena García, Pontificia Universidad Católica, Chile.

Beatriz Gualdieri, Universidad de Lujan, Argentina.

Francisco Herrera, Universidad de Chile, Chile.

Julio Hizmeri, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Carmen Gloria Jarpa, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Verónica Lizana, Pontificia Universidad Católica, Chile.

Christian Miranda, Universidad de Chile, Chile.

Iván Oliva, Universidad Austral, Chile.

Susana Orozco, Universidad de Barcelona, España.

Luis Pincheira, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Rolando Pinto, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Écio Antonio Portes, Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil.

Raquel Rebolledo, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Leonora Reyes, Universidad de Chile, Chile.

Mónica Reyes, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Dalys Saldaña, Universidad San Sebastián, Chile.

Rosane Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Ana Sneider, Universidad de Lujan, Argentina.

Giulietta Vaccarezza, Universidad San Sebastián, Chile.

Alicia Villena, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Susana Vior, Universidad de Lujan, Argentina.

Todos los capítulos de este libro fueron sometidos a evaluación a través de un sistema doble ciego por pares externos a las instituciones de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO 1 LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN CHILE. OPCIONES Y CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN. <i>Donatila Ferrada Torres</i>	19
CAPÍTULO 2 LOS ESTUDIOS ÉTNICOS Y LA JUSTICIA SOCIAL: HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EN LA PEDAGOGÍA	41
<i>Christine Sleeter</i>	
CAPÍTULO 3 SEGREGACIÓN ESCOLAR Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE JÓVENES RURALES BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA PACE EN LA REGIÓN DEL MAULE	55
<i>Claudia Concha S.</i>	
CAPÍTULO 4 LA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN UNA ESCUELA DE LA ARAUCANÍA Y SU ANÁLISIS DESDE LA JUSTICIA SOCIAL	73
<i>Jorge Calfuqueo L., Froilán Cubillos A., Diego Pinto V., Miguel Del Pino S.</i>	
CAPÍTULO 5 MIGRACIÓN Y CIUDADANÍA: ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN? REFLEXIONES HACIA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS-EPJA.	93
<i>Macarena Williamson Modesto, Guillermo Williamson C.</i>	
CAPÍTULO 6 EL VALOR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE DIÁLOGO DESDE EL AULA	109
<i>Elizabeth Montanares Vargas</i>	
CAPÍTULO 7 SER CRIANÇA: O DIREITO À EDUCAÇÃO SOCIAL E À VIDA EM COMUNIDADE.	123
<i>Verônica Regina Müller</i>	
CAPÍTULO 8 EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE ESTUDIANTES SOBRE EL ROL SOCIAL QUE CUMPLE LA UNIVERSIDAD. DEMANDAS POR UNA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA.	137
<i>Gianina Dávila Balcarce</i>	
CAPÍTULO 9 LA TUTORÍA DE PRÁCTICA PROFESIONAL: TENSIONES FRENTE AL RECONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE CAPACIDADES DEL PROFESOR EN FORMACIÓN	163
<i>Gerardo Sánchez Sánchez</i>	
CAPÍTULO 10 CRITERIOS DE JUSTICIA SOCIAL PARA ATRAER BUENOS POSTULANTES DE LICEOS PÚBLICOS A LA CARRERA PEDAGÓGICA.	189
<i>Gustavo González-García</i>	
CAPÍTULO 11 REDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN: DIMENSIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL DESDE NANCY FRASER Y AXEL HONNETH	209
<i>Ramiro Lobatón</i>	
DE LOS AUTORES DE LOS CAPÍTULOS	229

PRESENTACIÓN

Este libro es la primera publicación colectiva de los integrantes del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Este centro fue creado en 2017 por la Universidad Católica del Maule y está constituido por equipos interdisciplinarios de investigadores chilenos provenientes de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas y de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas. En asociatividad con investigadores nacionales de las universidades Arturo Prat de Iquique, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago, Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago y de la Universidad Católica de Temuco, e investigadores internacionales de la Universidad de Maringá de Brasil, de la Universidad Católica de Lovaina de Bélgica, de la Universidad Autónoma de Madrid de España, y de Universidad de Minas Gerais, de Brasil. Además cuenta con la colaboración de connotados expertos internacionales (Universidad del Estado de California, UEA; Universidad de Washington-Seattle, UEA) y nacionales (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de La Frontera, de Temuco) quienes constituyen el Consejo Asesor Científico del centro.

El CIEJUS nace de una iniciativa de investigadores nacionales e internacionales que comparten un ideal común, que es el compromiso de realizar investigación con sentido social y con y desde las propias comunidades situadas en territorios, culturas y lenguas distintas y diversas, cuya trayectoria investigativa se remonta a experiencias previas que sobrepasan ya la década. Entre ellos, la comunidad de investigadores del *Grupo de Investigación y Acción para la Promoción de Igualdad Educativa Enlazador de Mundos*, fundado en Concepción el año 2005 por numerosos investigadores, profesionales de la educación y apoderados de escuelas públicas chilenas, que a partir de un trabajo colectivo y comunitario dialógico transformador vienen desarrollando investigación en/con y desde las propias comunidades que se movilizan para superar las desigualdades educativas. También los investigadores del *Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo*, fundado en Santiago en 2007, quienes desde una comprensión de geografía crítica dialógica emancipadora, reflexionan, investigan y accionan desde y en la realidad social con la finalidad de aportar a los procesos de transformación socioespacial.

Esta característica de compromiso social que portan los investigadores del CIEJUS se enmarca en el contexto nacional, el cual ostenta penosas estadísticas de acuerdo a indicadores de desigualdad socioeconómica (coeficiente Gini 0.505), en el lugar número 14 a nivel mundial, número 6 a nivel latinoamericano (Banco Mundial, 2016), y número 1 entre los países OCDE, además de ser uno de los 11 países miembros de la OCDE donde la situación socioeconómica del alumnado tiene más impacto en su rendimiento escolar (OCDE, 2016). Este tipo de desigualdades impactan transversalmente a los sujetos y sus comunidades, quienes recientes día a día estas y muchas otras formas de exclusión, discriminación y segregación, al mismo tiempo que demandan participación en la toma de decisiones de políticas y acciones dirigidas a beneficiarlos.

Desde este contexto el CIEJUS asume como objeto de estudio central los procesos de desigualdad, segregación y exclusión presentes en el sistema educativo chileno, desde el cual generar conoci-

miento –en conjunto con las propias comunidades afectadas– desde la perspectiva de la justicia social, con la finalidad de aportar con nuevas teorías y modelos, formar personas y colectivos y proponer políticas que aporten a la superación de estas realidades.

Desde esta perspectiva del compromiso y la responsabilidad social, construir conocimiento en educación para la justicia social resulta ser un desafío enorme. Pues estamos ciertos que el rol del/la investigador/a se caracteriza precisamente por ampliar las fronteras del pensamiento, y en este caso en particular se trata también de un actuar particularmente sensibilizado y comprometido con la búsqueda de soluciones a las problemáticas de quienes se encuentran en las condiciones más adversas y hostiles de la sociedad. Por lo anterior y ante todo un investigador en educación para/con justicia social debe asumir un compromiso ético, un compromiso político, un compromiso social con quienes conforman las comunidades de investigación, tener claridad y certeza sobre qué o a quienes pretende en conjunto y consenso investigar, y por sobre todo, con qué intencionalidad.

En consecuencia el investigador comprometido en esta línea de acción investigativa, persigue adoptar para tales propósitos –sin perjuicio de abordar las problemáticas desde visiones diversas tanto en términos epistemológicos como metodológicos–, un paradigma participativo que implica co-crear el conocimiento en una clara pretensión de ruptura en la jerarquía epistémica entre quien investiga y quien es investigado (Guba y Lincoln, 2012; Heron y Reason, 1998; Gayá Wicks y Reason, 2009), y cuya producción de conocimiento tiene el carácter de ser situado, esto es, desde y con los propios sujetos y comunidades que vivencian a diario las diferentes manifestaciones que producen, en este caso las profundas desigualdades, los fenómenos de exclusión y segregación educativa (Foley y Valenzuela, 2012; Olesen, 2012; Ladson-Billings y Donnor, 2012; Kimcheloe y McLaren, 2012; Saukko, 2012; Plummer, 2012), a partir de los siguientes núcleos de investigación: 1) Formación docente, escuela y comunidad; 2) Educación y territorialidad; y 3) Educación indígena. Núcleos de investigación que este centro a intencionado como ejes centrales y a los cuales nos encontramos abocados comprometidamente a desarrollar.

La apuesta que realiza el CIEJUS a través de la integración de diversos actores de las comunidades a la investigación permitirá concretar de inmediato una aspiración central, cual es la relación entre ciencia y sociedad, entre investigadores y actores sociales y viceversa, cuestión clave para que el conocimiento producido quede en las propias comunidades como conocimiento vivo, y sean ellas las que lideren los procesos de transformación, imprimiéndole sus propias racionalidades y las particulares cosmovisiones de sus vidas. Sin embargo, nuestras aspiraciones no se detienen acá, pues queremos avanzar para alcanzar la legitimación social de las políticas, a través de un encuentro entre la institucionalidad (generadora de política) y los actores (ejecutores de políticas), como también, los procesos formativos de personas y colectivos en las propias comunidades que puedan ampliar lo más pronto posible las implicancias de los logros que se vayan alcanzando en la sociedad.

Con la misma amplitud episte-metodológica, el equipo CIEJUS pretende ser abierto al debate teórico, reconociendo la diversidad de planos de reflexión y dimensiones metateóricas sobre justicia social desde las cuales desarrollar sus propósitos, tales como la propuesta de *igualdad democrática* (Rawls, 2017) que entiende los talentos naturales como un bien común al servicio de la sociedad y por lo mismo se requiere de principios de reparación, fraternidad y reciprocidad para construir una sociedad justa; el *enfoque de las capacidades* (Sen, 2002), que plantea que las capacidades de una persona deben ser consideradas junto con sus desventajas y problemas; el *enfoque de reconocimiento* (Honneth, 2003) basado en la valoración equitativa de la valoración de las minorías étnicas, raciales y sexuales; y el *enfoque de participación*, cuya tesis es alcanzar la paridad en la participación en las dimensiones económicas, culturales y políticas (Fraser, 2008).

Precisamente, desde este contexto de debate abierto y plural, resulta la construcción de este primer libro del CIEJUS, *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*, pues partimos del hecho de que nuestras investigaciones no están separadas de lo que nosotros somos como personas. En este marco y con la clara intención de aportar en la construcción de conocimiento en torno a las profundas y sostenidas desigualdades, exclusiones y discriminaciones que vienen sufriendo muchas personas y colectivos sociales en diversas partes del mundo, presentamos un conjunto de investigaciones que reflexionan y problematizan sobre las políticas públicas educativas y las posibilidades y trabas que producen en las comunidades. El libro da cuenta, ya sea de posibilidades para generar mayor justicia, o evidencia las injusticias que viven las comunidades y pueblos, a través de once capítulos con investigaciones realizadas tanto en Chile como en otras partes de América (Brasil, EUA), que constituyen la actual ocupación de los investigadores CIEJUS.

El lector encontrará que cada capítulo se plantea desde especialidades y temáticas distintas y con abordajes metodológicos diferentes, de allí también la riqueza de este libro, que representa la diversidad de intereses de los investigadores del CIEJUS. Una breve descripción de cada capítulo, con la intención de orientar al lector y desde la particular interpretación de quien escribe, es la siguiente. El primer capítulo, a partir de una revisión de algunas teorías de la justicia social, reconstruye el concepto de igualdad de oportunidades que conlleva cada una de ellas, con la finalidad de descubrir qué tipo de igualdad de oportunidades subyace a la política educativa chilena que se promulga en pos de superar las desigualdades, exclusiones y discriminación presentes en el país. Es decir, quita el carácter neutral con el cual se ha impuesto ideológicamente la idea de igualdad de oportunidades en el país, dando por hecho que su sola mención se corresponde con similares significados en las diferentes estrategias y políticas implementadas desde el retorno a la democracia. Con ello, contribuye a la comunidad alertando sobre la necesidad de develar y profundizar sobre las políticas que se construyen supuestamente para superar algunos fenómenos de desigualdad, exclusión o discriminación pero que en realidad no abarca a todos sus supuestos beneficiarios.

Por su parte, el segundo capítulo, desde otro contexto (Estados Unidos), recoge un interesante análisis sobre una política de inclusión de los estudios étnicos en el currículo de formación de es-

tudiantes mexicano-americanos en el distrito escolar de Tucson. Este proyecto de educación para la justicia social con más de una década de funcionamiento –aunque luego interrumpido y vuelto a recuperar– muestra la fuerza de los colectivos organizados, la rigurosidad de sus propuestas y la perseverancia en sus luchas. El conocimiento de este tipo de trabajo resulta muy motivante, no solo para el mundo académico sino sobre todo para las comunidades auto-organizadas, toda vez que construye sentido de posibilidad para otras iniciativas que están concretándose en políticas reales u otras que aspiran a constituirse en tales.

De retorno a nuestro país, el tercer capítulo problematiza sobre la ruralidad como categoría omitida en la generación de políticas educativas en Chile, específicamente en el marco de la política del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) del Ministerio de Educación chileno, que busca restituir el derecho a la educación superior al grupo de estudiantes de sectores vulnerables con mejor rendimiento académico, garantizándoles cupos en la educación superior. En el caso que se analiza, resultan ser beneficiarios de esta política una mayoría de estudiantes rurales, con lo cual se cuestiona la adopción de políticas compensatorias que reproducen solo las formas de saber propias de la urbanidad, dejando con ello fuera el archivo cultural propio de la ruralidad.

El cuarto capítulo problematiza el concepto de interculturalidad y las políticas del Estado chileno en lo que dice relación con históricas y diversas formas de injusticias que viene sufriendo el pueblo mapuche desde la Colonia hasta nuestros días, desde la situacionalidad de una escuela mapuche que emerge con una propuesta educativa propia. Escuela que permite situar una comunidad mapuche movilizadora pacíficamente por reivindicar su territorio, su cultura, su lengua, su *kvmun*. Comunidad que construye planes y programas propios para una educación indígena como alternativa de la propuesta de Programa de Educación Intercultural Bilingüe que impone la política estatal. Esta experiencia es única en Chile, y su desarrollo es tremendamente interesante, toda vez que esta comunidad se constituye en un referente de autonomía y proposición para superar las injusticias de un pueblo al que se ha intentado occidentalizar por todos los medios con que cuenta el aparato del Estado chileno.

El capítulo quinto problematiza el concepto de ciudadanía enmarcado en la idea de Estado-nación sobre la base de los incrementos en las migraciones de las personas en situaciones de vulnerabilidad, el cual sostiene las situaciones de injusticia de las personas migrantes amarradas al marco legal de los Estados, donde quedan rotulados en categorías por origen, color, género u otro aspecto. Para su análisis, los autores se sitúan en el caso concreto de la educación de migrantes jóvenes y adultos, tramo etario escasamente estudiado en este tipo de población, y donde la categoría de ciudadanía resulta particularmente excluyente para ellos. Como contrapropuesta, ofrecen una conceptualización de ciudadanía transnacional reflexiva y una demanda política en el marco de la globalización, por un lado, y la generación de políticas de ciudadanía y educación a nivel nacional en ajuste con ese concepto, por otro.

El sexto capítulo aborda la complejidad de formar docentes y escolares en el marco de una cultura de la paz, a partir del análisis de la formación docente y el currículo escolar chileno en el

sector de aprendizaje de Historia, más específicamente, en los contenidos y las didácticas sobre la historia de la Araucanía, zona geográfica en la cual ha vivido históricamente el pueblo indígena mapuche en Chile. En este contexto, temáticas como la ocupación territorial por parte del Estado de este territorio, se aborda sin considerar la visión de la historia de este pueblo. Así, en términos curriculares oficiales de formación escolar, la ocupación de la Araucanía, se presenta como un proceso de unificación territorial, totalmente desligado del despojo, desplazamiento territorial y de la violación de los derechos humanos ejercido sobre el pueblo mapuche. Visión que incidiría, a juicio de su autora, en la negación del profesorado a problematizar estas temáticas en las aulas por el temor o la incapacidad para tratar didácticamente contenidos “conflictivos”, por falta de formación profesional, por falta de políticas educativas que incluyan la diversidad de visiones en el país y por el escaso énfasis en las políticas en la formación para la paz.

El séptimo y último capítulo nos sitúa en una profunda reflexión sobre la garantía de los derechos a la educación en la infancia y adolescencia en nuestra América Latina. Su autora, focalizándose en el caso de Brasil, problematiza sobre la distancia entre los acuerdos internacionales que firman los países, las leyes locales y las prácticas habituales en contextos de lucha entre poderes ideológicos que desestiman estos marcos regulatorios. Entre sus conclusiones está la constatación de que los sujetos infantiles de derecho no existen a pesar de las leyes, y se hace necesario seguir luchando por ellos; que hay que luchar por garantizar una educación social que incluya toda la vida de los sujetos y no solo el período escolar; y que la justicia social esté vinculada a la garantía y promoción de los derechos en un ambiente donde todas las generaciones convivan con respecto en el marco de una organización comunitaria que involucre un alto grado de participación infantil en todas las decisiones tomadas.

El octavo capítulo problematiza la ciudadanía desde el proceso formativo –al interior de una universidad chilena– desde la perspectiva de los estudiantes y docentes de cuatro carreras. Sus resultados cualitativos resultan altamente preocupantes, toda vez que tanto desde la perspectiva de los futuros profesionales como desde los docentes, si bien impera una visión consciente de la falta de formación ciudadana al interior de la universidad, en el marco de la política de la educación superior en Chile y en la sociedad en general, ambos grupos asumen una actitud pasiva y autojustificada en sus proyectos personales (terminar pronto la carrera, mantener el puesto de trabajo) y en la propia opresión del sistema universitario del que forman parte (exigencias en torno a indicadores, precariedad de recursos, etc.). De esta forma, su autora reafirma la idea sobre la necesidad de vivenciar prácticas intersubjetivas e interactivas que permitan articular un proceso formativo desde un concepto de comunidad reflexiva, crítica y sobre todo de compromiso con los demás.

El capítulo noveno, en el marco de la política de la formación docente en Chile, que ha puesto su eje formativo en las prácticas de los futuros docentes, se adentra en la relación que se construye entre la figura del tutor y del tutoriado. A partir de un estudio en una carrera de pedagogía, nos muestra el incierto camino que asume tanto uno como el otro, al enfrentarse al dinamismo que les ofrece la complejidad del aula a los futuros docentes. Por una parte, los tutores intentan abandonar el modelo aplicacionista, como lo define su autor para referirse al modelo directivo, e intentan

avanzar a un modelo basado en la colaboración y el reconocimiento. Por otra parte, el tutoriado también tiene su propia convicción sobre lo que se requiere hacer en el espacio escolar y sus propias demandas sobre lo que debería ser la tutoría que necesita. En ese espacio de interacciones altamente dinámicas y complejas, ambas figuras demandan reconocimiento, y reconfiguran el rol docente.

El décimo capítulo, en el marco de la política de desarrollo profesional docente que fija requisitos para ingresar a estudiar pedagogía en Chile centrado en el talento que portan los sujetos, se presenta un interesante análisis crítico desde la perspectiva de la justicia social, sobre estas condicionantes que determinan el ingreso a estudiar esta carrera. El autor se plantea la pregunta sobre quién es buen o mejor candidato para estudiar pedagogía. Desde la política, la respuesta es aquel con mejor rendimiento escolar con talento académico; en cambio desde la justicia social, es aquel que manifiesta interés por la pedagogía en tanto forma parte de su proyecto individual y de autorrealización personal, y posee un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que tienen que ver con colaborar con los demás. Desde este planteamiento, se pone en jaque la política del mérito académico al mismo tiempo que la devela injusta, toda vez que resulta excluyente para muchos interesados en estudiar pedagogía.

El undécimo capítulo es de orden teórico y consiste en un análisis de las teorías de justicia social de Axel Honneth y Nancy Fraser y sus posibles repercusiones en educación, cuestión que en sí resulta interesante. De esta forma, su autor afirma que mientras el planteamiento de Honneth se focaliza en las condiciones de reconocimiento mutuo (intersubjetividad) en la formación de la identidad personal, el de Fraser se centra en asegurar las condiciones de paridad participativa desde los criterios de redistribución y reconocimiento. Así, para el primero, a nivel educativo implicaría la búsqueda del desarrollo y la realización de la autonomía humana, en cambio para la segunda implicaría que la escuela llegue a generar condiciones intersubjetivas y sociopedagógicas que permitieran que todo estudiante participe a la par con los demás y con sus docentes. En un sistema educativo como el chileno, esto representaría una profunda transformación, más allá de las políticas educacionales inclusivas y de no discriminación, un avance en relación al reconocimiento y la participación que se dan actualmente en Chile.

El conjunto de capítulos que componen este libro son del todo esperanzadores toda vez que se levantan nuevas ideas que resitúan teóricamente categorías que han permanecido demasiado incuestionadas por mucho tiempo; por ejemplo, la ruralidad, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía y los talentos académicos, así como también la demanda por mantener vigente la lucha por los derechos de la infancia y la adolescencia, el reposicionamiento de la figura del tutor y del tutoriado en la formación práctica del futuro docente y la necesidad de formar capacidades profesionales para transformar el conflicto en una cultura de la paz. Todas estas fronteras que intentan movilizar estos autores en favor de una educación para la justicia social constituye la esencia de un trabajo científico socialmente comprometido que en tiempos actuales es demandado por la sociedad en su conjunto.

Desde esta comprensión, se invita al/la lector/a, a disfrutar de los capítulos que compone este libro. Sus autores desde visiones de diversidad epistemológica y metodológica abordan distintas temáticas educativas enmarcadas en políticas educacionales nacionales y abordan sus consecuencias en los sujetos y las comunidades, como también desde distintos niveles de profundidad ponen en evidencia cuestiones que resultan ser fundamentales para el debate sobre la construcción de una sociedad más igualitaria, más justa y más democrática, que tanto necesitamos en Chile como en el resto del mundo.

Donatila Ferrada T.

Editora

Citar este capítulo como:

Ferrada T., Donatila (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 1

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN CHILE. OPCIONES Y CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN

DONATILA FERRADA TORRES

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile

dferrada@ucm.cl

PRESENTACIÓN

¿Por qué hablar de igualdad de oportunidades en Chile hoy?, básicamente porque entre otras cosas, la desigualdad educativa sigue siendo una tarea pendiente y de alta sensibilidad, a pesar del marco legal existente que aboga por la igualdad educativa, sustentada en la Ley General de Educación (LGE) que fue promulgada en 2009, con el objetivo de “tener un sistema educativo caracterizado por equidad y calidad de su servicio” (Art. 1°), y donde “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa” (Art. 3°).

Desde este marco, ¿qué se entiende por igualdad de oportunidades? ¿Existe solo un enfoque de igualdad de oportunidades o son varios? ¿Cuál o cuáles de ellos sustentan las políticas y programas educativos en Chile? Con la finalidad de dar cuenta de estas interrogantes, este capítulo realiza en primer término una breve contextualización de las desigualdades educativas a nivel latinoamericano y chileno. En segundo término se reconstruyen los diferentes conceptos de igualdad de oportunidades, a partir de una revisión de las teorías de justicia social distributiva de J. Rawls, del reconocimiento de A. Honneth y C. Taylor, de la participación de N. Fraser, y de las concepciones opuestas de F. Dubet. En tercer término, se realiza un análisis de contenido de texto sobre una selección de leyes y programas chilenos a fin de identificar el concepto de igualdad de oportunidades que porta cada uno de ellos. Y finalmente, con estos resultados, se debaten las opciones y consecuencias que traen consigo estos marcos normativos en el país.

1. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN CHILE. ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA

¿Cómo se sitúa Chile frente a la desigualdad? Lamentablemente nuestro país ostenta penosas cifras de desigualdad en diversos ámbitos de la sociedad. Algunos datos que sustentan esta afirmación son los siguientes: a) los indicadores de desigualdad socioeconómica (coeficiente Gini 0.505), lo ubican en el lugar 14 a nivel mundial, en el número 1 entre los países OCDE y en el sexto a nivel latinoamericano (Banco Mundial, 2017); b) es uno de los 11 países miembros de la OCDE donde la situación socioeconómica del alumnado tiene más impacto en su rendimiento escolar (OCDE, 2016); c) cuenta con un sistema escolar altamente estratificado por grupo socioeconómico, colegios privados y pagados por las familias del grupo socioeconómico alto; colegios subvencionados financiados en parte por el Estado y en medida variable por las familias, para el grupo socioeconómico medio; y colegios municipales (públicos) para el grupo socioeconómico bajo, trayendo como consecuencia una estratificación del rendimiento académico de los escolares que se correlaciona en forma directa con el grupo socioeconómico al que pertenecen, siendo notoriamente mejores en aquellos del primer grupo, medianos en el segundo y bajos en el tercero; d) esta estratificación social también se expresa en que existe un deterioro de la convivencia escolar en escuelas municipales que atienden a la población más empobrecida, y una mejora en aquellas que atienden al grupo medio y alto (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017); e) si bien en el país se reconocen nueve pueblos indígenas, ofrece notoria desigualdad educativa a escolares provenientes de estos pueblos, en cuanto a acceso, mantención, rendimiento académico y continuidad de estudios, respecto de aquellos que no lo son (Williamson y Flores, 2015; Lagos, 2015); f) a pesar de encontrarse en un periodo de recepción de población migrante, no ha desarrollado un sistema de acogida en las escuelas que aborde el fenómeno, pues estas familias encuentran que sus hijos e hijas, al momento de ingresar al sistema escolar, enfrentan la discriminación, el desarraigo de su cultura y en ocasiones de su lengua (Sanhueza, 2015); g) cuenta con las más altas brechas salariales de género (las mujeres solo reciben el 63% del salario de los hombres) entre los países OCDE (Informe OCDE, 2016); h) diferencias de género que también se expresan en notorias desigualdades entre hombres y mujeres en edad escolar respecto a, la autoestima académica y motivación escolar a favor de las mujeres, a la participación y formación ciudadana a favor de los hombres, a los hábitos de vida activa a favor de los hombres, y a los hábitos alimentarios a favor de las mujeres (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017); i) altas brechas salariales entre las personas con alguna discapacidad de origen que ganan en promedio un 23% menos que el resto de la población, y con los trabajadores indígenas que ganan un 35% menos que aquellos que no lo son (Acuña, 2010); j) el sistema escolar chileno presenta una alta segregación de acuerdo con el índice de disimilitud (0,55) (que estima la proporción de estudiantes del grupo minoritario que deberían cambiar de escuela para que exista una distribución homogénea entre las mismas) y alta segregación de acuerdo con el índice de inclusión socioeconómica (0.66) (el porcentaje de varianza del nivel socioeconómico explicado por la diferencia entre los centros) (Murillo, 2016, p. 50).

Estos antecedentes, permiten sostener que la desigualdad educativa y social en Chile sigue siendo una tarea pendiente, aunque numerosas han sido las iniciativas regulatorias emprendidas desde los diversos gobiernos democráticos para generar mayor igualdad, tanto en la sociedad en general

como en el sistema educativo en particular. Una de ellas fue el cambio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada al término de la dictadura militar (1990) por la Ley General de Educación (LGE) promulgada en 2009, “con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (Ley 20.370, Art. 1°) y donde la equidad del sistema educativo “propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial” (op. cit., Art. 3°, letra c). Así también, esta ley afirma que “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Art. 4°, inciso 10). De allí en adelante, numerosas políticas y programas educativos han adoptado el discurso de una educación que tiene como foco central la igualdad de oportunidades en todos los niveles del sistema educativo nacional. En este escenario, cabe preguntarse, ¿qué se entiende por igualdad de oportunidades?, ¿existe solo un enfoque de igualdad de oportunidades o son varios?, ¿cuál o cuáles de ellos sustentan las políticas y programas educacionales chilenos?

2. LAS CONCEPCIONES DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DESDE LAS TEORÍAS DE JUSTICIA SOCIAL. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las concepciones de igualdad de oportunidades se fundamentan en teorías de justicia social. De allí entonces, que requerimos adentrarnos en estas teorías de justicia para comprender el concepto de igualdad de oportunidades que defiende cada una de ellas. Esta revisión obviamente no pretende cubrir la amplísima literatura al respecto, así, su selección resultó del criterio de abarcar aquellos autores de teorías de justicia social que nos permitieran conceptualizar la igualdad de oportunidades desde enfoques diferenciadores. De esta forma, presentaremos a continuación seis concepciones de igualdad de oportunidades claramente distinguibles entre ellas, los cuales se constituirán en los insumos básicos desde los cuales analizar algunas de las políticas y programas educativos chilenos, a fin de iniciar un recorrido por las opciones y consecuencias que han asumido los gobiernos democráticos posdictadura.

2.1. Tres enfoques de igualdad de oportunidades desde la justicia distributiva

Uno de los autores más representativos en la actualidad de la teoría de justicia distributiva es John Rawls. Con numerosas publicaciones desde 1951 a la fecha ha venido desarrollando una teoría de justicia social focalizada en el marco de la estructura social propia de la conformación de los Estados-nación posrepúblicas. Cuando este autor se pregunta ¿Qué es lo justo? en la búsqueda de definir la justicia, se responde: “La más sencilla y directa concepción de lo recto, y con ello de justicia, es la maximización del bien” (Rawls, 2017, p. 124). Aquí se refleja el fundamento de su teoría cuyo foco descansa en una postura moral de justicia, donde la adquisición del sentido de justicia forma parte de lo que significa ser humano. Así “la capacidad para un sentido de justicia sería decisiva para definir a alguien como sujeto de derechos y acreedor de un trato justo” (Rodilla, 2012, p. 52).

Desde el contexto de justicia social distributiva, para hacer justicia se requiere aplicar en la estructura social dos principios, el de libertad y el de diferencia. El de *libertad* implica otorgar igual derecho a la más amplia libertad de cada uno siempre compatible con una similar libertad para todos. El de *diferencia* implica comprender que las desigualdades únicamente son justificables cuando redundan en provecho para todos, y con tal que las posiciones y cargos sean accesibles a todos. Este principio consta de dos partes, a) que solo es posible aceptar una mejora cuando ningún miembro de la estructura social empeora y cuando arrastra un beneficio para los más desfavorecidos; y b) que solo es posible aceptar una mejora en un cargo o posición en la estructura social cuando este redunde en beneficio de toda persona que forme parte de ella (Rawls, 2017, p. 127).

Dado que el principio de la libertad tiene siempre el mismo sentido, es precisamente el principio de la diferencia el que da pie para interpretaciones diversas desde las cuales entender tanto el concepto de justicia como el de igualdad de oportunidades. En el debate que nos ocupa, tres de los cuatro enfoques propuestos por Rawls parecen muy pertinentes de considerar a la hora de revisar la problemática de las desigualdades educativas y sociales en Chile, a saber, el de libertad natural, el de igualdad liberal y el de igualdad democrática.

Con fines metodológicos, la reconstrucción del concepto de igualdad de oportunidades que se presenta en cada corriente se hizo a partir del concepto de justicia y los requisitos de acceso a la justicia.

2.1.1. Libertad Natural

Este enfoque recoge una concepción de justicia que queda focalizada en los más aptos y dispuestos a competir (Tabla 1).

Tabla 1. Igualdad de oportunidades desde la Libertad Natural

Concepto de justicia	Requisitos de acceso a la justicia	Igualdad de oportunidades
Cuando las posiciones sean accesibles a todos los que sean capaces de, estén dispuestos a competir por ellas, conducirá a una distribución justa.	Talentos naturales de los individuos. Condiciones sociales de nacimiento. <u>Consecuencia:</u> con cada distribución inicial se llega a un diferente resultado.	Es una igualdad de oportunidades en la que todos tengan al menos los mismos derechos legales de acceso a todas las posiciones sociales ventajosas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rawls (2017).

Desde la libertad natural, la igualdad de oportunidades se configura solo como un concepto formal de igualdad basado en los derechos declarativos legales de acceso a todos, asumiendo que las oportunidades están ahí y depende de los individuos tomarlas, sin considerar las condiciones sociales y naturales de cada uno. Es decir, al garantizar únicamente los derechos legales de acceso se garantiza

la desigual distribución del resultado, y con ello la jerarquía social. Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades puede vincularse con lo que se conoce como darwinismo social.

2.1.2. Igualdad Liberal

Este enfoque tiene un carácter corrector de las diferencias en las perspectivas de éxito iniciales de quienes tienen las competencias y quieren competir por una posición más ventajosa en la estructura social (Tabla 2).

Tabla 2. Igualdad de oportunidades desde la Igualdad Libertad

Concepto de justicia	Requisitos de acceso a la justicia	Igualdad de oportunidades
Cuando las posiciones sean accesibles a todos los que sean capaces de, estén dispuestos a competir, y se inicien en similares condiciones conducirá a una distribución justa.	Tener los talentos, Estar igualmente dispuestos a usarlos; Tener la misma perspectiva de éxito independiente del lugar que ocupan en la estructura social de nacimiento. <u>Consecuencia:</u> con cada distribución inicial con estas similares condiciones de oportunidades, no se logra igualdad.	Es una igualdad de oportunidades basada en el talento y aptitud y perspectivas de éxito de cada uno. La igualdad de oportunidades es meritocrática.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rawls (2017).

Desde estas características de la igualdad liberal, la igualdad de oportunidades se configura como una igualdad equitativa de alcanzar las diversas posiciones que ofrece la estructura social, sin resolver la distribución natural de talento y aptitud toda vez que las capacidades naturales se ven afectadas por todo tipo de condiciones sociales y de clase. Por consiguiente, aunque intenta corregir las falencias de la libertad natural, obtiene también como resultado desigual distribución, cuestión que la hace moralmente arbitraria.

2.1.3. Igualdad Democrática

Este enfoque, considerado como ideal por Rawls, corrige los anteriores aplicando una serie de principios que se requieren para producir una situación de justicia y con ello equiparar las diferencias en las condiciones iniciales en que parten los sujetos cuando compiten por una posición ventajosa (Tabla 3).

Tabla 3. Igualdad de oportunidades desde la Igualdad Democrática

Concepto de justicia	Requisitos de acceso a la justicia	Igualdad de oportunidades
<p>Cuando las posiciones sean accesibles a todos los que sean capaces de, estén dispuestos a competir, se inicien en similares condiciones, cuenten con las correcciones de sesgo social y natural, y opten por el beneficio mutuo de bienestar para todos, solo allí se conducirá a una distribución justa.</p>	<p>Las cuotas distributivas no deben ser influidas ni por la contingencia social ni por la lotería de los activos naturales. Porque los activos naturales son propiedad común.</p> <p>El orden social no debe establecer y asegurar las más atractivas perspectivas de los mejor situados, salvo que ello sea en provecho de los menos afortunados.</p> <p>Quienes los portan pueden beneficiarse solo si implica la mejora de quienes no los poseen.</p> <p><u>Consecuencia:</u> con cada distribución inicial con estas similares condiciones de oportunidades, no se logra igualdad porque no considera las diversidad cultural, de género, de etnias, etc.</p>	<p>Cumplir al menos con:</p> <p><u>Principio de reparación:</u> prestar más atención a los que tienen menos activos naturales y sociales. Corregir en igualdad el sesgo de la contingencia.</p> <p><u>Principio de fraternidad:</u> no desear tener mayores ventajas salvo que sea en beneficio de los que están peor. Igualdad en la estima social, sentido de amistad y solidaridad cívica.</p> <p><u>Principio de reciprocidad:</u> mutuo beneficio que promueve el bienestar a todos, cooperación social, sin el que nadie podría tener una vida satisfactoria.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Rawls (2017).

Así desde la igualdad democrática que defiende Rawls, la concepción de igualdad de oportunidades se configura como una igualdad equitativa que se propone no dejar atrás a los menos afortunados y con ello romper con la meritocracia de la igualdad liberal. Asumiendo que quienes se encuentren en mejores circunstancias estarán dispuestos a tener sus ventajas solo conforme a un esquema en el que ello resulte en favor del bienestar de los menos afortunados, ofreciendo sus activos de forma socialmente fecunda en beneficio de todos. Sin embargo, este concepto de igualdad de oportunidades democráticas no considera otros aspectos de diversidad que generan desigualdad como los activos naturales y sociales, como lo son las culturas, los géneros, las etnias, por ejemplo.

2.2. Igualdad de oportunidades desde la teoría de justicia como reconocimiento

El término “reconocimiento” emerge en el marco del surgimiento de los modelos multiculturales de justicia en respuesta al modelo distributivo de Rawls, cuestionado por su alto nivel de abstracción teórica fundada en un procedimentalismo liberal. En cambio esta concepción está fuertemente fundamentada en la filosofía de la conciencia de Hegel y en la lucha por el reconocimiento de las identidades diferenciadas de las sociedades multiculturales (Blanco, Güiza y Santamaría, 2017, pp. 40-41).

Básicamente, la tesis central de esta teoría de justicia social es que la identidad está definida por la ausencia o presencia del reconocimiento de personas o grupos de personas, donde,

...con frecuencia por el mal reconocimiento por parte de otros, de modo que una persona o un grupo de gente pueden sufrir un daño real, una distorsión real, si la gente o la sociedad que los rodea les devuelve, como reflejo, una imagen restrictiva, degradante o despreciable de sí mismos. El no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione a alguien en un falso, distorsionado y reducido modo de ser (Taylor C., 1997, p. 29).

Desde esta perspectiva, la condición de inferioridad que desarrollan las mujeres respecto de los hombres en el marco de una cultura patriarcal o la condición de menoscabo que sufren las culturas minoritarias en el marco de la hegemonía de una cultura mayoritaria, serían claros ejemplos de no reconocimiento. Estas situaciones de desigualdad e injusticia requieren de políticas de reconocimiento. De allí que el reconocimiento emerge como un criterio de distribución cultural y relacional que requiere al menos de tres momentos, de la identificación del tipo de menosprecio que se sufre, de la forma de reconocimiento y del efecto concreto en el(los) individuo(s) reconocido(s) (Tabla 4).

Tabla 4. Igualdad de oportunidades desde el Reconocimiento

Concepto de justicia	Requisitos de acceso a la justicia	Igualdad de oportunidades
El grado de justicia en una sociedad se determina por el reconocimiento de los conflictos sociales e históricos y por la evaluación del estado actual de las cosas en las sociedades.	En torno a tres momentos: <ol style="list-style-type: none"> <i>Identificación del menosprecio.</i> Ejemplos. Humillación: violación física o tortura; Exclusión social y privación de derechos; Desprecio por ciertas formas de vida socialmente infravaloradas. <i>Forma de reconocimiento.</i> Ejemplos. Amor: particularismo moral-no universalizable (Hegel); Respeto jurídico: primer deber kantiano: honestidad jurídica: el hombre como fin en sí mismo (Kant); Apreciación de valor o solidaridad: reconocer el aporte a la comunidad de un proyecto de vida particular. Brindar espacios u oportunidades para desarrollar su propia concepción de vida buena (Hegel). <i>Efecto en el individuo reconocido.</i> Ejemplos. Autoconfianza; autorrespeto; autoestima. (Blanco, Güiza y Santa María, 2017). 	Reconocimiento simbólico y material para los sujetos afectados en la medida que el reconocimiento debe venir acompañado de un cambio físico perceptible en las condiciones sociales que circundan al individuo reconocido.

Fuente: Elaboración propia con uso de diversas fuentes.

Desde el enfoque del reconocimiento la solución a las desigualdades es el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales

(género, generación, etnias, etc.). Está vinculado a una jerarquía de valores y a aquellas situaciones, vivencias, experiencias que requieren reevaluar los rasgos devaluados.

De esta forma, la distribución queda subsumida en el reconocimiento. Un ejemplo de ello son las políticas de cuotas que han venido implementándose en diversos países con compromiso de generar mayor igualdad, el caso de las cuotas de género en participación en cargos parlamentarios de elección democrática (México, Chile, entre otros), de incorporación de estudiantes de raza negra y de pueblos indígenas en la enseñanza superior (Brasil, EUA, entre otros); se basa en el reconocimiento de las desigualdades históricas sufridas por estos colectivos y por las actuales. Sin embargo, la política de cuotas como único mecanismo de igualdad sin duda queda al debe, toda vez que no alcanza a producir la plena paridad en la participación de las personas y los colectivos en la sociedad.

Desde esta sucinta presentación de la teoría del reconocimiento el concepto de *igualdad de oportunidades*, implica reconocimiento simbólico y material para los sujetos afectados en la medida que el reconocimiento debe venir acompañado de un cambio físico perceptible en las condiciones sociales que circundan al individuo reconocido. De tal forma que “algo debe haber cambiado en el mundo físico de los modos de conducta o los hechos institucionales si la persona apelada está efectivamente convencida de que es reconocida de una nueva forma” (Honnet, 2006, p. 147).

2.3. Igualdad de oportunidades desde la teoría de justicia participativa

La teoría de la justicia participativa resulta ser mucho más radical en su interpretación democrática, pues formula que “La justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social” (Fraser, 2008, p. 39).

Esta teoría sostiene que para general igualdad es necesario comprender la justicia desde sus tres dimensiones: 1) *distributiva* cuando el problema es la estructura de clases en la sociedad, que corresponde a su dimensión económica (libertades, capacidades, recursos, derechos, bienes primarios, oportunidades); 2) de *reconocimiento*, cuando el problema es el orden de estatus, que corresponde a su dimensión cultural (identidad de grupo, idiosincrasia cultural, realización individual o personalidad autónoma, humanidad común o condición de socio en la interacción social); y 3) de *representación*, cuando el problema son las luchas por la distribución y el reconocimiento, que corresponde a su dimensión política (Fraser, 2008, pp. 39-41).

Posicionar el debate sobre la participación como justicia social centra la problemática sobre la pregunta ¿igualdad entre quienes?, más que sobre la ¿igualdad de qué?, que vienen desarrollando los teóricos de la distribución y el reconocimiento. De allí emerge la idea de escalas de justicias que van más allá del enmarque en el concepto de Estado-nación, y de esta forma nace la discusión sobre justicia a escala nacional, internacional o cosmopolita. Así para quienes defienden una justicia

cosmopolita, cabe preocuparse de la misma forma de los conciudadanos que de aquellos que no lo son, por lo que la justicia debe ocuparse de todos los seres humanos que habitan el mundo, es decir, a escala planetaria. En cambio para quienes defienden una justicia internacional, existen dos ámbitos de justicia, uno de mayor exigencia para quienes viven al interior de los Estados-nación, y otro de menor exigencia que regule las relaciones entre los Estados-nación, es decir la justicia es a escala internacional. Para quienes defienden la justicia nacional, esta se circunscribe en el territorio nacional que comparte una constitución política común, un horizonte ético compartido (Fraser, 2008).

Para la justicia a escala planetaria, las normas distributivas igualitarias se aplican globalmente entre individuos, independiente de su nacionalidad. Así por ejemplo, la población empobrecida de Haití puede realizar reivindicaciones transfronterizas de justicia económica a la comunidad mundial. En el caso de la justicia a escala internacional, las normas distributivas igualitarias se aplican internacionalmente entre naciones territorialmente delimitadas. Siguiendo con la ejemplificación, la población empobrecida de Sudán puede demandar justicia económica más allá de sus fronteras a otros Estados territoriales más prósperos, por ejemplo Estados Unidos. Otro ejemplo puede ser en cuanto al reconocimiento de los pueblos indígenas, con el Convenio 169 de la OIT, cuya implementación en los Estados-nación que firmaron el acuerdo internacional lo hacen válido en su interior, por consiguiente, la demandas de estos pueblos pueden ser también internacionales. En cambio, la justicia a escala nacional queda reducida al territorio de cada Estado y las reivindicaciones están delimitadas a su territorio (Fraser, 2008).

Pero todas estas escalas de justicia participativa requieren de, para su funcionamiento, un principio de paridad, el cual expresa el carácter reflexivo de la justicia democrática, y actúa por medio de dos criterios, uno consecuencial y el otro procesual, y de dos precondiciones, una objetiva y la otra intersubjetiva. La reconstrucción del concepto de igualdad de oportunidades que se presenta (Tabla 5) es a partir de la consideración de ambas precondiciones y ambos criterios.

Tabla 5. Igualdad de oportunidades desde la Participación

Concepto de justicia	Requisitos para acceder a la justicia	Igualdad de oportunidades
La justicia es la paridad de participación. Democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social (distribución, reconocimiento, representación).	Se requiere cumplir con dos precondiciones y dos criterios: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Precondición objetiva:</i> independencia de los sujetos para pronunciarse sin ser oprimidos por otros poderes. Se logra mediante la distribución de los recursos materiales. 2. <i>Precondición subjetiva:</i> respeto mutuo a todas las personas considerando que sus diferencias culturales son igualmente valiosas. Cambio en la gramática cotidiana de la interpretación y valoración cultural que debe imperar en la sociedad. 3. <i>Criterio consecuencial:</i> para evaluar acuerdos sociales. Estos son justos si y solo si establecen que todos los actores sociales pertinentes puedan participar como pares en la vida social. 4. <i>Criterio procesual:</i> para evaluar la legitimidad democrática de las normas. Estas son legítimas si y solo si exigen el asentimiento de todos los implicados en los procesos de deliberación, equitativos y abiertos, en los que todos pueden participar como pares. 	Participación como pares en los acuerdos sociales y las normativas de la sociedad sobre la base del reconocimiento de las diferencias culturales y la equidad distributiva de la riqueza.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fraser, 2008/2006.

De esta forma, la paridad participativa como justicia es una apuesta de sociedad de futuro donde la afirmación de la diferencia forma parte de la reparación de la injusticia sostenida que durante siglos “ha negado la igualdad política y social a un colectivo determinado –los negros, las mujeres, las minorías étnicas, etc. De modo que la igualdad que ahora cede el paso a la diferencia será más adelante el logro de la paridad democrática” (Avendaño, 2010, p. 62).

Por consiguiente, desde el principio de paridad participativa, la *igualdad de oportunidades* implica participar como pares en los acuerdos sociales y las normativas de la sociedad sobre la base del reconocimiento de las diferencias culturales y la equidad distributiva de la riqueza. De allí entonces, es que es posible sostener que este concepto de igualdad de oportunidades resulta ser el más completo y complejo de todos, pues por una parte da cuenta de los conceptos de las otras teorías de justicia social, y por otra, devela que estas deben tener preexistencia para alcanzar la paridad de participación.

2.4. Igualdad de oportunidades desde dos concepciones opuestas de justicia social

El otro debate vigente en la actualidad, no desde las teorías sino desde las experiencias, tiene que ver con las dos grandes concepciones sobre justicia social que han optado y adoptado muchos de

los Estados-nación desde la República a nuestros días, estas son la igualdad de posiciones (Estados de bienestar socialistas/socialdemócratas) y la igualdad de oportunidades (Estados (neo)liberales). Visiones aún en pugna, pero claramente una de ellas hegemoniza la disputa, de acuerdo con el análisis de Dubet (2014/2016).

La primera concepción de justicia social, la igualdad de posiciones, según (Dubet, 2014) concibe la justicia básicamente sobre dos cuestiones centrales. Una, consiste en generar la mayor proximidad entre los ingresos salariales, garantías y derechos laborales que debiera existir entre los distintos puestos (posiciones/lugares sociales) de trabajo que ofrecen las sociedades democráticas, es decir, se vincula directamente a la noción de trabajo y un ejemplo de ello puede ser que un salario de un obrero sea similar al de un ingeniero, es decir no se incentiva la movilidad desde una profesión u oficio a otro, sino a la mejora de las condiciones de ese trabajo. La otra, consiste en ofrecer acceso a la seguridad social (salud, vivienda, transporte, etc.), garantías sociales (escolarización, jubilación, etc.) para todos los miembros de la sociedad, es decir, se vincula con los beneficios que producen los trabajadores, toda vez que cada uno de ellos aporta al colectivo, en consecuencia el colectivo debe aportarle a cada uno, entendido como el contrato social (solidaridad orgánica) presente en esta representación de sociedad. Ejemplo de ello sería el acceso universal a la escuela pública para todos, con un currículo homogéneo, independiente del oficio o profesión que desempeñen sus padres. Entonces, la justicia social se alcanza cuando se igualan las posiciones, garantías y derechos entre los sujetos, independiente del rol laboral que desempeñen en la sociedad, es decir, hay justicia cuando se afecta la estructura social de clases que organiza las sociedades democráticas. Sin embargo ello, omite a aquellos que están fuera o excluidos del trabajo, a aquellos que ocupan lugares o posiciones invisibilizadas en la sociedad como las mujeres, los inmigrantes, las etnias, etc., quienes son objeto de crueles discriminaciones al interior de esa misma sociedad, cuestión que profundiza las desigualdades entre aquellos incluidos respecto de los excluidos.

La segunda concepción de justicia social que han optado y adoptado los Estados-nación es la igualdad de oportunidades, siguiendo nuevamente a Dubet (2014/2016). La igualdad de oportunidades concibe la justicia sobre dos aspectos clave, uno consiste en ofrecer a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de acceder a cualquier posición laboral que ofrezca una sociedad democrática, independiente del oficio o profesión que tengan sus progenitores o tutores responsables, de la etnia, del género, de la cultura, de la lengua, etc., en función del mérito que desarrollen los individuos una vez ofrecidas esas oportunidades, sin por ello perseguir afectar los desniveles salariales entre las distintas profesiones y oficios que contiene la estructura social. Desde la perspectiva del sujeto se trata de aprovechar esa oportunidad para obtener las competencias de desempeños que le permitirán competir en igualdad con otros para acceder a un mismo lugar, es decir, cada uno en función de sus propios méritos (visión meritocrática de la igualdad liberal). El otro aspecto clave es la lucha contra todo tipo de discriminación sobre las personas y grupos que se consideran excluidos de reconocimiento y beneficios de las sociedades democráticas, ofreciéndoles marcos legales de corrección económica, de reconocimiento cultural, lingüístico, territorial, étnico, religioso, racial, de géneros, de generaciones, etc. Es decir, en el marco de las exclusiones que sufren las minorías, se trata de alcanzar visibilidad y reconocimiento sobre la base de su propia diversidad

(visión de justicia como reconocimiento), todas cuestiones que omite la concepción de justicia social de igualdad de posiciones.

A partir del análisis de ambas concepciones de igualdad, Dubet concluye que, una salida a la problemática de que ninguna de las dos visiones ha resuelto las desigualdades simbólicas y estructurales de la sociedad es hacerlas convivir, con claro énfasis de la igualdad de posiciones pero sin abandonar la igualdad de oportunidades. Algo así, como optar por una igualdad de posi-oportunidades (Dubet, 2014), visión que tendría como condición el desarrollo de una nueva solidaridad que responda al contexto evolutivo de las actuales sociedades (Dubet, 2016) (Tabla 6).

Tabla 6. Dos concepciones de justicia social en disputa

Concepto de justicia	Requisitos de acceso a la justicia	Igualdad de oportunidades
Reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de igualdad entre todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones, de la competencia y los intereses en pugna.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Igualdad de posiciones:</i> Reducir desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, de los accesos a los servicios, de la seguridad, asociados a las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos, altamente dispares en términos de sus calificaciones, de su edad, de su talento, etc. Se trata entonces de que las posiciones estén, en la estructura social, más próximas unas de otras, así la movilidad social no sea ya su prioridad. 2. <i>Igualdad de oportunidades:</i> Luchar contra las discriminaciones que perturben la competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas. Cada generación debiera ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los proyectos y de los méritos de cada uno. Se trata entonces de ofrecer a cada uno la oportunidad de desarrollo de una competencia equitativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Igualdad de posiciones:</i> mismos beneficios para todos, independiente del lugar (posición) y pertenencia (género, raza, edad, etc.) en la estructura social que ocupe y pertenezca el individuo. Afecta la estructura social. 2. <i>Igualdad de oportunidades:</i> mismas posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático y de cuotas. Mantiene la estructura social. 3. <i>Igualdad de posi-oportunidades.</i> Fusión de ambas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Dubet (2014) y Dubet (2016).

Desde esta perspectiva y abocándonos al concepto de *igualdad de oportunidades*, este implica la fusión de una mirada meritocrática con una de reconocimiento, pero que debe ir comandada desde el concepto de igualdad de posiciones. Es decir, una igualdad de posi-oportunidades.

3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL MARCO NORMATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

El punto previo nos permite visibilizar seis conceptos diferenciados de igualdad de oportunidades frente a los cuales podemos probar el marco normativo de la educación chilena, cuestión

altamente atingente cuando el discurso oficial de los distintos gobiernos democráticos de la posdictadura en el país ha tomado como bandera de lucha la igualdad, la equidad y la inclusión.

Este discurso opera como marco referencial que comparten en mayor o menor medida los gobiernos de Chile durante este período y encuentra eco en las convicciones actuales de organismos internacionales, tales como la Unesco, el Banco Mundial, la OCDE. Así, nuestro país se suma a numerosos acuerdos internacionales; solo a modo de ejemplos en este marco están, la suscripción a la Educación para Todos en 1990, al Foro Mundial de la Educación de 2000, al Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas ratificado por Chile el año 2008. Desde esta perspectiva, existe un acuerdo en el sentido común en Chile, que “solo la equidad (igualdad de oportunidades y participación efectiva) y la inclusión (posibilidades de desarrollo con respeto a la identidad) permiten un desarrollo humano sostenible, la mantención de la democracia y la paz social” (Mora, 2017).

Estas convicciones internas y acuerdos internacionales adoptados en Chile, han generado un conjunto de leyes y programas que se enmarcan en el discurso de la igualdad de oportunidades para todos y todas, pero ¿todas ellas asumen las mismas concepciones de igualdad de oportunidades? Solo para fines de este capítulo, se seleccionaron las siguientes leyes y programas sobre la base que cada uno de ellos apunta a generar igualdad de oportunidades en sectores altamente sensibles en la población nacional (Tabla 7).

Tabla 7. Leyes y programas analizados

LEYES	PROGRAMAS
Ley General de Educación 20.370 (2009)	Programa de Acompañamiento Efectivo (PACE) (2014)
Ley Indígena 19.253 (1993)	Creación de Liceos Bicentenarios (2010)
Ley de No Discriminación 20.609 (2012)	
Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015)	
Decreto de Sector de Lengua Indígena 280 (2009)	
Ley de Subvención Preferencial 20.248 (2008)	
Ley Corta de Gratuidad en la educación Superior (2015)	

Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, el análisis persigue dar cuenta de ¿con qué concepto de igualdad de oportunidades (previamente descritos) se corresponde cada uno de estos documentos?

Los resultados permiten reunirlos en dos grupos en función de las correspondencias encontradas, uno en que se establecen proximidad entre los conceptos de igualdad de oportunidades de la libertad natural, la igualdad liberal y la igualdad democrática, todos ellos en el marco de la justicia distributiva, y el otro, se vincula con la justicia del reconocimiento. El otro dato significativo es

que los análisis no permiten vincular ninguna de las leyes y programas analizados con la Justicia participativa, como tampoco con la propuesta de la igualdad de posi-oportunidades de Dubet.

3.1. Igualdad de oportunidades en Chile desde la Justicia distributiva

El primer hallazgo significativo, es que tres, de los nueve documentos analizados, encuentran correspondencia con el concepto de igualdad de oportunidades de la Libertad Natural (Tabla 8).

Tabla 8. Documentos analizados que se corresponden con el concepto de igualdad de oportunidades de Libertad Natural

Concepto de igualdad de oportunidades	Selección de párrafos de los documentos Analizados que evidencian el concepto de igualdad de oportunidades.
<p>Libertad natural:</p> <p>Igualdad formal de oportunidades para acceder a todas las posiciones sociales ventajosas.</p>	<p>LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 20.370</p> <p>“Equidad del sistema educativo. El sistema <u>propenderá</u> a asegurar que todos los estudiantes <u>tengan las mismas oportunidades</u> de recibir una educación de calidad (Art. 3°, letra c).</p> <p>“<u>Participación</u>. Los miembros de la comunidad educativa <u>tienen derecho a ser informados y a participar</u> en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (Art. 3°, letra g).</p> <p>“Es deber del Estado <u>velar por la igualdad de oportunidades</u> y la inclusión educativa, <u>promoviendo</u> especialmente que se <u>reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales</u>, entre otras (Art. 4°, inciso 10).</p> <p>LEY INDÍGENA 19.253</p> <p>“<u>Promover el reconocimiento y respeto de las etnias indígenas</u>, de sus comunidades y de las personas que las integran, y su participación en la vida nacional” (Art. 39, letra a).</p> <p>“<u>Promover las culturas e idiomas indígenas</u> y sistemas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación” (Art. 39, letra b).</p> <p>“<u>Incentivar la participación y el desarrollo integral de la mujer indígena</u>, en coordinación con el Servicio Nacional de la Mujer” (Art. 39, letra c).</p> <p>LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR 20.845</p> <p>“Integración e inclusión. El sistema <u>propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria</u> que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (Art. 1°, letra k).</p> <p>“Reemplázase, en su inciso quinto, que ha pasado a ser sexto, la frase “<u>la inclusión social y la equidad</u>” por “<u>la inclusión social, la equidad, la libertad y la tolerancia</u>” (2) Modif. Art. 4°, letra c).</p>

Fuente: Elaboración propia.

La vinculación de estas tres leyes con el concepto de igualdad de oportunidades proveniente de la corriente de Libertad Natural tiene que ver con que estas leyes regulan intenciones de derechos, esto es, porque en sus mandatos se usan expresiones verbales tales como “propenderá a eliminar”, “propenderá a asegurar a todos”, “promover el reconocimiento de las culturas y lenguas”, “incentivar la participación”, “participación como derecho a ser informado” es decir, regulan intencionalidad de acciones, no acciones concretas, tales como reconocerá las culturas y lenguas indígenas, asegurará que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades, eliminará todas las formas de discriminación, con participación y desarrollo integral de la mujer indígena. En consecuencia, la igualdad de oportunidades es formal.

El segundo hallazgo significativo es que los dos programas estudiados encuentran correspondencia con el concepto de igualdad de oportunidades de la Igualdad Liberal (Tabla 9).

Tabla 9. Documentos analizados que se corresponden con el concepto de igualdad de oportunidades de Igualdad Liberal

Concepto de Igualdad de oportunidades	Selección de párrafos de los documentos analizados que evidencian el concepto de igualdad de oportunidades
<p>Igualdad liberal La igualdad de oportunidades es meritocrática.</p>	<p>PROGRAMA PACE</p> <p>“Busca <u>restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos en la educación superior a los estudiantes que cumplan los requisitos para postular</u> al Proceso de Admisión PACE a la educación superior.</p> <p>“Haber cursado tercer y cuarto año medio en un establecimiento educacional del programa PACE, y <u>egresar de cuarto año de enseñanza media dentro del 15% superior del Puntaje Ranking de Notas CRUCH</u> del establecimiento o haber obtenido un puntaje ranking de notas igual o superior a 705 puntos a nivel nacional para el proceso de admisión 2017”.</p> <p>PROGRAMA LICEOS BICENTENARIOS</p> <p>“Busca Generar nuevas oportunidades para que <u>alumnos de la educación subvencionada puedan alcanzar mejores resultados académicos y acceder a la educación superior; incentivar la atracción de talento y capacidad a la educación subvencionada</u>; identificar, sistematizar y difundir experiencias pedagógicas de alto impacto en los aprendizajes”.</p> <p>“Objetivos se materializan con la creación de establecimientos de alta exigencia a lo largo del país, los que <u>generarán nuevas oportunidades de educación de calidad a los alumnos del sistema, potenciando su talento y otorgando herramientas efectivas para la movilidad social</u>”.</p> <p>“Para acceder se debe tener un promedio que ubique al establecimiento en el <u>10% y 5% superiores de los resultados SIMCE y PSU</u> respectivamente, entre colegios municipales y particulares subvencionados a partir de la generación que entra el año 2011 a 7º de educación básica”.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La vinculación de estos dos programas con el concepto de igualdad de oportunidades de la corriente de Igualdad Liberal, tal como se ha descrito más arriba, es una apuesta por recoger y valorar los talentos naturales de los sujetos expresado en textos tales como, “estudiantes de sectores vulnerables en el 15% superior” “atracción de talentos”, “movilidad social”, “establecimientos en el 10% y 5% superiores”, lo cual implica selección e inversión en aquellos naturalmente mejores dotados para tener éxito en sistema educativo. La selección de textos evidencia que se persigue promover explícitamente la perspectiva meritocrática de la igualdad de oportunidades.

Finalmente, el tercer hallazgo interesante es que dos de las leyes estudiadas, encuentran correspondencia parcial con el concepto de igualdad de oportunidades de la Igualdad Democrática (Tabla 10).

Tabla 10. Documentos analizados que se corresponden con el concepto de igualdad de oportunidades de Igualdad Democrática

Concepto de igualdad de oportunidades	Selección de párrafos de los documentos analizados que evidencian el concepto de igualdad de oportunidades
<p>Corresponde parcialmente con Igualdad Democrática</p> <p>Ambas leyes cumplen con Principio de Reparación (no dejar atrás a los menos afortunados)</p> <p>* No cumplen con el Principio de fraternidad ni con el Principio de reciprocidad</p>	<p>LEY DE SUBVENCIÓN PREFERENCIAL</p> <p><u>“Para los efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Art. 2°).</u></p> <p><u>“...su calificación como prioritarios, se considerará, en orden sucesivo, los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la madre y, en su defecto, la del padre o apoderado con quienes viva el alumno, y la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna donde resida el referido alumno, en la forma que establezca el reglamento” (Art. 2°, letra d)).</u></p> <p>LEY CORTA DE GRATUIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR</p> <p><u>“...implementar un programa de acceso gratuito a la educación superior para estudiantes pertenecientes a los cinco primeros deciles de menores ingresos de la población matriculados en instituciones que cumplieran con requisitos de calidad, de participación y de exclusión del lucro”.</u></p>

Fuente: Elaboración propia.

La vinculación de estas dos leyes con el concepto de igualdad de oportunidades provenientes de la corriente de Igualdad Democrática tiene que ver con que ambas apuntan a corregir las condiciones socioeconómicas desde las cuales parten estos estudiantes, es decir cumplen con el principio de reparación, sin embargo quedan debiendo el principio de fraternidad y reciprocidad para que efectivamente se ubiquen plenamente en esta corriente.

3.2. Igualdad de oportunidades en Chile desde la justicia como Reconocimiento

Dos de las leyes estudiadas, encuentran parcialmente correspondencia con este concepto de igualdad de oportunidades (Tabla 11).

Tabla 11. Documentos analizados que se corresponden con el concepto de igualdad de oportunidades del Reconocimiento

<p>Igualdad del reconocimiento Identificación de los distintos menosprecios: discriminaciones.</p> <p>Forma de reconocimiento (establece verdad jurídica ley de antidiscriminación)</p> <p>* No se cumple con seguimiento para ver efecto concreto en la persona.</p> <p>Identificación de pérdida de estatus en el plan de estudio</p> <p>Reconocimiento del estatus del sector de aprendizaje.</p> <p>* No se cumple con seguimiento para ver efecto concreto en la persona.</p>	<p>LEY ANTIDISCRIMINACIÓN</p> <p>“Definición de discriminación arbitraria. Para los efectos de esta ley, se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción <u>que carezca de justificación razonable</u>, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el <u>ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile</u> y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como <u>la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación 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</u>” (Art. 2°, inciso 1).</p> <p>“...Finalizada la última audiencia de prueba, el tribunal deberá citar a las partes a <u>oír sentencia</u>” (Art. 9°, inciso 4).</p> <p>DECRETO 280 SECTOR DE LENGUA INDÍGENA</p> <p>“<u>Incorpórense</u> los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el sector de <u>aprendizaje Lengua Indígena de 1° a 8° año de Enseñanza Básica</u>” (Art. 1°, inciso 2).</p> <p>“...podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad” (Art. 4°, inciso 1).</p> <p>“...tendrá un carácter optativo para el (la) alumno (a) y la familia” (Art. 4°, inciso 2).</p> <p>“...los establecimientos que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos de ascendencia indígena, de conformidad a la Ley 19.253, les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena a partir del año escolar siguiente” (Art. 5°).</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

La vinculación de esta ley y de este decreto con el concepto de igualdad de oportunidades provenientes de la corriente del Reconocimiento, aunque parcial, está fundada en que al menos cumplen con dos de los tres momentos exigidos.

3.3. La ausencia de los conceptos de igualdad de oportunidades en Chile de la justicia participativa y de la igualdad de posi-oportunidades

El concepto de igualdad de oportunidades de la justicia participativa resulta ser el más complejo de todos, toda vez que requiere de tres planos simultáneos: redistribución, reconocimiento y paridad representativa de todos los actores, y confrontado este concepto con las leyes y programas analizados, no se encuentra representado, pues estos documentos resultar ser mucho más simples en sus normativas a pesar de regular procesos enormemente complejos. Una situación similar ocurre con el concepto de posi-oportunidades que requiere al mismo tiempo encontrar la meritocracia, el reconocimiento y la redistribución de las posiciones sociales que ocupan los actores sobre la base de igualdad de ingresos y condiciones de vidas independiente del tipo de oficio u profesión que se tenga.

4. REFLEXIONES FINALES

Si bien se requiere de estudios más acabados para elaborar conclusiones más definitivas, sin embargo, esta revisión analítica de los documentos permite problematizar los conceptos de igualdad de oportunidades implementados en Chile, y sobre todo los conceptos de justicia en los cuales descansan. Cabe ahora recordar la pregunta planteada sobre el marco normativo del sistema educativo contenido en las políticas y programas implementados en estas últimas décadas en el país: ¿Todas ellas asumen las mismas concepciones de igualdad de oportunidades?

Tabla 12. Síntesis de los resultados

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	MARCO NORMATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO								
	Ley General Educación	Ley Indígena	Ley Inclusión Escolar	Ley Subvención Preferencial	Ley Corta Gratuidad	Ley No discriminación	Decreto 280 Sector Lengua Indígena	Programa PACE	Liceos Bicentenarios
Libertad Natural	X	X	X						
Igualdad Liberal								X	X
Igualdad Democrática				(-)X	(-)X				
Reconocimiento						(-)X	(-)X		
Participación									
Posi-oportunidades									

Fuente: Elaboración Propia. (-) indica incompletud del criterio.

En una primera mirada se observa una difuminación de los conceptos de igualdad de oportunidades y por tanto de justicia, ya que es posible encontrar cuatro de los seis conceptos reconstruidos

en la revisión de la literatura sobre justicia social; sin embargo no la hay, toda vez que de los nueve documentos analizados, siete de ellos, se ubican en conceptos de igualdad de oportunidades de la justicia distributiva, y solo dos en la justicia del reconocimiento. Una segunda observación permite concluir que los conceptos de igualdad de oportunidades son muy conservadores, incluso al interior de la teoría distributiva, puesto que las corrientes de libertad natural e igualdad liberal resultan ser las predominantes (en cinco de los nueve documentos estudiados), quedando la igualdad democrática en claro declive (en dos de los nueve documentos) además, solo parcialmente presente. Seguida de la igualdad de oportunidades del reconocimiento, también parcial (en dos de los nueve documentos).

Por otra parte, cabe mencionar que en ningún marco regulatorio analizado se evidenció referencia alguna al sustento teórico de la *Igualdad de Oportunidades*, lo que hace pensar en que se configura como un concepto neutro desligado de concepciones políticas, ideológicas, filosóficas, antropológicas. Cuestión que puede explicar la nula problematización respecto del uso frecuente y reiterado de este concepto en los distintos discursos políticos de los gobiernos democráticos como desde la propia intelectualidad chilena.

Estos hallazgos, resultan tremendamente preocupantes, puesto que buscamos como sociedad avanzar en la construcción de una sociedad cada vez más democrática, y al menos ello debiera evidenciar explícitamente un predominio del concepto de igualdad de oportunidades propio de la Igualdad Democrática, seguida por un concepto propio del Reconocimiento. De allí entonces que cabe problematizar las opciones legislativas y decisiones estratégicas de las políticas que se han venido asumiendo desde la asunción de los gobiernos democráticos a partir de los noventa en Chile.

La preeminencia de la justicia distributiva como eje central de las políticas educativas, sin duda nos sitúa, en términos de Fraser (2008), en un concepto de justicia social a escala nacional, circunscrita en un concepto de Estado-nación territorializado, que a la fecha tiene aún el gran desafío de construir políticas democráticas igualitarias que sean reconocidas y legitimadas por sus miembros. Cuestión que se intenta corregir con otras políticas que integran la idea del reconocimiento de los colectivos invisibilizados u oprimidos, que se condicen con una pretensión de dar cuenta de una justicia a escala internacional, siguiendo la teoría de las escalas de justicia. Sin embargo, esta última escala aún no encuentra plena legitimidad en la sociedad, puesto que su espacio de acción queda limitado a ciertos colectivos (menospreciados) que son opacados por una justicia a escala nacional que prioriza la meritocracia y la selección natural.

Sin duda, las penosas estadísticas que nos ubican como país en los primeros lugares de desigualdad en los rankings internacionales encuentran también explicación en la opción que han tomado los gobiernos democráticos posdictadura por estos conceptos de igualdad de oportunidades aquí develados. Las consecuencias de estas decisiones son evidentes y sin duda requieren ser cambiadas, por conceptos de igualdad de oportunidades más próximos al reconocimiento y la participación, si verdaderamente perseguimos construir entre todos un país más justo.

Desde este contexto de análisis, las políticas y programas analizados, al no estar fundados desde una perspectiva de justicia social democrática, al momento de ser aplicadas ponen en evidencia las injusticias que conllevan, y terminan provocando desazón en los propios beneficiarios y descontento social en el resto del colectivo. Este fenómeno se produce en el contexto en que tanto desde el propio discurso oficial de los distintos gobiernos como de la sociedad en general, se ha instaurado la idea de que como colectivos sociales no solo estamos preparados para vivir en democracia sino que además tenemos el derecho de exigirla. Por lo mismo, cabe concluir que la igualdad de oportunidades es una tarea pendiente en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de las Naciones Unidas.

(1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París. En <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Avendaño, M. (2010). La paridad participativa en la obra de Nancy Fraser. *Aequalitas. Revista Jurídica de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*, 26, 58-70.

Banco Mundial. (5.09.2017). En <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CL>

Blanco, D., Güiza, D., y Santamaría, C. (2017). *¿Corregir o distribuir para transformar? Una concepción de justicia para la política pública de restitución de tierras en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

CEPAL. (29.09.2016). En <https://www.cepal.org/es/noticias/la-poblacion-america-latina-alcanzara-625-millones-personas-2016-segun-estimaciones-la>

CEPAL-NU. (2016). *Panorama Social de América Latina 2015*. Santiago: CEPAL.

Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 18-40.

_____. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una pragmática de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

_____. (2006). Reconocimiento como ideología. *Revista Isegoría*, 35, 129-150.

_____. (2010). Reconocimiento y menosprecio. *Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.

Mora, M. Implementación de la política de equidad e inclusión 2015-2018. Santiago, Universidad de Chile. (4.10.2017). En http://www.uchile.cl/documentos/implementacion-de-la-politica-de-equidad-e-inclusion-2015-2018_110566_0_0659.pdf

Murillo, J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 13-34.

Murillo, J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 33-60.

Murillo, J., y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23.

Peña, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1-20.

Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: FCE.

_____. (2002). *La justicia como equidad: una reformulación*. Barcelona: Paidós.

_____. (2017). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.

Taylor, C. (1997). *Argumentos filosóficos: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Madrid: Paidós.

_____. (2003). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Madrid: FCE.

Unesco. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Orealc/Unesco.

_____. (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Santiago: Orealc/Unesco.

Williamson, G., y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

Citar este capítulo como:

Sleeter, Christine (2018). Los estudios étnicos y la justicia social: hacia una transformación en la pedagogía. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 41-54). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 2

LOS ESTUDIOS ÉTNICOS Y LA JUSTICIA SOCIAL: HACIA UNA TRANSFORMACIÓN EN LA PEDAGOGÍA

CHRISTINE SLEETER

California State University Monterey Bay, USA.

csleeter@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En 1996, en Tucson, Arizona un grupo de ciudadanos mexicano-americanos solicitó al distrito escolar un plan de estudios que se centrara en los Estudios Mexicano-Americanos, es decir, la historia y la literatura por autores e intelectuales con ascendencia mexicana que escriben desde el punto de vista de las comunidades mexicano-americanas. Estaban hartos que las escuelas siguieran sirviendo mal a sus hijos. Dos años más tarde las escuelas de Tucson lanzaron un programa de Estudios Mexicano-Americanos. Yo lo conocí en 2005 cuando me invitaron a participar en su actividad anual, Instituto de Verano de la Transformación. Me impresionó su visión para la transformación de la educación para la justicia social y su poderoso impacto en los estudiantes.

Entre 1998 y 2012, el Departamento de los Estudios Mexicano-Americanos del distrito escolar en Tucson trabajó con las escuelas locales para fortalecer el aprendizaje mediante el desarrollo de una amplia gama de recursos curriculares que se alinearon con los estándares y se centraron en los marcos intelectuales de los estudios mexicano-americanos. Un programa diseñado por el departamento fue el Proyecto de Educación para la Justicia Social. Este proyecto incluyó uno a tres cursos en las ciencias sociales en las escuelas secundarias. El proyecto se basó en un modelo del “intelectualismo críticamente consciente” para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes mexicano-americanos (Cammarota y Romero, 2009; Romero, Arce y Cammarota, 2007). El modelo tiene tres componentes: 1) un currículo académico riguroso que se alinea con los estándares, es relevante cultural e históricamente para los estudiantes, y se enfoca en la justicia social; 2) la pedagogía crítica en la que los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico y la conciencia crítica (siguiendo a Paulo Freire), creando los conocimientos más que consumirlos, y 3) el cuidado auténtico a través del cual los docentes demuestran un profundo respeto por los estudiantes y sus familias como seres humanos intelectuales. El currículo sumergió a los estudiantes en lecturas teóricas a nivel universitario, e incluyó un proyecto de investigación participativa en la comunidad. Los estudiantes

recopilaron datos sobre las manifestaciones del racismo en su escuela y su comunidad, utilizando la teoría de las ciencias sociales para analizar patrones en sus datos y proponer soluciones a los problemas. Los estudiantes presentaban ponencias formales de los resultados de sus investigaciones a miembros de la comunidad, en conferencias de jóvenes, y en congresos académicos.

El impacto del programa en los estudiantes fue examinado minuciosamente, al principio para documentar su éxito en la mejora de los logros de los estudiantes, y más tarde para defender su existencia. Por ejemplo, Cabrera y sus colegas (2014) compararon los logros y las tasas de graduación de los estudiantes de los grados undécimo y duodécimo que experimentaron y no experimentaron cursos de Estudios Mexicano-Americanos. Según sus resultados, aun cuando los estudiantes que participaron en el programa entraron con calificaciones más bajas en comparación a los estudiantes que no participaron, en el 12º grado alcanzaron tasas significativamente más altas de aprobación en las pruebas estandarizadas del estado y de graduación.

Sin embargo, debido a su temor de que el programa incitara sedición y a pesar de su impacto positivo en el aprendizaje académico de los estudiantes, unos líderes políticos blancos al nivel del estado lograron la aprobación de una ley que prohibía los estudios étnicos en el estado. En enero de 2012, Tucson terminó el programa. En agosto de 2017, esta ley fue anulada. Pero la lucha por los estudios étnicos en Tucson lanzó un movimiento nacional de base para la transformación de la educación a través de los estudios étnicos.

LOS ESTUDIOS ÉTNICOS COMO UN EJEMPLO DE LA JUSTICIA SOCIAL

Existen concepciones débiles (o falsas) de los estudios étnicos. Por ejemplo, muchas profesoras creen que significa lecciones sobre las culturas de grupos diversos: sus héroes, sus contribuciones, sus prácticas culturales. Desde una posición contraria algunos creen que los estudios étnicos dividen a los estudiantes por raza y enseñan el odio. En contraste, según sus activistas más radicales, los estudios étnicos reconstruyen el currículo en torno a las contranarrativas, perspectivas, epistemologías y culturas de personas que han sido minorizadas, o a las de grupos considerados como “otros”, tratados históricamente como si sus experiencias y perspectivas fueran de menor valor.

Voy a mostrar cómo los estudios étnicos de base en comunidades vulneradas reflejan la enseñanza para la justicia social. Mis colegas y yo (Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016) identificamos cuatro dimensiones de la enseñanza para la justicia social.

1. Situar a las familias y a las comunidades dentro de un análisis de las desigualdades estructurales. En el proceso de entender a los estudiantes que experimentan dificultades en el aula, sobre todo quienes crecen en comunidades vulneradas, la mayoría de los profesores prestan su atención a lo que los estudiantes no saben (Chubbuck, 2010). Es común que los profesores usen estereotipos sobre problemas de las familias de escasos recursos para explicar los desafíos en el aula, tales como que estas familias no valoran la educación, los

niños no quieran hacer el esfuerzo, hay problemas de drogadicción, etc. (Gorski, 2013). Un análisis estructural, en contraste, sitúa la atención en relaciones de poder desiguales que limitan el acceso a recursos sociales y económicos, tales como un sueldo suficiente para vivir; y a recursos escolares, tales como escuelas bien financiadas, o con recursos tecnológicos. En vez de ver los problemas de las personas que viven en la pobreza como fracasos personales, la enseñanza para la justicia social trata estos problemas como efectos de políticas y sistemas injustos (Jones y Vagel, 2013). Los estudios étnicos empiezan con un análisis de la estructura del racismo, y sus variados impactos en las comunidades minorizadas.

2. Desarrollar relaciones de reciprocidad entre las escuelas, y los estudiantes, sus familias, y sus comunidades. Las malas relaciones entre profesores y familias de escasos recursos, con frecuencia, se toma como normal. Desde la perspectiva de muchos estudiantes y familias de comunidades vulneradas, los profesores son parte de un sistema en el cual no se puede confiar. En contraste, debido a la preparación profesional, los profesores creen que lo que ellos saben es superior a lo que saben las familias (Carlisle et al., 2006) No obstante, cuando los profesores toman las ideas de los estudiantes en serio, a partir del diálogo entre el profesor y los estudiantes es posible establecer poco a poco relaciones de reciprocidad (Gorski, 2013). En los estudios étnicos es crítico tomar estas relaciones en serio. El profesor no tiene que ser miembro del grupo étnico de los estudiantes, pero debido a una historia de malas relaciones tiene que fomentar confianza y reciprocidad con los estudiantes y sus familias, y tomar en serio lo que estas personas saben. Según Belavi y Murillo (2016), la docente sirve no como autoridad sino como “una voluntad que establece a los estudiantes un camino que recorrer, mediante el cual ellos mismos comprueben una capacidad y una igualdad de inteligencia que ya poseen” (p. 30).
 3. Enseñar con altas expectativas académicas utilizando la cultura, las experiencias, los intereses, y las identidades de los estudiantes. Debido a que los textos escolares están escritos sin contextualizar a estudiantes específicos, y muchos estudiantes no entienden o no tienen interés en sus contenidos, se aburren, su comportamiento empeora, y como resultado no logran los niveles de rendimiento académico deseado. Esto resulta en bajas expectativas de aprendizaje. En cambio, se puede empezar la enseñanza al nivel académico de los estudiantes, pero conectando los conceptos académicos con los intereses, las culturas, perspectivas y saberes de los estudiantes. Además, los profesores puedan usar andamiaje, apoyando a los estudiantes en el proceso de aprender cosas más difíciles y complejas (Gay, 2010). No suponer que el nivel actual de rendimiento académico indica el potencial de los estudiantes. En el caso de los estudios étnicos, un propósito muy importante es revertir los bajos logros académicos de los estudiantes. Aunque lograr buenos resultados en los exámenes no es su objetivo principal, los resultados indican cuál bien se alcanzan a los estudiantes académicamente.
 4. Crear y enseñar un plan de estudios que integre perspectivas marginadas y aborda explícitamente temas de desigualdad. Enseñar para la justicia social incluye desarrollar el
-

activismo democrático. Con el fin de preparar a los estudiantes para participar en la democracia, el currículo “enseña un conocimiento de la naturaleza y las manifestaciones de todas las formas de opresión social; proporciona estrategias de intervención en situaciones de opresión; y tiene por objeto facilitar un ambiente de aprendizaje para la vida y para el desarrollo del pensamiento y la acción liberadora” (Carlisle et al., 2006, p. 61). Los estudios étnicos preparan activistas que valoran los conocimientos de su comunidad y su grupo étnico, y pueden utilizar su educación (incluyendo estrategias políticas) para abordar los problemas y mejorar la calidad de vida de su familia y su comunidad.

LOS ESTUDIOS ÉTNICOS Y LA LUCHA POLÍTICA

En los EUA, los estudios étnicos nacieron en la década 1960 en comunidades minoritarias raciales, a través del trabajo del Frente de Liberación del Tercer Mundo en California. Este movimiento vio el currículo universitario como fuerza colonizadora, e irrelevante para solucionar los problemas comunitarios porque no ofrecía un análisis del racismo y otras inequidades estructurales. Además, las universidades no admitían muchos estudiantes minoritarios y habían muy pocos profesores de minorías raciales. El Frente de Liberación del Tercer Mundo exigió un currículo relevante impartido por profesores de comunidades vulneradas. Según Tintiangco-Cubales y sus colegas (2015), el propósito de los estudios étnicos desde el principio se centró en tres conceptos importantes: el acceso, la relevancia, y la comunidad. El acceso se refiere a proporcionar a los jóvenes oportunidades de recibir una educación de calidad, y urgió a los centros escolares a abrir sus puertas a más estudiantes de minorías. La educación de calidad se refiere a una educación relevante que está directamente relacionada con las experiencias de los estudiantes de grupos sociales marginados. Para conectar estas experiencias, los estudios étnicos deberían servir como un puente entre los espacios educativos formales, la participación comunitaria, la organización y el activismo.

Fue en la educación primaria y secundaria donde se llevaba a cabo un proceso de integración racial. Los padres y los líderes de las comunidades minoritarias empezaron a exigir que el currículo reflejara a sus comunidades y sus historias, que los docentes esperaran el mismo nivel de aprendizaje académico de sus hija/os y de los niños blancos, y los docentes reconocieran la cultura y los conocimientos de las familias y las comunidades. Poco a poco se añadió al currículo contenidos sobre grupos minoritarios (especialmente sobre los afroamericanos); aunque el currículo en sí mismo rara vez se transformó con este nuevo contenido.

Este progreso terminó en la década de 1990 con el paso hacia los estándares, a pesar de que la población estudiantil se estaba volviendo cada más vez diversa y las escuelas estaban empezando a enseñar mejor a los estudiantes de minorías. Es importante situar el movimiento por estándares dentro del movimiento neoliberal para privatizar la riqueza y expandir la regla del mercado (Chile tiene demasiada familiaridad con el neoliberalismo y su impacto.)

En la década de 1970 en los EUA, empresarios ricos e intelectuales conservadores colaboraron para desarrollar estrategias para disminuir las regulaciones gubernamentales (Mayer, 2016). En 1978, el Congreso Nacional aprobó profundas reducciones de impuestos. Unos años después, el presidente Reagan redujo más los impuestos y reescribió los códigos de impuestos para beneficiar a las corporaciones (Hacker y Pierson, 2010). Al mismo tiempo, una avalancha de críticas al multiculturalismo, muchas financiadas por los think tanks conservadores, comenzaron a aparecer. En este contexto surgieron reformas educativas de la comunidad empresarial. Estas reformas se basaron en estándares y exámenes.

En la década de 2000, la agenda dominante de la reforma escolar promovió no solo estándares, pruebas, responsabilidad escolar, y la competencia del mercado entre las escuelas, sino también estructuras parcialmente privatizadas, como escuelas chárter y subvención estatal. Escuelas que fracasaban, la mayoría de ellas ubicadas en comunidades vulneradas, comenzaron a convertirse en escuelas chárter, muchas dirigidas por administradoras privadas (Saltman, 2007). Además, los vínculos entre estándares, textos, y exámenes se volvieron muy lucrativos para las corporaciones más grandes (Bracey, 2005).

Como los estudiantes tenían que pasar exámenes alineados con los estándares, este sistema dictó el contenido del currículo. Aunque la retórica dominante insistió en que este sistema mejoraría el rendimiento estudiantil, especialmente de los estudiantes de comunidades vulneradas, la realidad era distinta. La brecha de rendimiento todavía existía, y el currículo siguió sin reflejar bien a los estudiantes diversos. Por eso, el grupo de ciudadanos mexicano-americanos en Tucson solicitó un currículo que refleje a sus hija/os, sus experiencias, y su grupo étnico.

Hoy en día, el movimiento para los estudios étnicos, como el programa en Tucson, se basa en “las lecciones insurgentes de su era fundadora original de movimientos sociales anti-racistas y antiimperialistas instanciados en todo el mundo” (De los Ríos, manuscrito en preparación). Pero en lugar de transformar el currículo universitario, este movimiento empieza a transformar el currículo y la pedagogía de las escuelas básicas y secundarias.

LAS INVESTIGACIONES OFRECEN APOYO

En 2010, la Asociación de la Educación Nacional –el sindicato de profesores en los EUA– me encargó preparar un informe sobre las investigaciones del impacto de los estudios étnicos en los estudiantes. El sindicato quería esta información para defender a los profesores en Tucson, donde el gobierno estaba en el proceso de terminar el programa en los Estudios Mexicano-Americanos.

Desde la década de 1960 había pequeños programas de estudios étnicos en varios lugares. Por ejemplo, McCarty (1993) trabajó con los navajos en Rough Rock, Arizona, creando un programa en literatura para las escuelas básicas. Debido a que no había un currículo escrito en navajo, los docentes necesitaban desarrollar sus propios materiales escritos en navajo y relevantes para la

vida de los niños. En Alaska, Lipka (1995) colaboró con miembros de la comunidad yup'ik y con profesores de matemática para crear un currículo "Matemática en un Contexto Cultural". En Chicago, Lee (2007) trabajó con profesores de literatura en escuelas secundarias en una comunidad afroamericana. Ella desarrolló un programa, "Modelamiento Cultural," que usa obras afroamericanas para enseñar el proceso de análisis literario.

Yo conocía estos programas y otros. Busqué todas las investigaciones que reportaron datos sobre el impacto de esta forma del currículo en los estudiantes del nivel básico, secundario, y universitario. Busqué sobre el impacto académico y social (Sleeter, 2011). Descubrí que en casi todas las investigaciones el impacto en los estudiantes era positivo.

Para los estudiantes afroamericanos, mexicano-americanos, e indígenas, los estudios étnicos produjeron un impacto positivo en su participación en el aula, su logro en las pruebas y su sentido del empoderamiento. Tres investigaciones documentaron altos niveles de participación en el aula cuando el docente utilizó la literatura escrita por los autores de la etnia de los estudiantes. Las investigaciones en cinco programas de alfabetización (tres para estudiantes afroamericanos de secundaria y dos para estudiantes indígenas de primaria) documentaron un crecimiento de las habilidades de alfabetización. Las investigaciones en dos programas para las matemáticas/las ciencias (para estudiantes indígenas) encontraron un impacto positivo en el rendimiento académico y en las actitudes hacia el aprendizaje. Las investigaciones en cinco currículos (tres en las ciencias sociales, una en literatura, y otra en "habilidades para la vida") encontraron un impacto positivo en el rendimiento académico y en el sentido de agencia de los estudiantes. La mayoría de estos proyectos eran parte de esfuerzos más amplios por mejorar la calidad de la enseñanza, incluyendo la construcción de relaciones de confianza entre los profesores y sus estudiantes, manteniendo altas expectativas académicas, y el uso de la enseñanza activa. Sólo una investigación no encontró un impacto positivo, debido a un conflicto entre la manera en que el currículo conceptualizó la cultura afroamericana, y cómo los estudiantes la experimentaban diariamente.

Los programas de estudios étnicos diseñados para estudiantes diversos que incluían a estudiantes blancos tenían un enfoque primario en influir la comprensión de los estudiantes acerca del racismo o su conocimiento de otros grupos que no fueron ellos mismos. Según las investigaciones, la simple adición de representaciones de diversas personas en el currículo afecta solo marginalmente a las actitudes de los estudiantes, porque las actitudes se adquieren de manera activa en lugar de pasiva. Lecciones que directamente enseñan sobre el racismo producen un impacto más fuerte que lecciones que incluyen grupos diversos pero ignoran el racismo. Un gran cuerpo de las investigaciones universitarias reporta bastante consistentemente que estos cursos afectan positivamente a los estudiantes cuando incluyen no solo los contenidos, sino también la interacción entre grupos. El impacto es más grande en los estudiantes blancos, ya que la exposición a un análisis del poder y la interacción entre grupos raciales a menudo es nueva para ellos.

Desde que escribí mi informe, dos investigaciones experimentales sobre el impacto de los estudios étnicos en el rendimiento académico de estudiantes secundarias se han publicado: la investigación

por Cabrera y sus colegas (2014) mencionada anteriormente, y una investigación por Dee y Penner (2017). Ellos evaluaron el impacto de un programa en San Francisco, en cinco cohortes de estudiantes del noveno grado (1405 estudiantes) con los datos del rendimiento académico. Los resultados indican que la asignación a este curso aumentó la asistencia en 21 puntos porcentuales, el promedio de calificaciones en 1.4 puntos, y los créditos obtenidos en 23. Mi informe, además de las investigaciones realizadas por Cabrera y sus colegas, y por Dee y Penner, ahora se utiliza ampliamente en los Estados Unidos para abogar por los estudios étnicos como una forma de educación para la justicia social.

LA POTENCIAL DE LOS ESTUDIOS ÉTNICOS PARA LA TRANSFORMACIÓN

En el verano de 2014, utilizando mi informe, el Distrito Escolar Unificado de El Rancho –en el sur de California– votó por adoptar estudios étnicos como requisito de graduación de la escuela secundaria. El líder de este esfuerzo, José Lara, estableció una coalición, Ethnic Studies Now, que rápidamente se extendió por todo el estado. Otros grupos de base persuadieron a sus distritos escolares para agregar estudios étnicos al currículo o requerirlos para la graduación. En 2016, California adoptó una ley para crear un modelo de currículo en los estudios étnicos. Hoy, hay esfuerzos similares en otros estados tales como Washington, Rhode Island, New Mexico, y Kansas. En el verano de 2017, el estado de Oregon aprobó una ley que requiere que todas las escuelas incluyan estudios étnicos en su currículo.

Con este interés nacional, nos preocupa que las escuelas vayan a adoptar o crear versiones de los estudios étnicos que no reflejan la justicia social. Por ejemplo, hay un plan de estudios en California que conceptualiza los estudios étnicos como la enseñanza de un grupo étnico a la vez, cada grupo recibe más o menos cuatro semanas de atención. Esta versión de los estudios étnico tiene limitaciones importantes. No sitúa los grupos dentro de un análisis de las estructuras del racismo; no aborda las relaciones entre los profesores y los estudiantes de grupos minoritarios; no aborda las expectativas académicas para su logro académico; y no desarrolla una crítica de los temas centrales del currículo en su conjunto. Pero entre los educadores con menos experiencia en los estudios étnicos o en la educación para la justicia social, este plan les parece bueno.

Por lo anterior, trabajo con colegas en la creación de un marco conceptual. Utilizamos este marco conceptual en un libro que estamos en el proceso de coordinación, *Rethinking Ethnic Studies* (Zavala, Cuauhtin, Sleeter y Au). El libro va a aparecer en el verano de 2018, antes de la creación de un comité encargado de escribir el curso modelo para el estado de California.

El fulcro de este marco es una doble hélice con dos partes: la recuperación de la humanidad (de los estudiantes, sus familias, sus comunidades), a través de la criticidad (en el sentido de Freire). Hemos identificado cuatro conceptos básicos que se reflejan en la literatura intelectual en los estudios étnicos y también en el trabajo de los activistas; proponemos que estos conceptos deben ser la fundación de un currículo de los estudios étnicos:

- 1. La Indigeneidad / las raíces.** La soberanía de los pueblos indígenas en los Estados Unidos y en todo nuestro planeta, que aún mantienen relaciones con sus bases en tierras ancestrales y culturas ancestrales, son una consideración primordial. Cada ser humano tiene raíces indígenas ancestrales en los diversos continentes de nuestro planeta. En otras palabras, los estudiantes (y los profesores) necesitan reconocer quién tiene la indigeneidad en este lugar, y de dónde son nuestras raíces indígenas.
- 2. Crítica de la colonización / la deshumanización.** Mientras los pueblos se han trasladado a lo largo de la historia humana y el conflicto y la conquista siempre han ocurrido, a partir de 1492, el mundo occidental tomó la conquista a un nivel global, y en el proceso creó nuevas construcciones sociales de raza y jerarquía racial, que continúan teniendo reverberaciones. Es importante estudiar las raíces de este sistema, y las manifestaciones hoy en día para reconocer los procesos que deshumanizan a las comunidades y a los estudiantes ahora, procesos que pueden ser cambiados.
- 3. La hegemonía y las contranarrativas.** Los estudios étnicos ofrecen historias de oposición y contranarrativas, nombrando, hablando y resistiendo el racismo, la colonización, la pobreza, y los sistemas entrelazados de opresión. Los estudiantes aprenden a identificar y a criticar las narrativas dominantes en relación a sus vidas, y aprenden las narrativas alternativas y los conocimientos ancestrales de sus comunidades.
- 4. La regeneración, la transformación.** Porque el propósito de los estudios étnicos es eliminar el racismo y todas las formas entrelazadas de opresión, los estudios étnicos orientan hacia la descolonización de la mente, una revitalización, celebración y recuerdo de las raíces indígenas y un análisis crítico de la opresión. El currículo regenerativo ayuda a los jóvenes a superar los impactos tóxicos de la amnesia histórica y los procesos de colonización y control social sobre ellos mismos, y reflexionar sobre sus identidades y futuros. Los jóvenes son tratados intencionalmente como intelectuales que vienen a verse como agentes activos en sus propias comunidades, utilizando el conocimiento como herramienta en su trabajo por la justicia social y la liberación.

¿CÓMO SE VE LOS ESTUDIOS ÉTNICOS EN LAS ESCUELAS?

Es más fácil enseñar sobre diferentes grupos étnicos, que reconstruir cómo los estudiantes ven a los demás, a sí mismos, a su mundo, y a las posibilidades de un futuro más justo. Voy a ofrecer tres ejemplos.

Paolo Magcalas enseña estudios étnicos en una escuela secundaria en el sur de California (al lado de Disneyworld). Los estudiantes son muy diversos; la comunidad es muy pobre. Magcalas (2016) explica:

Si alguien me preguntara cómo enseñar los estudios étnicos, simplemente les diría que eso depende. Depende en los estudiantes que tengas, en la comunidad en la que enseñas y, lo que es más importante, en los problemas que rodean a esa comunidad. Mire, no se puede estandarizar este programa de empoderamiento. No puedo simplemente dar a otro docente mi plan de estudios y esperar que produzcan los mismos resultados. La pedagogía de los estudios étnicos es específica al contexto y co-construida orgánicamente. Sin embargo, puedo proporcionar a los educadores un proceso para dar a sus estudiantes las herramientas necesarias para cambiar los problemas que enfrentan en sus comunidades.

Magcalas centra su curso de un año en ayudar a los estudiantes a desarrollar las herramientas para abordar los problemas y las condiciones opresivas de su comunidad. Primero, estudian los problemas en la comunidad. Los estudiantes tienen una familiaridad con los problemas, tales como la trata de personas, la carretera, la escuela-prisión y el abuso policial; y tienen mucho interés en estudiarlos en más profundidad. Leen las noticias, asisten a reuniones del ayuntamiento y eventos comunitarios, e interactúan con oradores invitados. Además, el profesor enseña a los estudiantes las manifestaciones de estos problemas a nivel mundial, y sus raíces y los sistemas que producen estos problemas.

Durante el segundo semestre, los estudiantes se involucran en investigaciones participativas. Según Loewenson y colegas (2014), “La investigación-acción participativa reconoce la riqueza de los recursos que los miembros de la comunidad aportan a los procesos de conocer, crear conocimiento y actuar sobre ese conocimiento para lograr un cambio” (p. 12). Sus estudiantes aprenden métodos de investigación, tales como encuesta y entrevistas, y usan estos métodos para recopilar datos sobre manifestaciones de problemas específicos locales. Colaboran con miembros de la comunidad en la generación de soluciones. Los estudiantes desarrollan un plan para llevar su trabajo al público y tomar acción. Ellos escriben trabajos académicos, y además, presentan sus proyectos con soluciones al gobierno local y en congresos.

Las escuelas secundarias en San Francisco ofrecen un segundo ejemplo de los estudios étnicos. Su programa ejemplifica el nivel del sistema. Según su página web:

En el Distrito Escolar Unificado de San Francisco, los estudios étnicos están arraigados en la larga tradición y trabajo de los educadores del área de la Bahía para desarrollar y enseñar una narrativa histórica más robusta que se centre en las perspectivas de las comunidades históricamente marginadas. El curso de estudios étnicos está diseñado para dar a los estudiantes de secundaria una introducción a las experiencias de las comunidades étnicas que rara vez se representan en los textos escolares. También es una manera convincente de examinar la raza, etnicidad, nacionalidad y cultura en los Estados Unidos. El curso equipa a los estudiantes con un lente crítico para ver el mundo y su lugar en él mediante la comprensión de los sistemas y el poder en la raíz de la sociedad americana y tiene como objetivo motivar a los estudiantes a participar activamente en nuestra democracia. A través del curso de Estudios Étnicos, los

estudiantes reciben apoyo para descubrir y usar su propio poder en beneficio no solo de ellos mismos, sino también de su comunidad y de la sociedad en general.

Este curso dura un semestre, y sirve a los estudiantes de noveno grado. El currículo tiene seis unidades: 1) La identidad y las narrativas (por ejemplo, reflexión en las identidades individuos y colectivas, y el impacto de varias narrativas en la comprensión de uno mismo); 2) Los sistemas y el poder; 3) La hegemonía y la contrahegemonía (por ejemplo el racismo como construcción social más que como una parte de la naturaleza); 4) La humanización y la deshumanización (por ejemplo, nuestras historias pueden revelar las realidades de la opresión y servir como contranarrativas) 5) La causalidad y la agencia (por ejemplo, el opresión puede fomentar la resistencia); y 6) La transformación (el proceso de la liberación). Dee y Penner (2017) evaluaron este curso y encontraron un impacto académico muy fuerte en los estudiantes.

Un tercer ejemplo ilustra lo que es posible a nivel de escuela básica. Aunque la mayor parte del trabajo actualmente se realiza a nivel secundario, hay interés por extender los estudios étnicos a todos los grados. Carolina Valdez (2015) enseñó el quinto grado en Los Angeles; ahora es profesora universitaria. En su tesis doctoral, utilizó la autoetnografía para investigar su práctica en el aula. Sus estudiantes, la mayoría mexicano-americanos y afroamericanos, vivían en una comunidad muy pobre. Ella se preguntó si es posible enseñar un currículo decolonizador en un contexto de estándares y exámenes.

Valdez explica que su currículo era parte de su esfuerzo más amplio para ayudar a sus estudiantes a sanar el trauma de la colonización, el racismo, y la pobreza, que los estudiantes de comunidades vulneradas experimentan diariamente, por ejemplo a través de la violencia, el hambre, y el encarcelamiento de miembros de su familia. Además, en las escuelas, estos mismos estudiantes son tratados como teniendo problemas conductuales y académicos, lo que exacerba aún más el trauma. Debido a que han interiorizado el colonialismo, los estudiantes se culpan a sí mismos y a sus familias, un lugar de los sistemas opresivos del poder, por los problemas que experimentan (Fanon, 1963). Una pedagogía descolonizadora proporciona relaciones de cuidado entre el docente y los estudiantes, espacio para que ellos verbalizan y comparten sus experiencias traumáticas, y un currículo que ofrece un análisis estructural de las raíces de sus experiencias.

El currículo de Valdez exploró la conexión entre la economía del libre mercado (o el capitalismo), y la explotación violenta y el robo de tierra, trabajo y recursos de los indígenas y los africanos. Su texto de ciencias sociales presentó la historia como una competencia entre distintos grupos por la obtención de recursos, no como la construcción de un sistema de explotación que es la base de la economía de los Estados Unidos. Usó su texto junto a otros recursos. Después de presentar el comercio de esclavos y el genocidio de los indígenas, regularmente le pidió a sus estudiantes reflexionar (a través del diálogo y la escritura) sobre quién se benefició y quién fue perjudicado. Una simulación conectó este pasado con las condiciones actuales. La simulación incluyó roles económicos tales como carpintero y granjero; Valdez tomó el rol del rey. En la simulación, los estudiantes intercambiaron bienes y servicios, y pagaron impuestos al rey. Después de la simulación,

analizaron quienes se beneficiaron. Los estudiantes entendieron que el rey se beneficiaba mucho, y se dieron cuenta que los comerciantes también se beneficiaban. Solo poco a poco, los estudiantes se dieron cuenta que los esclavos hacían la mayor parte del trabajo, pero eran invisibles en la simulación y no se beneficiaban en absoluto, y la economía dependía en los recursos que fueron robados de los indígenas. Los patrones que se establecieron en el pasado existen todavía.

Valdez concluyó que ella “fue capaz de cumplir con los estándares de contenido a través de una educación humanista y amorosa que validó la vida de los estudiantes y desafió al colonialismo. La herramienta más importante para apoyar la transformación del estudiante resultó ser el emparejamiento de las bitácoras de reflexión estudiantil y el diálogo estudiantil. Este acoplamiento proporcionó el espacio para que los estudiantes lucharan con el contenido crítico y empujar el pensamiento de sus pares dentro del aula” (p. 123).

CONCLUSIONES

Los estudios étnicos han surgido como un movimiento de base en los Estados Unidos para transformar la educación que reciben los estudiantes. Actualmente el trabajo es más activo en comunidades mexicano-americanas, y en comunidades (como San Francisco) que son diversas, aunque también está emergiendo en comunidades predominantemente blancas (como Portland, Oregón) donde los activistas estudiantiles minoritarios ven la posibilidad de un currículo más relevante abordando los desafíos del racismo y la exclusión.

Hasta ahora, algunas de sus activistas reconocen limitaciones significativas en este trabajo. Aunque algunos educadores de los estudios étnicos sitúan el racismo dentro de un análisis del capitalismo y el patriarcado, otros dan bastante poca atención a estas formas de opresión que se cruzan. Aun cuando entiendo la preocupación que la expansión del alcance de las opresiones diluya la atención al racismo, a la larga yo creo que ignorar el capitalismo, el patriarcado, y las otras formas de opresión debilitará el poder transformador del currículo. El currículo de San Francisco sirve como un modelo para conectar múltiples formas de opresión de una manera que mantiene su énfasis en las preocupaciones centrales de los estudios étnicos y de la justicia social.

Otra limitación es que las escuelas tienden a tomar los estudios étnicos como una adición en lugar de como una matriz para la transformación de todo el programa educativo. Desde la perspectiva de los activistas, por ejemplo, la inclusión de los estudios étnicos como un requisito de graduación ofrece una entrada al sistema para un paradigma que generalmente no existe. Sin embargo, preocupa que los estudiantes vean negativamente un curso obligatorio, que los directivos asignen docentes con poco interés o conocimiento, y que tanto estudiantes como maestros consideren que el racismo en sus escuelas ha sido resuelto.

Sin duda, la reacción contra los estudios étnicos continuará. Aun cuando en el estado de Arizona el intento del gobierno por terminar los estudios étnicos fue declarado inconstitucional, la vitalidad

del activismo de la supremacía blanca muestra que muchos de ellos temen un futuro en que los blancos ya no tengan el control.

A pesar de estas limitaciones y desafíos, sin embargo, creo que en el actual momento político y educativo, los estudios étnicos representan un poderoso ejemplo de potencial para transformar la educación en justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belavi, G., y Murillo, F. J.** (2016). Educación, democracia y justicia social. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 13-34.
- Bracey, G. W.** (2005). *No Child Left Behind: Where does the money go?* Tempe: Arizona State University, Educational Policy Studies Unit. In <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSL-0506-114-EPRU.pdf>
- Cabrera, N. L., Milam, J. F., Jaquette, O., & Marx, R. W.** (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American student controversy in Tucson. *American Educational Research Journal*, 51 (6), 1084-118.
- Cammarota, J., & Romero, A.** (2009). The Social Justice Education Project: A critically compassionate intellectualism for Chicana/o students. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook for social justice education* (pp. 465-476). New York: Routledge.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A.** (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity y Excellence in Education*, 39, 55-64.
- Chubbuck, S.** (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education*, 61 (3), 197-2010.
- Dee, T., & Penner, E.** (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal* 54 (1): 127-166.
- De los Rios, C.** (Manuscrito en preparación). Revisiting notions of social action in ethnic studies pedagogy: One teacher's critical lessons from the classroom. In M. Zavala, T. Cuauhtin, C. Sleeter E., & W. Au. *Rethinking ethnic studies*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Fanon, F.** (1963). *Wretched of the earth*. New York: Grove Press.
- Gay, G.** (2010). *Culturally responsive teaching* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gorski, P. C.** (2013). *Reaching and teaching students in poverty*. New York: Teachers College Press.
- Hacker, J. S., & Pierson, P.** (2010). *Winner-take-all politics*. New York: Simon & Schuster.
- Jones, S., & Vagel, M. D.** (2013). Living contradictions and working for change: Toward a theory of class-sensitive pedagogy. *Educational Researcher*, 42 (3), 129-141.
- Lee, C. D.** (2007). *Culture, literacy and learning*. New York: Teachers College Press.
- Lipka, J., Hogan, M. P., Webster, J. P., Yáñez, E., Adams, B., Clark, S., & Lacy, D.** (2005a). Math in a Cultural Context: Two case studies of a successful culturally-based math project. *Anthropology y Education Quarterly*, 36 (4), 367-385.
- Loewenson, R., Laurell, A. C., Hogstedt, C., D'Ambrusos, L., y Shroff, Z.** (2014). *Investigación-acción participativa en sistemas de salud: Una guía de métodos*. TARSC, AHPSR, WHO, IDRC Canada, EQUINET, Harare.
- Mayer, J.** (2016). *Dark money: The hidden history of the billionaires behind the rise of the radical right*. New York: Random House.
- McCarty, T. L.** (1993). Language, literacy, and the image of the child in American Indian classrooms. *Language Arts* 70 (3), 182-192.
- Magcalas, J. P.** (2016). Ethnic studies and youth participatory civic action research in Anaheim, California. *Center X-Change*. In <https://ucla.app.box.com/v/Ethnic-Studies-Youth>.

Romero, A., Arce, S., & Cammarota, J. (2007). A barrio pedagogy: Identity, intellectualism, activism, and academic achievement through the evolution of critically compassionate intellectualism. *Race Ethnicity and Education*, 12 (2), 217-233.

Saltman, K. J. (2007). *Capitalizing on disaster*. Boulder, CO: Paradigm.

San Francisco Unified School District Humanities Department (2017). *Ethnic Studies*. In <https://www.sfusdhumanities.org/ethnic-studies.html>

Sleeter, C. E., Montecinos, & C. Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. In J. Lampert & B. Burnett (Eds). *Teacher education for high poverty schools*. Springer.

Tintiango-Cubales, A., Kohli, R., Sacramento, J., Henning, N., Agarwal-Rangnath, R., & Sleeter, C. (2015). Toward an ethnic studies pedagogy: Implications for K-12 schools from the research. *Urban Review* 47 (1): 204-125.

Valdez, C. A. (2015 Ms.). Decolonizing the Elementary Classroom: Possibilities and Constraints in the Common Core Era. Unpublished doctoral dissertation. Los Angeles: University of California at Los Angeles.

Zavala, M., Cuauhtin, T., Sleeter C., & Au, W. (Ms. in preparation). *Rethinking ethnic studies*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.

Citar este capítulo como:

Concha S., Claudia (2018). Segregación escolar y oportunidades educativas de jóvenes rurales beneficiarios del programa pace en la Región del Maule. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 55-72). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 3

SEGREGACIÓN ESCOLAR Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE JÓVENES RURALES BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA PACE EN LA REGIÓN DEL MAULE

CLAUDIA CONCHA S.

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile

mconcha@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

Nadie puede desconocer los avances notables que ha tenido nuestro país en las últimas décadas. Existen evidencias de un crecimiento económico relativamente estable que ha permitido a la población aumentar el acceso a bienes y servicios, aparejado de una mejora en equipamiento e infraestructura, conectividad vial e informática, ampliación de la cobertura educativa en todos sus niveles, disminución de la pobreza, aumento de los ingresos relativos, entre otros.

Resulta paradójico, sin embargo, que junto a estas mejoras persista una creciente desigualdad. Al revisar la dimensión de los ingresos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) informa que Chile lidera el ranking de los más desiguales, y recomienda la corrección del crecimiento económico, el que debiera ser más equitativo, puesto que el 10% más rico gana 26,5 veces más que el 10% más pobre, superando en más de 100% el promedio de los países que componen la organización.

Lo que estas cifras no muestran, es la expresión cotidiana de este fenómeno, parte importante de la población tiene acceso restringido o simplemente no tiene, a ciertos derechos, como habitar en un barrio digno, educación de calidad, poder político, etc. Esta experiencia se vive como malestar, para el Programa de las Naciones Unidas (para el Desarrollo PNUD, 2017) un elemento esencial para entender el fenómeno de la desigualdad social, son los sentimientos de injusticia que se producen en las personas, cuando perciben que los accesos a ciertos bienes socialmente valorados se distribuyen injustamente, los lazos y vínculos sociales se debilitan generando odio y situaciones de violencia, que minan la integración y cohesión social.

Las sociedades contemporáneas han utilizado diversos mecanismos para reparar estas condiciones de injusticia. Las propuestas liberales más extendidas de justicia social, otorgan a la educación el rol de corregir situaciones de desigualdad, sostienen que toda sociedad justa debe asegurar –a igualdad de talento y capacidades, y deseos o voluntad de utilizarlos, e independientemente de cualquier otro criterio de discriminación (origen social, género, raza, ubicación geográfica, etc.)–, las mismas posibilidades de acceso a los diferentes niveles de certificación del sistema educativo para todos sus habitantes (Rawls, 1979).

Esta concepción de justicia adhiere a la idea que las desigualdades sociales y económicas, deben sustentarse en dos pilares: i) estar asociadas a trabajos y posiciones abiertas a todos, en condiciones de una real igualdad de oportunidades; ii) provocar el mayor beneficio de los menos aventajados de la sociedad (Rawls, como se citó en Montané, 2015). A partir de estos principios, idealmente, los logros académicos no pueden depender de otro factor diferenciador como el origen social, género, raza, localización geográfica, distinto al mérito y esfuerzo. (Quinteros, 2008; Cervini, 2009).

Según estas ideas, en las últimas décadas Chile ha implementado una serie de medidas compensatorias, mejoras en infraestructura de los establecimientos educacionales, en la formación docente, innovaciones curriculares, becas de manutención para los estudiantes, creación de programas focalizados en los sectores más vulnerables, entre otras. Sin embargo, pese a los esfuerzos (García-Huidobro, 2007; Valenzuela, 2008; Bellei, 2013) las evaluaciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes chilenos muestra de manera persistente la falta de progreso, y los resultados en el ámbito de la escuela siguen estando muy relacionados con el perfil socioeconómico de las familias de origen. La literatura indica que “si la concentración de los estudiantes entre las escuelas está crecientemente asociada a las características socioeconómicas y culturales de la familia, la brecha en los aprendizajes tenderá a acrecentarse” (Valenzuela, et al., 2008, p. 139).

En este tenor, creer que únicamente los méritos van a ayudar a que las personas superen las condiciones estructurales de desigualdad es una ficción que solamente se cumple en situaciones excepcionales. Las evidencias muestran que pese a los esfuerzos implementados por el Estado para mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos, si prevalece un sistema educativo segregado, “poco puede hacer para promover la integración social y evitar la marginalidad, pese a sus esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos” (Katzman, 2001, p. 177).

El trabajo que se expone a continuación describe los procesos de segregación escolar de establecimientos secundarios rurales de la región del Maule, que están adscritos al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)¹. A través de datos secundarios, se evidencia la relación entre origen socioeconómico de los estudiantes y su bajo logro académico,

(1) Este programa para el Ministerio de Educación (Mineduc, 2015) se orienta a restituir el derecho a la educación superior al 15% de jóvenes de mejor rendimiento académico de los establecimientos más vulnerables del país, con el fin de aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media.

abriendo la reflexión respecto a los procesos de concentración de poblaciones en similares condiciones de desventaja. Adicionalmente, si bien se valora las oportunidades que genera este tipo de programa, se cuestionan las ideas de justicia social que subyacen, dado que se parte del supuesto que los individuos podrían alcanzar cualquier posición con independencia de su origen social; en consecuencia, el éxito o fracaso es responsabilidad de la agencia del individuo y no de la sociedad en su conjunto.

SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA RURALIDAD DEL MAULE

El PNUD (2017) propone un concepto de desigualdad que se abre a dimensiones más allá de lo estrictamente económico, al definirla como: “diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos, y desventajas para otros, que se presentan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias o ambas” (PNUD, 2017, p. 18).

A partir de esta definición, abordaremos el fenómeno de la segregación social, visto desde una perspectiva de injusticia social, aunque vale aclarar que la segregación no siempre acarrea desventajas, por ejemplo, escuelas segregadas a partir de rasgos positivos, como alto capital económico, social y cultural de las familias, no presentan desventajas en sus logros educativos. El foco que orienta este trabajo es la existencia de diferencias o desigualdades dentro de un grupo social, su separación en categorías de acuerdo a ciertos grados de distinción que los dota de posiciones desventajadas.

Asociado a esta idea, los análisis e investigaciones sobre segregación escolar en Chile, han centrado su quehacer en las ciudades, señalando que es allí donde se expresan con mayor fuerza las distinciones entre las clases sociales. Paradójicamente es en la ciudad donde es posible encontrar diversidad, heterogeneidad, y al mismo tiempo concentración y homogeneidad. El problema se genera cuando los grupos sociales, por situaciones de injusticia son apartados, separados de otros, en la escuela, en el barrio, en los servicios, clausurando o cerrando socialmente el vínculo con un otro diferente.

Qué este fenómeno haya sido poco estudiado en los territorios rurales tiene que ver con el predominio del paradigma urbano, el que hace varias décadas ha invisibilizado otros modos de vida, centrando la discusión en los problemas de la ciudad. La idea que hay detrás es la superación de lo rural como categoría de análisis; el supuesto que subyace es que los procesos modernizadores que ha experimentado la agricultura han cambiado el panorama urbanizando lo rural. Esta situación se inscribe en un debate mundial, respecto a cómo los procesos capitalistas agroindustriales afectan estos territorios, y si efectivamente los procesos de concentración de la población, las redes viales, la infraestructura convierten a estas localidades en urbanas.

Berdegú, Jara, Modrego, Sanclemente y Schejtman (2010) para el caso chileno proponen nuevos criterios para analizar la ruralidad, planteando que es una realidad vigente, que se presenta de una manera diferente que en el pasado. A partir de un conjunto de variables demográficas, económicas, de accesibilidad o conectividad con centros urbanos, niveles de capital humano y de acceso a servicio, crean una tipología de comunas rurales. Los resultados del estudio determinaron que un 35% de la población en nuestro país es rural. Similares hallazgos entregó el Informe de Desarrollo Humano Rural (2008) señalando que 6 millones de chilenos podrían calificarse de rurales, cifras muy superiores a las oficiales.

En este sentido, parece importante mostrar cómo se manifiesta el fenómeno de la segregación escolar en estos territorios, y abrir el debate respecto a las políticas distributivas que buscan compensar los efectos de una educación segregada. Se busca tensionar la lógica meritocrática que esconde el modelo distributivo de justicia social, dado que la responsabilidad del éxito educativo es del individuo; las oportunidades están a disposición de toda la población, depende de su talento, capacidades y habilidades individuales si son aprovechadas o no. Detrás está la idea que la equidad se logra, pues los individuos podrían alcanzar cualquier posición con independencia de su origen social.

Diversas investigaciones abordan el problema de la inequidad del sistema educativo chileno; algunas indican que entre las causas que facilitan este proceso están las políticas públicas implementadas en la década de los ochenta, estas influyeron drásticamente en la estratificación del sistema educativo. Valenzuela, Bellei y De los Ríos (2009) identifican algunos factores que inciden en este problema, como la implementación de la libre elección del establecimiento escolar por parte de los padres, la posibilidad de selección de los colegios subvencionados particulares, la existencia de una subvención similar e independiente al nivel socioeconómico del grupo familiar y un mínimo descuento de esta ante la aplicación de mecanismos como el financiamiento compartido.

Sin embargo, este tipo de análisis no es replicable para las comunas con alto grado de ruralidad. Las desventajas culturales, económicas y sociales de estas poblaciones generan un mayor costo comparativo respecto de las zonas urbanas, a lo que se añade asumir los altos costos fijos por la baja cantidad de estudiantes (por docentes y establecimientos), las condiciones de aislamiento, alta inversión en recursos materiales y humanos para el logro de los aprendizajes de una población históricamente excluida de las oportunidades educativas y culturales. En este escenario, el centralismo del mercado en la provisión de la educación, tienen como resultado la falta de interés de los proveedores privados por prestar sus servicios en estos territorios, concentrando mayoritariamente la oferta el sector público municipal (Donoso y Arias, 2011; Valenzuela et al., 2009).

Considerando estas condiciones estructurales de segregación escolar, la idea de la igualdad de oportunidad entra en conflicto –no se puede optar a algo, cuando se carece de alternativas reales– favoreciendo el desarrollo individual. Las lógicas que subyacen son: i) reproducción, las familias que no disponen de capital económico, cultural y social –que particularmente es el caso de los grupos más vulnerables–, no tienen posibilidades de “libre elección”; ii) las familias que poseen

mayores capitales elijen en un abanico restringido de oportunidades, optando por una escuela fuera de la localidad, en busca de distinción y de asegurar éxito de sus hijos. Esto último forma parte de un nuevo fenómeno que viven las regiones: la migración intercomunal especialmente en educación media (Donoso, et al., 2011).

DISCUSIÓN CONCEPTUAL DE LA SEGREGACIÓN

La noción de segregación, en sentido amplio refiere a la existencia de diferencias o desigualdades dentro de un colectivo y a la separación de los sujetos en categorías que tienen cierto grado de distinción jerárquica o valorativa (James y Taeuber, como se citó en Murillo, 2017). Si bien el término segregación comienza a ser utilizado desde los estudios urbanos para dar cuenta de la desigual en las ciudades, existe consenso de que la segregación se refiere a un fenómeno espacial que tiene dos sentidos, que en la práctica no son excluyentes: i) uno sociológico que se asume como la falta de interacción entre diversos grupos sociales; ii) uno geográfico, referida a la desigual distribución de grupos en un espacio físico determinado (Rodríguez, 2011).

La segregación siempre se refiere al lugar en que la persona habita, su residencia. Cuando la gran mayoría de los miembros de un grupo social se encuentra concentrado en una zona específica, se originan zonas homogéneas que probablemente dificulten el grado en que los miembros de un grupo social puedan llegar a interactuar, compartir ciertas experiencias o ser afectados por condiciones compartidas (Valenzuela, 2012).

Según Massey y Denton (como citó Rasse, 2016) la segregación puede ser estudiada a partir de cinco dimensiones, que pueden superponerse: similitud (un grupo puede estar sobrerrepresentado en algún área y subrepresentado en otra); exposición (cuán aislado o expuesto está una persona a compartir su barrio con personas de otros grupos); concentración (superficie utilizada por un grupo respecto al total de la ciudad); centralización (nivel de concentración en el centro de la ciudad); y agrupamiento (áreas segregadas contiguas pueden formar un sector de mayor segregación).

Cabe señalar que la segregación, no implica necesariamente desventajas, sin embargo, personas que habitan zonas homogéneas de pobreza se exponen a una serie de desventajas. Diversas propuestas conceptuales han sido utilizadas para explicar los efectos de la segregación, estas han sido sistematizadas por Rasse (2016) como, efecto barrio; geografía de oportunidades; lazos sociales; estigma territorial, y el efecto en la comunidad y su capacidad de acción colectiva (Sampson; Galtner y Kille; Wacquant; Granovetter; citado en Rasse et al., 2016).

Estos trabajos concluyen que las consecuencias de la segregación se vinculan con las desigualdades de origen; residir en un contexto social homogéneo de pobreza provocaría: reducción de la diversidad y opciones de la población; las decisiones que toman las personas se realizarían en función de las redes que disponen y del contexto sociocultural; discriminación por localización; bajo tejido social con escasa articulación, lo que incidiría en la organización y eficacia comunitaria.

Esta idea cobra sentido, cuando se examina diversas investigaciones (Gasparini, 2008; Cox, Grove y Gustafsson, 2009; Valenzuela y Villalobos et al., 2012) estas, muestran que, el grado de polarización académica y socioeconómica del sistema escolar chileno es constante y en algunos casos creciente, asociado a procesos de segmentación social, debilitando y poniendo en riesgo los procesos de integración y cohesión social, como principios fundamentales de la educación.

Considerando lo anterior la dinámica del sistema educacional chileno (García-Huidobro, 2007) es altamente segmentado. "Si los recursos y la calidad se concentran en algunos tipos de establecimientos y en ciertos grupos socioeconómicos [...] se estaría utilizando un mecanismo que estructura conscientemente el sistema por clases sociales [...] se está en presencia de una situación de discriminación" (OECD, 2004, p. 290).

Si el peso del origen de clase sigue siendo una variable importante para determinar el nivel educativo al que se llegará, podemos al menos cuestionar el papel de la educación como mecanismo para disminuir por sí sola la desigualdad.

Los primeros estudios que buscaron mostrar los efectos de la pobreza en el desempeño educativo tiene su origen en Estados Unidos. El informe Coleman (1968) en sus resultados señala que, la existencia de escuelas para blancos y escuelas para negros agudizaba la desigualdad entre grupos raciales, generando brechas importantes en el logro educativo. Por otro lado (Wilson (1987) a través del análisis de la concentración por nivel socioeconómico (NSE) descubre desventajas educativas importantes en los grupos más desaventajados.

Numerosas investigaciones internacionales y nacionales ampliamente citadas, refieren a los efectos en los aprendizajes y logro educativo en poblaciones distribuidas de forma homogénea en la escuela (Zimmer y Toma, 2000; Dumay y Dupriez, 2008; Treviño, 2010) haciendo hincapié en que la concentración de población vulnerable en el sistema educativo es relevante en los resultados obtenidos. Por tanto, cuando nos referimos a la segregación escolar, estamos advirtiendo la distribución de un perfil de estudiantes que tiende a ser más homogéneo entre sí y más heterogéneo entre las escuelas, reduciendo las probabilidades de interacción entre los estudiantes de distintos segmentos sociales. (Krüger, 2013).

Para Pink y Noblit (2007) la distribución desigual de la población en distintas escuelas responde a dos causas, la base territorial de reclutamiento, y la existencia de ofertas educativas segmentadas en términos de costo y calidad. Las consecuencias que tiene un sistema segregado es que contribuye a través de distintas vías a perpetuar las desigualdades de la población.

Podemos apreciar en variados estudios la correlación entre capital cultural, social y económico de los estudiantes y la experiencia formativa la interior del aula. A esto se añade el factor institucional, dado que escuelas rotuladas como vulnerables suelen vincularse con bajos niveles de logro académico, clima escolar adverso, bajas expectativas docentes, entre otras. La concentración de estudiantes en contextos desaventajados limitaría sus posibilidades de beneficiarse de la experiencia escolar,

impactando el desarrollo futuro de estas generaciones. Esto sería un importante factor explicativo del éxito de las trayectorias escolares, tal como lo evidencia Cervini (2012) al mostrar que el efecto escuela sigue siendo relevante y que el ideario democrático de la igualdad de oportunidades independiente de la condición de clase, sigue siendo una realidad lejana.

Se añade que la elección de la escuela por parte de las familias, tiene consecuencias en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes; de este modo familias con alto capital cultural, social y económico generan mejores condiciones para el desarrollo de los niños y jóvenes. El problema está en que las familias desfavorecidas no tienen las mismas oportunidades de elección para ingresar a un establecimiento educacional, por razones económicas, por falta de información acerca de las diversas opciones escolares, o por sus habitus (Bourdieu, 1998) de origen. Cuando una familia elige o se le asigna un colegio, es en función de la adscripción a un estrato social (López, 2013 citado en Rossetti, 2013).

Se agrega a lo anterior que las instituciones tienen su propio habitus de acuerdo a las características socioeconómicas culturales de la comunidad, expresando relaciones de clase. Esta estructura estructurante (Bourdieu, 1997) constituye una identidad académica, que en los sectores desfavorecidos se traducen en prácticas docentes con bajos niveles de exigencia, bajas expectativas en los estudiantes, etc. Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) comentan que la heterogeneidad en la escuela permite vivenciar experiencias académicas más enriquecedoras, puesto que estudiantes con altos grados de mixtura socioeconómica, se encontrarían expuestos a los beneficios de otros entornos.

Para Sabatini (2001) la segregación escolar es peor que la segregación residencial, puesto que la escala de sus efectos es fija, además que el mercado educacional pareciera no ser compatible con la reducción de la segregación escolar. Al contrario, el sector inmobiliario utiliza mecanismos como la gentrificación para reducir la segregación residencial. Si a esto se añade el componente rural, el problema se complejiza debido a que se agrega el aislamiento geográfico, lo que se presentaría como impedimento estructural para la integración educativa (Treviño, 2013).

De este modo la zonificación de los estudiantes en determinados establecimientos educativos, una situación que describen ampliamente Ong y Rickles (citado en Rossetti, 2013) haciendo referencia a que los alumnos asisten a las escuelas que estén dentro de su zona de residencia, reproduciendo las condiciones del contexto social en que están localizadas. De este modo zonas desfavorecidas ven afectadas la calidad de los servicios educativos, en cuanto a infraestructura, prestigio, el tamaño de las escuelas y los profesores que trabajan en ella.

Otro elemento importante a considerar al abordar la segregación escolar, es el llamado efecto pares, que se refiere a la interacción entre estudiantes en el contexto escolar y como puede agregar ventajas o desventajas a los aprendizajes, incluso este efecto puede superar el perfil individual de los estudiantes. Finalmente, las escuelas menos segregadas generan mejores resultados escolares e incluso permite acceso y permanencia en la educación superior. Al respecto existe vasta literatura

que se refiere al efecto par, diferentes agrupaciones de estudiantes producirán logros educativos distintos. A esto se añade que los factores institucionales como la calidad de la enseñanza, el capital cultural de las familias, entre otros, afectan los desempeños. (Orfield, 2000; Cervini, 2004; Valenzuela et al., 2009; Bellei et al., 2013).

Los resultados que ejercen los compañeros en los alumnos de la escuela, son descritos por Bellei et al. (2013). Este hace una revisión exhaustiva de evidencias empíricas y crea una tipología que explica estos efectos a partir del ambiente de aprendizaje y los procesos de enseñanza aprendizaje. El autor advierte que ambos efectos pueden operar sobre el estudiante de forma directa e indirecta, o mediados por otros factores. En este último caso indica que el efecto de los compañeros se potencia a través de las interpretaciones y conductas de los profesores. Finalmente concluye bajo diversas evidencias, que los compañeros sí importan a la hora de generar aprendizajes, por tanto, su distribución en las escuelas también es relevante.

METODOLOGÍA

El trabajo se construye a partir de dos momentos, el primero es la selección de las comunas rurales de la región del Maule, basándose en los criterios propuestos por Berdegué, et al. (2010), y un segundo a partir de la elaboración de datos secundarios provenientes de diversas fuentes. En este sentido, si bien no se exponen datos nuevos la sistematización de esta información permite construir una visión más integral y compleja del fenómeno de la segregación escolar en la ruralidad, y la magnitud de la brecha académica que se requiere abordar, para ser efectivo en los resultados que se plantea el programa PACE que apuntan al acceso y la permanencia de los estudiantes.

Para la selección de las comunas se utilizó la tipología de Berdegué, et al. (2010) sobre “comunas rurales”, que caracteriza la ruralidad de acuerdo a la intensidad en que se presenta, en una gradiente continua que ubica a cada territorio dentro de un abanico amplio de posibilidades, que van desde un extremo puramente urbano a otro puramente rural. La tipología se construye en relación a variables de actividad económica, demográfica, accesibilidad o distancia respecto a polos urbanos, capital humano y acceso a servicios básicos, asumiendo el carácter multidimensional de la ruralidad.

Cuadro 1. Comunas rurales de Chile

Grupo	N° de comunas País	% de comuna País	Descripción
1	80	37.4	Fuertemente rurales con economías dependientes de la agricultura
2	73	34.1	Silvoagropecuarias de ruralidad intermedia con moderado diversidad de actividad económica
3	14	6.5	Medianamente rurales con economías dependientes de la agricultura

4	8	3.7	Relativamente aisladas o remotas y muy rurales según criterios de densidad poblacional
5	5	2.3	Ruralidad y conectividad intermedia de alta afluencia turística
6	9	4.2	Baja accesibilidad y densidad poblacional con economía basada en el sector acuícola
7	8	3.7	Comunas de elevada afluencia turística y baja ruralidad.
8	7	3.3	Fuertemente rurales con economías diversificadas entre turismo y agricultura
9	10	4.7	Cercanas al polo urbano en el gradiente urbano rural
Total	214	100	

Fuente: Berdegué, Jara, Modrego, Sanclemente y Schejtman (2010).

Sobre la base de esta tipología se seleccionaron los establecimientos PACE rurales de la región del Maule; los resultados muestran que de las 29 comunas analizadas la mayor concentración está en el grupo 1 (16) y N° 2 (7).

Cuadro 2. Establecimientos PACE según nivel y tipo de Ruralidad² (2015-2016)

RBD	ADMINISTRACIÓN	COMUNA	TIP. RURALIDAD
3055	MUNICIPAL	SAN CLEMENTE	8
3328	MUNICIPAL	COLBÚN	8
3609	MUNICIPAL	PELLUHUE	5
3127	AD. DELEGADA	MAULE	3
3461	MUNICIPAL	VILLA ALEGRE	3
2835	MUNICIPAL	MOLINA	2
2865	AD. DELEGADA	MOLINA	2
3173	MUNICIPAL	CONSTITUCIÓN	2
3172	MUNICIPAL	CONSTITUCIÓN	2
3387	MUNICIPAL	PARRAL	2
3479	MUNICIPAL	SAN JAVIER	2
3540	MUNICIPAL	CAUQUENES	2
3240	MUNICIPAL	LINARES	2
3252	MUNICIPAL	LINARES	2
2794	MUNICIPAL	TENO	1
2882	MUNICIPAL	HUALAÑÉ	1

(2) Esta categorización se realizó de acuerdo a la tipología propuesta por Berdegué, Jara, Modrego, Sanclemente, y Schejtman, A. 2010. "Comunas Rurales de Chile".

2908	MUNICIPAL	LICANTÉN	1
2896	MUNICIPAL	LICANTÉN	1
2909	MUNICIPAL	VICHUQUÉN	1
3016	MUNICIPAL	PELARCO	1
3128	MUNICIPAL	EMPEDRADO	1
3138	MUNICIPAL	PENCAHUE	1
3205	MUNICIPAL	CUREPTO	1
3317	MUNICIPAL	YERBAS BUENAS	1
3327	AD. DELEGADA	YERBAS BUENAS	1
3434	MUNICIPAL	RETIRO	1
3443	MUNICIPAL	RETIRO	1
3618	MUNICIPAL	CHANCO	1
16551	MUNICIPAL	RAUCO	1
16587	MUNICIPAL	SAGRADA FAMILIA	1
16754	MUNICIPAL	ROMERAL	1
3033	MUNICIPAL	RÍO CLARO	1
3359	MUNICIPAL	LONGAVÍ	1

Fuente: elaboración propia.

Una vez seleccionados los establecimientos de acuerdo al nivel de ruralidad, se procedió analizar datos secundarios con técnicas de diferencias de medidas (t de student y Anova), con el fin de determinar diferencias significativas, entre grados de ruralidad, nivel socioeconómico y educativo de los padres, logro educativo expresado en el puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 2014 para lenguaje y matemáticas; pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) 2015, para lenguaje y matemáticas respectivamente.

HOMOGENEIDAD EN LA RURALIDAD Y LOGRO EDUCATIVO

De los 35 establecimientos adscritos al programa PACE en la región del Maule, y basándose en la tipología de comunas rurales, los resultados muestran que el 94,2% de los establecimientos son clasificados como rurales, sin embargo, esta cifra se invierte al revisar datos oficiales del Mineduc.

Estos datos abren la discusión a cómo definir hoy día la ruralidad en un contexto de complejidad, en el que los límites entre lo urbano y lo rural son cada vez más difusos. En Chile la variable preponderante es el peso poblacional a la que se añade actividades económicas primarias. Diversos estudios han mostrado que esta caracterización ha generado una subestimación del tamaño de las poblaciones que residen en zona rurales (Berdegué et al., 2010; Informe de Desarrollo Humano

Rural, 2008). El impacto de esta decisión, entre otras cosas, afecta el diseño e implementación de políticas públicas, debido a que se esconde la diversidad de visiones de mundo, prácticas culturales e identidades.

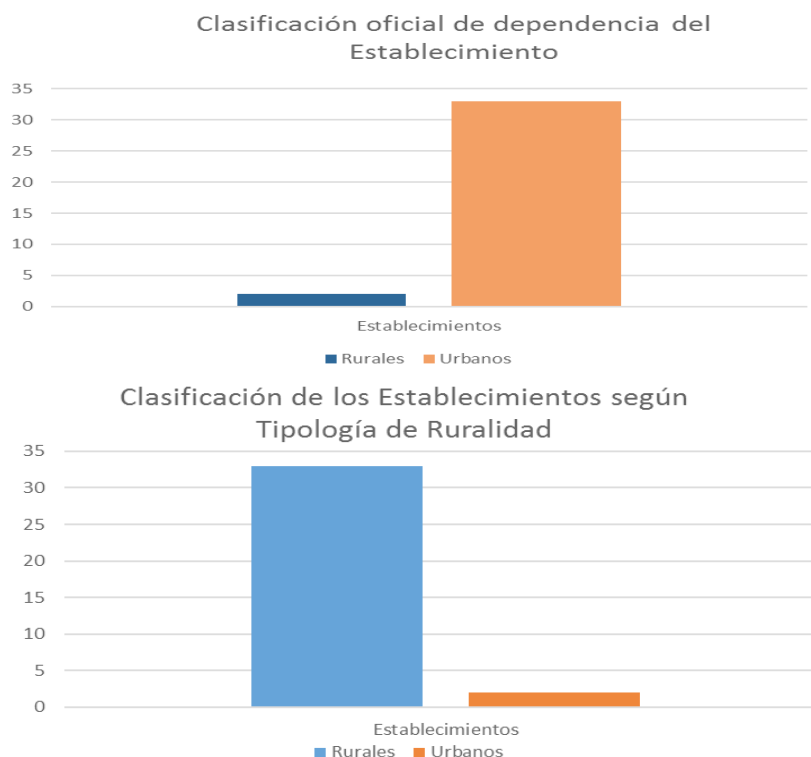


Figura 1. Establecimientos PACE según nivel de ruralidad aplicando Tipología de Comunas Rurales.

Al agrupar las comunas de los establecimientos PACE por grado de ruralidad, el 60% se adscribe a localidades fuertemente rurales; y un 37% a ruralidad intermedia. Los territorios que concentran la mayor parte de los establecimientos con fuerte ruralidad, tienen una base económica agrícola poco diversificada, con escasa especialización, a lo que se añade una baja densidad de población. En estas localidades se concentran bajos niveles educativos y altos indicadores de pobreza.

Entre los establecimientos con alta ruralidad, el 95% es de administración municipal, y el 5% restante administración delegada, sin oferta particular subvencionada y/o privada. Estas escuelas tienen en promedio 253 estudiantes matriculados en 2015. Las razones podría ser reducida población en edad de estudiar o migración a los centros urbanos en busca de mejores oportunidades educativas, tal como lo advierte (Donoso et al., 2010) que un 37,2% de los jóvenes de enseñanza media de estas localidades migran. Estas evidencias muestran que las familias con mayor capital cultural, social y económico evalúan racionalmente las oportunidades que existen fuera del territorio y optan por enviar a sus hijos a centros educativos en las capitales provinciales.

Para la ruralidad intermedia, como la describe Berdegué et al. (2010), las localidades concentran una densidad alta de población, con una moderada diversidad de actividad económica. Se encuentran

en estos territorios ciudades y pueblos que para el caso del Maule presentan un desigual desarrollo, debido a que algunos de ellos concentran poder político –capitales provinciales– los servicios y actividad industrial, etc. En esta tipología, existe una oferta de provisión mixta, y se encuentran los establecimientos PACE con mayor matrícula.

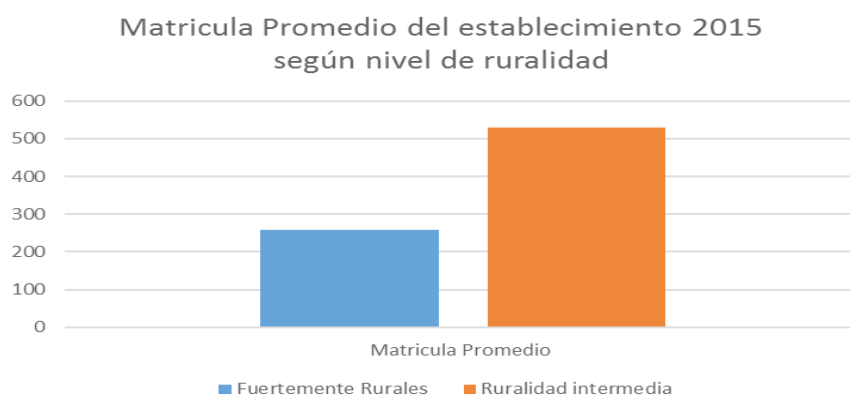


Figura 2. Matrícula según nivel de ruralidad de establecimientos PACE en el Maule.

Para ambas tipologías, los establecimientos en promedio tienen 90% de vulnerabilidad. Sin embargo es relevante considerar que para las comunas con alta ruralidad, el dato en términos relativos es significativo, debido a que estos territorios son homogéneos en términos socioeconómicos, con escasas oportunidades institucionales del Estado (educación, salud protección social), de mercado (especialmente la oferta de trabajo), y sociales (redes y organizaciones sociales).

Hechas estas distinciones, es importante advertir que la homogeneidad de los establecimientos –en la vulnerabilidad– no permite desde el punto de vista del capital económico y cultural establecer diferencias significativas entre ambos grupos, asociadas al nivel de ruralidad. Estos resultados, invitan a incorporar perspectivas de carácter cualitativo que permitan profundizar en las particularidades de cada territorio, y cómo estas impactan el desempeño escolar y la cultura institucional de las escuelas.

Para el grupo estudiado, el promedio ingresos de los hogares es 309.118 pesos, ubicándolos en el segundo decil de ingreso nacional per cápita familiar. En cuanto al capital cultural de los padres medido en años de escolaridad, el promedio es de 9 años, similar al nacional para este grupo socioeconómico (CASEN, 2015). Al correlacionar ambas variables, el resultado evidencia una fuerte correlación (.799), no así para la variable nivel de ruralidad con una débil correlación (.197).

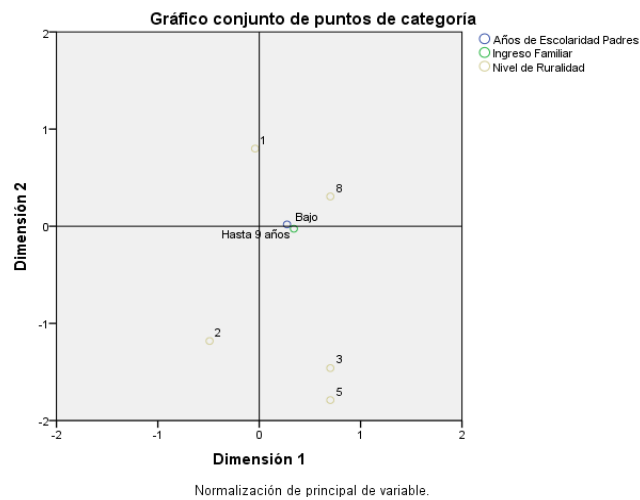


Figura 3. Nivel de correlación entre años de estudios de los padres, ingreso familiar y nivel de ruralidad, de establecimientos PACE rurales en el Maule.

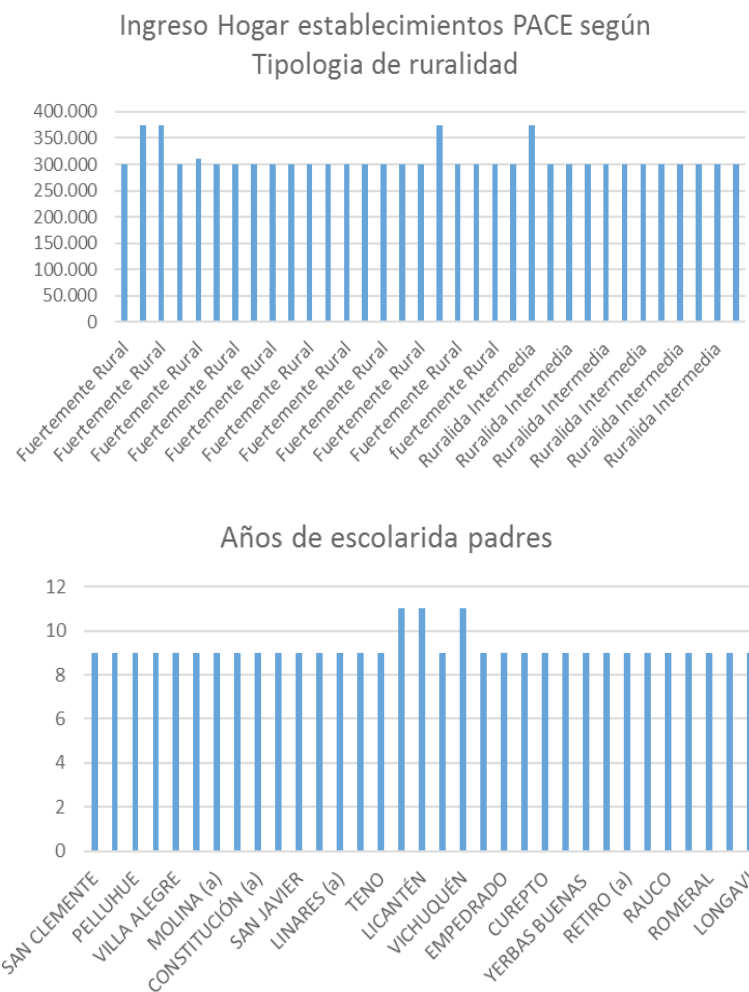


Figura 4. Nivel de ingreso de los hogares y escolaridad de los padres de Establecimientos PACE rurales en el Maule.

El logro educativo representado por prueba estandarizada SIMCE y PSU, muestra una fuerte correlación entre ingresos y logro educativo. Al revisar la distribución de los rendimientos en el SIMCE 2015 (segundo medio) en las áreas de matemáticas y en lenguaje para GSE bajo, el promedio de los establecimientos se sitúa por 9 puntos sobre la media nacional, no existiendo diferencia relativa por grado de ruralidad entre establecimientos. El promedio de las pruebas es de 230 puntos, lo que muestra un resultado insuficiente en el desempeño de lenguaje y matemáticas para estos estudiantes, no logrando adquirir los conocimientos y las habilidades “básicas” estipuladas en el currículo para este nivel.

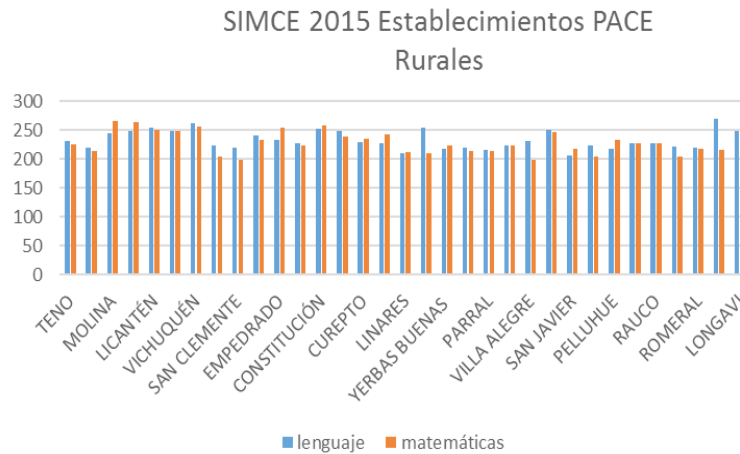


Figura 5. Promedio SIMCE en lenguaje y matemáticas, segundos medios en establecimientos rurales PACE del Maule.

El promedio de los resultados de la prueba de selección universitaria PSU en lenguaje y matemáticas es 28 puntos por debajo del promedio nacional (443) de establecimientos municipales (DEMRE, 2014). Se determina una correlación significativa entre SIMCE de matemáticas (.870), años de estudios de los padres (.716) e ingresos del hogar (.564) sobre puntaje PSU.

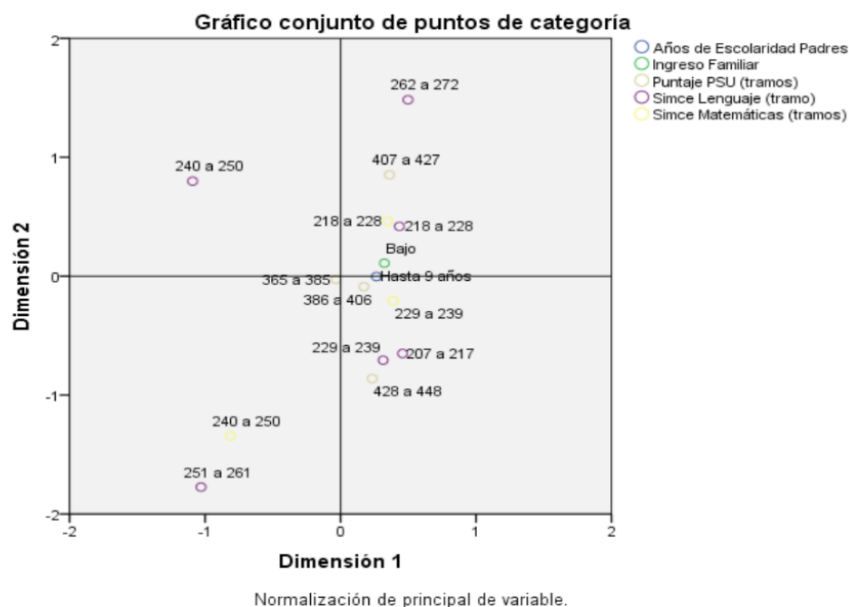


Figura 6. Nivel de correlación entre escolaridad de los padres, ingreso familiar, puntaje PSU, y SIMCE lenguaje y matemáticas de establecimientos PACE rurales en el Maule.

A MODO DE CIERRE

Del contexto general de los establecimientos PACE se desprende que no existen diferencias significativas de acuerdo al nivel de ruralidad, y lo que predomina como factor clave es el capital económico y cultural de las familias. Los resultados confirman una alta correlación entre logro académico y capital económico y cultural de los hogares. La homogeneidad de la educación rural expresa la desigualdad social, debido a que los aprendices reciben una formación marcada por su origen social que los estereotipa, limitando su desarrollo y posteriores posibilidades educativas.

Este hallazgo, cuestiona al menos la idea de la igualdad de oportunidades, desde la perspectiva distributiva, la noción de que las oportunidades idealmente están a disposición de toda la población, y que depende de las capacidades y habilidades individuales si son aprovechadas o no. Detrás de esta idea de mérito habría una sociedad capaz de adoptar criterios imparciales de selección y organización de los roles que requiere por medio de sus sistemas escolares y la división del trabajo.

La equidad se lograría, pues los individuos podrían alcanzar cualquier posición con independencia de su origen social; sin embargo, esta perspectiva desconoce el punto de partida de los sujetos. Para Bourdieu y Passeron (1995) el sistema educativo reproduce las diferencias de origen social, y tiende a fragmentarse y a desplegar modos de segregación a través de la creación de sendas o circuitos de formación diferenciados. En una sociedad de clases, que busca permanentemente mecanismo de diferenciación, la educación como ideal de integración y cohesión social, no estaría cumpliendo su rol, tendiendo a aumentar la brecha de desigualdad.

En este contexto, se hace necesario indagar desde una perspectiva cualitativa cómo opera la segregación en los proyectos de vida de los estudiantes, sus aspiraciones y expectativas, así como en la cultura y prácticas docentes de las escuelas. Tal como indica Bellei et al. (2013), investigar la forma en que las experiencias formativas de los espacios segregados afectan habilidades y competencias extracurriculares, como la autoestima, innovación, disciplina de trabajo, resolución de conflictos, entre otras. Todos estos elementos, deben ser considerados a la hora de implementar programas de acceso a la educación superior. Canales (2016) advierte que las postulaciones al sistema universitario de los grupos socioeconómicos bajos está mediada por aspectos objetivos como el logro académico y el nivel educacional de los padres; y subjetivos que se relacionan con las bajas expectativas educativas y las aspiraciones de ingreso a la educación superior.

Dicho lo anterior, aunque no existen relación estadísticamente significativa entre logro educativo y grados de ruralidad, es un reto comprender desde cada uno de estos espacios las implicancias del contexto sociocultural en las experiencias escolares. Sobre todo cuando está en boga la noción de inclusión educativa, la pregunta por el reconocimiento se hace relevante. Esto exige repensar las políticas educativas desde una lógica que va más allá de la compensación. Cabe preguntarse, ¿el modesto origen social, la pobreza, los magros resultados del SIMCE y PSU, son la única herencia con que se ingresa al sistema educacional? ¿O la sabiduría popular, los valores comunitarios, la calidez y proximidad humana no son dignos para balancear el valor del conocimiento técnico-científico? Esto desafía al sistema a reconocer otras formas de saber.

En este contexto, es muy importante que las instituciones de educación superior se hagan cargo de las experiencias que acarrean los estudiantes de contextos vulnerables, el sentimiento de desventaja, el desarraigo académico, la falta de habitus académicos, etc. Esto permitiría fortalecer su adaptación a la vida académica, y abrir la comprensión a que el éxito o fracaso, no depende solo de la agencia individual, sino de la implementación de mecanismos genuinos de integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellei, C.** (2013) El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, 1: 325-345.
- Berdegúe, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X., y Schejtman, A.** (2010). Comunas Rurales de Chile. Documento de Trabajo N° 60. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.
- Bourdieu, P.** (1998). *La Distinción*. Argentina: Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C.** (1995). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Canales, A.** (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas: El rol de factores académicos y no académicos. *Calidad de la Educación*, 44, pp. 129-157.
- Cervini, R.** (2009). Comparando la Inequidad en los logros Escolares de la Educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel comparativo. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7, 1, 5-21.
- _____. (2012). El 'efecto escuela' en países de América Latina: reanalizando los datos del SERCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (39).
- Cox, C., y Schwartzman, S.** (2009). *Políticas Educativas y cohesión social en América Latina*, Ed. Cieplan.
- Coleman, J.** (1968). The concept of Equality of Educational Opportunity. Harvard Educational Review. *Special Issue 'Equal Educational Opportunity'*, 38(1), pp. 7-22.
- Donoso, S., Arias, O., y Castro, M.** (2011). Oportunidades Educativas y Territorio: Un Análisis de la Migración de Matrícula en la Educación Pública de la Región del Maule (Chile). *Panorama Socioeconómico* (año 29), 43, 123-138.
- Dumay, X., & Dupriez, V.** (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), 440-477.
- García-Huidobro, J. E.** (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, 1, 65-85.
- Gasparini, L., Horestein, M., Molina, E., y Olivier, S.** (2008). *Polarización económica, instituciones y conflicto. Dinámicas de la cohesión social latinoamericana*. Santiago: Uqbar editores, Colección CIEPLAN, Santiago.
- Krüger, N.** (2013). Segregación Social y Desigualdad de Logros Educativos en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (86).
- Montané, A.** (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*, 20.
- Murillo, F., y Martínez, C.** (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina (Colombia). *Revista Magis*, 9, 19.
- OCDE.** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*.
- _____. (2006). The New Rural Paradigm: Policies and Governance. *OECD Rural Policy Reviews*. Organisation for Economic Co-Operation and Development. Paris.
- _____. (2015). *Estudio económico de la OCDE en Chile*. En <https://www.oecd.org/eco/surveys/chile-2015-volante.pdf>
- Orfield, G.** (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: The Civil Rights Projects. University of Chicago Press.
- PNUD.** (2008). *Desarrollo Humano en Chile Rural: Seis Millones por nuevos Caminos 2008*.
- PNUD** (2017). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*.

- Pink, W., & Noblit, G.** (2007). *International Handbook of Urban Education*. Berlín: Springer.
- Rasse, A.** (2016). *Segregación residencial socioeconómica y desigualdad en las ciudades chilenas*. Serie documentos de trabajo PNUD - desigualdades N° 4.
- Quinteros, D.** (2009). Críticas y revisiones a la Teoría de la Justicia de John Rawls. *Revista Actualidad Jurídica*, 18, Universidad del Desarrollo.
- Rawls, J.** (1979). *Teoría de la Justicia*. Madrid: FCE.
- Rodríguez, J.** (2001). *Segregación residencial socioeconómica: ¿Qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?* Santiago de Chile: CEPAL-Serie población y desarrollo (16).
- Sabatini, F., Cáceres, G., y Cerda, J.** (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción". *Revista EURE*, 27, 82.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F.** (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago: Orealc/Unesco. Santiago y LLECE.
- Valenzuela, J. P.** (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la Búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia* (pp. 131-156). Santiago: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D.** (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. En *Evidencias para Políticas Públicas en Educación* (pp. 231-284). Santiago de Chile: Fonide, Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J.P., y Villalobos, C.** (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27, 2 (pp. 145-172). En Wacquant, L. (2001), *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del Milenio*. Buenos aires. Manantial.
- Zimmer, R., & Toma, E.** (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19, 75-92.

Citar este capítulo como:

Calfuqueo L., Jorge, Cubillos A., Froilán, Pinto V., Diego, Del Pino S., Miguel (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 4

LA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN UNA ESCUELA DE LA ARAUCANÍA Y SU ANÁLISIS DESDE LA JUSTICIA SOCIAL

JORGE CALFUQUEO L.¹

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

jcalfuqueo@gmail.com

DIEGO PINTO V.³

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

dialpive@gmail.com

FROILÁN CUBILLOS A.²

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

froycub@yahoo.es

MIGUEL DEL PINO S.⁴

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica de Temuco

mdelpino@uct.cl

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo enseña la experiencia de construcción curricular de planes y programas propios de una escuela ubicada en la comuna de Teodoro Schmidt, lago Budi, en la región de La Araucanía, Chile. Dicha propuesta se enmarca en la discusión teórica sobre el concepto de interculturalidad y de justicia social, lo que permite abrir el abanico de posibilidades respecto a la necesidad de desarrollar una educación con pertinencia y compromiso cultural en el contexto del pueblo Mapuce.

(1) Logko Jaqepvjv Lof. Director Escuela.

(2) Académico Departamento de Historia y Geografía.

(3) Académico Departamento de Historia y Geografía.

(4) Académico Facultad de Educación.

En una primera instancia se realiza una presentación general del contexto territorial en el cual se encuentra la escuela, dando cuenta de los principales aspectos que hacen entender la recuperación de la escuela por parte de la comunidad y la proyección que hacen sus integrantes en ese espacio. Posteriormente, se pasa a una discusión teórica conceptual, que permite reconocer los principales posicionamientos frente a las ideas de interculturalidad y de justicia social; esto principalmente para reconocer que la interculturalidad debe ser instalada en el marco de la justicia social. Finalmente, se presenta la experiencia en cuanto construcción curricular que ha generado la escuela.

CONTEXTO TERRITORIAL

Durante los últimos 20 a 25 años, la situación del pueblo Mapuce ha podido ser reconocida y divulgada a la sociedad chilena producto de los distintas organizaciones sociales que pusieron en la opinión pública sus demandas por la recuperación territorial. Distintos han sido los investigadores que han venido evidenciando esta situación, por ejemplo, la Comunidad de Historia Mapuche (2012/2013)⁵ o Fernando Pairican (2014)⁶, quienes han puesto en evidencia los argumentos emanados de las comunidades mapuce para recuperar sus territorios y/o reconocer el actuar del Estado para la negación, exclusión, represión y asimilación del pueblo Mapuce.

En ese marco, las comunidades han permitido ir reconociendo sus principios valóricos, territoriales y espirituales para la proyección de su cultura en el espacio en que se encuentran. Aspectos que no están perdidos en la práctica, sino que olvidados por el tiempo o las circunstancias históricas de represión y negación.

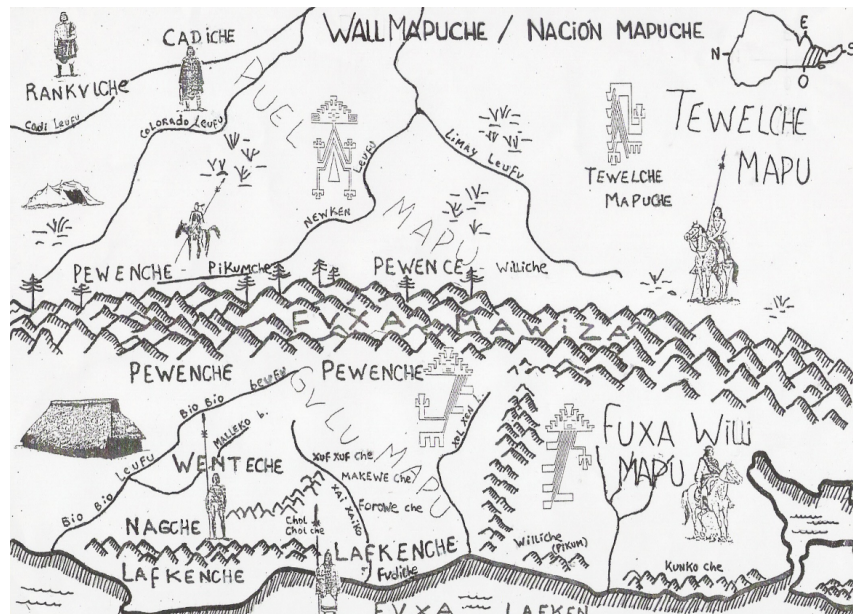
Un aspecto que ha sido central en la reconstrucción de la memoria histórica y territorial del pueblo Mapuce es la identificación de las distintas identidades territoriales representadas espacialmente en distintos mapas, los cuales han permitido reconocer las prácticas ancestrales y relatos actuales que diferencian a cada *Az Mapu* (identidad territorial).

En el trabajo elaborado por Marimán (2006), se puede apreciar un mapa que reconstruye el *Wall-mapu* a partir de las *Az Mapu* y su relación con los elementos naturales que la definen.

(5) Ta Ñ Fijke Xipa Rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche; Temuco, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2012 (1ª edición), 2013 (2ª edición).

(6) Malon: La rebelión del movimiento mapuche, 1990-2013: Editorial Pehuén, 2014.

MAPA 1. Wallmapu y Az Mapu⁷



Fuente: Marimán, 2006.

Lo central de este Mapa 1 es que las identidades territoriales se definen a partir de los espacios naturales que la circundan, por un lado están los *pewenche* que se vinculan al espacio territorial del *pewén* (araucaria); los *wenteche*, que están vinculados al espacio de la depresión intermedia; los *nagche* que circundan la cordillera de la Costa (según la visión occidental también es reconocida como la cordillera de Nahuelbuta); mientras que los *bafkehce* (o *lafkenche*) se identifican con el *lafken* (mar). Por mencionar solo algunos de los señalados en el mapa.

De esta forma, la estructuración territorial va de la mano con la naturaleza, lo que permite un fortalecimiento identitario al *mapu* (tierra) y los *geh* (espíritus) que cuidan los espacios territoriales. La relación del mapuce con la tierra es lo que permite ir generando otros espacios territoriales, los cuales se asocian al vínculo directo de la comunidad y su organización espacial.

Es así como Cubillos (2015), en su investigación doctoral, realizó una espacialización del territorio del *Aijarewe Fozv Budi*, integrando nueve *rewe* y varios *lof*. Trabajo enmarcado en el contexto mapuce que relata este capítulo. Dicha investigación, además identificó las particularidades que hacen a cada una de las categorías de análisis espaciales y qué significados tienen para el pueblo Mapuce Bafkehce.

(7) Hay que reconocer que la orientación del mapa es hacia el *Puel Mapu*, espacio por donde aparece el *Antu* (sol) para los Mapuce. Si se contraponen con la visión occidental, el *Wallmapu* se constituye desde el río Biobío (que divide la región del Biobío y La Araucanía en Chile) y el seno de Reloncaví en sus límites norte-sur de *Golvmapu* (conocido por los occidentales como Chile). Y desde la costa del océano Pacífico hasta la costa del océano Atlántico en la delimitación oeste-este.

En el Cuadro 1, se reconocen tres categorías territoriales, identificadas por Cubillos (2015), a partir de entrevistas a distintas autoridades ancestrales, las cuales permiten reconocer la forma en que se relaciona el ser humano con la naturaleza y la configuración política que adquiere cada categoría.

Cuadro 1. Categorías territoriales del Pueblo Mapuce

Lof	La primera organización social mapuce y base de las estructuras mayores, es una entidad territorial constituida por grupos de familias extensivas, y cuya autoridad es el <i>logko</i> . El <i>lof</i> es un espacio territorial que no abarca solamente a la gente que vive en él, sino también a todos los elementos que lo componen (animales, plantas, seres espirituales, cerros, esteros, etc.).
Rewe	Los <i>lof</i> se agrupan entre sí hasta un total de nueve, conformando los <i>rewe</i> , organización que mantiene vínculos familiares. Entre los <i>logko</i> del <i>rewe</i> se elige un líder, autoridad del <i>aija rewe</i> .
Aija rewe	Agrupación de <i>aija</i> (nueve) <i>rewe</i> . Los <i>aija rewe</i> a su vez se pueden agrupar en organizaciones mayores, organizándose a partir de cuatro <i>aija rewe</i> un <i>fütal</i> (gran) <i>mapu</i> , que constituye la máxima organización sociopolítica mapuce, la que es dirigida por un <i>ñizol</i> (jefe) <i>logko</i> .

Fuente: Cubillos, 2015.

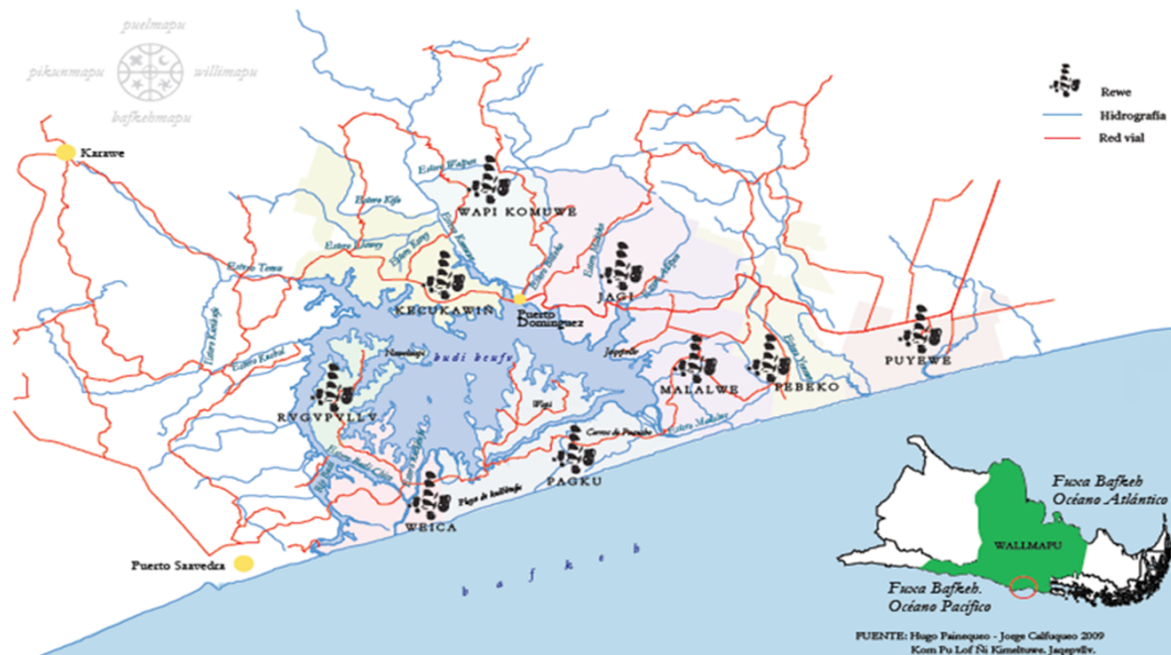
Con las entrevistas realizadas se pudo generar una instancia de mapeo colectivo, lo cual permitió representar espacialmente las delimitaciones consuetudinarias que tiene el *Aijarewe* del Lago Budi, con sus respectivos *rewe*. El Mapa 2 muestra cómo se distribuyen espacialmente los nueve *rewe* alrededor del lago, lo que permite reconocer, por una lado, el territorio ancestral que está vigente, tanto por las propias prácticas culturales, como así también en el imaginario de las personas que habitan dicho espacio.

La escuela está en este contexto territorial, el cual es parte del *rewe* de Malalwe⁸. En donde las prácticas culturales, ceremoniales y políticas giran en torno, no solamente de la naturaleza y la espiritualidad que es parte de ella, sino que a los principios del Ser mapuce bafkehce.

No se puede pensar el proyecto educativo de la escuela sin comprender a grandes rasgos el contexto territorial del cual es parte, ya que la confección de los planes y programas propios va en función de entender la compleja cosmovisión mapuce bafkehce.

(8) Estudios posteriores a este mapeo, hechos por la propia comunidad y un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE, mostraron que este *rewe* sufrió una división, lo cual se debe principalmente a la inserción de las creencias católica y evangélica en las comunidades mapuce bafkehce. Resultados que fueron presentados en el VIII Seminario de Geografía Crítica Gladys Armijo (2015).

MAPA 2. Mapeo colectivo *Aijarewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*



Fuente: Cubillos, 2015.

BREVE DISCUSIÓN TEÓRICA

El concepto de interculturalidad: Críticas y propuestas

La comunidad mapuce bafkehce, ubicada en el lago Budi demanda la construcción de programas propios de estudio para la escuela. Es decir, buscan las herramientas pedagógicas teórico-prácticas para el desarrollo de su cultura, cosmovisión y lengua en términos educativos. En este sentido se debe entender el *Kimvn* mapuce que la comunidad comprende.

Para el pueblo Mapuce todos los elementos que constituyen el universo son vivos, por lo que la vida es un principio que trasciende en cada experiencia y en cada contexto. De esta manera el universo se entiende como una fuente de aprendizaje que cobra validez en los diferentes contextos comunicativos y sociales (Proyecto Educativo, 2016). En este sentido, el *kimvn* mapuce es el conocimiento y la forma en que se transmite el conocimiento acerca de los orígenes, la historia, la cultura, la lengua y la espiritualidad, que se transmite a partir de la oralidad por medio de relatos (*piam*) emitidos por los *kuyfikece* (ancianos, ancianas) o *wunenkece* (personas mayores) (Fernández et al., 2012; Pinto, 2016). Por lo tanto, el *kimvn* es un conocimiento holístico e integrador, que no acepta la parcialización y especificación del conocimiento y los saberes, dado que el mapuce integra, no divide.

Respecto de esto último, encontramos en la literatura científica que, al igual que la problematización emanada desde el pueblo Mapuce, otros pueblos originarios de Latinoamérica han demandado una revitalización de su cultura y su lengua, lo que ha dado como resultado la implementación de la educación intercultural. Como menciona Dietz (2015), son las luchas y reivindicaciones de los pueblos originarios las que, en el ámbito educativo, han desafiado las políticas de castellización, de homogeneización identitaria y de asimilación cultural, dando como resultado una negociación entre los indígenas de Abya Yala y los Estados-naciones, que desde la década de los noventa pasada se dio inicio como Educación Intercultural Bilingüe. Como así también, plantean Quintriqueo et al. (2014), la interculturalidad se origina “simultáneamente en diferentes contextos y desde hace varios siglos, a través de los múltiples movimientos sociales, comerciales, culturales y de cooperación entre los pueblos y naciones en el mundo” (2014, p. 205).

Así, desde su inicio la educación intercultural:

Se trata de un paradójico producto híbrido que en parte refleja las aspiraciones de autonomía educativa y de educación propia por parte de los pueblos originarios y en parte ilustra los grados y márgenes de maniobra que el Estado-nación concede a los pueblos originarios en el ámbito educativo y lingüístico, mientras se los sigue negando en los ámbitos de la autodeterminación política y territorial (Dietz, 2015, p. 10).

En una línea similar, Williamson y Flores plantean que,

La educación ha sido considerada un vehículo para el blanqueamiento y homogeneización de la población originaria, por lo que el paso desde una educación asimiladora a una que reconoce con distinta intensidad y matices la diversidad cultural es fruto de la lucha histórica de las articulaciones indígenas y no indígenas (2015, p. 21).

Observamos que frente a la demanda de los pueblos indígenas la interculturalidad, como respuesta al requerimiento de autonomía educativa de estos pueblos, queda reducida desde sus inicios a los procesos de bilingüismo educativo para escuelas con población indígena mayoritariamente ubicadas en sectores rurales. A este respecto, interculturalidad se entiende sobre la base de una educación que se orienta a la utilidad del indígena, logrando su integración a la sociedad como sujeto de trabajo. En este contexto, la interculturalidad surge desde el ámbito social como institucional. Desde el primero, en el periodo colonial, como una estrategia evangelizadora de la Corona española y luego, aparece asociada a reivindicaciones de movimientos indígenas en relación a las precarias condiciones de vida. En el ámbito institucional, surge como respuesta de los Estados-nación a la educación escolar que los pueblos indígenas demandan. De esta manera “la interculturalidad en América Latina surge desde los sectores sociales excluidos y más postergados del proyecto de modernización de los países, donde la mayoría de los indígenas son marginados...” (Quintriqueo et al., 2014, p. 205).

En este sentido, la interculturalidad ha venido desarrollándose subsumida a la educación occidental, dado que se sitúa en el contexto escolar como estrategia de desarrollo educacional, social, político, económico y cultural (Santos, 2009). Quintriqueo, Quilaqueo y Torres (2014) plantean que la interculturalidad opera como un racismo epistemológico, en las intenciones de dar sentido y contextualizar la educación intercultural para todos los ciudadanos, ya sea indígenas y no indígenas, permaneciendo en el tiempo de manera institucionalizada y estructuralmente arraigada en una sociedad posmoderna.

En Chile a partir del año 1996, sobre la base de la Ley Indígena 19.553 -de 1993- se ha instalado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), programa que busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo (www.mineduc.cl). Sin embargo, frente a este programa hay críticas que destacan que se focaliza solamente en estudiantes indígenas, olvidando que la educación intercultural es para toda la sociedad chilena; que se focaliza en sectores rurales, cuando gran parte de la comunidad indígena se encuentra radicada en sectores urbanos; que el programa tiene carácter asimilacionista, y la visión esencialista y técnica del concepto de cultura; como dice Espinoza (2016), el programa tiene “tendencia a seguir favoreciendo visiones occidentales y colonialistas del conocimiento y, por lo tanto, con un fuerte énfasis en el currículo nacional por sobre las modificaciones necesarias para atender (e incorporar) la diversidad cultural presente en diversos contextos educativos” (2016, p. 2). En ese sentido, se pueden establecer dos grandes críticas en el contexto chileno:

La primera, hace referencia a la enseñanza de lengua indígena, que mayoritariamente ha sido entendida como segunda lengua (L2) (Fernández, 2005; Matus y Loncón, 2012; Mineduc, 2011; Quidel, 2011; Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013). Frente a esto, la PEIB no ha incorporado la diversidad de contextos sociolingüísticos en los que se encuentran insertos los colegios, obviando también los contextos donde se desenvuelven los niños y niñas, quienes son el foco del programa (Espinoza, 2016). Lo anterior se dificulta aún más con que el Mineduc entrega los mismos recursos (materiales y libros) a estos contextos, que son diversos, lo que hace difícil la concreción de entregar una enseñanza cultural y lingüística pertinente.

La segunda crítica hace referencia a la ausencia de metodologías pedagógicas de enseñanza; por un lado, autores se centran en metodologías de enseñanza de lenguas como L2 (Cañulef, 1998), como así también que los educadores tradicionales no están preparados para enseñar, al igual que los asesores culturales, ya que no tienen conocimiento de metodologías innovadoras en la enseñanza de lenguas (Oñate, 2005). Por otro lado, que la enseñanza de lenguas carece de indicadores de logro claros para cada nivel y de una metodología para su enseñanza (Matus y Loncón, 2012).

Con relación a estas críticas, existen similares en cuanto a la implementación de la Educación Intercultural en el contexto Latinoamericano originadas desde el movimiento indígena, que dan cuenta que se implementó desconociendo el compromiso político entre indígenas y el poder estatal, a pesar que se explicitó en la importancia de incorporar la interculturalidad como componente

transformador de la escuela (Williamson y Flores, 2015). Así también la interculturalidad presenta una distorsión en la manera de presentar el multiculturalismo neoliberal como proyecto en los países de nuestra región. Dice Taylor, respecto del multiculturalismo liberal que “las políticas de reconocimiento heterónomas distorsionan o excluyen el sentido del reconocimiento propuesto desde los movimientos indígenas, generando una sensación de doble exclusión y ‘falso reconocimiento’ entre los sujetos pertenecientes a estos colectivos, lo que puede ser una fuente de conflicto, palpable en el caso de las propuestas gubernativas de EIB” (Taylor, 1993, en Williamson y Flores, 2015, p. 53).

En este sentido, la cita anterior es muy pertinente, dado que frente a las críticas tanto en Chile como en los demás países de Latinoamérica, la visión liberal de fondo de la Educación Intercultural guarda relación con el desarrollo de políticas de identidad e igualdad, que desconoce el contexto de desigualdad económica y de relaciones de dominación, que como plantean Williamson y Flores (2015), acentúan la tensión entre reconocimiento y redistribución (Fraser, 1995).

Con relación a lo anterior, autores como Rolando Pinto (2013), que junto a la comunidad mapuche bafkehce, misma de este estudio, respecto a las políticas estatales chilenas y el currículo monocultural, plantea que el trabajo con la comunidad se entiende desde la emergencia, dado que,

...no la entendíamos como una contextualización de la cultura oficial, con los saberes y el hacer original, de esta manera la emergencia sería el agornamiento de la cultura instalada en los Planes y Programas de Estudio Oficiales con las inquietudes emergentes de los eventuales educandos. Nuestra propuesta más bien es claramente elaborar un currículo nuevo que tuviese como legitimidad y validez formativa, los saberes y el hacer ancestrales comunitarios o poblacionales específicos (2013, p. 16).

En este escenario, existen propuestas de interculturalidad enmarcadas en una concepción crítica y transformadora, dirigidas al desarrollo pedagógico en cuanto relación dialógica entre saberes populares, saberes indígenas y conocimiento escolar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). Se apunta no solo a la incorporación de saberes lingüísticos a la escuela, sino en la ampliación epistémica y metodológica curricular basado en un diálogo de saberes (Santos, 2009) entre ambas culturas. Así, plantea Quintriqueo (2010) que se debe instaurar un modelo dialógico intercultural tanto en la definición de los contenidos, como de las finalidades educativas en el marco de la escuela en contexto mapuche.

En una línea similar, Dietz (2015), plantea llanamente que una educación intercultural no debería llamarse así, ya que si fuera “realmente equitativa, incluyente, democrática y dialógica con diferentes fuentes de diversidad (cultural, lingüística, étnica, de género, religiosa, etc.) ya no se llamará intercultural, sino simplemente será conocida y reconocida como buena educación” (2015, p. 9).

Siguiendo el planteamiento anterior, concordamos con Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014), que el actual enfoque intercultural debe abandonar el razonamiento eurocéntrico que nos

ha formado en una unilinealidad en la comprensión del mundo. En ese sentido, pensar la demanda mapuce en el contexto bafkehce del lago Budi, es pensar en una educación indígena mapuce que permite conocer y reconocer la cultura propia y la de los otros sujetos con los que se está en interacción constante, “respetando ambos saberes y teniendo presente que cada uno tiene una lógica para comprender el mundo, desde una perspectiva propia” (Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias, 2016, p. 14).

Justicia social

Es sabido que desde inicios de la colonización se ha entendido al indígena en términos jurídicos con el imperativo civilizatorio, es decir, con la finalidad de producir un cambio forzado y completo de cultura. En la Constitución Política de Chile de 1822 se plantea que “Corresponde al Congreso cuidar de la civilización de los indios del territorio”, no haciendo mención ni garantía ninguna de derechos para los presuntos beneficiarios (Clavero, 2008). El mismo autor plantea que dicha Constitución definía el espacio territorial de Chile apropiándose de las tierras de la nación mapuce, que como dice “habían mantenido a raya al colonialismo español consiguiendo que el mismo reconociera formalmente una frontera de por medio. El planteamiento constitucional comienza por ignorar el espacio indígena con la virtual expropiación masiva de tierras y recursos que ello implica” (Clavero, 2008, p. 23). Ello porque la categoría territorio es concebida desde la política de colonización, y que los Estados no estuvieron dispuestos a admitir interdependencias indígenas, ni tampoco a buscar acuerdos dignos para los pueblos que resistían o incluso evitaban el contacto. Y esto se demuestra claramente en la imposición de una educación occidental centrada en saberes y prácticas educativas eurocéntricas, por lo que pareciera que las categorías civilización y barbarie siguieran vigentes, y que en su inicio se comprendía que los pueblos indígenas “de no dejarse convertir [a la religión católica], se presumía que solo contaba con barbarie o carencia pura y simple tanto de civilización como de religión, incultura rotunda en suma y no cultura propia alguna” (Clavero, 2008, p. 31).

En términos educativos la imposición de saberes escolares a la cultura Mapuce produjo, entre otras cosas, enajenación, desuso de la lengua y migración de niños y jóvenes a sectores donde se les escolariza, provocando muchas veces el posterior olvido u rechazo a su pueblo.

A partir de la denominada Ley Indígena en Chile, se entiende que,

El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público. El Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte de la Nación chilena (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993, p. 2).

A la vez, el Ministerio de Planificación y Cooperación (1993), en el título cuarto de la ley, referente a la cultura y educación, establece que el reconocimiento, respeto y protección hacia las culturas

indígenas contempla la inclusión de la lengua en establecimientos pertenecientes a zonas de alta población indígena, por lo que el sistema educacional nacional debe proveer de programas que permitan a los docentes en ejercicio en estos sectores geográficos dominar tanto la cultura como la lengua de dichas etnias. Por otra parte, enfatiza en el uso de la lengua indígena a través de radioemisoras y canales de televisión. En cuanto a la educación, menciona el desarrollo de cátedras de enseñanza superior que aborden la historia, cultura y lengua indígena, además de la promoción de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el cual tiene como finalidad “preparar a los educandos indígenas para desenvolverse de forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993, p. 11).

De esta manera, se intenta dar cuenta de la injusticia cultural optando por una Educación Intercultural de corte liberal (como ya se revisó), que tiene a su haber varias críticas. Se podría entender la escuela como espacio de frontera, es decir, de disputa entre el proyecto escolar del Estado, los educadores y los indígenas (Williamson y Flores, 2015). Mientras que el pueblo Mapuce agencia por una escuela que incluya sus saberes y prácticas. Como plantean Paiva y Paladino (2011), el desarrollo de un currículo y material didáctico específico para escuelas indígenas. Esto porque la actual Educación Intercultural instaurada en la mencionada ley reproducen los mecanismos de exclusión indígena, al afirmarse en un paradigma universalista de la educación, que simplemente mantiene diseños institucionales implementados en términos de eficiencia que no consideran las demandas indígenas o solo lo hacen parcialmente (Williamson y Flores, 2015).

Como se mencionó en el apartado anterior, las políticas de interculturalidad tienen como matriz normativa el multiculturalismo liberal. Como hace mención Fraser (1995), de multiculturalismo del mainstream que busca remediar la injusticia cultural pero sin intervenir en las estructuras. Es decir, en territorio chileno, la política se focaliza en la poblaciones indígenas rurales, obviando al resto de la sociedad, y que no contribuyen a subvertir las relaciones estructurantes de la dominación (Williamson y Flores, 2015).

En una línea similar, Dietz, Mendoza y Téllez (2007), plantean que estas políticas “buscan empoderar a los diferentes y a los pobres para insertarlos en sociedades abiertas, desdibujando asimetrías, propugnando bricolajes étnicos que disminuyen la importancia de la lucha indígena e insertando a los pueblos indígenas en un mundo que está globalizando la pobreza” (2007, p. 17).

Se observa las debilidades de la política en términos educativos referidos a una Educación Intercultural. A este respecto, autores como Kincheloe y Steinberg (en Dietz y Mateos, 2011), refieren a una política de redistribución para generar condiciones que superen la desigualdad con acciones afirmativas. Por otra parte, McLaren plantea la búsqueda de la democratización de las instituciones educativas, que no deben apuntar solamente a las minorías sino a la sociedad en su conjunto.

Williamson (en Williamson y Flores, 2015) plantea que la “educación constituye un campo que debe expresar lo diverso en la diversidad cultural de cada contexto y por lo tanto, debe propender a la

construcción de currículos que expresen la complejidad y pluralismo lingüístico, social y étnico” (2015, p. 61).

Sobre la base de lo anterior, nos acercamos a un concepto de justicia social entendida en términos de Sleeter y Grant (2011) como una justicia para todos los grupos, así como estrategias que permitan trabajar constructivamente para lograrlas.

Menciona Fraser: “transformative recognition to redes racial injustice in the culture consist in anti-racist deconstruction aimed at dismantling Eurocentrism by destabilizing racial dichotomies” (1995, p. 91). De esta manera, pensar en el campo jurídico una educación para los pueblos indígenas desde la justicia social, nos lleva a que tanto indígenas como occidentales que comparten territorio debemos ser conscientes de nuestras condiciones de libertad y opresión, identificándonos y trabajando en el desarrollo de estrategias y praxis de reconocimiento y respeto de ambas culturas sin desmedro una de otra; es decir, no pensar la interculturalidad solo para unos sino para todos y garantizar en la vida política la convivencia de nuestra diversidad cultural. Como plantea Da Silva (2012), hay que contribuir a profundizar en la comprensión tanto del territorio como de la cultura durante procesos formativos a partir de conocimientos tradicionales. Esto motiva a reorientar una educación indígena haciendo el giro hacia la comunidad.

Respecto a Chile, Williamson y Flores mencionan que,

...las políticas estatales de EIB han avanzado, con matices, en el reconocimiento de las identidades étnicas en el continente, pero no se han acompañado de políticas de redistribución para subvertir o transformar el orden colonial que los mismos sistemas educativos expresan. Asimismo, frente a las promesas incumplidas por el multiculturalismo y la interculturalidad para todos, se entiende que el giro hacia la comunidad y al autonomismo sea una respuesta accionada por lo movimientos indígenas y apoyados por algunos sectores académicos (2015, p. 71).

Así, como plantea la propia comunidad mapuce, una Educación Indígena debiera,

...elaborar una propuesta educativa afirmando la cultura consuetudinaria mapuce y rechazando cualquier intento de interculturalidad, entendida esta, como la adaptación del saber, hacer y vivir pamuce al actual diseño tradicional y clásico de la educación Básica Sistémica de Chile. Tal opción significa relevar y sistematizar los saberes y las prácticas de vida de la cultura Mapuce lafkence, dándole una organización pedagógico/curricular que introduzca a la Escuela Básica Mapuce en la legitimidad, el desarrollo y el perfeccionamiento de la formación cultural y de cosmovisión, a los niños y las niñas que viven en sus lof (comunidades)” (Proyecto Educativo, 2016, p. 4).

SOBRE LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA: VOCES DE LOS PROTAGONISTAS

La escuela de que se trata este capítulo estuvo en manos de la Iglesia católica en terreno mapuce, y la comunidad decidió recuperar el establecimiento como un proceso de organización y sentido de pertenencia del espacio educativo.

Al respecto un miembro de la comunidad agrega lo siguiente:

...producto de una lucha constante que cada uno de los docentes fuimos dando en distintos contextos educativos en la región, por defender nuestra lengua, por defender nuestra cultura y por defender nuestros principios y nuestra espiritualidad, fuimos objeto o sujeto de ser despedidos, unos antes y otros después. Entonces cuando surge eso, la comunidad acá se cuestiona “¿por qué a nuestra gente se le está despidiendo? ¿Por qué tenemos un establecimiento acá?”, entonces se pidió un proceso de recuperación del establecimiento y del terreno en el cual está acá la escuela durante dos años. De ahí entonces que acá es una lucha constante para nosotros, como docentes, como personas del lof en el día a día con nuestros niños y niñas haciendo conciencia, ante todo, de lo que nosotros somos (Entrevista Jorge Calfuqueo, 2014).

La recuperación de la escuela por parte la comunidad de *JaqePovjv*, permitió que se empezara a desarrollar una propuesta educativa integral, que ayudó a aumentar la matrícula del establecimiento y a generarse desde la práctica educativa una educación mapuce.

Nos instalamos en marzo del 2006 con tres alumnos y terminamos el año con 35. Al año siguiente subimos a 50 y en el 2008, con la apertura de séptimo y octavo, sumamos 63 alumnos (Hugo Painequeo en periódico The Clinic, 2009).

En definitiva, la idea de “escuela” empieza a tomar sentido cuando esta se reinterpreta, se cambia la orientación y se estructura en función de “CE” mapuce bafkehce.

En un estudio realizado en la comunidad mencionada, Pinto (2016), reconoce este sentido de escuela a partir de las entrevistas hechas al director de la escuela y jefe de UTP:

Los aportes que puede generar la escuela a la proyección de cultura Mapuce Bafkehce van de la mano con el sentido que le da la comunidad mapuce al establecimiento, es decir, a la reinterpretación que se dan en la práctica a este establecimiento.

Y lo otro, es plantear que el concepto de escuela, si bien se nos impuso, tenemos que adecuarlo, es nuestra responsabilidad. La escuela, como concepto, no lo creemos solo como el edificio de allí, sino que trasciende más allá. Por eso trabajamos en familia, como Kom Pu Lof. Por eso dependemos mucho de las bases: transmitimos, informamos, lo comentamos con la gente para que ellos hagan suyo también lo que nosotros le mostramos a sus hijos y lo respalden (Jorge Calfuqueo en Pinto, 2016, p. 67).

En definitiva, esa reinterpretación de lo que debe ser la escuela radica en la proyección que se le quiere dar a esta instancia a partir del trabajo con el alumnado, que a su vez son integrantes de la comunidad que se reapropió de este espacio.

Entonces el tema pasa por eso: cómo le damos identidad a este proyecto educativo y a su vez, cómo este proyecto educativo se replica en la formación de la identidad del CE del joven wenukeche (hombre joven) malen (mujer joven) (Hugo Painequeo en Pinto, 2016).

Frente a esta idea, se puede establecer que existen ciertos principios orientadores que mueven este proyecto educativo: principios del Ser Mapuce, los cuales se definen en el Proyecto Educativo Institucional como los siguientes:

En el aprehender la identidad mapuce existen ciertos principios orientadores para constituirse en el modelo de Ser Mapuce; entre otros están el llegar a ser un Kim-ce (persona con sabiduría); un Nor-ce (persona correcta); un Kume-ce (Persona de buen corazón); un Newen-ce (Persona con fortaleza, sana); un Shakin-ce (persona sensible y alegre), Kɔlfon-ce (persona ágil). (PEI, 2016, p. 4).

De esta forma, los ámbitos del saber que llevan a esta propuesta están enmarcados en la búsqueda de desarrollar en los niños y niñas una integralidad del conocimiento, un reconocimiento en la práctica del Ser Mapuce Bafkehce, un desarrollo del pensamiento y un equilibrio espiritual con sí mismo y la naturaleza. Todo esto en un aprendizaje colectivo, social y comunitario.

Estos ocho ámbitos del saber, están definidos de la siguiente forma en la matriz curricular diseñada por la propia escuela y un equipo de asesores curriculares:

- 1. Az Mogen Wajontu Mapu Mew o Cosmovisión. Relación tiempo y espacio.** Este se refiere a la comprensión y a la práctica vital entre el ser mapuce y los espacios visibles e invisibles del mundo, así como la vivencia histórica y situacional del lof (territorio, familia, entorno).
 - 2. Rakizuan Ka Mapuzugun o Pensamiento y lenguaje.** Se trata de conocer el habla de la naturaleza, que da origen a las palabras que el mapuce crea y que usa en su comunicación comunitaria; y también el habla como creación de pensamiento, de identidad y de realidad (todo lo que se pueda crear).
 - 3. Kume Mogen o Salud y sanación.** El equilibrio armónico entre el hombre mapuce y la naturaleza determina el conocimiento para estar sano y en armonía con la naturaleza.
 - 4. Aukantun Avekan o Juegos deportivos y comunitarios.** El juego es la unión del lof, de amistad y reciprocidad con la naturaleza y entre los mapuce.
-

5. **Kuzaw Wenxu Ka Zomo Kuzaw o Trabajo manual y manualidad.** Se trata del aprendizaje haciendo manualidades de la tradición mapuce, es la actividad de encuentro del arte y de la vivencia familiar, comunitaria y de la vida.
6. **Mapuce Feyentun o Religiosidad y espiritualidad.** Es la práctica de las ceremonias religiosas y de la comunicación con los espíritus, en espacios naturales y tiempos situados según la necesidad individual y colectiva, y del desarrollo productivo del pueblo Mapuce (Espiritualidad/Religiosidad del Ser Mapuce).
7. **Amulepe Taiñ Mogen o Historia y cultura Mapuce.** Corresponde a los relatos en la tradición oral que reconstruyen la existencia y vivencia del pueblo Mapuce y sus relaciones con los pueblos usurpadores, y que proyecta la continuidad de la vivencia comunitaria.
8. **Ixofij Mogen o Biodiversidad.** Se trata de conocer la naturaleza (visible y no visible) en todos sus componentes, para vivir en armonía y equilibrio con ella (Unesco/IESALC, 2011, p. 2).

Es a partir de la definición de estos ocho ámbitos del saber, que se empieza a estructurar la propuesta curricular, los cuales se han venido trabajando durante los últimos cinco años con distintos equipos interdisciplinarios, entre docentes de la escuela y apoyos externos.

En la actualidad los Planes y Programas Propios están en una fase final, el Mineduc ya los ha aprobado con observaciones, por tanto hoy el equipo de apoyo curricular, los profesores de la escuela y el Seremi de Educación están trabajando en pos de ajustar las propuestas curriculares a la exigencias ministeriales. Asimismo, se están estructurando las propuestas Didácticas y Evaluativas de dichos planes y programas, lo que posibilitará en el corto plazo aplicar esta propuesta curricular integralmente.

ESCUELA, TERRITORIO Y COMUNIDAD, EJES CENTRALES DEL DISEÑO CURRICULAR⁹

Como se ha establecido anteriormente, un equipo de asesores buscó apoyar a la escuela en la formación de sus educandos, por lo que se orientó para generar un aporte para el desarrollo de CE mapuce bafkehce, un currículo formulado para esta y por las y los integrantes de la comunidad que lo componen.

Este currículo pretende a través de la educación básica salvar las deficiencias que presenta el currículo oficial del Estado chileno frente a las reales necesidades culturales y de vida de las comunidades mapuce bafkehce. Por eso, el currículo se ha entendido como una herramienta que permite,

(9) Silva, Pinto, Cubillos, Painequeo y Calfuqueo, 2011.

...seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales para el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a ciertos criterios y procedimientos de validación científica [...] se entiende por construir dos procesos de elaborar, diseñar o producir, planes y programas de estudio, y hacerlos operativos a nivel de la sala de clases. Por tanto, construir es un proceso de elaboración social, o sistémico-social de un instrumento ordenador de la intención y el contenido de una intervención educativa en la institución escolar (Pinto, 2008).

Considerando lo anterior, dentro de la construcción curricular del proyecto se propuso la elaboración colectiva de un currículo emergente que atiende a las necesidades de los niños y niñas de la comunidad en general. Este fue realizado a través de la socialización de todos los actores de la comunidad, quienes sistematizaron sus saberes, por lo que este currículo se presentó como una opción de modelo distinto al impuesto desde las autoridades chilenas y su currículo oficial.

El Ministerio de Educación, a partir de la Ley 19.253 o Ley Indígena, promulgada el año 1993, que tiene como objetivo la implementación de un sistema educativo que responda a la diversidad cultural de los pueblos indígenas presentes en el país, propone el “Programa de Educación Intercultural Bilingüe” (PEIB), el cual es creado e instalado en 1996. Este programa cuenta con el respaldo de la Ley Indígena defendida por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), además del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que propone: “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 al que pertenezcan” (Art. 28, I, Convenio 169, 2006, p. 46).

En este marco legal se ubica la generación de planes y programas propios a que este capítulo hace mención. No obstante, cabe aclarar que la comunidad desplaza el concepto tradicional de interculturalidad contemplado en estas normativas, porque no representa sus conocimientos y prácticas ancestrales.

*Existe un modelo curricular llamado intercultural, el concepto de interculturalidad no refleja y no responde a nuestro sentir [...] sino más bien ha surgido en otro contexto y en otra cultura, para nosotros por tanto, el concepto de interculturalidad no recoge nuestros sentimientos, conocimientos, nuestra sabiduría, sino más bien es una concepción que sigue aculturizando, en que se sigue sobreponiendo la cultura occidental sobre la cultura **Mapuce** indígena [...] la visión del currículo intercultural se centra nada más en fortalecer la parte lingüística, una parte importante, sin duda, pero nuestra cultura y nuestro saber no se centra solo en la lengua, por otra parte la visión intercultural curricular se centra en los ámbitos pedagógicos y quehaceres, en “folklorizar” todos aquellos elementos que son muy importantes para nuestra cultura (Valenzuela, 2012).*

El *Kimun* (Saber *Mapuce*) es diferente a las formas de aprendizaje y conocimiento occidental impuesto por el Estado chileno. El *Kimun* es un conocimiento holístico e integrador, características fundamentales para un cambio en la mentalidad del mundo actual (Morin, 2001). El Ser *Mapuce*

es un ser histórico-territorial, cuyas identidades territoriales definen sus modos de sociabilidad constituyendo un sujeto territorial-histórico, cuyo espacio adquiere una dimensión simbólica, un sujeto y no un objeto ajeno a la propia realidad del individuo (Caniuqueo, 2005). El *Kimun* no acepta la parcialización y especificación del conocimiento y los saberes presentes en el currículo oficial e intercultural, ya que esto produce la escisión de los saberes, y el mapuce no divide, sino que integra. Ese es el carácter holístico de su conocimiento, basado en la armonía con el *Az Mogen*.

El currículo elaborado fue construido colectivamente desde la realidad de un establecimiento educacional ubicado en la localidad del lago Budi, región de La Araucanía en Chile. La escuela se inserta en esta realidad y el conocimiento que ahí se construye es desde la cosmovisión mapuce, particularmente desde la identidad territorial bafkehce. En este sentido, este encaja en ese contexto cultural y aporta al currículo propio elaborado desde una construcción local comunitaria, para la reproducción y mantención de los propios saberes de las comunidades mapuce bafkehece del lago Budi.

La incorporación de los saberes locales/ancestrales permitiría hacer una educación dialógica de distintas epistemologías, distintas formas de construcción simbólicas para la transmisión de conocimientos que ayuden a la comprensión de prácticas socioculturales que sirvan para el desarrollo de las formas de vida de las sociedades originarias y sus proyecciones al futuro afirmando sus identidades (Varese, 2005). De esta forma, la educación podría contribuir a fortalecer los proyectos históricos y colectivos de los pueblos originarios, sus demandas sobre el acceso y control del territorio y el manejo de los bienes comunes existentes en ellos. La educación representa una bandera de lucha más de los pueblos indígenas en la sociedad global (Alderete, 2005).

Las reivindicaciones identitarias, políticas, culturales, y territoriales de los pueblos originarios en América Latina han venido recuperando y recreando nuevas formas de conocimiento, entre los que destaca la construcción de sistemas epistemológicos tanto propios como interculturales que disputan las esferas del conocimiento hegemónico (Sepúlveda, 1996).

Los pueblos originarios se encuentran en un proceso de lucha para que sus conocimientos consuetudinarios en relación con la naturaleza y la sociedad, sean considerados como saberes (Walsh, 2001). Gracias a estos, las culturas han subsistido y se han reproducido. Los saberes se encuentran diseminados en sus individuos, en sus redes culturales sociales. Estos conocimientos han sido transmitidos de generación en generación a través de la oralidad y las prácticas culturales.

En este marco, la relación entre los saberes de los pueblos originarios y educación se ha problematizado en función de los procesos de dominación/subordinación que determinan la situación actual de los indígenas en el interior de los Estados nacionales. El sistema educativo formal ha buscado en forma implícita o abierta la homogenización cultural de las minorías. Así los Estados de América Latina han pretendido alcanzar la uniformidad y la unidad nacional, negando el carácter pluriétnico y multicultural de los territorios nacionales (Salgado, 2005).

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES: VISIÓN POLÍTICA SOBRE LA INTERCULTURALIDAD DEL ESTADO

El concepto de interculturalidad del Estado desconoce la asimetría implícita de la relación entre la cultura chilena occidental y la cultura Mapuce y en específico mapuce bafkehce, pues históricamente el Estado y la sociedad chilena han intentado imponer la cultura occidental en el pueblo Mapuce, negando su cultura, primero imponiéndose a través del lenguaje, luego por las creencias religiosas y así en todos los restantes espacios, entre los que se incluyen el modelo económico y la distinta gestión del territorio que involucra el capitalismo, las formas de organización social, el paradigma científico, la medicina y prácticas de salud, las formas de crianza e incluso los modelos de enseñanza-aprendizaje. De hecho podemos afirmar que la inclusión del pueblo Mapuce en la nación chilena por parte del Estado, se ha limitado a un interés de ocupación territorial, y de folclorizar ciertos elementos de su cultura que sirven para engalanar el sentimiento nacionalista de las elites chilenas. Un claro ejemplo de esto lo constituyen los programas educativos escolares de ciencias sociales, donde por un lado, se reconoce la existencia de una cultura distinta y de un pueblo indígena como el mapuce, y se destaca su carácter guerrero que resistió durante siglos la invasión española en sus territorios, mientras por otro lado se hace ver constantemente que el pueblo Mapuce no está en igualdad de relaciones con el Estado chileno, sino que está por debajo de este, forma parte de la nación chilena y debe subordinarse a sus mandatos, negando entonces cualquier tipo de autonomía.

La construcción de un proyecto de interculturalidad remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un territorio en disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes –y frecuentemente opuestos– intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas. “En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas. En definitiva, el campo de disputa en esta construcción está determinado por las relaciones de poder, en términos de colonialidad del poder” (Diez, 2004, p. 195).

La problemática implícita en este planteamiento de interculturalidad, es que desconoce las circunstancias históricas y las asimetrías en el diálogo entre ambas culturas. La situación de subalternidad que asume una cultura respecto de otra, es producto de que la relación histórica entre ambas culturas ha sido siempre una relación asimétrica, donde la cultura predominante se ha impuesto y ha jugado un rol homogeneizador en el contexto social determinado. Para el Estado chileno, la interculturalidad es una posición hegemónica, que busca integrar a un grupo social hasta entonces excluido, reconocer su cultura hasta el punto de proponer su conservación, pero siempre desde una perspectiva hegemónica y entendiendo la educación como un mecanismo de homogeneización social, donde todos puedan tener las mismas oportunidades para integrarse al mismo modelo de desarrollo nacional. Mientras que la relación entre culturas, o biculturalismo, es una oposición ideológica, que busca distinguirse y proyectarse desde la diferencia, contrastando los modelos de sociedad, buscando la autonomía necesaria para desarrollar un modelo de sociedad propio,

acorde a los valores, cosmovisión y principios particulares de la cultura indígena. Ambas posturas resultan incompatibles: mientras al Estado le basta con un programa de interculturalidad basado en una enseñanza bilingüe para la conservación de la lengua originaria, la contextualización de los aprendizajes y la folclorización de la cultura indígena, el pueblo Mapuce busca acceder a un espacio de autonomía que le permita desarrollarse en su proyecto social, de manera abierta e integral, en todos sus saberes y no en un aspecto limitado que no entrega las herramientas suficientes para desarrollar dicho proyecto de autonomía social y cultural.

Por lo anterior, puede resultar comprensible la proposición de interculturalidad propuesto por el gobierno, sobre todo si tenemos en cuenta el apoyo y difusión que ha alcanzado el movimiento social Mapuce durante la última década. Tal propuesta es aceptada por el pueblo Mapuce, pero exige una revisión y una transformación, permitiendo el desarrollo de un proyecto educativo que ponga el énfasis en la cultura Mapuce de manera integral, que abarque todos los saberes de manera holística, para que sea un modelo educativo coherente y contextualizado e inclusivo y participativo, ambos principios enunciados en la legislación revisada anteriormente. Solo este tipo de perspectiva logrará hacer efectiva y real la letra hasta ahora muerta del cuerpo legal relativo a la diversidad cultural. Mientras no se reconozca que la diversidad cultural implica una desigual relación de poder, mientras no se asuma que dicha diversidad es resultado de un proceso histórico en desarrollo, y no es una diferencia estática y esencial, sino que es dinámica y que aún continúa construyéndose, negativa y positivamente, entonces, las políticas y legislaciones de propuestas educativas interculturales no lograrán responder a los objetivos establecidos en ellas mismas, ni tampoco lograrán responder a las demandas reivindicativas de la movilización social del pueblo Mapuce.

Por último la propuesta curricular emergente de la escuela se ha caracterizado en la construcción de un currículo propio con base en el conocimiento consuetudinario mapuce bafkehce basándose en ciertos principios, como:

- La creación colectiva donde participen todos los actores involucrados en el ámbito educativo local, en nuestro caso la comunidad educativa de la escuela.
 - La focalización de los contenidos curriculares, didácticos y evaluativos desde los saberes de la cultura Mapuce Bafkehce.
 - El fortalecimiento la formación del cuerpo docente, en la lengua y cultura Mapuce Bafkehce, además de su capacitación en el ámbito de metodología de educación culturalmente diversa.
 - Centrar la formación de los y las estudiantes en las concepciones territoriales *Mapuce* en diferentes dimensiones: 1) Como pilar fundamental para el sano desarrollo de la cultura Mapuce; 2) Como eje central en la articulación de los saberes de la cultura Mapuce en general, y 3) como el principal punto de conflicto en las relaciones con el Estado y la sociedad chilena.
-

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderete, E. W.** (2005). *Conocimiento indígena y globalización*. Quito: Abya-Yala.
- Besalú, X.** (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Caniuqueo, H.** (2005). Antagonismo en las percepciones territoriales. Un marco de interpretación. *Revista de Historia y Geografía*, 19, Universidad Católica Silva Henríquez, 19.
- Castella, E.** (2001). *La educación intercultural, una respuesta en el tiempo*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Catriquir, D., y Llanquino, G.** (2005). Educación intercultural en contextos interétnicos: formación y desempeño docente. *Revista Anthropos*, 207, 167-184.
- Cubillos, F.** (2016). *Conocimiento Territorial Ancestral de las Comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fozv Bewfv Mapu Mew*. Barcelona, España. Tesis para optar al grado de Doctor. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/384601>
- Diez, M. L.** (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires, Argentina), 19, 191-213.
- Escuela Kom pu lof ñi Kimeltuwe.** (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. LLaguepulli, Chile.
- Espinoza, M.** (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53 (1), 1-16.
- Essomba, M. A.** (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fraser, N.** (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New left Review*, 1 (212), 68-93.
- Jordan, J.** (2001). Realidad multicultural y educación intercultural. En E. Castella (Ed.), *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Ediciones UOC.
- Marimán P. et al.** (2006). *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago: LOM.
- Mineduc** (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: PEIB-Orígenes, Mineduc.
- Morin, E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Naish, M.** (1989). Desarrollo mental y aprendizaje de la Geografía. En Graves (Coord.), *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía* (pp. 23-61). Barcelona: Teide.
- OIT.** (2006). *Convenio 169 Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. En http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314
- ONU.** (2007). *Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Pinto Contreras, R.** (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto Veas, D.** (2016). *Contextualización curricular de los saberes mapuce bafkehce: Una propuesta crítica emergente de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales para la escuela rural kom pu lof ñi kimeltuwe*. Santiago: Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G.** (2014). Saberes Educativos Mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de Educación Intercultural. *Chungara*, 46 (2), 271-284.

- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., y Peña-Cortes, F.** (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17 (2), 202-217.
- Rain, N.** (2006). Derechos de Participación en la Creación de Políticas educativas del pueblo Mapuche de Chile. *Boletín IFP* (número especial), 2, LSJ 11.
- Salgado, J.** (2005). *Educación, desarrollo y multiculturalidad. Ensayos y ponencias sobre problemas culturales y socio-antropológicos*. Santiago.
- Sepúlveda, G.** (1982 Ms.). *Plan de educación bilingüe castellano para mapuche hablante*. Valdivia: Universidad Austral. Mimeo.
- Silva, A., Pinto, R., Cubillos, F., Painequeo, H., y Calfuqueo, J.** (2011 Ms.). *Comunidad, escuela y territorio. Sistematización del conocimiento ancestral Mapuce Bafkehce para la construcción de un Proyecto Curricular*. [Artículo sin publicar. Resultado del Proyecto Unesco/IESALC/UMCE 82].
- Speiser, S.** (1996). Interculturalidad en la educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario. En J. Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Unesco** (2005a). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. París, 20.10.2005. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Unesco** (2005b). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), Unesco.
- Varese, S.** (2005). Diálogo intercultural. La afirmación de las identidades más allá de las fronteras. En E. W. Alderete (Ed.). *Conocimiento indígena y globalización*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C.** (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. *ICCI. Boletín del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, 3 (25). En <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>
- _____. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24 (46), 39-50.
- Williamson, G., y Flores, F.** (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
-

Citar este capítulo como:

Williamson M., Macarena, Williamson C., Guillermo (2018). Migración y ciudadanía: ¿inclusión o exclusión? reflexiones hacia la educación de personas jóvenes y adultas-EPJA. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 93-107). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 5

MIGRACIÓN Y CIUDADANÍA: ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN? REFLEXIONES HACIA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS-EPJA

MACARENA WILLIAMSON MODESTO

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS, México

macawilliamson@gmail.com

GUILLERMO WILLIAMSON C.

Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

guillermo.williamson@ufrontera.cl

*Hay en mí mucho vagabundaje, o sea intemperie,
y el amor de la tierra todavía me lanza por rutas largas que llegan hasta la
California.*

Fui una vagabunda y solo la dolencia me tiene ahora en quietud.

*Mudar de país no es malo, pero a veces representa una empresa tan seria como
el casamiento;*

nos casamos con otra costumbre, lo cual es cosa muy seria.

La lengua forastera nos toma y literalmente nos inunda. [...]

*Cierto es que hay una especie de conjuración del país en contra del cuerpo
intruso:*

*cae sobre nosotros una especie de bautismos que quieren borrar el agua bendi-
ta de la pila bautismal. Rara vez lo extranjero resulta confirmación;
lo que parece es conspiración, una prueba a fuego de cuerpo y alma.*

(Gabriela Mistral, Cuadernos de la Errancia, 2009)

INTRODUCCIÓN

Asistimos a un momento histórico en que la diversificación y complejidad de los flujos migrato-
rios a nivel global empujan a redefinir la acepción clásica de ciudadanía y analizar cuándo esta

(apegada a su tradición formal) es una categoría excluyente ante los escenarios dinámicos de los movimientos migratorios en el marco de la globalización¹.

En la realidad actual de Chile, los jóvenes y adultos migrantes demandan una participación activa en el sistema educacional y en otras esferas de la sociedad, empujando a una redefinición de la ciudadanía, que entendida únicamente desde su acepción clásica es estrecha e insuficiente ante la movilidad humana global. Los movimientos migratorios exigen que la ciudadanía sea una categoría crítica, ética e inclusiva. Ello supone el desafío de *flexibilizar* la ciudadanía desde una perspectiva interdisciplinaria que reúna los aportes de la ciencia política, la filosofía política y la sociología.

Son tiempos difíciles para las y los migrantes del mundo. La agudización de los discursos racistas y la impronta de los gobiernos de corte neoconservadores en varios territorios de América Latina y del mundo, evidencian que es necesario apuntar hacia una *ciudadanía inclusiva* como terreno fértil para construir nuevas vías de redistribución del poder en los sistemas democráticos y en ellos en la educación.

Desde esta óptica, la ciudadanía no sería solo una condición selectiva que otorga derechos exclusivos a los nacionales, sino que fomentaría la participación activa en la vida social y política de todos quienes habitan un territorio. Cabe precisar entonces, que no es posible concebir una ciudadanía inclusiva sin un enfoque crítico respecto de las limitaciones actuales de los Estado-nación.

Al fin y al cabo, las migraciones no son más que la eterna caminata del ser humano por el planeta Tierra que se inició hace miles o millones de años, desplazándose, por un impulso hacia el descubrimiento de sí mismo mientras descubre el Universo, construyendo mundos que superan los límites de la supervivencia y de aquello que alcanza el ojo físico y el mirar humano. Cada época y cada territorio tiene una historia particular de caminadas humanas con significados, objetivos, contradicciones, tensiones propias a ese tiempo, espacio, modo de producción, lenguajes, espiritualidades.

En Chile (y América Latina) durante muchos años las migraciones principales fueron aquellas del campo a la ciudad impulsadas por los procesos de urbanización e industrialización del siglo XX; hubo y hay también intercambios habituales y cotidianos entre comunidades fronterizas en las cuales los vecinos se comunican y realizan intercambios habituales de modo que sus estrategias de existencias son territoriales, sociales y comunitarias más que asociadas a espacios nacionales.

(1) Desde la perspectiva de Juan Carlos Velasco (2016) la globalización ha transformado en un triple sentido las condiciones de vida de las personas. A su vez estas transformaciones han estimulado con mayor rapidez el surgimiento de otros movimientos migratorios. Una primera característica ha sido el aumento de las desigualdades a nivel planetario producto de las diferencias abismantes en la distribución de los ingresos (asociada también a los procesos de extractivismo económico que empobrece cada vez más a los países con escasas posibilidades de desarrollo local). En segundo lugar, Velasco refiere a la inmediatez de los medios de comunicación que hacen perceptibles dichas desigualdades y finalmente, el acortamiento de las distancias a propósito del transporte aéreo. Todas estas características cristalizan el ensanchamiento de las condiciones de desigualdad a nivel global influyendo directamente sobre los flujos migratorios.

Las sociedades transfronterizas construyen una convivencia a ambos lados de la frontera. En este sentido, más que migrantes transnacionales se conciben como vecinos de un mismo territorio atravesados por una frontera geopolítica (límite jurídico-administrativo del Estado-nación) que no les afecta sustancialmente: puede discutirse si estas son o no migraciones o constituyen espacios compartidos a-nacionales de vida entre nacionales de diversos países.

Sin embargo, en la última década en Chile se han producido migraciones transnacionales que se configuran como sujetos colectivos, desplazándose desde sus espacios-territorios habituales de vida a nuevos espacios-territorios nacionales que les permitan superar, en ellos o las próximas generaciones, sus actuales condiciones precarias de vida o ampliar sus posibilidades de desarrollo.

Este trabajo reúne dos perspectivas reflexivas críticas en torno al concepto de ciudadanía y migraciones desde una perspectiva de la inclusión. La primera se refiere a los movimientos migratorios actuales y su carácter incluyente o excluyente desde una perspectiva de ciudadanía; la segunda hace un breve análisis de estas categorías asociándola a los procesos educacionales pero, a diferencia de las publicaciones que se encuentran al hacer un estado del arte de la educación y migraciones en Chile, que enfatizan y refieren casi en un 100% a la educación de niños migrantes, en este trabajo nos centramos en los procesos educacionales de los jóvenes y adultos migrantes transnacionales, un campo de la educación más bien inexplorado.

UN DEBATE INICIAL

Entre el año 2005 y 2016 se han entregado 324.932 permisos de residencia definitiva a migrantes de mediano/largo plazo, con una tendencia anual al alza sostenida, siendo la comunidad peruana la mayoritaria (38,0%) tanto en cantidad como en tendencia de solicitudes de visa; la región principal de otorgamiento de visas de permanencia definitiva es la Metropolitana (63,6%) y le sigue la de Antofagasta (12,6%). Prevalcen las mujeres con un 53,3%. Para efectos de este trabajo es interesante destacar que el rango prevaleciente de edad es el de los adultos entre 30 y 44 años (39,2%), le sigue el de jóvenes y adultos-jóvenes entre 15 y 29 años (32,7%), luego el rango de 45 a 59 años (12,7%) y finalmente el de niños entre 0-14 años (12,4%) (Silva y Ballesteros, 2017).

Estos datos son semejantes –en cuanto a tendencias, con algunas excepciones– a aquellos que han recibido visas temporarias (migración de corto plazo, de uno a dos años), que en general constituyen una primera visa para que posteriormente, se solicite la permanente. Entre 2010 y el año 2016 se han otorgado 864.457 visas temporales con un incremento de un 13,4%, en primer lugar a peruanos (27,5%), luego a colombianos (17,8%) y bolivianos (17,1%), con una baja de peruanos y bolivianos el año 2016; la concentración de visas otorgadas está en la región Metropolitana (61,6%) y luego en la de Antofagasta (14,5%).

En cuanto a género, en este caso, prevalecen los hombres (52,1%). Aquí hay también un cambio pues, en cuanto a edad, el grupo mayoritario de solicitud de visa temporaria está entre los 15 y

29 años, es decir, jóvenes y adultos jóvenes, luego el grupo de adultos entre 30-44 años (33,1%), después los grupos de personas mayores entre 45 y 75 años o más (12,6%), seguido de los niños entre 0-14 años (10,2%). La principal razón de otorgamiento es el empleo (57,0%) (Silva y Ballesteros, 2017).

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2015 la población inmigrante mayor de 18 años, tiene 12,6 años de escolaridad promedio, superior al promedio de los chilenos (11,0 años) en hombres (13 vs. 11,2 años) y en mujeres (12,3 vs. 10,9 años respectivamente). Es interesante destacar que los inmigrantes que no tienen educación formal (0,8%) y los que tienen educación básica completa (5,0%) e incompleta (5,3%) solo alcanzan en total un 11,1%, cifra inferior a la de los chilenos que es de un 26,4%. La enseñanza media completa de esta población es de un 39,3% y un 12,9% de incompleta; superior incompleta es un 12,1% y completa un 27,2%² (Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta CASEN 2015).

Esta información y otras que la pueden complementar, como son los indicadores de ocupación de las y los migrantes transnacionales en Chile (empleado u obrero del sector privado: 69,6%; trabajador por cuenta propia: 14,8%; servicio doméstico puertas afuera: 6,5%) (Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta CASEN 2015) muestran que la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) puede y debe ser un espacio de especial preocupación para atender el derecho de estas poblaciones a la educación, la capacitación, la formación especializada. El hecho concreto es que hay una población de jóvenes y adultos jóvenes, hombres y mujeres, significativa, con estudios superiores a los chilenos, pero que un 24% tiene estudios incompletos que no alcanzan a la enseñanza media, la expresión legal del derecho constitucional a la educación. A ellos se agrega un 39,3% que tiene solo enseñanza media completa y que es potencial población para la continuidad de estudios profesionales, técnicos o de oficios.

Pero este proceso supone una concepción diferente de ciudadanía a aquella expresada en la Constitución de Chile y que otorga ciudadanía (con algunas restricciones en relación a la condición de elegir y ser elegido en algunos ámbitos del poder político) solo a quienes cuentan con una situación legal permanente. Ser ciudadano o ciudadana no es una cuestión solo de reconocimiento legal, es ante todo el derecho a que los derechos económicos, sociales y culturales sean reconocidos de facto y que asuman sus responsabilidades ante la sociedad.

Más que una ciudadanía definida legalmente, se requiere de una sociedad inclusiva que otorgue el carácter de ciudadanía a todas las personas que manifiesten este interés, sin que, por ello, queden dependiendo o pendientes sus derechos humanos legítimos. La ciudadanía emerge, conceptual y legalmente del concepto de nación. De ahí que sea necesario preguntarse, ante la realidad de un territorio compuesto por habitantes de múltiples naciones, ¿dependiendo de qué circunstancias pueden estos ser o no ciudadanos? ¿Se puede pensar en un Estado plurinacional –con sus

(2) Los datos arrojan porcentajes significativos de las categorías “No sé”, “No responde”, sin embargo se señala que los datos son significativos para la comparación entre inmigrantes y nacidos en Chile.

consecuencias en una definición moderna de ciudadanía- o este es un debate solo de, con y para los pueblos indígenas que viven en el territorio de Chile o de un país cualquiera?

La Ley 20.911 (2016) que “Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado” no hace referencia a la cuestión que preocupa en este capítulo. Sin embargo, la definición que establece deja amplios márgenes de acción para impulsar programas inclusivos con migrantes transnacionales, aunque demanda un análisis aún más profundo sobre lo que se entiende por “ciudadanía” o por “ciudadano(a)”.

Su primer objetivo podría entenderse como una conceptualización básica: “a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes”. No obstante, esta acepción es insuficiente en su definición. Pero ello no es solo un problema de la ley, la sociedad debe construir participativamente una nueva conceptualización de ciudadanía que sea efectivamente inclusiva y no solo una conceptualización para la construcción de ideas abstractas y plásticas con consecuencias legales. Ello exige un debate y análisis crítico sobre la concepción formal tradicional (liberal) de ciudadanía.

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS Y CIUDADANÍA, ¿CATEGORÍAS INCLUYENTES O EXCLUYENTES?

Para comenzar a articular esta propuesta es necesario introducir qué es la ciudadanía desde su acepción clásica y las restricciones que presenta ante los desafíos de la diversidad y rapidez de los flujos migratorios en América Latina y el mundo. Sin duda la condición de ciudadanía tal como la conocemos hoy, fue el resultado de la acumulación de diferentes luchas históricas que encarnaron profundos debates filosóficos y sociales en torno al reconocimiento de igualdad entre las personas, la participación activa en los sistemas democráticos y el acceso a derechos, entre otros.

Apegándonos a su definición más estricta, la ciudadanía es un reconocimiento jurídico concedido a un individuo por el solo hecho de haber nacido dentro de los márgenes de un Estado-nación. De esta manera, la nacionalidad hace a los individuos acreedores de derechos civiles, sociales y políticos.

En este punto, es fundamental volver a una de las referencias más elocuentes respecto de la ciudadanía. En medio del fervor de la lucha de clases en la Inglaterra industrial de 1950, se publica el ensayo de Thomas H. Marshall “Ciudadanía y clase social” (1998). A lo largo de la obra, el sociólogo analiza la trayectoria histórica que configuró la acepción moderna de ciudadanía y que está constituida por tres pilares fundamentales: los derechos civiles ganados durante la época de la luzes en el siglo XVIII, los derechos políticos que fueron resultado de las luchas sociales del siglo XIX y finalmente los derechos sociales que aparecen en el siglo XX.

Esta obra encarna una discusión central en torno a los debates sobre la ciudadanía y la clase social. Marshall afirma que sería contraproducente gozar de derechos civiles y políticos sin condiciones materiales que aseguren una vida digna para las y los ciudadanos. No obstante, considera inevitable la división en clases sociales y en el marco del pensamiento de la época, concluye que la ciudadanía constituye un horizonte para acceder a ciertos derechos. De esta manera, en su planteamiento asume que es compatible el desarrollo de un modelo capitalista y el Estado de bienestar, donde este último está en la obligación de proveer derechos (de educación y salud principalmente) para las y los ciudadanos no importando su clase social.

Aunque Marshall estaba en lo cierto cuando afirmaba que la condición de ciudadanía fue producto de la acumulación histórica de distintas luchas sociales que empujaron a establecer un punto de partida respecto de la igualdad de derechos, esta definición resulta estrecha e insuficiente ante la complejidad social, económica, política y cultural que atraviesan hoy los Estado-nación en el proceso globalizador. Sobre todo porque el otorgamiento de la ciudadanía está estrechamente ligada al lugar de nacimiento.

La caída del muro de Berlín en el año 1989 marca el fin de la Guerra Fría y establece una nueva faceta de la ciudadanía: se refuerza su carácter nacional e individual. Mientras se instaura el modelo de libre mercado y se establece un escenario idóneo para el intercambio comercial, pierde terreno la noción colectiva de ciudadanía.

Durante los años noventa las disputas sociales en América Latina y el mundo cristalizan el advenimiento de “otras” identidades. El reclamo por derechos políticos y sociales desde los pueblos indígenas, la diversidad sexual, las comunidades afrodescendientes y los movimientos migratorios exigieron a los sistemas políticos el reconocimiento de otra serie de valores. Después de regímenes dictatoriales y conflictos armados internos en varias regiones de América Latina, la década de los noventa representa la transición a los modelos democráticos. En este marco de referencia, los diferentes movimientos sociales ejercieron presión para hacer efectiva la reparación de daños en términos del acceso a la tierra, a la justicia y la memoria, sosteniendo como bandera de lucha la defensa de la diversidad cultural y social.

En esta época los retos de multiculturalismo pusieron en jaque al Estado-nación, cuestionando la universalidad de la igualdad (uno de los valores políticos centrales de la ciudadanía) y el nacionalismo (fundamento del Estado). La ciudadanía se transformó en una condición difícil de alcanzar para gran parte de la población, debido a la abismante distancia entre los derechos formales y la práctica social efectiva de tales derechos.

El advenimiento del multiculturalismo no solo creó las condiciones para discutir que la ciudadanía es una categoría excluyente hacia quienes no se corresponden con la norma blanca, heterosexual y de clase media alta que pregonaba la imagen del ciudadano, sino que también fue un momento histórico donde los sectores más excluidos de la población desplegaron una serie de

otras prácticas políticas que interpelaron a los sistemas democráticos y al sufragio como la única vía de participación y de reclamo de derechos.

En este escenario, nacen propuestas de diferentes intelectuales quienes introdujeron una perspectiva crítica a la ciudadanía y por tanto, a los Estado-nación. Defendiendo el cosmopolitismo Martha Nussbaum (1999) propone una ciudadanía mundial que permita superar las limitaciones de la concepción actual; problematiza la exacerbación del “sentimiento de identidad nacional compartida” (Nussbaum, 1999, p. 14), en que el patriotismo está estrechamente relacionado a las emociones. La autora afirma que es preciso abrazar la diversidad como una obligación moral que debe ser encarnada por todos los y las habitantes de un territorio. La ciudadanía estará basada en el interés moral hacia el bienestar público sin la obligación de sostener un vínculo familiar, comunitario o nacional que ate a los individuos.

Pero esta dimensión ética y moral de la ciudadanía implica un posicionamiento político radicalmente opuesto al patriotismo, principalmente porque Nussbaum (1999) considera insostenible que la nacionalidad sea el único criterio normativo para el acceso a derechos, al igual que Velasco (2016) afirma que la nacionalidad es un accidente y como tal, no debería definir las condiciones de vida de los sujetos.

Para construir una ciudadanía mundial, la autora señala que una educación cosmopolita basada en supuestos humanistas representaría las circunstancias históricas, políticas y sociales que dan sentido a la diversidad cultural. Sustenta su argumento en una educación democrática con capacidad para mirar a la alteridad y desnaturalizar los supuestos que se asumen doctrinariamente en las normas e instituciones de los Estado-nación. “Nuestra máxima lealtad no debe ser otorgada a ninguna mera forma de gobierno, ni a ningún poder temporal, sino a la comunidad moral constituida por la comunidad de todos los seres humanos. En este sentido, la idea del ciudadano del mundo es precursora (...)” (Nussbaum, 1999, p. 18).

Hacia el siglo XXI el proceso globalizador dejó en evidencia que el *melting pot* como metáfora del multiculturalismo, que afirma la diversidad pero tiende a la homogeneidad y no necesariamente a la igualdad, era insuficiente: puede terminar como simple asimilación. Es decir, no bastó el reconocimiento de la diversidad cultural en el marco de un proceso histórico que tiende a aumentar la desigualdad social, el agotamiento de los recursos naturales producto del extractivismo transnacional y el desplazamiento forzado consecuencia de las guerras motivadas por el intervencionismo de las grandes potencias.

En la actualidad la ciudadanía incluso puede ser una categoría peligrosa si se sigue ajustando a su acepción clásica. Se ha empleado para representar valores que en todo sentido atentan contra su definición más genuina que es la igualdad entre las personas. Esto último queda claro cuando se analizan las políticas migratorias a nivel global.

Aunque las políticas migratorias restrictivas venían instalándose desde mediados de la década de los noventa, los atentados ocurridos en el World Trade Center en Nueva York el 11 de septiembre de 2001 agudizaron la gobernabilidad migratoria (o migration management en su traducción anglosajona), estrategia tecnocrática cuyo propósito fue planificar políticas migratorias globales que permitieran a los Estado-nación controlar, prevenir y prever los movimientos migratorios. Este aparato tecnocrático conformado por agentes internacionales constituye una estrategia geopolítica que ha impulsado una serie de medidas que restringen fuertemente la libre movilidad de los sujetos. El proceso globalizador, caracterizado por diferentes enfrentamientos bélicos choca con las políticas restrictivas que ponen en riesgo la vida de millones de personas refugiadas, desplazados por desastres naturales, personas solicitantes de asilo político, migrantes económicos, entre otros.

En los marcos de la gobernabilidad migratoria se construyó la figura del migrante “ilegal”. Desde ese momento la migración sin documentos es criminalizada por considerarse indeseable y *enemiga pública* de los Estados³. La irregularidad administrativa de los migrantes, es asociada ideológicamente a la “ilegalidad” atributo que atenta contra la seguridad nacional.

Los medios de comunicación hegemónicos, asociados a grupos económicos e ideológicos próximos al poder nacional y la economía global, contribuyen a la difusión de una imagen y representación social de los migrantes, principalmente latinoamericanos, que los asocian “con fenómenos de violencia, conflicto, delincuencia, pobreza y características asociadas, tales como suciedad y ruido. La imagen del inmigrante se construye en cuanto “amenaza” de ese “otro” conflictivo” (Williamson, 2012, p. 284).

Domenech (2013) argumenta que fue durante los primeros años de la década del 2000 cuando comenzó a criminalizarse la migración sin documentos, como si fuera un riesgo para la seguridad nacional, pues las migraciones, en particular las “irregulares o ilegales”, ya habían alcanzado un lugar prominente en la agenda mundial hasta convertirse en uno de los asuntos que mayor atención empezó a recibir, especialmente después de los acontecimientos del 11-S; hoy, plantea el autor, la “migración irregular”, junto al comercio de armas, el tráfico de drogas y el crimen organizado, está considerada entre las “nuevas amenazas mundiales”.

En este sentido, la pertenencia nacional es el único criterio que concede visibilidad al individuo, aseguraría su acceso a derechos y garantizaría su inclusión social. Al fortalecer la legitimidad de los individuos según su pertenencia nacional, la producción de la migración ilegal robusteció la relación entre ciudadanía y nacionalidad, transformándola en una categoría excluyente para las y los migrantes en situación irregular.

Para Alberto J. Olvera (2008) las migraciones del siglo XXI evidencian que la ciudadanía es una categoría ideológica que en los sistemas democráticos se ha empleado de manera neutral y objetiva invisibilizando su fuerte contenido político. El autor afirma que los movimientos migratorios globales

(3) La criminalización de la migración sin documentos no puede escindirse del racismo como una condición estructural sobre la cual se ha construido la migración “ilegal”.

empujan a repolitizar y actualizar los debates sobre la ciudadanía. “Esta nueva migración masiva de fines del siglo XX e inicios del XXI plantea retos enormes y no considerados en el concepto de ciudadanía, tradicionalmente asociado con el de nación y nacionalidad. En efecto, ahora millones de personas que son legalmente ciudadanos de otros países pasan a vivir en terceros países, en los cuales no son ciudadanos y en los que, sin embargo, viven, trabajan y en algunos casos son beneficiarios de derechos sociales y civiles” (Olvera, 2008, p. 14).

Olvera argumenta que asistimos a una *ciudadanía fragmentaria*, reducida a los procesos electorales. Esta ciudadanía fragmentaria y *selectiva* no permite iluminar otras múltiples actividades políticas que trascienden al ámbito electoral. El autor refiere que los estudios sobre ciudadanía en México han reducido el fenómeno al ámbito del sufragio, sin abordar desde una perspectiva holística las dinámicas de los derechos civiles y sociales en la vida democrática.

Para Olvera, la ciudadanía encarna una tensión central entre la igualdad (el acceso a derechos permitiría superar las diferencias entre las y los ciudadanos) y la desigualdad estructural propia de las sociedades modernas en el proceso globalizador. “El discurso de la ciudadanía no implica de ninguna manera que los derechos hoy día aceptados universalmente sean en efecto aplicados a toda la población. Los derechos, que constituyen el corazón de la ciudadanía, siguen siendo aplicados de manera segmentada y parcial y experimentando diversos tipos de problemas de implementación y de aplicación universal” (Olvera, 2008, p. 27). Los migrantes pueden ser residentes, pero no ciudadanos. El acceso diferenciado a los derechos según la pertenencia nacional, es una problemática que debe ser debatida desde la ciudadanía y la democracia.

Por medio de la nacionalidad (que es igual a la ciudadanía) las políticas migratorias restrictivas han optado por negar los derechos civiles y sociales de los migrantes sin documentos, desplazándolos a la invisibilidad y exclusión. Los aparatos estatales transformaron la “ilegalidad” en norma y con ello crearon las condiciones para rechazar la existencia de las y los migrantes sin documentos, empujándolos al único espacio residual de la sociedad: la clandestinidad. Desde la perspectiva de Velasco (2016) las políticas migratorias han desagregado los componentes civiles, sociales y políticos de la ciudadanía según diferentes tipos de migrantes, seleccionando los deseables de los indeseables y en última instancia, estimulando una *inclusión diferencial* en el acceso a derechos.

Pero no está todo perdido, pues ¿qué ocurriría si se flexibilizara la ciudadanía? Juan Carlos Velasco (2016) desarrolla una extensa argumentación donde sugiere que es preciso volcar la mirada hacia otras prácticas de participación política de los migrantes, que son eclipsadas por otros derechos como el voto. Sin lugar a dudas, el sufragio es la vía de participación democrática que desplaza al ámbito público el reclamo de derechos. No obstante, para ejercerlo, los Estado-nación exigen la naturalización de los individuos cuyos trámites son engorrosos y presentan una serie de obstáculos para conseguirla.

En este sentido Velasco sugiere flexibilizar los requisitos de la naturalización para asegurar la participación política en el sufragio. “Sin duda, aligerar las condiciones requeridas para la con-

cesión de la nacionalidad forma parte del necesario ‘entorno normativo propicio’ y del elenco de ‘buenas prácticas’ [...] para ‘superar la barreras’ y mejorar el trato otorgado a los inmigrantes con el propósito de su final integración” (Velasco, 2016, p. 168). Pero la flexibilización de la ciudadanía no puede escindirse de las trayectorias de residencia de las y los migrantes. Para construir una *ciudadanía inclusiva* es preciso aproximarse a las experiencias de residencia en los países de destino.

Las y los migrantes son sujetos activos de su trayectoria migratoria. Las acciones políticas que están al margen de las instancias formales de participación empujan a repensar las estructuras políticas de la sociedad de destino. Citando a Martha Nussbaum, Velasco señala que son necesarios “nuevos marcos conceptuales, nuevas estructuras político-institucionales con las que desarrollar un modelo de convivencia en el que ‘los accidentes de nacimiento y origen nacional no vicieran desde el principio y en todos los sentidos las opciones vitales de las personas’” (Nussbaum en Velasco, 2016, p. 266).

Para construir una ciudadanía inclusiva es central iluminar la diversidad de prácticas políticas desplegadas al margen de la democracia representativa, poner en contexto la experiencia de residencia de las y los migrantes, y reformular el aparato institucional para la eficacia de la participación política. No obstante, también es indispensable derribar las *fronteras internas* (Velasco, 2016) que operan en el mundo de lo simbólico y que expresan diferentes sistemas de opresiones (género, raza y clase social) definiendo el acceso diferenciado a los derechos concedidos por la ciudadanía.

Es necesario enfatizar en la importancia que adquieren los poderes indirectos para repensar esta categoría. Los movimientos sociales, las organizaciones civiles y de base disputan otros espacios de participación política, introduciendo una lógica horizontal en la distribución del poder. Estos contrapoderes cristalizan la “visión multiforme de la actividad democrática” (Rosanvallon, 2007, p. 34) pero además tensionan la verticalidad de los sistemas políticos.

En la actualidad, las organizaciones civiles y de base en la lucha por los derechos humanos de las personas migrantes están ejerciendo una labor sustancial en una circunstancia histórica caracterizada por la radicalización de los discursos antimigrantes e intolerancia sociocultural de los gobiernos de países receptores. Estas instancias organizativas y los mismos migrantes constituyen una soberanía crítica (Rosanvallon, 2007) que obliga a extender la figura del ciudadano elector.

Hay un factor que debe incorporarse en este debate y es la capacidad de construir discursos y organización por los propios migrantes en su proceso de acogida, integración y solidaridad en la nueva sociedad a los inmigrantes que acceden a ella. La ciudadanía activa e inclusiva es una acción social, cultural, política y lingüística de cooperación, que exige canales de comunicación, es decir, de diálogo consciente y democrático, tanto institucional como social. El Estado y la democracia deben reconstruirse (actualizarse) de modo que en la construcción de una ciudadanía inclusiva –conceptual, práctica y legal– los propios migrantes puedan participar aportando sus ideas, experiencias, subjetividades, temores, inseguridades, esperanzas y energías creadoras. Ello implica participar

de la democracia formal representativa tanto como de una democracia ampliada a formas participativas de decisión, opinión, elegibilidad, autoridad.

Una de las grandes encrucijadas del proceso globalizador es la construcción de una *soberanía crítica* que traspase los límites de la política negativa. Es decir, que además de vigilar y controlar la actividad de los gobernantes, esta soberanía pueda constituirse como una *ciudadanía reflexiva* (Rosanvallon, 2007). Es urgente estimular la participación política a un multinivel. No se puede pretender avanzar hacia una ciudadanía inclusiva sin construir procesos autorreflexivos en nuestras comunidades locales, nacionales e internacionales. Finalmente, la transformación de las condiciones de vida de los individuos es una labor que compete a todos los actores de la sociedad.

¿Y LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS?

Los estudios sobre la EPJA y migrantes en Chile son muy escasos. Una revisión del estado del arte en buscadores académicos muestra que el énfasis de los estudios, investigaciones, experiencias y publicaciones sobre este tema se han centrado en la infancia: el conocimiento sobre los y las jóvenes y adultos inmigrantes en la educación son mínimos. Macarena Williamson Modesto (2012, 2013, y et al. 2013) ha estudiado el tema y realizado algunas publicaciones al respecto.

En ese sentido se hace necesario retomar los datos presentados al inicio de este capítulo que muestra que los y las inmigrantes en Chile son prioritariamente jóvenes y adultos(as) jóvenes, adultos hombres y mujeres, con estudios próximos a los medios incompletos y completos, algunos con estudios superiores, probablemente técnicos en muchos casos. Tampoco puede invisibilizarse la situación de los extranjeros que se encuentren en condiciones de pérdida de libertad: también deben considerarse como estudiantes particulares en las escuelas de jóvenes y adultos en recintos penitenciarios.

Una ciudadanía inclusiva implica necesariamente una educación inclusiva que permita que los y las migrantes ejerzan en primer lugar su derecho a la educación; esto implica decisiones políticas institucionales y que las comunidades educativas los acojan con fraternidad. La inclusión en el derecho ciudadano a la educación es una tarea de dos dimensiones: la institucionalidad y la de la convivencia, pero ambas con una tercera dimensión, la interculturalidad. Sin embargo, lo primero es hacer conciencia de que los jóvenes y adultos inmigrantes también requieren participar, con su identidad cultural y lingüística, de los procesos educacionales en todas sus modalidades formales y no escolarizadas.

Los marcos legales invisibilizan a los jóvenes y adultos en sus textos y circunscriben la educación escolar a las de niños y niñas y adolescentes. La Ley 20.911 de Formación Ciudadana no hace mayores menciones explícitas a esta modalidad educacional; el Oficio Ord. 2/894 (7.11.2016) de la Subsecretaría de Educación actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con

reconocimiento oficial, sin embargo también casi no considera a esta modalidad o a este grupo de jóvenes y adultos migrantes, salvo el que puede reconocer estudios realizados en sus países de origen en EPJA: no hace referencia alguna al cumplimiento del derecho a la educación media completa a todos y todas los y las ciudadanos(as).

La EPJA es inclusiva per se y por ello, desde el punto de vista de la cultura pedagógica no debería ser compleja la integración de migrantes jóvenes y adultos, como lo demostró Williamson (2013) al estudiar la integración de jóvenes en un Centro de Educación de Jóvenes y Adultos (CEIA) en Santiago, aunque no sin dificultades y desafíos (Williamson, Williamson y Vergara, 2012). Pero la cuestión es más compleja pues el derecho a la educación está asociada a un conjunto de otros derechos humanos individuales y colectivos, no solo educacionales sino ciudadanos en general que requieren de un diseño sistémico, curricular y pedagógico apropiado a estas personas que deben sentirse y ser ciudadanos en la sociedad para serlo en el sistema educacional formal y en el de educación para o en el trabajo. Una educación ciudadana para los migrantes debe ser intercultural, pero también asociar la formación al trabajo, tanto en términos de formación como de certificación de aprendizajes previos.

Hay cuestiones que deben resolverse en la sociedad y el Estado para que la educación y la EPJA ofrezcan respuestas de acuerdo a las necesidades propias de quienes están incorporándose a la vida de una sociedad diferente a la de su origen. La primera es resolver la contradicción moderna entre ciudadanía y nación, es decir, que el ser ciudadano depende de su origen en el territorio nacional, de la negación de origen o de una decisión de aprobación por parte del Estado. Están también aquellos que tienen doble nacionalidad, asumen la chilena sin negar la originaria.

Es la sociedad la que debe ser plural, intercultural, inclusiva para que la educación lo sea. Mientras vivamos en una sociedad desigual, injusta, cultural, lingüística e ideológicamente discriminadora (clasista, racista, xenófoba, patriarcal) la educación va a responder a ello y por mucho esfuerzo que hagan las comunidades educativas por incluir a los inmigrantes, especialmente la modalidad de EPJA, la vida como ciudadanos (con derechos y deberes integrales y totales) será una quimera discursiva.

La lucha contra la discriminación es una tarea política y social que debe abarcar lo institucional, lo cultural, lo pedagógico y la sociedad civil estableciendo las opciones de organizaciones de migrantes con identidad que puedan participar de la vida social, política, cultural e institucional, así como de movimientos sociales más amplios que abarquen las luchas contra todas las formas de discriminación normalizadas en la sociedad. Implica un debate entre la multiculturalidad y la interculturalidad en el sentido de avanzar desde la primera a la segunda en un proceso político, educacional y teórico (Dietz, 2012) o avanzar aún más a un currículo intertranscultural (Padilha, 2004) que recoja también los saberes y lenguajes cotidianos disponibles de las comunidades de inmigrantes. Pero al mismo tiempo hay que construir una conceptualización de interculturalidad que amplíe, supere o reconstruya una noción de interculturalidad que hoy se asocia directamente a la relación entre los pueblos indígenas subordinados y la sociedad global dominante, estableciendo en el mismo

acto una tensión entre naciones dominantes y naciones dominadas, lo que conlleva a una discusión respecto de las identidades colectivas no-nacionales.

El aporte de los migrantes al desarrollo de las regiones, del país, de los territorios y con ello su integración a la convivencia y participación ciudadana, está estrechamente ligada a la inclusión educacional y al trabajo de calidad, a la productividad de su trabajo (como resultado de la educación, conciencia, competencias laborales de los y las migrantes trabajadores). Por ello es que la EPJA, que considera tanto la posibilidad de la validación de estudios o de la educación sistemática como la de la formación laboral técnica, de oficios o de certificación de competencias, ambas articuladas, pasa a ser fundamental para generar mejores condiciones de integración, pero sobre todo de ejercicio de la nueva ciudadanía que requiere la educación y la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

El propósito de este ensayo fue otorgar algunas reflexiones en torno a la ciudadanía como categoría excluyente para las y los migrantes en el proceso globalizador y sus proyecciones iniciales para la EPJA. Pero además insinuar que la flexibilización de esta condición permitiría abrir camino a una *ciudadanía inclusiva*.

El accidente de la nacionalidad define la condición de ciudadanía de los individuos. Esta premisa es insostenible en el marco de la coyuntura migratoria global, que cristaliza el resquebrajamiento de los Estado-nación. Las fronteras se transformaron en “instituciones selectivas y asimétricas” (Velasco, 2007, p. 17) y las políticas restrictivas que operan fuertemente en los principales países receptores han empleado la condición de ciudadanía para normativizar la selección de los migrantes entre sujetos deseables e indeseables.

Esta selección está fuertemente racializada pues los migrantes indeseables tienen un rostro, una condición de clase y un género. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es un privilegio que se concede por el azar del lugar de nacimiento y al mismo tiempo, es un instrumento empleado por los aparatos estatales para inferiorizar a los individuos según su lugar de origen y estatus migratorio. Así, la ciudadanía fue construida sobre supuestos liberales que buscaban defender el acceso de derechos de las y los sujetos. Sin embargo, desde la década de 1990 y producto del neoliberalismo global se robusteció su carácter individual, otorgando un marco estrecho y limitado para responder a las tensiones inherentes de la diversidad social y cultural.

La distancia entre los derechos formales y la práctica de facto ha creado las condiciones para que se fortalezcan las prácticas políticas indirectas. La estricta reglamentación del sistema democrático invisibiliza la capacidad de acción de las y los sujetos y despolitiza dichas prácticas. No obstante, los movimientos sociales, las organizaciones civiles, de base y los propios migrantes, son sujetos activos y despliegan una serie de *contrapoderes* (Rosanvallon, 2007) que ponen en tensión

a los sistemas democráticos. Estos actores están construyendo una *soberanía crítica*, el primer paso para una *ciudadanía inclusiva*.

El lugar de nacimiento es un criterio selectivo e insuficiente ante las crisis humanitarias que caracterizan el proceso globalizador. La vida digna de las y los migrantes es una obligación moral que debe ser asumida por todos los actores de la sociedad y deben fortalecerse las vías de participación política que complementen la democracia representativa, construyendo una soberanía crítica y autorreflexiva a nivel local, nacional e internacional.

Ello requiere que el Estado y la sociedad, como los movimientos sociales y las propias organizaciones de migrantes, establezcan programas educativos adecuados a las necesidades de inclusión ciudadana de los y las inmigrantes jóvenes y adultos: educación formal hasta al menos la enseñanza media completa y formación vinculada al trabajo que vaya desde los oficios a la educación técnica y profesional superior. La falta de una conciencia social y de definiciones institucionales del Estado en términos de generar modalidades, currículos y pedagogías adecuadas a este colectivo de personas a fin de que ejerciten su derecho ciudadano a la educación, demuestra que la tarea de la ciudadanía inclusiva aún está pendiente y constituye un desafío político global y pedagógico en particular. Es un desafío para la democracia, el Estado, la sociedad civil y la producción de conocimiento social, político y educacional crítico, especialmente para la modalidad de EPJA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dietz, G.** (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: FCE.
- Domenech, E.** (2013). 'Las migraciones son como el agua': Hacia la instauración de políticas de 'control con rostro humano'. La gobernabilidad migratoria en la Argentina. Polis. *Revista Latinoamericana* (agosto-diciembre), 35.
- Marshall, T. H.** (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Desarrollo Social.** (2016). *Encuesta CASEN 2015. Inmigrantes Síntesis de Resultados*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social.
- Mistral, G.** (2009). *Bendita mi lengua sea. Diario Íntimo*. (J. Quezada, Ed.). Santiago, Chile: Seix Barral
- Nussbaum, M.** (1999). *Los límites del patriotismo, Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- Olvera, A.** (2008). *Ciudadanía y Democracia*. México: IFE.
- Padilha, P. R.** (2004). *Currículo intertranscultural. Novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire.
- Rosanvallon, P.** (2006). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, Argentina: Manantial.
- Silva D., C., y Ballesteros V., V.** (2017). *Reportes Migratorios. Población migrante en Chile*. Santiago: Departamento de Extranjería y Migración.
- Velasco, J. C.** (2016). *El azar de las fronteras. Políticas migratorias, ciudadanía y justicia*. México: FCE.
- Williamson Modesto, M.** (2013). *Jóvenes, pero no chilenos. Inmigrantes, pero no adultos. Experiencias educativas de jóvenes inmigrantes en la Educación de Jóvenes y Adultos: CEIA El Prado*. Tesis de grado para optar al título de Antropóloga y al grado de Licenciado en Antropología. Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Antropología. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- _____. (2012) Criminalización de la población inmigrante en Chile: reflexiones y propuestas sobre la representación social de los inmigrantes en los medios de comunicación. En J. Rowlands N. y J. Aylwin O. (Comps.). (2012). *Desafíos para una ciudadanía plena en Chile hoy* (pp. 281-291). Temuco, Chile: Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Williamson M., M., Williamson C., G. y Vergara E., V.** (2013). La educación de personas jóvenes y adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: Estudiantes migrantes transnacionales en Santiago de Chile. *Revista ISEES, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 12, 103-124.
-

Citar este capítulo como:

Montanares V., Elizabeth (2018). El valor de la enseñanza de la historia en la construcción de espacios de diálogo desde el aula. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 109-122). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 6

EL VALOR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS DE DIÁLOGO DESDE EL AULA

ELIZABETH MONTANARES VARGAS

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica de Temuco, Chile

emontanares@uct.cl

INTRODUCCIÓN

Los escenarios que envuelven en la actualidad a nuestros estudiantes son inquietantes: conflictos con episodios violentos, fuertes imágenes de guerras, atentados, desastres; en fin, un abanico de expresiones perturbadoras a menudo acompañadas por discursos con escasa reflexión seria e informada. Lo anterior sin duda podría constituirse en un aliciente para quienes lideran la discusión educativa, para detenerse a reflexionar sobre el rol de los educadores en hacerse cargo de esta realidad, entregando herramientas a las y los estudiantes, para enfrentar este entorno desde una mirada crítica, pero a la vez constructiva.

Si bien Silva García (2008) indica que el conflicto es un fenómeno natural y consustancial a la vida en sociedad, con un rango que va desde los mas extremos como la guerra con costos muy altos para una sociedad, hasta aquellos asociados a la simple competencia, por regla general pacífica, es la posición de Magendzo y Toledo (2015) la que enmarca el concepto de conflicto en educación, vinculándolo a los denominados tema controversiales, o situaciones y problemáticas sociales sobre los cuales las comunidades no han logrado construir un consenso (Crick, 1998 en Levinson, 2006). En definitiva se trata de cuestiones que, a nivel social, producen división porque los diferentes grupos que la componen han entregado explicaciones o soluciones diferentes que son irreconciliables entre sí. Esta mirada permite afirmar que construir principios desde la escuela para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo (Vidanes, 2007). Al respecto es clave preguntarse: ¿cómo lograr educar para el diálogo? ¿Será posible una educación que prepare a nuestros jóvenes a ser elementos de cambio en medio de tanta confrontación? ¿Podría un profesor desde su labor en el aula guiar a sus estudiantes en

la comprensión más que en la confrontación? Considerar educativamente la paz como concepto social e históricamente construido es central, pues se complementa con al menos otro valor educativo fundamental, como es el de la tolerancia (Galtung, 1984). Punto que podría ser clave en la comprensión y resolución de temáticas complejas, y al respecto cabe destacar a la disciplina histórica, y su enseñanza a nivel de aula, como un agente esperanzador y a partir de la siguiente interrogante: ¿De qué manera la educación histórica contribuye a la conformación de una cultura crítica de la paz? (Unesco, 1996).

Antes de dar inicio a una discusión, es necesario hacer referencia al concepto de derechos humanos. En el caso de Chile la relación entre la enseñanza de la historia y los derechos humanos ha sido tratada en trabajos recientes que reúnen ambos conceptos. Indican que su enseñanza sería una herramienta para la promoción de una cultura de la paz, asumiendo que mantienen en el recuerdo profundas injusticias, y su tratamiento contribuiría a realzar el diálogo social (Unesco, 2015). Por ejemplo, en el ámbito de la formación de profesores de historia y ciencias sociales, se debe reconocer el valor de este vínculo, pues como plantea Facal (2014) a partir de su enseñanza se comprenden problemas que les afectan, comprendiendo la cultura, y su evolución hasta hoy. Esto cobra sentido en espacios como la Araucanía, en Chile, lugar golpeado por un conflicto histórico asociado a la posesión de un territorio cargado de simbolismos para la cultura mapuche, y por ende dotado de monumentos valiosos no reconocidos por el Estado, ni por una parte importante de la población que al contrario, de esta manera el objetivo de este trabajo es discutir el aporte de investigaciones situadas en el ámbito de la Historia y las Ciencias Sociales vinculadas con el diálogo y la paz social. ¿Cómo enseñar historia reciente en espacios que viven conflictos históricos? Pregunta que como muchas otras permitirían diseñar una formación de profesores con sentido que integre saberes y lugares significativos al currículo, promoviendo oportunidades de aprendizaje y dialogo entre niños, niñas y jóvenes diversos, aportando a la paz social y a la comprensión del otro.

DERECHOS HUMANOS, CULTURA DE LA PAZ Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, da pie a una relación entre derechos humanos y educación. Esta reconoce a la educación como un derecho humano universal, e indica que su fin es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; con ello favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Lo anterior marca una pauta para los gobiernos. Dos años más tarde, en 1950, se invita a la Unesco a fomentar y facilitar la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas, los programas de educación para adultos y los medios de comunicación. Sin embargo, es en las últimas décadas, que se inician a nivel internacional y local, una serie de acciones y programas tendientes a promover la educación en derechos humanos, para el mejoramiento de la calidad de la educación, en la consolidación de una cultura democrática,

pacífica y respetuosa. Ya en el año 1974, en la recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación, la paz y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la Unesco (1996) define la educación como “El proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”. Hoy en América Latina, se ha asumido la educación en derechos humanos, dentro de las políticas públicas de calidad de la educación; es decir escuelas y centros de estudio superior la han ido incorporando dentro de las materias. Para Tuvilla Rayo (1998) el sistema educativo debe orientarse a la adquisición de valores humanos que permitan la consecución de la paz, la cohesión social y el respeto a la dignidad humana. También destaca subtemas como: educación en género, educación ambiental, educación ciudadana, educación multicultural, educación en valores, educación para la paz, educación para la convivencia, la tolerancia y no la discriminación, es decir una “cultura de la paz”. El mismo autor, en estudio referente a la educación en derecho humanos y políticas públicas, reconoce que esta *cultura de paz* se erige como criterio de calidad hoy y redefine las políticas educativas. Obligaría por ejemplo a centrar los esfuerzos en una educación de calidad en igualdad e inclusiva, es decir alude al concepto de justicia social, donde a partir de dos acciones paralelas: mayor comprensión de las situaciones de exclusión social, y elaboración de políticas integradas que eliminen los obstáculos a la participación, en especial, de los individuos y grupos más vulnerables. Pero para esto, deberían cumplirse los siguientes requisitos:

1. El derecho humano a la paz, síntesis de los derechos humanos, debería llegar a ser la finalidad última de la educación.
2. La superación de aquellas tensiones que la cultura de paz impone a la educación en los nuevos escenarios sociales y educativos, para lo cual es importante según el autor reconocer que existen diversos y más complejos medios, además de la escuela, para adquirir, circular y construir el conocimiento, lo cual obligaría a transitar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educativa y educadora; asimismo los centros educativos deberían ser mas eficaces, asumir el saber contemplando nuevos desafíos y nuevas desigualdades sociales, contar con una organización cada vez más democrática. Esto incluiría pasar de un modelo tradicional entre profesorado y alumnado a un modelo abierto a la comunidad que facilite el aprendizaje-servicio.
3. Asumir que la cultura de paz tensiona tanto a la educación como a la sociedad al tratar de capacitar a los individuos para hacer elecciones y actuar no solo en función de las condiciones sociales, económicas o políticas del presente, sino en relación con la visión del futuro al que aspiran. Dicha tensión obliga no solo a repensar la organización escolar o el currículo, para alcanzar mayores niveles de participación democrática, sino que exige que estos mismos niveles estén presentes en la sociedad.

4. Concebir la educación desde el paradigma de la cultura de paz requiere de políticas educativas que consideren la diversidad, cuestión que si se ha intentado incluir, ha tenido más éxito en la teoría que en la práctica; en la que chocan las ideas con las creencias y formas de enseñar que el mismo profesorado ha desarrollado.

En este punto, es importante destacar el enfoque de Freire (1993) quien rescata el valor del diálogo para aprender y tomar conciencia de que los estudiantes son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”, lo que dirigiría la Educación en Derechos Humanos hacia el concepto de educación política. Así el enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento). De hecho, según resume El Achkar (2002), las ideas centrales de este enfoque en derechos humanos fueron: la pedagogía de la esperanza; la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías. Sus grandes preocupaciones se sintetizan en la pregunta: ¿Qué tipo de educación necesitan los hombres y mujeres del siglo que entra, para vivir dignamente en este mundo tan complejo asediado por los nacionalismos, el racismo, la intolerancia, la discriminación, la violencia y un individualismo que raya en la desesperanza? Concuerta sobre la temática Magendzo (2002), quien indica que este enfoque comenzó con y desde los movimientos sociales o movimiento de “educación popular”, como los movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimiento ambientalista, movimientos de derechos de las minorías. Además el autor, en estudio posterior expresa la forma en que la educación chilena debe enfrentar las tensiones y los dilemas aún no resueltos, dentro de los que está justamente la inserción de los derechos humanos en el currículo; mientras para algunos, debiera incorporarse como una asignatura más de la malla curricular, asignándole un número de horas programáticas, la existencia de un discurso ciudadano y de quienes velan por la defensa de los derechos humanos, que apunta a la formación de estudiantes respetuosos y defensores de los derechos humanos y alertas frente a su violación, y la realidad social, cultural, económica y política que, cotidianamente, conculca los derechos de las personas (Magendzo y Toledo 2015).

Esta contradicción se reproduce en el ámbito escolar, puesto que mientras el currículo manifiesto-oficial expone un discurso articulado y democrático de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a los derechos humanos, persiste una cultura escolar autoritaria, reglamentos inconsultos y relaciones entre docentes y estudiantes en ocasiones intolerantes y discriminadoras. Elementos que permiten graficar lo anterior, son, primero, el hecho de que si bien las instituciones educativas han aplicado una multiplicidad de programas educativos de educación cívica, educación ética, educación para la convivencia y la no violencia, etc., estos carecen de convergencia, y cada uno aparece como una isla, desconectado y totalmente desligado de los otros, dificultando su enseñanza; en segundo lugar, las escuelas se han centrado en el desarrollo de competencias cognitivas, en el aprendizaje memorístico y en contenidos desvinculados de los problemas económicos, socioculturales y políticos contingentes y de los intereses de sus estudiantes. Y en tercer lugar: es que la educación en derechos humanos debe ser problematizadora, contextualizada, política, muy vinculada con las emociones y con la vida presente y futura del estudiantado. Lo que contribuye

a que en reiteradas ocasiones sea interpretada como excesivamente provocadora y una puerta a resucitar ciertos conflictos, cuestión que inmoviliza también al profesorado; de hecho en el caso de Chile, estudios reconocen el temor de estos a tratar temas que pudiesen ser conflictivos (Toledo y Gazmuri, 2013).

Justamente la existencia de estas tensiones obliga a continuar la reflexión sobre la importancia de incluir esta perspectiva al servicio de una educación histórica que permita erradicar las injusticias, discriminaciones, e inequidades que caracterizan a las sociedades actuales. Desde la educación se puede intervenir, creando espacios de diálogo en la sala de clases, a partir de la realidad de los y las estudiantes. La educación comprendida dentro de una cultura de la paz, requiere de un engranaje estatal que dirija, resguarde e implemente cambios sustanciales en el ámbito educativo, tanto en la escuela como fuera de ella, democratizando la sociedad, modernizando el modelo de enseñanza que aun permanece enquistado en muchos centros educativos. Esto incluye preparar al profesorado para trabajar desde los conocimientos e ideas previas de sus mismos estudiantes, en cuanto estas reflejan aquellos que los aqueja, que tiene significado especial, así se podría ir construyendo una verdadera educación para la paz.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y TRATAMIENTO DEL CONFLICTO

Para abordar el aporte de la disciplina histórica en el tratamiento de temas complejos, es necesario discutir el concepto de “temas controversiales”, definidos como aquellos que abordan problemáticas sociales sobre los que no han podido construirse relatos consensuados (Crick, 1998 en Levinson, 2006). Magendzo (2016) señala que proponer su inclusión en el currículo implica revisar en detalle tres cuestiones: el tránsito desde un currículo elaborado, homogeneizante, de verdades únicas, hacia uno en donde caben conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos. Para lograrlo es imperativo incorporar contenidos y temas complejos, tensionales y conflictivos, vinculados a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. Esto obligaría a superar la disociación existente entre los contenidos curriculares y la significación que estos tienen para los estudiantes, la cual se manifiesta en la lejanía entre el tipo de asignaturas impartidas, su contenido y representación con escaso sentido real y la corriente de necesidades, motivaciones y anhelos que estos tienen. Finalmente se trata de orientar y propender a que el currículo refuerce la formación de sujetos críticos y cuestionadores, capaces de gestionar el conocimiento de manera dialogante; alejándose así de un currículo centrado en la racionalidad instrumental, en los medios más que en los fines y que reproduce las inequidades sociales y culturales. Ahora, estos “temas conflictivos” al definirse como aquellas temáticas que producen conflictos a la población de un territorio determinado dividen la sociedad, en cuanto los diferentes grupos que la componen han entregado explicaciones o soluciones diferentes que son irreconciliables entre sí, diferencia fundada en creencias y valores que portan los diferentes grupos (Stradling, 1984, en Harwood y Hahn, 1990).

De esta manera es que han surgido numerosos estudios en ámbitos como la psicología y la educación que abordan las creencias como un elemento clave para comprender como los sujetos elaboran respuestas a las situaciones difíciles o complejas que les toca enfrentar, entre estas aquellas asociadas a procesos históricos. Es a partir de ellas que los sujetos individualmente y desde su identidad comunitaria interpretan situaciones que fruto de sucesos históricos afectan su vida. Así se pueden comprender por ejemplo que grupos religiosos apoyen actos que para otros podrían ser inexplicables, o comunidades indígenas que construyen demandas impracticables.

Es así entonces que la didáctica de la historia ha mostrado importantes avances en estudiar las contribuciones que esta disciplina podría aportar en aquellas regiones que permanecen en conflicto permanente, que perturban a sus habitantes y entorno próximo. Al respecto fructíferos y numerosos trabajos de Alan McCully en Irlanda del Norte rescatan la enseñanza de las ciencias sociales, y especialmente de la historia en comunidades en las cuales visiones contrapuestas sobre procesos históricos son fuente de división social. El autor en estas investigaciones propone relevar la investigación reciente en la enseñanza de la historia basándose en las visiones de los y las estudiantes y también de los docentes. Detalla las formas en que el profesorado trata temas controvertidos en el aula indicando que hay diferencias significativas entre quienes asumen el riesgo de integrarlos a su clase, hasta los que no los tratan, y los evitan (McCully 2003, 2005, 2010). Al respecto, cabe señalar que si bien el autor está enfocado a otro contexto sus conclusiones se pueden proyectar a América Latina y puntualmente a Chile. Creemos que lo más destacable de su visión es el valor asignado a las ideas que estudiantes y profesores poseen en la construcción de una enseñanza que sea congruente con la realidad vivida en un contexto en particular. Estas ideas serían determinantes en poder tocar temas difíciles, situadas en lo que realmente es significativo para la comunidad o sociedad en particular, no desde posiciones ajenas. En ese sentido observar los planes y programas de países como Chile, permite vislumbrar la disociación que evidencias entre la identidad de sus habitantes y lo que el currículo reconoce como valioso de ser enseñable, pero más adelante se tratará este punto asociado a un espacio en particular.

Al respecto sobre la identidad y la enseñanza de la historia, trabajos de Barton, valoran su rol en la formación de tanto la identidad individual como comunitaria de los y las estudiantes. Más si por tratarse de grupos que por tener experiencias históricas distintas de un mismo hecho o proceso, entran en conflicto; en este punto es que su enseñanza podría entregar visiones neutrales sobre estos hechos controversiales que provocan división (Barton y McCully 2005, 2012). Esta relación entre la enseñanza de la historia y el logro de la paz se observa también en otros estudios al detallar su rol tanto en sociedades en conflicto, como en aquellas que están en vía de superación de los mismos, llamadas en *situación transicional*, es decir que han salido del momento más crítico y están en camino de buscar espacios de encuentro. Tras una revisión exhaustiva de trabajos sobre la materia, concluye que la relación entre la educación y el conflicto ha aumentado como foco de estudio, discutiendo el rol que posee la disciplina histórica en la capacidad de "lidiar con el pasado reciente", y como la educación histórica debe contribuir a la reconciliación en lugares en los que ha habido largos conflictos (McCully 2010). El autor de alguna manera valora el estudio de la historia reciente observando el conflicto también como una manera de que desde la escuela

se facilite que los estudiantes logren convivir democráticamente en un mundo que se complejiza cada vez más para ellos.

En la misma dirección, un trabajo asociado al combate de la islamofobia, de Vella (2013) concuerda en que un correcto acercamiento a la enseñanza de la historia puede ofrecer a los estudiantes la perspectiva del otro, aquel distinto que me cuesta comprender, pero que puede convertirse en una gran oportunidad de aprendizaje. La autora concluye en su trabajo que para lograr esta mirada, las fuentes primarias son muy valiosas en cuanto los estudiantes perciben que sus compañeros interpretan diferente a ellos mismos. En similar línea discursiva Ávila, Gracia y Domínguez (2010) indican que si esperamos que los estudiantes se preocupen por el bien común, necesitamos ayudarles a reconocer y entender las perspectivas de los otros. La habilidad para tomar diferentes perspectivas subraya muchos de los atributos del ciudadano democrático en un contexto de la era global: la habilidad para participar en una discusión, con un pensamiento crítico, y en la resolución de conflictos; una preocupación por los derechos humanos y por las cuestiones del medio ambiente, una disposición hacia la tolerancia y una perspectiva global. Automáticamente nosotros no consideramos otras perspectivas salvo las nuestras, en particular si otra perspectiva parece amenazar nuestros intereses. Pero mientras mayor sea el número de jóvenes que parezcan situarse en perspectivas distintas a la propia, existen más posibilidades de que se busque otras miradas cuando temas difíciles aparezcan fuera del ámbito escolar. De esta manera creemos que los candidatos a profesores deberían desarrollar un repertorio de estrategias para fomentar estas visiones diversas; por ejemplo a través de simulaciones, juegos de rol, y discusiones sobre temas controvertidos pueden transformarse en estrategias que de manera explícita animan a discutir, que se pueden incorporar en las clases de educación cívica, economía, geografía, e historia. No hay que olvidar que en plena globalización, es particularmente importante que los estudiantes desarrollen habilidades para conocer perspectivas diversas en relación con los aspectos globales así como diferentes visiones de mundo, y también intenten comprender cómo las diferentes experiencias, los trasfondos culturales y los puntos de vista religiosos configuran esas visiones del mundo. Al respecto Carretero (2008) también entrega ciertas claves para tratar los contenidos conflictivos en la sala de clases, señalando que el tratamiento social y escolar de los contenidos conflictivos tiene un carácter diferente en cada comunidad, ligado a la particular relación que se plantea entre el pasado representado, las condiciones del presente desde el cual se recuerda y la representación sobre el futuro compartido de la comunidad que recuerda. En ese aspecto la necesidad de situarse en el contexto sociocultural específico de los estudiantes, en el que se convierten en protagonistas principales, parece ser la clave en el avance en esta materia, eso sí, sin dejar de lado el componente emocional en el tratamiento de este tipo de temáticas, para lo que el rol del profesor es crucial.

CHILE

Sobre el tema en estudio, investigaciones recientes en Chile reconocen el valor de la participación juvenil en la construcción de un currículo que aporte a la educación para un futuro mejor. Destaca un estudio que se propuso identificar las percepciones del estudiantado próximo a egresar de

la educación media acerca de las personas dedicadas a la política y los partidos políticos. Los resultados obtenidos allí sugieren que los jóvenes si bien valoran la existencia de políticos y políticas en la sociedad, poseen una visión negativa y muy crítica de su actuación, así como de los partidos que representan. De ese modo culpan a los propios políticos y políticas de sus percepciones, les enrostran falta de compromiso, coherencia, transparencia y sintonía con una ciudadanía que reacciona mal ante sus pobres actuaciones. (Martínez-Rodríguez, Muñoz-Grandón y Muñoz-Labraña, 2016; Pinochet y Pagés, 2016). Esto podría explicar situaciones actuales, como por ejemplo la reticencia a votar que se vive en Chile en la actualidad sumada a la crítica generalizada que los jóvenes hacen a la política, plasmada incluso en la emergencia de movimientos políticos que recogen esta disconformidad.

Otros trabajos como el de Epstein, Mayorga y Nelson (2011) indican que los estudiantes se muestran menos sensibles a comprender la diversidad de las experiencias históricas de los blancos y particularmente de los roles que cumplen grupos oprimidos o como miembros de movimientos antirracistas. También tenían dificultad para conceptualizar el concepto de cambio en la historia. Finalmente los autores concluyen que el origen étnico es tan determinante en la comprensión histórica que el proceso de evaluación de fuentes primarias podría depender de este factor, elemento que sin duda el profesor, debe tener en cuenta en el diseño e implementación de su clase. Especialmente en lugares que muestran una diversidad social, como es el caso de América Latina, y Chile en especial. Estudios acerca del profesorado y la enseñanza de temas conflictivos revelan el silencio que se observa en el aula a propósito de estos temas traumáticos para el país, como son por ejemplo los relativos a derechos humanos (Magendzo y Toledo, 2015; Toledo, Magendzo y Gazmuri, 2013; Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias, 2015). Este “silencio” ya ha sido tratado en investigaciones más recientes en contextos distintos, arrojando como resultado que el evitar temas controversiales podría deberse a que el profesorado evade aparecer ante los demás politizando la escuela. A esto se suma el temor al desborde de la clase cuando el colectivo de estudiantes manifiesta sus opiniones sobre la sociedad actual. Sin embargo, sí se enseña lo que no es controversial, lo cual prueba que el profesorado solo soslaya el conflicto con el fin de evitar posibles problemas con autoridades educacionales y apoderados, lo que es más visible en comunidades ubicadas en zonas donde la paz se considera frágil (Håvardstun, 2012; Toledo et al., 2015). Autores como Mondaca, Rivera y Aguirre (2013) plantean que el profesorado debe recuperar el papel de actor transformador de la historia, superando la pereza y el miedo para abordar el estudio de la historia reciente desde la óptica descriptiva y mínimamente interpretativa, cuestión que obviamente entregaría la posibilidad a los estudiantes de desarrollar herramientas asociadas a la comprensión del contexto en el que habitan, y que en la actualidad no se están reforzando.

En resumen, los estudios vinculados a la enseñanza de la historia en espacios conflictivos, ponen sobre la mesa la necesidad de discutir seriamente la participación de los jóvenes en la construcción de un currículo que aporte en la educación para un futuro mejor. Lo cual podría dar como resultado despertar un mayor interés por el estudio de temas históricos, y más importante aún, desarrollaría competencias en estos estudiantes asociadas a la construcción de espacios para hablar de temáticas que son conflictivas, y que además les despiertan gran interés hoy día, en cuanto

se relacionan directamente con cuestiones que les afectan directamente y apelan a la construcción de su propia identidad.

Además, es imperativo construir un currículo con base en la especificidad de cada localidad, relevando etapas, procesos y hechos históricos que han marcado una comunidad. Ello sería una respuesta al currículo homogeneizante que se ha estado implementando hasta ahora, y que no contribuye al desarrollo de una identidad ni individual ni comunitaria de nuestros jóvenes, más bien los ha alejado de la posibilidad de desarrollar todas las habilidades y herramientas que el conocimiento histórico les pudiese brindar.

Finalmente, existe la necesidad de preparar al cuerpo de docentes desde la formación inicial para que enfrenten cuestiones asociadas a la interpretación histórica que están en el ámbito emocional. Esto les permitiría asumir la enseñanza de estos temas en comunidades que sufren violencia, ejecutando clases que reconozcan y utilicen las posiciones del estudiantado, promoviendo de este modo espacios de diálogo y de paz.

ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA OCUPACIÓN DE LA ARAUCANÍA

Los principales estudios asociados a la enseñanza en la región de La Araucanía, vinculan las prácticas pedagógicas a la importancia de los conocimientos que los niños, niñas y jóvenes mapuche poseen como fundamento para la construcción de aprendizajes nuevos. Plantean la necesidad de desarrollar un currículo para la construcción de un diálogo intercultural, que contemple conservar la cultura y la lengua mapuche (Turra-Díaz, Ferrada y Villena, 2013; Pino y Merino, 2010; Quintriqueo y Torres, 2013; Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2015; Turra-Díaz, 2015). Si bien se han desarrollado investigaciones para superar modelos tradicionales de enseñanza, no existen suficientes trabajos referidos especialmente a la enseñanza del proceso de ocupación. Hace una década, Henríquez y Pagés (2004), tras revisar trabajos realizados entre los años 1970 y 2000, plantearon la necesidad de impulsar investigaciones para dialogar con las demandas sociales por las que se veía atravesada la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina. Ahora, los estudios coinciden en la urgencia de enmendar errores en la enseñanza de la historia de Chile, la cual evidencia un claro olvido y folclorización de la comunidad indígena, situación que es visibilizada por los textos escolares (Toledo et al., 2011; Toledo et al., 2015; Villalón y Pagés, 2015). También las investigaciones enfocadas en la enseñanza de la ocupación, concuerdan en que el currículo prioriza contenidos asociados a la unificación territorial y a la consolidación de fronteras chilenas, provocando que las referencias de comprensión del proceso sean los medios de comunicación, la familia, o los múltiples medios de socialización actual (Rojas, 2010). Esto demuestra que el mismo Estado de Chile no valora este proceso histórico y sus efectos en el clima social de la región, cuestión que se traduce en mantener este currículo disociado de la realidad local.

En este punto, cabe destacar una línea de investigación a partir del análisis de los textos escolares, basada en herramientas mediadoras entre el conocimiento seleccionado en el currículo y la

construcción que realiza el estudiantado respecto de este saber (Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014). Riedemann (2010) recoge los contenidos de los textos de historia, indagando en qué medida estos ofrecen propuestas interpretativas acerca del vínculo entre la ocupación de la Araucanía y la relación actual entre el Estado y el pueblo mapuche. Su conclusión es sorprendente, en cuanto tanto el Estado como los mapuche tenderían a describir dicho evento como una serie de sucesos predominantemente pacíficos, y en segundo lugar, omiten el vínculo que existe entre dichos sucesos del pasado y la situación presente de este pueblo.

En su análisis destaca que en dos de los cuatro libros revisados, el contenido y la forma de tratar el conflicto ha sido prácticamente el mismo durante muchos años, y en aquellos textos que fueron modificados, los cambios profundizan en la idea de que la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche ha sido más bien pacífica, y que la expropiación de tierras no fue algo destacable (Riedemann, 2010). Dichos trabajos entregan una mirada prejuiciada hacia la comunidad mapuche (Villalón y Pagés, 2015), lo que hace necesario nuevamente revisar el rol del profesorado, que son quienes finalmente deberían actuar en la implementación contextualizada del currículo (Mondaca et al., 2013).

La situación es compleja, puesto que los programas de formación de profesores, tanto primarios como secundarios, son de un carácter común o general al sistema escolar, abstrayéndose de los contextos específicos de desempeño, como es el indígena (Turra-Díaz, 2012). Conuerdan con esta afirmación los resultados obtenidos por Segura y Núñez (2011), a partir de una investigación que describe las características de las prácticas de profesores y profesoras de segundo año medio que se desempeñan en el sector de historia y ciencias sociales, en relación con la enseñanza del pueblo mapuche; la enseñanza de las ciencias sociales está enmarcada en un modelo tradicional, lo que trasciende al tipo de establecimiento y a la ubicación geográfica de la comuna. Más sorprendente aún resulta que las profesoras y profesores consultados desconocieron absolutamente el “conflicto” presente: la Araucanía. Toda la información que poseen, dice relación con el “conflicto territorial” de un grupo de comuneros en un lugar determinado de la región, donde se pelean por un terreno, quemando camiones, cortando bosques y tomándose terrenos de personas propietarias. Lo anterior se vincula con lo expuesto por varios autores y autoras, en cuanto se apela a la necesidad de integrar al aula contenidos socioculturales mapuche, lo que se dificulta por la escolarización monocultural recibida por los profesores y profesoras de origen mapuche y no mapuche (Turra-Díaz et al., 2013; Pino y Merino, 2010; Quintriqueo y Torres, 2013; Quintriqueo et al., 2015; Turra-Díaz, 2015), postura que es corroborada por el análisis multimodal de un texto escolar de historia que explica que los textos, además de presentar los conceptos a través del lenguaje, utilizan las imágenes, las que, en el caso de los pueblos originarios, corresponden a caricaturas o dibujos simbólicos, imaginarios, presentados sin rigor histórico, sin ser usados como fuentes secundarias ni citar autoría de la representación visual. Esto otorga nuevas preguntas y proyecciones de investigación, como por ejemplo la necesidad de reflexionar si es necesario preparar a los sujetos docentes desde su formación inicial, para trabajar de forma multimodal y desarrollar estrategias al respecto (Altamirano et al., 2014).

Desde otra mirada, Turra-Díaz (2012), en estudio ya citado dirigido a indagar en la definición curricular del sector de aprendizaje historia y ciencias sociales en un contexto indígena intercultural (provincia de Arauco, Chile), aborda la narrativa histórica mapuche, sobre la cual señala que hay una ausencia de contenidos específicos en el sector de aprendizaje que den cuenta de la narrativa histórica mapuche en los procesos formativos del estudiantado perteneciente a este pueblo indígena. Por el contrario, habría un diseño curricular homogeneizador eurocéntrico que desconoce la cultura de referencia como base de la construcción de identidad. Esta es una trayectoria educativa compartida por muchos comuneros indígenas que han asistido a la escuela chilena en tierras de Arauco que, contrario a los objetivos de afirmación identitaria que promueven las declaraciones curriculares, tuvo como resultado educativo un proceso de desarraigo, enajenación y abierta conflictividad con la sociedad occidental. Esto constituye un aspecto a considerar a la hora de aproximarse a las reivindicaciones mapuche en donde, además de la tierra, la cultura (su historia) y la lengua se constituyen en demandas centrales por parte de las organizaciones y comunidades indígenas-mapuche (Turra-Díaz, 2012).

Sin embargo, Areyuna, Bruzzone, López y Pizarro (2014) concluyen que la principal fuente de información para los jóvenes de la región de La Araucanía es la escuela y la clase de historia que en ella se imparte, adquiriendo una importancia relevante en las narrativas de los estudiantes, lo cual se refleja en, por ejemplo, la visión que tienen de la historia de este pueblo y del sujeto mapuche. También un trabajo de Montanares (2017) acerca de las creencias de estudiantes de la Araucanía sobre la historia de su región expresa que estos le dan a esta gran importancia, y creen que a partir de su conocimiento pueden lograr construir su identidad y explicarse sucesos complejos que hoy están presentándose, esto es, violencia, apresamientos, desencuentros.

De esa forma, hay claridad en que el currículo chileno no ha asumido la enseñanza de la historia de la Araucanía como una necesidad para la región y para el país. Al contrario, la ocupación es una temática que es abordada sin tener en cuenta el punto de vista mapuche; incluso se lo ha reducido a explicar el proceso de unificación territorial. Lo anterior es coherente con los estudios basados en los textos escolares diseñados por el Ministerio de Educación, los que denotan una invisibilidad o tergiversación de la problemática mapuche. Desde el punto de vista de los profesores y profesoras, estos parecen no recibir desde las universidades una formación para enseñar procesos históricos complejos que son fuente de división social.

CONCLUSIONES

Esta revisión demostró que los estudios concuerdan en varios aspectos, que se señalan a continuación.

Que el tratamiento social y escolar de los contenidos conflictivos se debe tratar de distintas maneras dependiendo de la comunidad de origen, pues hay claridad en que está asociado a los marcos de referencia que poseen los y las estudiantes para entender el pasado conflictivo en estudio, que

muchas veces es parte de su pasado. Ello obliga a los docentes a situarse en el contexto cultural específico donde se realiza el proceso de enseñanza, es así como por ejemplo, no es lo mismo enseñar sobre historia reciente en la Araucanía que en otro lugar de Chile, o hablar sobre movimientos independentistas que hoy tiene como escenario el continente europeo, y que sin duda aquejan a sus habitantes. Los temas difíciles se vinculan directamente con la emoción y los sentimientos del estudiantado, por lo cual el profesor debe estar atento y preparado, por un lado a construir estrategias de enseñanza, como a manejar aspectos asociados a las emociones del estudiantado. Con ello además se logra que sean los estudiantes reales protagonistas del proceso, y sus inquietudes entregarían las líneas de trabajo a seguir.

Profundizar en quienes han avanzado en estas áreas, como por ejemplo los estudios en Irlanda del Norte, los cuales validan el valor de la enseñanza de la disciplina histórica, en espacios que los habitantes poseen miradas contrapuestas de procesos históricos, llegando a ser fuente de división social. Para estos autores, la historia en estos casos también juega un papel primordial en la formación de la identidad individual y comunitaria, entregando visiones neutrales a los estudiantes sobre hechos controversiales dentro de su comunidad.

Tener en cuenta que desde el ámbito de investigaciones sobre el profesorado y la enseñanza de temas conflictivos, se revela una dificultad para tratarlos. Podría decirse que hay un silencio en el aula que impide abordar temas traumáticos para el país, como son por ejemplo los relativos a derechos humanos (Magendzo y Toledo, 2015; Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias y López-Facal, 2015), cuestión que en ciertos contextos, como el de la Araucanía es al menos preocupante.

Por último, se cree que es importante preparar al profesorado de la disciplina para enseñar temas conflictivos, que sean capaces de recoger las ideas previas de los y las estudiantes, construyendo estrategias que propicien el diálogo, la discusión y la comprensión de posiciones distintas o divergentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza, 23 al 25 de marzo de 2010, IFC. Ávila Ruiz, R. M^a., Rivero Gracia, M^a. P., Domínguez Sanz, P. L.** (Comps.). (2010). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Areyuna, B., Bruzzone, B., López, X. y Pizarro, N.** (2014). *Conciencia histórica de los estudiantes secundarios sobre la historia del pueblo mapuche*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3218/TPHIS%20133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barton, K.** (2015). Young adolescents' positioning of human rights: Findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States. *Research in Comparative and International Education* (March 2015), 10, 1, 48-70.
- Crick, B.** (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Final report of the Advisory Group on Citizenship)* [Educación par ciudadanía y la enseñanza de la Democracia en escuelas (Reporte final del grupo asesor en ciudadanía)]. Great Britain: Cualificaciones y Curriculum Authority. En <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- El Achkar, S.** (2002) Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. En D. Mato (Coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y Ceap, Faces, Universidad Central de Venezuela, 111-120.
- Freire, P.** (1993): *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galtung J.** (1984). *Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos, 2.
- Jofré, M. I. T., Kolstrein, A. M., Gianella, V. G., Segura, R. I., y López-Facal, R.** (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de Historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119.
- Levinson, R.** (2006). Towards a theoretical framework for teaching socio-scientific controversial issues. *International Journal of Science Education*, 28 (10), 1201-1204.
- López-Facal R.** (2014). La LOMCE y la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista IBER*, 79, 5-7.
- Magendzo, A.** (2000). *Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia*. En <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1840/34.pdf>
- Magendzo, A., y Toledo, I.** (2015). Educación en derechos humanos. Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19, 3.
- McCully, A., & Clarke, L.** (2016). A place for fundamental (British) values in teacher education in Northern Ireland? *Journal of Education for Teaching*, 42 (3), 354-368.
- McCully, A. & Emerson, L.** (2014). Teaching controversial issues in Northern Ireland. In T. Misco & J. de Groof (Eds.). *Cross-cultural Case-studies in Controversial Issues: Pathways and Challenges in Democratic Citizenship Education* (pp. 1-274). Tilburg, Netherland: Legal Wolf Publishers. ISBN 9789058508249 [Book section].
- McCully, A., & Smith, R.** (2013) Organisational self-evaluation and teacher education for community relations in a transforming society? *European Journal of Teacher*, 36 (3), 320-345. DOI: 10.1080/02619768.2012.757302

-
- Oultdon, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M.** (2004). Controversial Issues – Teachers’ Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education [Temas controversiales: La actitud y la práctica del docente en el contexto de la educación cívica]. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S.** (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6 (10), 91-110.
- Quintriqueo, M., y Torres, H.** (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14 (1), 16-33. En (14.06.2015), http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100002&lng=es&tlng=es
- Quintriqueo, M.** (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche. *Revista CUHSO*, 17 (1), 23-35.
- Riedemann, A.** (2010). Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la ocupación de la Araucanía. Mineduc, *Seminario Textos Escolares y Enseñanza de la Historia en Chile*, 283, 303.
- Silva García, G.** (2008) La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 9 (22), 29-43.
- Toledo, M. y Gazmuri, R.** (2009). Obedientes memorias o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 35 (2), 155-172. En (14.06.2015) http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200009&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052009000200009
- Toledo, M., y Magendzo, A.** (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana - Santiago, Chile. *Psykhé* (Santiago), 22(2), 147-160. En (14.06.2015) http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000200011&lng=es&tlng=es.10.7764/psykhe.22.2.585
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., e Iglesias, R.** (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Rev. Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 16.
- Turra, O., Ferrada, D., y Villena, A.** (2003). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estud. pedagógicos*, 39 (2), 329-339. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200020>
- Turra-Díaz, O.** (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 81-95. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424040006>
- Tuvilla, J.** (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Unesco.** (1996). La enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de la paz. Cartagena de Indias. _____. (1996) *Conferencia internacional de educación. 45ª reunión. Informe final*. Ginebra.
- Vella, Y.** (2013). *Combating Islamophobia through History Teaching Eckert beitrage 2013/3*. En <http://www.edumeres.net/urngermany>
- Vidanes J.** (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista iberoamericana de educación*, 42 (2).
-

Citar este capítulo como:

Regina M., Verônica (2018). Ser criança: o direito à educação social e à vida em comunidade. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 123-136). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 7

SER CRIANÇA: O DIREITO À EDUCAÇÃO SOCIAL E À VIDA EM COMUNIDADE

VERÔNICA REGINA MÜLLER¹

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Estadual de Maringá, Brasil.

veremuller@gmail.com

Na classe, ao término da oração:

–Professora, se Deus nos protege, por que existe cerca elétrica?

(Isadora, 4 anos)²

INTRODUÇÃO

Neste ano de 2017, o mundo sobre o qual ouvimos por meio da mídia, tornou-se surpreendente e quase absolutamente indesejável. Pela academia não tivemos previsões sociológicas que apontassem os golpes brandos sofridos pelos governos do Brasil e Paraguai na América Latina, por exemplo, ou antropológicas, antecipando expressões massivas de discriminação e ódio às chamadas minorias e a algumas figuras públicas em particular. Fora da mídia, também nos deparamos com as paredes físicas construídas na Europa para que refugiados da Síria não adentrem países vizinhos. São simplesmente ilustrações para o reconhecimento do tom sombrio da realidade que o presente nos confere. Em uma imagem metafórica e em um ditado brasileiro, comentar-se-ia que atualmente o mar *não* está para *peixe*.

(1) Doutora, Líder do Grupo Infância, Adolescência e Juventude do Cnpq, Professora Titular da Universidade Estadual de Maringá, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM- Mestrado e Doutorado e Coordenadora do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente/UEM; vermuller@gmail.com

(2) Antes de cada subtítulo há um excerto de história que algum adulto conta sobre um diálogo que teve com uma criança pequena. Não foi pensado em relação com o texto. Foi simplesmente para trazer um pouco de frescor à leitura com a presença mais forte das crianças enquanto pensamos uma vida para elas. Observo que ao googlear procurando frases De crianças, encontrei muitas páginas antes que diziam Frases PARA crianças.

O capitalismo (Antunes, 2015), o neoliberalismo (Santos, 1994), o corporativismo das instituições (Klein, 2008), o colonialismo com novas roupagens (Said, 2011) têm nos ajudado a compreender e situar fenômenos sociais, econômicos e políticos da atualidade, e ainda assim, estamos impressionados com os contornos concretos e localizados do desrespeito das autoridades públicas às leis, do vexame da impunidade para quem está no poder governamental, judiciário e corporativo, da normalidade assumida na compra de votos de deputados e senadores, da restrição da liberdade cidadã e outros. As injustiças estão evidentes e variadas, denotando um retrocesso abismal na conquista dos direitos humanos.

A partir da posição ética a favor da luta pela garantia de justiça social, é imprescindível que a busca de alternativas conceituais e práticas de toda ordem seja empreendida de maneira conjunta e estas sejam disponibilizadas a grupos que *remam contra a maré desfavorável*, pois, como disse o poeta português Fernando Pessoa, “remar é preciso”. O foco deste texto, portanto, é a tentativa de elucidação da confluência entre um entendimento fundante sobre quem é a criança- um ser de educação, para então justificar esse seu direito de forma ampla e argumentar que efetivamente tal direito será garantido, se, além da escola, o sistema educativo contemplar o mundo onde vive, no qual lhe é oferecido participar enquanto cidadã respeitada. É um olhar político-pedagógico para a atualidade, analisada sob o viés das possibilidades favoráveis para a vida de crianças, com o intuito de acender algumas luzes para inspirar, se for o caso, a complementação de políticas públicas justas para a infância. *Faróis* conceituais que podem ajudar a enfrentar o mar *revolto*.

Argumento sobre três ideias para as políticas e instituições que dizem pretender investir no presente para que o futuro da sociedade tenha um desenvolvimento cada vez maior, como quer a Declaração dos Direitos da Criança desde 1959. É o que também externaliza a Organização das Nações Unidas, quando seus Países-membros se comprometem com a Agenda do Desenvolvimento Sustentável para 2030, e manifestou o secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, o qual destacou uma série de

...elementos essenciais, que segundo ele, vão servir de guia para o trabalho que deve ser feito. Na lista incluem-se a dignidade, essencial para o desenvolvimento humano e que engloba a luta contra a pobreza e a desigualdade, a população, a prosperidade, o planeta, a justiça e a parceria (ONU, 2014).

O princípio básico por detrás das ideias defendidas neste ensaio é o de que a liberdade (no sentido freireano e baumaneano), deve ser incansavelmente buscada enquanto exercício de autonomia própria e responsabilidade com o coletivo ao mesmo tempo, vislumbrando a emancipação social. Neste caminho, o sistema político democrático que até hoje o temos como o mais apropriado por definição, é a democracia participativa (SANTOS, 2002). Em tal e para tal processo de construção da vida social, as crianças devem ser incluídas pelos adultos.

PRIMEIRA IDEIA: AS CRIANÇAS SÃO SUJEITOS DE EDUCAÇÃO E DE DIREITOS

-Gustavinho, vamos levantar para tomar café.

-Não vou tomar café, vovó.

Meu pai disse que vem me buscar depois do café.

(Gustavo, 5 anos)

As últimas décadas do século XXI foram marcadas em termos de documentos oficiais, tanto universais como nacionais, por uma valorização da criança como sujeito de direitos. O documento principal a este respeito é a Declaração Universal dos Direitos da Criança (54 artigos), assinada em 20 de novembro de 1989 (decorrente da Convenção de 1959), pela Organização das Nações Unidas. Uma Declaração Internacional é sempre, como a palavra indica, apenas uma declaração de intenção, não possui valor legal. Em outras palavras, para que o país tenha a obrigação de respeitá-la, deve assinar uma Convenção com responsabilidade pelo cumprimento do que contém a Declaração. E então, ou junto com isso, é necessário que o país regule em suas próprias leis nacionais o que foi acordado. Somente tendo isto posto, existe por um lado, o dever do país respeitar a Declaração com consequências mais diretas para o seu descumprimento, e por outro, um direito legal, neste caso, das crianças, ao conteúdo ratificado de uma tal declaração.

É interessante notar que as objeções oficiais de determinados países ao assinar a Convenção raramente são divulgadas. Eles sempre o fazem no início do texto que ratificam. Por exemplo, a Argentina fez reservas aos artigos 21, 24 e 38, que se referem à adoção de crianças e às crianças soldado. Tampouco são normalmente divulgados os artigos que vêm a partir do 42, onde países se comprometem de várias formas com a Declaração, tal como o artigo 43, afirmando que irão divulgar a Declaração dos Direitos da Criança para populações de todas as idades de formas eficazes. O artigo 54 também é pouco conhecido – incentiva a denúncia dos países que não cumprem a Convenção.

Em termos gerais, há quase 30 anos, todos os países sul-americanos coexistem com a ideia oficial de que as crianças são entendidas como sujeitos de direitos, posto que todos, sem exceção, ratificaram a citada Convenção no ano de 1990.

Com o tempo, em função das demandas, foram criados protocolos complementares que necessitam outra vez de assinatura e ratificação por cada país. São eles: o Protocolo Facultativo sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados (em vigor desde 2002), que proíbe o recrutamento de meninos e meninas menores de 18 anos para uso em confrontos armados (ONU, 2002a). Também solicita aos Estados que desmobilizem crianças menores de 18 anos envolvidas nas hostilidades e forneçam serviços de recuperação e reintegração. O Protocolo Facultativo sobre a Venda de Crianças, Prostituição Infantil e Pornografia Infantil (vigora desde 2002), que pede a criminalização da venda de crianças, da prostituição e infantil e da pornografia infantil e protege meninos e meninas com menos de 18 anos dessas violações (ONU, 2002b). O terceiro Protocolo Facultativo

de 2011, permite que as crianças levem denúncias a respeito da violação dos seus direitos à Comissão das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 2011).

Muitos dos países sul americanos já têm nacionalmente regulamentadas leis exemplares especificamente para a proteção e promoção da infância. Entre outros, o Brasil possui o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (Lei 8069/1990) e a Bolívia tem “El Código del Niño/Niña” (Lei 548 de 2014), onde dispõe os seguintes princípios:

...interés superior; prioridad y no discriminación; equidad de género; participación absoluta; igualdad; diversidad cultural; desarrollo integral; corresponsabilidad; rol de la familia; ejercicio progresivo de derechos y especialidade (Bolívia, Art. 12, 2014).

Bem, de declarações, convenções e estatutos estamos bem servidos na América do Sul. Mas a manifestação concreta da realidade é em inúmeros aspectos, contraditória. Ainda que em alguns países como Bolívia e Equador tenhamos dados muito melhores em relação há poucas décadas atrás, ainda são inaceitáveis as estatísticas sobre infância em todos os países deste solo americano.

Os direitos humanos conquistados, o foram, porque diversos especialistas e defensores militantes sociais e políticos entenderam que havia necessidades próprias do ser humano a serem atendidas e que esse atendimento devia ser garantido. Uma das necessidades é reconhecidamente a da educação. Assim é que planteio aqui a concepção de que ontologicamente o ser humano é um ser de educação (Núñez, 2002). O ser humano é um ser que nasce com o potencial de desenvolver-se em meio as suas relações interdependentes (Elias, 1994) e o faz, de melhor maneira, se, com acesso a um sistema de educação que o potencialize ao seu desenvolvimento integral. Portanto, sendo a criança um ser por definição, em desenvolvimento, é legítimo defini-la também como um ser de educação. O contato com atividades educativas é condição para o seu bom desenvolvimento. Se uma criança concreta não é provida das circunstâncias para o desenvolvimento educativo, nenhuma política de desenvolvimento sustentável para o planeta pode ser considerada eficaz e admissível como correta. Em sua natureza de potencial desenvolvimento as crianças possuem portanto, o direito de ser educadas (Dias, 2011), porque senão, não se desenvolvem adequadamente enquanto humanas. Dias (2011) comenta sobre o direito a ser educado em relação ao Brasil:

Mas, quando entramos no direito a ser educado, na sociedade brasileira o consenso dá lugar ao dissenso. Pode-se garantir o direito à educação universalizando a fase do ensino obrigatório e público, de forma que nenhuma criança esteja fora das escolas, ao menos nas estatísticas das matrículas, e assim garanto o direito à educação restringindo-o à educação escolar. Mas isso não quer dizer que se estará garantindo o direito a ser educado usufruindo de tudo o que já se conseguiu construir como dignidade humana. Esse direito se realiza como um conjunto de condições e ações sociais que permitem a toda criança e adolescente vivenciar as múltiplas dimensões da pessoa, por meio das experiências societárias e individuais que compõem a herança cultural da humanidade e da sociedade em que vivem. Isso inclui os valores que tornam possível o desenvolvimento pessoal numa convivência pacífica apoiada na igualdade e na liberdade,

sem as quais não é possível falarmos em democracia ou justiça. Tais condições e ações, que se expressam como cuidar e educar para e no mundo, são de responsabilidade de todos e devem se realizar o tempo todo da existência dos seres a que se destinam (Dias, 2011, p. 243).

Portanto, é lícito afirmar que a criança é um ser de educação, por isso é um ser de direitos. O direito à educação é um deles- o direito a ser educada não se resolve somente com o direito garantido de ir à escola. Desta afirmação decorre a ideia a seguir desenvolvida.

SEGUNDA IDEIA: AS CRIANÇAS DEVEM TER GARANTIDO O DIREITO À EDUCAÇÃO SOCIAL (OU OUTRO NOME)³

*Igor foi até a geladeira e pegou um iogurte.
Com pressa para comer, não esperou eu abrir a embalagem e ao tentar abrir sozinho deixou cair fazendo uma sujeira danada na cozinha.
Eu então falei com ele: -Poxa, filho, olha a sujeira que você fez.
E agora, o que faço com você?
Ele tranquilamente respondeu: -Faz carinho, mamãe!*

(Igor, 3 anos)

Em vários países latino-americanos o conceito de educação na política nacional se equivale à escola e assim, todo o sistema de educação trata de prover planos e meios para as escolas. Veja-se o exemplo brasileiro, que convive com um amplo e apropriado conceito de educação no primeiro artigo da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 1996):

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Quando se poderia esperar a garantia de um sistema amplo para atender a tal concepção, o parágrafo primeiro do artigo primeiro reduz o sistema ao escolar:

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (Brasil, 1996, Art. 1º, 1).

No segundo parágrafo volta-se a desejar-se que a educação se vincule à sociedade:

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, Art. 1º, 2).

(3) “Outro nome” porque o que importa é o conceito, não exatamente a palavra. Em outros países e mesmo dentro do Brasil esta área educativa recebe expressões diferentes e isso não deve ser motivo de desentendimentos.

Sim, é uma espécie de desejo sem possibilidades de concreção, pois o sistema de educação reduzido à escola, convive com o entendimento de que a) a criança deva ser educada; b) a educação deva preparar para o mundo do trabalho e para a prática social. E então, decepciona, pois prevê-se um sistema de algumas horas no dia onde a criança deverá ser preparada para tal.

O sistema não se pre-ocupa de prever o que acontece com essa pequena cidadã, durante as outras horas do dia; essa criança cidadã que é um ser de educação em essência, não cessa de existir depois da escola, e portanto, de ter necessidades educativas, e, por conseguinte, direito a ela nas horas não escolares.

Evidencia-se uma fragilidade de concepção na lei, pois o que está previsto no parágrafo segundo jamais será aceitavelmente conquistado, já que a criança está legalmente abandonada pelo sistema educativo em maior parte de suas horas diárias de vida.

A educação social (também chamada de outros nomes) já é parte integrante de sistemas educativos estatais em países como Finlândia, Canadá, Filipinas, França, Portugal, Holanda, Alemanha, para citar alguns países. Neste último, a educação social existe desde as primeiras décadas do século 21. Na América Latina, o Uruguai desde 2009 convive com a “Ley General de Educación” 18.437/09 que admite dois tipos de educação: o formal e o não formal. Prevê meios para a existência dos dois. No primeiro Capítulo concebe a educação de forma ampla, para todas as gerações, ao longo de toda a vida.

TÍTULO II

SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

ÁMBITO

Artículo 20. (Concepto). El Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida (Uruguay, 2009, Art. 20).

Do artigo 21 ao 30 da lei uruguaia prevê-se o detalhamento da educação formal, depois prevê-se ainda outras modalidades, e, no Capítulo IV, Artigo 37, explicita-se como contempla a educação não formal.

Artículo 37. (Concepto). La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de

educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas (Uruguay, 2009, Art. 37, grifo nosso).

Faz-se necessário um empenho importante para que se popularize a ideia de que a educação fora dos tempos escolares (mas finamente junto com eles) é fundamental para o bom desenvolvimento humano e para a vida em sociedade. Nosso coletivo⁴ assume a educação social como sendo uma forma de educação complementar a escolar que pode

...propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária (PCA, 2013).

A educação social enquanto parte de um sistema de educação que tem como base os direitos humanos, é um importante mecanismo para compor a busca da garantia de direitos em geral –diretamente o direito à cultura e o da participação social– e aproximar-se da efetivação da justiça social. Disso decorre a próxima proposição pensada neste texto.

TERCEIRA IDEIA: AS CRIANÇAS PRECISAM DE UMA COMUNIDADE FORTE PARA ALCANÇAR A JUSTIÇA SOCIAL

- Foi muita gente na aula, Isa?*
- Foi todo mundo, menos o resto.*
- Então não foi todo mundo.*
- Minhas amigas foram. Então, foi todo mundo.*

(Isabella, 4 anos)

Já dizia Francesco Tonucci que um mundo melhor para as crianças é aquele que é o melhor para todos. Cito três autores contemporâneos do século 20 e 21, que, sob distintos vieses, argumentam a favor da importância de uma efetiva organização comunitária para a conquista de justiça social.

(4) “Nosso coletivo” é composto de gente que compartilha com as ideias e práticas do PCA – Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e defesa da Criança e do Adolescente, do MNMMR-Comissão Local-Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Ruas, da AESMAR – Associação de Educadores Sociais de Maringá, Turmas da disciplina Infância e Educação Social do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e vários outros Projetos.

Habermas, ao desenvolver seu raciocínio sobre o agir comunicativo, situa as pessoas em relações próximas e aposta no diálogo, no pensamento crítico, nos consensos e nos sentidos da vida de cada um para uma boa construção de alternativas para a justiça social. Bannel comenta:

Talvez o maior desafio do pensamento habermasiano para a educação, hoje em dia, seja o de compreender o processo educativo como a formação simultânea do indivíduo, como um indivíduo insubstituível, com sua identidade pessoal e projeto da vida, também como um membro de um grupo social e cultural qualquer, com sua identidade cultural, étnica, racial etc., bem como cidadão, ou seja, um membro de uma comunidade política maior, que abrange os grupos sociais diferenciados (Bannel, Revista Cult, sem data).

Pereira e Carvalho (2008) observam que na perspectiva do sociólogo português Boaventura Sousa Santos,

...a participação política possui um papel fundamental neste processo de redescoberta das práticas societárias. É através dela que aqueles deixados à margem poderão ser incluídos no processo democrático, colaborando na própria definição da comunidade em que estão inseridos. A democracia, então, é um projeto de inclusão social e de inovação cultural que se coloca como tentativa de instituição de uma nova soberania democrática (Pereira e Carvalho, 2008, p. 54).

Os mesmos autores citam Santos relacionando resistência política ao poder da comunidade.

O princípio da comunidade é “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 2000, p. 75). Duas são as dimensões fundamentais deste princípio: participação e solidariedade. Em função da colonização através do princípio científico, a participação ficou restrita a uma noção de esfera política entendida a partir da concepção hegemônica da democracia: a democracia representativa liberal (Pereira e Carvalho, 2008, p. 47).

Zygmund Bauman, sociólogo holandês, escreveu um livro intitulado *Comunidade*. O autor em outras obras também nos faz refletir sobre a felicidade –que é de cada indivíduo– e a relação da liberdade com a responsabilidade na vida em coletivo. Escreve:

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e de responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (Bauman, 2003, p. 134).

Teoricamente, os três autores nomeados, relacionam a vida comunitária como um modo de desenvolvimento de aceitáveis relações humanas, de um lugar onde mais de perto as pessoas se envolvam entre si, constituindo suas vidas de maior sentido, fortalecendo assim seu potencial poder para conquistas diversas.

Em termos práticos, a Venezuela tem demonstrado uma organização comunitária muito interessante e que talvez justifique em boa parte a resistência aos ataques estrangeiros de cunho econômico e político que vem sofrendo cotidianamente. Os *Consejos Comunales* venezuelanos são uma estrutura prevista na Constituição do país e na *Ley Orgánica de Los Consejos Comunales*, e

...permiten al pueblo organizado ejercer directamente la gestión de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades en la construcción de una sociedad de equidad y justicia social (Venezuela, LOCC, 2009, Art. 2).

No item da organização dos Conselhos, entre outros aspectos, figuram as seguintes funções da *Unidad de Controladora Social*:

5. Cooperar con los órganos y entes del Poder Público en la función de control, conforme a la legislación y demás instrumentos normativos vigentes;
6. Conocer y procesar los planteamientos presentados por los ciudadanos en relación a la gestión de las unidades del Consejo Comunal, e informar de manera oportuna a la Asamblea de Ciudadanos;
7. Ejercer seguimiento, vigilancia, supervisión y control de la ejecución de los planes, proyectos comunitarios y socio-productivos, organizaciones socio-productivas, fases del ciclo comunal y gasto anual generado con los fondos y los recursos financieros y no financieros asignados por órganos y entes del Poder Público o instituciones privadas al Consejo Comunal;

(Venezuela, LOCC, 2009, Art. 34).

Esta concepção é bem diferente do que temos no Brasil a respeito de Conselhos. Aqui são também uma obrigação constitucional desde 1988 e significaram um importante avanço na participação democrática de representantes da comunidade refletindo e opinando sobre temas de interesse. Estes conselhos têm existência em cada município brasileiro e são compostos paritariamente por metade de representação governamental e outra metade por representação não-governamental. São separados por temáticas: o da saúde, o da assistência social, o da educação, o dos direitos da criança e do adolescente, etc. Existem no âmbito municipal, estadual e nacional.

Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente são órgãos deliberativos responsáveis por assegurar, na União, nos estados e nos municípios, prioridade para a infância e a adolescência. Previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), os conselhos formulam e acompanham a execução das políticas públicas de atendimento à infância e à adolescência (Brasil, Portal Dos Direitos da Criança).

Apesar de ser oficialmente deliberativo (significa que o que decide deve automaticamente virar lei), na prática não é assim que funciona. Dificilmente o poder executivo leva em consideração alguma decisão do Conselho. Além disso, o Conselho está massivamente representado por entidades que trabalham com as consideradas minorias (crianças autistas, crianças surdas, crianças abandonadas, etc). Não têm representação de adolescentes e crianças por si mesmas, sem uma adjetivação, e está bem longe das pessoas da comunidade. Se converteu em muitas cidades, em braços políticos do poder governamental ou em um trampolim para futuras candidaturas a vereador, deputado e outros.

Em Maringá, cidade onde vivo e represento o Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente no referido Conselho, quando um problema na cidade é detectado via uma denúncia, elaboramos documentos solicitando às autoridades competentes para que o resolvam. Normalmente não se efetiva a solução, então enviamos um mês ou dois depois outro documento ao Ministério Público para que obrigue a administração pública a resolver o problema (pode ser providenciar vagas para crianças na escola, garantir atividades recreativas na prisão de adolescentes, garantir educadores sociais suficientes e com formação no abrigo de crianças em situação aguda de direitos violados, etc). Via de regra, o Ministério não chega à realização de atitudes solutivas e tudo segue como estava.

Os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente foram uma inovação legal que obrigou a estruturar espaços e tempos para o cuidado maior com a infância e juventude em cada cidade. Foram previstas regras democráticas de funcionamento e também um fundo em dinheiro para uso autônomo nas políticas públicas que considere importantes. No entanto, atualmente há que se rediscutir seu formato, pois não cumprem com eficácia os objetivos que motivaram sua criação. Esse é um problema generalizado no Brasil, um país que não conhece o que significa uma vida em comunidade como se poderia idealizar: um lugar onde um cuida do outro, que exercita a solidariedade, que resolve problemas coletivamente, que desenvolve valores democráticos, sem violência, se organiza para garantir e conquistar direitos, trata de proteger e promover a vida, cuidando do presente do mundo de cada um em relação com o legado histórico e com um futuro esperançoso, desenvolvendo a confiança no ser humano e o gosto pelo sentido ético e estético da comunhão e da justiça social.

As crianças brasileiras têm sido nos dois últimos anos cada vez mais expostas à violação de direitos pelas políticas governamentais a nível nacional. O Estatuto da Criança e do Adolescente está na mira de vários políticos para também ser modificado em aspectos fundamentais. É importante que não percamos o que já temos garantido pelo menos na lei:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à **cultura**, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e **comunitária**.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (Brasil, 1990, Art. 4º, grifo nosso).

PARA TERMINAR E CONTINUAR NAVEGANDO

*Eu estava trocando de roupa na frente da minha filha.
Ela olhou para a minha barriga (cheia de estrias) e disse:
-Nossa, mãe, sua barriga é linda. Tem vários desenhos.*

(Ana Clara, 4 anos)

O texto parte do argumento ontológico da característica da criança como ser de educação e que por isso, passou a ser também um sujeito de direitos de direitos, e no caso aqui enfocado, de direito à educação. A rota seguiu no sentido de apresentar conceitualmente um cenário amplo da educação que supera a sinonímia desta com o entendimento de escola. A âncora finalmente é lançada quando politicamente se encontra a comunidade como um lugar próprio para a convivência de todos, onde a criança deve ser igualmente respeitada e avida entre todos signifique um pleno desenvolvimento individual e social. Isso não é esquecer o restante do mundo, mas é participar do mundo também no que são as relações humanas e sociais na prática.

As estratégias para conquistar níveis mais elevados de direitos das crianças são as mesmas para qualquer outro avanço exitoso. Resistir sempre em nome dos princípios fundamentais, mas em analogia ao barco no mar, na prática, às vezes avançando imediatamente, outras, recuando momentaneamente para seguir em um futuro próximo, em ocasiões, desviando obstáculos, mas em alerta constante- eventualmente, tocando a buzina. Estas reflexões conduzem a diferentes estratégias para certos conceitos e situações específicas, motivadas pela relação analítica entre a idealização conceitual e a manifestação concreta da realidade, na história recente da atualidade.

1. À constatação de que os sujeitos de direitos infantis não existem efetivamente apesar das leis, que não se deixe de lutar por isso, ao contrário, que se intensifique rigorosamente a busca pela realização plena de tal conceito na prática do exercício cotidiano dessa conquista. Uma medida complementar necessária para tal êxito, é que desde já as políticas adotem nas estruturas vigentes, a criação de instâncias de inserção das crianças e adolescentes onde possam ser expressos altos níveis de participação social e política.

2. À constatação de que no século 20 a escola foi entendida como um lugar necessário para o desenvolvimento infantil, que no século 21 se assumam tempos e lugares para a educação não somente escolar como marca deste século. Que a educação social (ou outro nome) seja neste século para a criança o que a educação escolar o foi no século 20. Ou seja, deve-se entender como ordinário que o tempo de desenvolvimento infantojuvenil é todo o dia e não somente algumas horas, e que o lugar para esse desenvolvimento é onde o menino e a menina vivem, em contato com pessoas de todas as idades, com a natureza, as instituições e lugares não institucionais também. Um sistema legalizado de educação além da escolar deve ser implantado no Brasil.

3. À constatação de que a justiça social está vinculada à garantia e promoção de direitos e que isso deve ocorrer em ambiente onde todas as gerações convivam com respeito, que sejam arquitetadas para um futuro próximo, novas formas de organização política comunitária que contemplem alto grau de participação infantil, significando que além de opinar, a criança ajude a votar, acompanhar e avaliar a consequência das decisões tomadas. A vida na comunidade é necessariamente um lugar de tal exercício.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Ricardo.** O capitalismo trouxe a precariedade para ficar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4xzOpiKhJ24>> Acesso em: 14 de nov. 2017.
- Bannel, Ralph Ings.** Habermas e a Educação. In: Cult. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/habermas-e-a-educacao/>> Acesso em: 15 de nov. 2017.
- Bauman, Zygmunt.** Comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- Bolívia.** Ley 548 de 17 de julho de 2014. Código Niña, Niño y Adolescente. Disponível em: <<https://www.migracion.gob.bo/upload/l548.pdf>>. Acesso em: 14 de nov. 2017.
- Brasil.** Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- Brasil.** Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- Brasil.** Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conselhos>>. Acesso em: 15 de nov. 2017.
- Dias, Fernando.** Os direitos humanos, o direito a ser educado e as medidas socioeducativas. In: Schilling, Flávia. (Org.). *Direitos Humanos e Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 241-252.
- Elias, Norbert.** Teoría del símbolo: un ensayo de antropología cultural. Barcelona: Cultura Libre Ed., 1994.
- Frases de Crianças.** Disponível em: <<http://www.frases-decriancas.com/>> Acesso em: 14 de nov. 2017.
- Klein, Naomi.** A doutrina do choque. Editora Nova Fronteira, 2008.
- Núñez, Violeta** (Coord.) *La educación en tempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Organização das Nações Unidas.** Protocolo Facultativo sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados. 2002a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10124.htm>. Acesso em: 15 de nov. 2017.
- Organização das Nações Unidas.** Protocolo Facultativo sobre a Venda de Crianças, Prostituição Infantil e Pornografia Infantil. 2002b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10123.html> Acesso em: 15 de nov. 2017.
- Organização das Nações Unidas.** Protocolo Facultativo para Procedimentos de Comunicação de Violações dos Direitos das Crianças. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/media_21074.html>. Acesso em 15 de nov. 2017.
- Organizações das Nações Unidas.** Secretário-geral da ONU apresenta síntese dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pós-2015. 04 de Dezembro de 2014. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/secretario-geral-da-onu-apresenta-sintese-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-pos-2015/9>> Acesso em: 15 de nov. 2017.
- Pereira, Marcus Abílio; Carvalho, Ernani.** *Boaventura de Sousa Santos: por uma Nova Gramática do Político e do Social*. Lua Nova, São Paulo, 73, 45-58, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452008000100002> Acesso em: 15 de nov. 2017.
- Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente.** I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social. Maringá, UEM, 2013.
- Said, Edward.** *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Santos, Boaventura S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 7ª ed. Editora Afrontamento, 1994.

Santos, Boaventura de Sousa (Org.) Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

Tonucci, Francesco. A solidão da criança. Campinas: Autores Associados, 2008.

Uruguay. Ley 18.437. Ley General de Educación, 13 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_de_educacion_dic2014.pdf>. Acesso em: 15 de nove. 2017.

Venezuela. Ley Orgánica de Los Consejos Comunales. Gaceta Oficial, Ley 39.335, 28 de diciembre de 2009. Disponível em: <<http://www.contraloriaestadotrujillo.gob.ve/Leyes/LEYESNACIONALES/LEYES%20ORGANICAS/LEYORGANICADELOS-CONSEJOSCOMUNALES.pdf>> Acesso em: 15 de nov. 2017.

Citar este capítulo como:

Dávila B., Gianina (2018). Evaluación y propuestas de estudiantes sobre el rol social que cumple la universidad. Demandas por una formación democrática. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 137-162). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 8

EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE ESTUDIANTES SOBRE EL ROL SOCIAL QUE CUMPLE LA UNIVERSIDAD. DEMANDAS POR UNA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA¹

GIANINA DÁVILA BALCARCE

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Arturo Prat, Chile.

gdavila@unap.cl

En su escuela [...] son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.

*Eduardo Galeano (1998).
Patatas Arriba, La escuela del mundo al revés .*

INTRODUCCIÓN

El mundo está requiriendo de nuevos ciudadanos porque los escenarios sociales, políticos y económicos han cambiado.

Las exigencias formativas propias de una nueva ciudadanía provienen principalmente de la tendencia e instalación de la globalización, a partir de la cual muchos procesos sociales que conformaban la vida de las personas antes circunscritos a espacios inmediatos, hoy rebasan las fronteras territoriales (Fraser, 2006, p. 33). La globalización problematiza la forma de organización mundial basada en estados territoriales, y convoca a una nueva forma de entender la economía. La externalización del empleo es una realidad de las transnacionales, y los sindicatos ya no luchan por condiciones laborales inmediatas, sino que se ven forzados a buscar aliados fuera de su territorio. Se cuestiona una forma de entender la economía ligada en exclusiva a crecimiento, que no procura la

(1) Esta publicación es parte de la tesis doctoral “El Rol Social de la Universidad estudiado a través de la Formación Ciudadana en universitarios de último año de Ingeniería, Derecho, Pedagogía y Enfermería”, cuyo tutor fue el profesor Artur Parcerisa Arán, presentada en la Universidad de Barcelona el año 2017, con el apoyo de la CRUCH y la Fundación Carolina España.

sustentabilidad de los recursos. En lo social, las grandes olas migratorias imprimen una vivencia de mundo multicultural, cuestionando la forma de entender la ciudadanía, antiguamente ligada a un Estado-nación y desde esta realidad se revitaliza la discusión sobre justicia social en cuanto a quién o a quiénes deberían ser reconocidos como parte de una comunidad, y qué aspectos se considerarán básicos de compartir o distribuir para hablar de justicia.

Estos nuevos escenarios, demandan al mundo educativo redefinir sus propósitos (Delors, 1997; Unesco, 2015). Se cuestiona la medición por la medición, que no se detiene a pensar qué calidad se está midiendo, ni a considerar una definición democrática de los propósitos (Biesta, 2014). Si bien la cobertura ha aumentado, las actuales definiciones de calidad no resguardan las necesidades educativas de estudiantes en situación desventajosa (Unesco, 2015).

En cuanto a la educación superior la redefinición social dibuja nuevos requerimientos a las profesiones. Se solicita así, profesionales que puedan funcionar en espacios de incertidumbre, cuya práctica repose en la reflexión (Legault, 2012); ciudadanos que sean capaces de transformar el orden social existente dirigiendo su actuación hacia la crítica de prácticas opresivas (Giroux, 2003; Schugurensky y Myers, 2003); personas que estén preparadas para el desarrollo, pero que demuestren preocupación porque este sea sustentable y no depredador de los recursos del planeta (Unesco, 2015).

Se precisa profesionales, ya no solo con sabiduría técnica, sino que también con conocimiento ético-ciudadano. Esto no será una tarea sencilla, considerando la realidad social marcada por una economía de mercado caracterizada por posturas que enfatizan la eficacia cortoplacista, determinando un individualismo que coarta el surgimiento de un sentimiento y organización colectiva (Zemelman, 2010).

En la construcción de nuevos fines y formas educativas cabe preguntarse sobre cómo la universidad puede contribuir a la construcción de un país más justo. En otras palabras, ¿cómo la universidad, en tanto instancia articuladora del desarrollo científico, tecnológico y económico de un país, está aportando o podría aportar en su quehacer formador a que construyamos una sociedad más inclusiva y justa?

Es a partir de esta inquietud que se desarrolló esta investigación sobre el rol social de la universidad. Se analizó la formación ciudadana otorgada durante la experiencia universitaria. Lo anterior entendiendo que un profesional que posee formación ética ciudadana estará atento a aportar a su comunidad tendrá un compromiso con el desarrollo de su territorio y estará preparado para crear instancias de desarrollo sustentable y respetuosa con el entorno.

En esta investigación se recopiló y analizó la evaluación y propuesta sobre formación ciudadana que realizan estudiantes de una universidad pública perteneciente a la CRUCH, ubicada en la zona norte del país. El planteamiento de los estudiantes se trianguló con la visión de académicos de la misma universidad, con el fin de que el planteamiento tuviese mayor riqueza y utilidad para

la universidad estudiada. Se intentó responder a la pregunta: ¿Qué estamos haciendo en cuanto a formación ciudadana en la universidad y cómo abordarla?

Los estudiantes a los que se les consultó pertenecían a cuatro carreras, Enfermería, Derecho, Ingeniería Civil, y Pedagogía en Educación Básica. Se les preguntó: qué sabían de ciudadanía, dónde lo aprendieron, qué evaluación hacían de la formación ética y ciudadana que recibieron, y qué reflexiones y propuestas darían sobre la formación ética ciudadana.

LA ENSEÑANZA DE LA CIUDADANÍA

Ciudadanía es un concepto controversial, cuya definición no es solo teórica, sino que política y subjetiva. Política, en tanto tiene implicaciones sociales, y subjetiva, en tanto tiene un carácter vivencial (Curcio y Camargo, 2012).

En la concepción moderna, la ciudadanía pierde la raíz aristotélica que expresa privilegios. En ese sentido, Marshall defiende el postulado de igualdad humana asociada a la pertenencia en una comunidad sin entrar en contradicción con las desigualdades económicas presentes en una sociedad. La teoría de ciudadanía social de Marshall divide a la ciudadanía en tres componentes: civil, político y social. Lo civil constituido por los derechos necesarios para la libertad individual de la persona; el elemento político es el derecho a participar, como autoridad o como elector; el componente social refiere al derecho a la seguridad, a un bienestar económico y la posibilidad de compartir la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares de la sociedad.

Según Adela Cortina (2009), pocas son las sociedades que cumplen con sus miembros como ciudadano social, pudiendo considerarse al Estado de bienestar como una sociedad que ha logrado garantizar los derechos sociales de sus miembros. Cortina reconoce que el auténtico ciudadano es aquel que participa de lo público, por lo cual se debiera proveer de mecanismos de participación que permitan ejercer la autonomía en la sociedad civil.

Es importante considerar como se constituye subjetivamente esta construcción de ciudadanía. En cuanto a la construcción de la subjetividad esta no obedece a aspectos exclusivamente psicológicos, como tampoco a la expresión de procesos macrohistóricos. La construcción de la subjetividad es un proceso dialéctico, que conjuga aspectos macro y microsociales.

La subjetividad está construida dinámicamente por necesidades, las cuales pueden ser memoria (o necesidades provenientes más bien de la ideología del contexto cultural donde se vive), y por otra, las visiones de futuro. Desde esta relación entre memoria y utopía el sujeto puede llegar a construir proyectos donde concretaría su potencial como tal, o no, en tanto se tergiverse el proyecto del sujeto ya que este puede verse influido en sus proyectos de futuro por la interpretación de la realidad que le impone su cultura (Zemelman, 2010).

Importante detenerse en la idea que la construcción de esta subjetividad puede ser inhibida por los determinantes sociales aprisionando al sujeto a modelos, a veces, puramente clientelistas. En ese sentido, es necesario que en la construcción de la subjetividad se considere al sujeto y sus circunstancias. Zemelman hace un llamado de atención para que la formación de personas, incorpore no solo lo prescriptivo, sino que una reinterpretación de lo prescriptivo desde el sujeto. De otra forma esta formación carecería de sentido.

De esta manera, al reconocer al sujeto en la construcción de su subjetividad, nos implicamos en organizar la sociedad basada en relaciones sociales que no impliquen dominación económica ni política, lo que implica un gran esfuerzo para las instancias formales de educación que se forjan en una estructura basada en la división del trabajo desde parámetros de poder.

En tal sentido, Dussel (1980) se refiere a las dinámicas de poder que caracterizaron a la colonización, y desde cuya lógica se entiende el desprecio por la cultura indoamericana y su legado a la filosofía y la pedagogía. Para poder entender el planteamiento de Dussel es necesario referirnos a los procesos por los cuales atravesó la pedagogía en el Viejo Mundo. Se transitó de una pedagogía centrada en la enseñanza del súbdito obediente, a un ciudadano que debía ser dejado en libertad para poder desarrollarse, pero al fin de cuentas una libertad entre comillas, ya que se buscaba que el ciudadano se apropiara de un proyecto preelaborado. Posteriormente este proyecto se exporta a América, proyecto pedagógico por completo eurocéntrico, desde el cual se descarta completamente la cultura popular. El educando, en este caso el nuevo americano, queda despojado de su pasado, no lo rescata, llevado a asimilar una cultura que le es ajena y que lo aliena. La subjetividad de este individuo queda objetivada, dentro de un contexto manipulado, en la pretensión de libertad, debiendo apropiarse del proyecto preexistente del educador.

Estos preceptos que indica Dussel marcan la base de la edificación de la escuela y la universidad desde la época moderna. En ese sentido, Giroux (2003) plantea que el discurso educativo predominante tiene relación con sustentos de destreza, eficiencia y control, dejando de lado discursos en relación a las formas democráticas de vida pública, o el examen crítico de la sociedad donde se vive y se trabaja. Este autor se refiere a los peligros del uso de ese discurso empresarial en la educación, ya que vuelca el discurso de la responsabilidad social y el servicio público, al de responsabilidad personal e iniciativa privada.

Según los planteamientos de Zemelman, Dussel y Giroux, la consideración de la subjetividad de un individuo permite contrarrestar la usual prescripción educativa, y desde ahí generar la posibilidad de transformar las cotidianas relaciones de poder y opresión presentes en la sociedad.

Es posible señalar entonces que la preocupación por la formación ciudadana de los profesionales, en tanto la preocupación por la formación de una subjetividad educada, ayudarían a determinar que el ejercicio profesional se base, tanto en las condicionantes que le ofrece la cultura popular -proveniente de su experiencia-, y las condicionantes técnicas -proveniente del conocimiento

científico-. En otras palabras, se prepararía al profesional para un ejercicio de su rol, tanto técnicamente adecuado, como potencialmente empoderador de la comunidad destinataria.

Recopilando lo que se ha enseñado en la educación formal es posible señalar que las experiencias de enseñanza de la ciudadanía han fluctuado principalmente en dos visiones: la conservadora y la progresista. La orientación conservadora privilegia el orden social existente. Por otro lado, una orientación progresista privilegia la transformación social y la justicia social. Esta orientación identifica una tensión entre democracia y capitalismo, puesto que el capitalismo genera desigualdad y exclusión. Por tanto, la enseñanza de la ciudadanía se abocaría principalmente a la emancipación, lo que implica la formación de un ciudadano informado y crítico que participa activamente de la vida cívica y asuntos de Estado. Desde esta visión, la formación ciudadana debería promover entonces que las personas se preocupen por la justicia social, los procesos políticos de inclusión en tanto reflexión y toma de decisiones (Schugurensky y Myers, 2003).

Es necesario referirse brevemente a lo que se ha enseñado respecto a ciudadanía en la educación formal. En estudios recientes sobre lo que se ha enseñado en la escuela, en Chile en particular, el currículo ha ido cambiando desde lo que se enfatizaba en dictadura y posteriormente en democracia. En dictadura se enfatizó la adecuación a un Estado nacional y el respeto al orden político dado, y en democracia se ha dado mayor énfasis a habilidades y actitudes que preparan para vivir en un Estado democrático, además de relevar el tema de los derechos humanos (Bascopé, Cox y Lira, 2015). María Olivo (2017), también en el contexto chileno, analiza lo que se ha aprendido desde la voz de escolares secundarios que han sido dirigentes estudiantiles. Olivo concluye que los estudiantes reclaman una educación asistencial, no emancipadora, dado que su participación en instancias escolares no es vinculante. Los jóvenes perciben a la escuela como un espacio apolítico y más preocupada por fomentar que los estudiantes se integren al medio, antes que gatillar procesos transformadores en ellos, como sería la actitud crítica y el liderazgo social. Deriva de esto que los estudiantes en cuanto a su participación política, no conciben que los proyectos colectivos tengan sustentabilidad en el tiempo, y se refieren más a su participación en tanto los límites del colegio y en cuanto a sus intereses individuales.

Respecto a lo que se ha enseñado en el ámbito universitario, los estudios publicados al respecto tienden a ser de carácter teórico y exploratorio, no obstante esto no significa que no existan experiencias. En un estudio exploratorio proveniente del contexto japonés, Matsuda (2014) refiere a cómo se debiera abordar la temática de educación ciudadana desde contextos de mercado. Matsuda plantea que los entornos competitivos afectan el quehacer universitario, ya que las decisiones están más ligadas a lo financiero que a la calidad de las formaciones. En los contextos de mercado las universidades están más pendientes de su prestigio, ya que el prestigio atrae matrículas e ingreso de estudiantes de calidad. La conclusión de Matsuda al estudiar experiencias es que ha existido subvención para la educación ciudadana, pero que no ha habido preocupación por insertarla en la formación profesional. Por otra parte, en un estudio de carácter teórico del contexto colombiano, Curcio y Camargo (2012) destacan la importancia de revisar el sentido de los fines educativos universitarios, cuidando de proporcionar formas de pedagogía que se hagan cargo de

la formación ciudadana, considerando los aspectos de la vida latinoamericana, como son la educación intercultural. Curcio y Camargo hacen un llamado a las universidades a salir de la retórica.

Algunas experiencias iberoamericanas que se pueden comentar del ámbito universitario son el aprendizaje y servicio y la formación de comunidades de aprendizaje. El aprendizaje y servicio, si bien constituiría un aprendizaje situado a partir del cual se empodera al estudiante de la construcción de su aprendizaje (Martínez, 2006), al mismo tiempo lo posiciona en un estatus de poder dentro de la comunidad en la que participa, constituyéndose como una intervención más asistencial que emancipadora. La comunidad de aprendizaje, en cambio, dado que parte de la base de la importancia de los diálogos democratizadores, destacando la importancia de todos los saberes y de todos los participantes en el mejoramiento de los aprendizajes, intentan ser un aporte desde la universidad para la recuperación de sentido de la comunidad, superando así el vínculo utilitarista que usualmente ha existido entre universidad y comunidad (Ferrada, 2010).

En consideración a lo planteado, se entendería que la formación ciudadana (FC en adelante) de los profesionales, entendida como la formación de la subjetividad educada, podría ser una acción educativa concreta de las universidades por contribuir a la justicia social, ya que al tener como horizonte la formación ciudadana del profesional, se está logrando romper la habitual lógica del poder, que subyace a los procesos de enseñanza caracterizado por la aculturación desde la época colonial. Se promueve así, que se viva dentro de las aulas universitarias procesos verdaderamente democráticos, donde el saber se construye desde la experiencia, donde no se impone un saber sobre el otro, desde el cual la memoria del aprendiz constituye realmente una parte importante de su proyecto de futuro en cuanto a su identidad profesional y personal.

Desde otro punto de vista, es difícil saber si el esfuerzo de una universidad, considerando las condiciones de una sociedad individualista, podrá redundar en un profesional preocupado por el desarrollo de la democracia y la justicia social. La evaluación de un programa formativo en ciudadanía requeriría de un nuevo estudio, pero la expectativa sería positiva considerando que la forma en cómo aprendemos las temáticas de estudio modifican nuestra forma de pensar sobre aquello (Kliebard, 1977).

PARADIGMAS EDUCATIVOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En los nuevos escenarios económicos y sociales las tareas que se le exigen a los profesionales ya no son seriadas ni rutinarias, sino múltiples y polivalentes.

Este nuevo escenario desafía a la universidad a realizar cambios en su quehacer, especialmente en la docencia. Este desafío debe ser asumido seriamente, ya que desajustes entre formación de profesionales y mundo social ya se han observado en otras épocas, en las que perfiles profesionales quedaban marginados por no incorporar la nueva revolución tecnológica (Echeverría, 1993).

Frente a esta realidad las universidades se esfuerzan por renovar sus modelos educativos en el afán de mejorar la enseñanza y la formación de profesionales. No obstante, estos esfuerzos no están exentos de tensiones, ya que paradigmas nuevos conviven con paradigmas antiguos, como el racional técnico, que persiste como un currículo oculto.

El paradigma racional técnico se basa en algunos supuestos, tales como la supremacía y neutralidad del saber científico (Ferrada, 2012; Ferrada, Villena, Catriquir, Pozo, Turra, Shilling y Del Pino, 2014; Cullen, 2013), y la mirada dicotómica entre teoría y práctica, como si no fueran instancias que se influyen mutuamente (González y Espinoza, 1994). Se refleja aquí el interés que plasma un paradigma racional técnico a la educación: un deseo de eficiencia, sin considerar el aporte de los profesionales hacia la convivencia, la democracia y lo que necesita el joven profesional para el pleno desarrollo de sus potencialidades (Curcio y Camargo, 2012; Torres, 1998).

Los nuevos modelos educativos que han ido adoptando las universidades se hacen cargo de las críticas que se realizan a viejos modelos educativos, y realizan propuestas que intentan incorporar mejoras.

Es así como se renuevan los modelos curriculares en las universidades, centrándose en modelos que destacan el proceso de la enseñanza más que los resultados, en la convicción de que las actividades pedagógicas generan modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y experiencia (Dewey en Sacristán y Pérez, 2007). La importancia está en el estudiante y la reflexión que ellos hagan de las diferentes situaciones de enseñanza, con el fin que el estudiante problematice y construya su propio conocimiento (Brockbank y McGill, 2002).

Muchas universidades, dentro de esta preocupación por la renovación curricular acompañada de la necesidad de responder a la demanda social de calidad educativa, optan por un modelo curricular basado en competencias. La adopción de este modelo ha sido discutida por los círculos académicos ya que se le considera de un marcado carácter eficientista (Cámara y Nardoni, 2010). Sin embargo, al interior del mismo se dan diferentes perspectivas que intentan abarcar no solo la eficiencia, sino también la emancipación del individuo. Es conveniente entonces profundizar sobre lo que este modelo plantea.

Perrenoud (2000) define competencia como la aptitud para enfrentar adecuadamente categorías de situaciones, siendo importante para enfrentar efectivamente dichas situaciones una serie de saberes, recursos, habilidades, que se integran o adecúan en caso de que la solución de una situación específica lo amerite. La competencia no es meramente cognitiva; involucra recursos afectivos, sociales y por supuesto técnicos, todo lo cual es necesario para un aprendizaje en situación.

Si bien se ubica al modelo dentro de un paradigma constructivista, la creación de las situaciones problemas estaría a cargo del profesor, lo que limitaría las posibilidades del sujeto aprendiz para decidir sobre un aspecto crucial de su proceso formativo, la decisión sobre el qué aprenderá. Es

así como se le reconoce como sujeto reflexivo, pero se le limita en cuanto a las decisiones sobre su proyecto formativo.

La perspectiva sobre el modelo que propone Marzano (en Williams, 2006) intenta hacerse cargo de esta crítica. En este modelo, el aula es entendida como un espacio de intercambio sociocultural, que incorpora la variable mediadora del profesor, y el alumno es visto como un protagonista de los efectos reales de la vida en el aula. Prioriza la opción consciente del estudiante sobre el ejercicio reflexivo de aprender, apropiándose de su proceso, lo que deja entrever la lógica orientada a preservar una práctica democrática en el proceso educativo, de construcción, desconstrucción y reconstrucción permanente de la relación enseñanza-aprendizaje en la relación dinámica profesor-estudiante, donde lo principal es el proceso adquirido, más que un producto centrado en intereses externos a los protagonistas del proceso.

Sin embargo, desde los paradigmas educativos que se han ido adoptando no se responde a las interrogantes sobre la incorporación de la cultura popular como parte constituyente del conocimiento, inquietud que plantea Dussel (1980). Si no se incorpora la cultura popular en la construcción del conocimiento, el conocimiento técnico se podría llegar a imponer, por considerársele más valioso o válido, pudiendo caerse lastimosamente en el sinsentido. Incorporar el saber popular o experiencial, permitiría al sujeto aprendiz construir su verdadera subjetividad y no alienarse con el proyecto de otro. Desde la construcción de su subjetividad podrá aportar a la construcción de la subjetividad colectiva a través de su quehacer profesional.

El paradigma comunicativo crítico intenta incorporar las subjetividades (Ferrada, 2012). Este paradigma enfatiza la importancia de la participación, construyéndose el saber a partir de la racionalidad comunicativa, en donde los participantes deciden sobre lo educativo. Y este saber que se aprende se despliega en un contexto comunitario, ayudando a las personas a liberarse de sus alienaciones. Este paradigma por tanto incorpora, no como algo accesorio, sino como parte de su definición, la formación ética y técnica de un profesional.

Es posible darse cuenta que, desde las perspectivas curriculares que se han ido discutiendo e implementado en las universidades, como es el modelo basado en competencias, más bien se ha intentado responder a una necesidad de mejorar procesos educativos, no necesariamente explicitando una mediación en la construcción de ciudadanía de los estudiantes universitarios.

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

La universidad en la cual se realizó el estudio es pública y su casa central se encuentra ubicada en el norte de Chile.

Dicha universidad ha estado atravesando también por reformulaciones de su modelo curricular. Es así como desde el año 2012 cuenta con un modelo educativo centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, eligiendo expresar sus perfiles en competencias.

Los valores que guían la institución son: pluralismo, equidad, compromiso, ética, profesionalismo, colaboración y transparencia, valores pluralistas a partir del cual proyecta su rol social pero sin una referencia explícita a formación ciudadana.

El estudiante de esta universidad es una persona que procede por lo general de la zona norte, y en promedio con bajos puntajes, en las pruebas de ingreso y en las pruebas diagnósticas institucionales, además de ser primera generación de su familia en ingresar a estudios superiores.

Las carreras escogidas en este estudio comparten los valores pluralistas de la universidad estudiada. Fueron escogidas por la importancia que tienen para la comunidad y para el Estado. Las carreras elegidas fueron Pedagogía General Básica, Enfermería, Ingeniería y Derecho.

OBJETIVO Y ENFOQUE METODOLÓGICO

Considerando que la formación ciudadana es una forma de concretizar el rol social de la universidad, lo que se pretendió fue, evaluar la formación ciudadana de estudiantes de último año de las carreras de Ingeniería, Enfermería, Pedagogía y Derecho desde su propia perspectiva, identificando factores explicativos de esta formación y propuestas para su contexto específico.

La metodología fue desarrollada desde el prisma de un paradigma complejo, la cual indica que los fenómenos son multifactoriales y multidimensionales en su estructura, funcionamiento y resultados (Morín, 1997). Concordante con esa visión se eligió una metodología multimétodo combinando metodologías cualitativas y cuantitativas, con predominancia de las primeras, dado que se adaptan mejor a los objetivos del estudio.

Los métodos fueron complementarios y ocupados de forma secuencial.

Se utilizaron dos formas de recolección y análisis: 1) Administración de un inventario de formación ciudadana. 2) Entrevistas múltiples y grupos de discusión.

En cuanto a la administración del inventario, caracterizado por preguntas con respuestas discretas, ya sea de "sí" o "no", o de escala Likert, se aplicó a los estudiantes de último año de las carreras antes mencionadas, evaluando los siguientes aspectos: Conocimiento cívico, que corresponde a preguntas sobre saberes necesarios para vivir en democracia; la participación comunitaria, consulta sobre la participación en el barrio, en actividades deportivas o culturales y voluntariado; La actitud frente a la comunidad, que pregunta sobre la responsabilidad social que se siente frente a la comunidad; el capital social, en cuanto a la percepción de reciprocidad y confianza en otros; y preguntas sobre como evalúan a su universidad en cuanto a la capacidad de esta de crear diálogos y pensamiento crítico. El inventario se administró el año 2012 y sus resultados se analizaron a través de estadígrafos descriptivos con ayuda del software spss. La muestra fue de conveniencia y se administró en diferentes momentos a un total de 88 estudiantes, como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes participantes del inventario de formación ciudadana

Carrera	Número de encuestados	Hombres	Mujeres
Enfermería	38	7	31
Derecho	10	3	7
Pedagogía en Educación Básica	7	0	7
Ingeniería Civil Industrial	33	23	10
Total	88	33	55

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas múltiples y grupos de discusión, se conformaron con estudiantes de las diferentes carreras mencionadas con el fin de enriquecer el diálogo que se fuera dando entre ellos sobre la temática propuesta. En estos diálogos, realizados el año 2013, se les consultó por el concepto de ciudadanía que poseían; las principales fuentes de su formación ciudadana; qué importancia se le otorga a este tipo de formación y cómo evalúa la formación ciudadana en la universidad, considerando la experiencia de formación curricular y extracurricular. Se invitó a los estudiantes a un total de cuatro encuentros. Los participantes se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Participantes de los diálogos durante el año 2013

Participante	Carrera	Género	Edad	Instancia de participación
N° 1	Enfermería	Femenino	23 años	Grupo de discusión N° 1
N° 2	Enfermería	Femenino	24 años	Grupo de discusión N° 1
N° 3	Pedagogía	Femenino	23 años	Grupo de discusión N° 1
N° 4	Enfermería	Masculino	27 años	Grupo de discusión N° 1
N° 5	Enfermería	Femenino	31 años	Grupo de discusión N° 1
N° 6	Ingeniería	Masculino	27 años	Entrevista múltiple N° 1
N° 7	Derecho	Masculino	24 años	Entrevista múltiple N° 1
N° 8	Ingeniería	Masculino	23 años	Entrevista múltiple N° 1
N° 9	Ingeniería	Masculino	25 años	Grupo de discusión N° 2
N° 10	Ingeniería	Masculino	35 años	Grupo de discusión N° 2
N° 11	Ingeniería	Masculino	26 años	Grupo de discusión N° 2
N° 12	Enfermería	Masculino	26 años	Grupo de discusión N° 2
N° 13	Ingeniería	Femenino	23 años	Grupo de discusión N° 2
N° 14	Ingeniería	Masculino	24 años	Grupo de discusión N° 2
N° 15	Enfermería	Masculino	24 años	Grupo de discusión N° 2

N° 16	Enfermería	Femenino	24 años	Entrevista múltiple	N° 2
N° 17	Derecho	Femenino	25 años	Entrevista múltiple	N° 2
N° 18	Ingeniería	Masculino	23 años	Entrevista múltiple	N° 2

Fuente: Elaboración propia.

En posteriores recolecciones, se utilizaron diálogos con los estudiantes y profesores para presentar resultados preliminares, de tal manera de recoger su impresión sobre los mismos (consonancia-disonancia) y también para construir propuestas de formación ciudadana para la universidad. Esto se realizó durante los años 2014 y 2016. Los participantes de esta fase se presentan en las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3. Estudiantes que asistieron a presentación de resultados preliminares año 2014

Estudiante	Carrera	Género	Edad	Instancia de participación	
N° 1	Ingeniería	Masculino	24 años	Entrevista múltiple	N° 3
N° 2	Ingeniería	Masculino	25 años	Entrevista múltiple	N° 3
N° 3	Pedagogía	Femenino	24 años	Entrevista múltiple	N° 3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Estudiantes que asisten a la presentación de resultados año 2016

N° 1	Pedagogía	Femenino	22 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 2	Pedagogía	Femenino	23 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 3	Pedagogía	Femenino	24 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 4	Pedagogía	Femenino	23 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 5	Enfermería	Masculino	22 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 6	Enfermería	Femenino	20 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 7	Enfermería	Femenino	20 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 8	Derecho	Masculino	21 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 9	Derecho	Masculino	21 años	Grupo de discusión	N° 3
N° 10	Ingeniería	Masculino	23 años	Grupo de discusión	N° 3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Grupo de profesores participantes año 2016

N° 1	Pedagogía	Femenino	Directora de carrera	Grupo de discusión	N° 4
N° 2	Pedagogía	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N° 4
N° 3	Derecho	Masculino	Director de carrera	Grupo de discusión	N° 4
N° 4	Derecho	Masculino	Profesora	Grupo de discusión	N° 4
N° 5	Enfermería	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N° 4
N° 6	Enfermería	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N° 4
N° 8	Ingeniería	Femenino	Profesora	Grupo de discusión	N° 4

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los diálogos fue cualitativo, basado en las directrices planteadas por la teoría fundamentada en los datos (Krause, 1995), y se utilizó de apoyo para ello el software MaxQda.

RESULTADOS

Las recolecciones y análisis fueron de dos tipos. Por un lado, el inventario de FC a estudiantes, de carácter cuantitativo, y en las siguientes fases, los diálogos, con estudiantes, y las posteriores triangulaciones con otros actores, de carácter cualitativo.

En relación a los resultados del Inventario de Formación Ciudadana, los resultados generales en ciudadanía son mediocres o malos. Los peores resultados se dan en participación y los mejores en conocimiento cívico. En los demás ítems, vale decir, nivel de capital social y percepción de universidad en cuanto a espacio que procura el diálogo y el pensamiento crítico, se dan resultados medios o bajos. A continuación la Tabla 6 detalla los resultados en cada sub ítem.

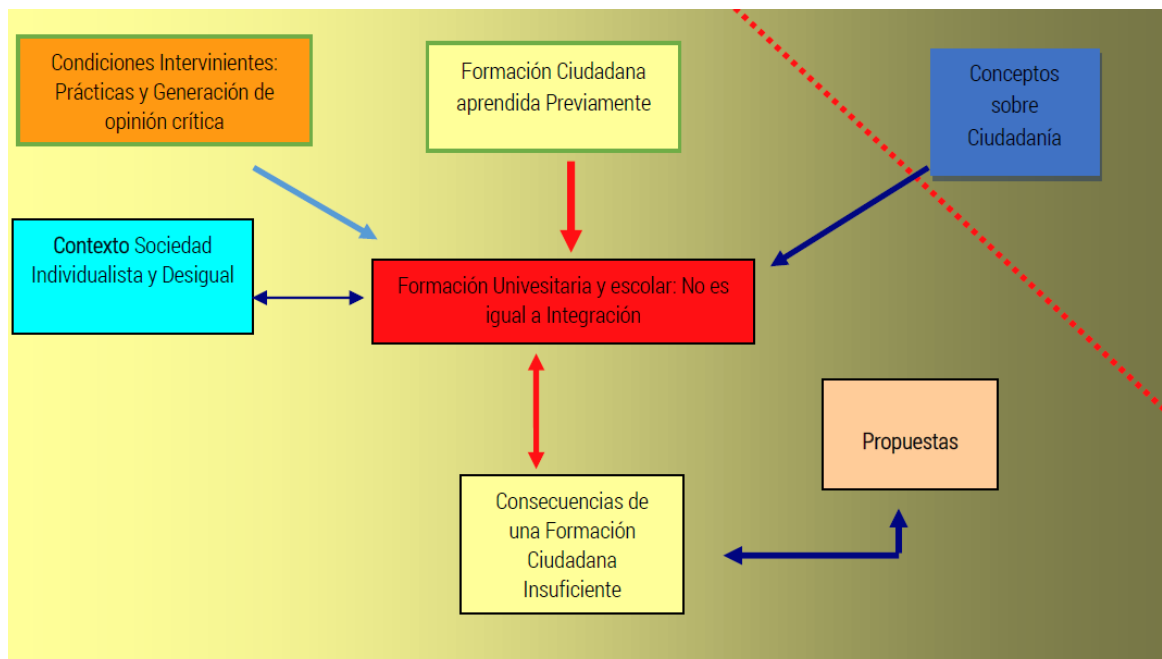
Tabla 6. Resultados del inventario de formación ciudadana

Participantes	88 estudiantes
Nivel de Formación Ciudadana	Más de la mitad aprueba; Ninguno llega a rangos ideales. 57% "aprueba" en FC; 43% FC insuficiente.
Nivel de Conocimiento Cívico	Nivel destacado o bueno. Bueno: 44%; excelente: 44%; suficiente: 8%; malo: 3%.
Nivel de Participación Comunitaria	Mayoría es baja Alta: 6% es alta; medio alta: 12%; medio baja: 19%; baja: 62%.
Nivel de Capital Social	Nivel Medio o bajo. Alto: 3%; medio: 74%; bajo: 19%.
Percepción de la Universidad	Nivel medio o bajo. Medio: 78%; bajo: 5%.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los diálogos de los estudiantes, se analiza según las indicaciones de la teoría fundamentada en los datos, es decir, en categorías organizadas en virtud de un fenómeno central. A continuación, el Gráfico 1 representa la síntesis de los planteamientos obtenidos, en la primera fase del año 2013 y las triangulaciones hechas el 2014 y 2016.

Gráfico 1. Análisis de los Diálogos de los Estudiantes



EL FENÓMENO CENTRAL: FORMACIÓN DESINTEGRADA

La falta de integración que perciben los estudiantes se evidencia en tres aspectos: 1) la falta de integración teórico-práctica; 2) La falta de integración con el entorno; 3) la falta de integración a la institución y entre los estudiantes. A continuación se explicará cada uno de estos puntos en detalle.

Referente al punto 1, los estudiantes perciben una formación disociada: asignaturas teóricas versus aprendizaje de la práctica. No perciben relación entre ambas instancias, ya que el saber aprendido en la práctica no se reflexiona a la luz de la teoría y el aprendizaje de la teoría no considera los contextos.

- *O sea en las prácticas, o sea la universidad no busca en ningún momento que en las prácticas uno aprenda prácticas sociales, o sea la universidad tiene estipulado lo que se espera de las prácticas y todo, pero, es como que cae de rebote el que tú aprendas habilidades sociales (Entrevista Múltiple N° 2, p. 109).*

Tal separación indicaría una formación más centrada en la prescripción del conocimiento, y no centrada en la formación de la subjetividad.

Referente al punto 2, se produce una desintegración con el entorno, a causa de una sobrecarga académica, y porque las asignaturas no tienen vinculación con el entorno social. La experiencia universitaria no permite a los estudiantes imbuirse en el mundo social, más bien lo aliena. Nuevamente es la prescripción del conocimiento lo importante. Es decir, el estudiante en su formación, por un lado, no reconoce el mundo social, y por otro, es sometido a estructuras de poder que no reconocen su subjetividad (Zemelman, 2010; Dussel, 1980; Giroux, 2003).

- *De repente dan ganas de hacer otras cosas, pero no se puede. Uno tiene sus horas de estudio y sus horas de práctica, Y además de eso uno tiene que llegar a la casa y cumplir más horas de lo mismo, entonces no hay tiempo (Entrevista Múltiple 2, p. 142).*
- *A2: yo creo lo mismo que dijo M., si bien se supone que hay algunas asignaturas que debieran ayudar al tema de ética y enseñar cosas diferentes, a veces es solamente el objetivo del ramo, no sé qué tienen que trabajar en pareja, pero los ramos no engloban todo lo que debieran ser las competencias blandas, o sea es como una falencia encuentro yo (Grupo de discusión N° 2, p. 34).*

El punto 3 refiere a una falta de integración de los estudiantes hacia la institución y entre ellos mismos. Los estudiantes plantean que no se sienten escuchados por sus profesores en cuanto a sus necesidades y propuestas. Plantean también que existe una falta de solidaridad y compañerismo entre ellos como curso, fomentado por evaluaciones y metodologías competitivas utilizadas por los profesores, así como una falta de unión entre las carreras. Por otra parte, demuestran desconfianza frente a sus representantes gremiales. La falta de confianza, que también se evidenció en el inventario de FC (capital social medio y bajo), no es casual. Esto último se puede interpretar como propio de una institución que se vivencia como apolítica, donde la participación y la colaboración no son propiciadas en el currículo. Una omisión propia de una formación que tiende a ser eficientista y no un espacio de intercambio sociocultural.

- *Yo estoy terminando una carrera que duró seis años, bueno ahora cinco años, y me doy cuenta que hay compañeros que son muy superiores en temas técnicos, pero en cuanto a temas de compañerismo no lo tienen y eso es un valor. Se hizo trabajo en equipo, muy bien, pero eso nunca se reforzaba (párrafo 68, Grupo de discusión N° 2).*

CONDICIONES INTERVINIENTES: PRÁCTICAS Y LA OPINIÓN CRÍTICA

Los estudiantes destacan algunos aspectos de su formación que apoyarían la FC, que actuarían como condiciones intervinientes. Estas son, por un lado, las prácticas y, por otro, las oportunidades formativas que les llevaron a generar opinión crítica, siendo estas oportunidades el modelaje

ofrecido por algunos profesores, la creación de trabajos académicos, y su participación en movimientos sociales.

La práctica les permitió conocer diferentes realidades y les forzó a comunicarse con personas de otras idiosincrasias culturales. Sin embargo, los estudiantes lamentan que estos aprendizajes no hayan sido valorizados en la evaluación de esta instancia formativa.

- *A1: por ejemplo, nosotros vamos a prácticas en el hospital, entonces es involucrarse con gente. La población que llega al hospital es harto de extranjeros, entonces uno va conociendo otras realidades, aymaras, no solamente chilenos, colombianos, entonces uno va dándose cuenta de la realidad que hay afuera, no solo lo teórico, que se pasa superfluo (Entrevista Múltiple N° 2, p. 98).*

Los estudiantes consideran que el aprendizaje de la práctica sería una instancia clave, ya que es una oportunidad de conjugar saber instrumental y experiencial, y desde ahí construir su forma de ser profesional.

La generación de opinión crítica es algo que aprendieron del modelaje ofrecido por algunos profesores, a los cuales seguían y admiraban. Esto sucedió en pocas ocasiones según los estudiantes puntualizan, a partir de diálogos sostenidos con sus profesores durante épocas de movilizaciones. Por lo general, perciben a sus profesores marginados de movilizaciones sociales y desinteresados de formar en opinión crítica.

También aprendieron a generar argumentos críticos a partir de la creación de argumentos fundados, algo propio de la exigencia de los trabajos académicos.

- *Estudiante 3: Yo creo que estimula harto, el cambio que hubo en cuanto a cómo se accede a la información. [...] ahora que unos estamos viejos, uno se preocupa de donde viene la información, ante leías y punto, y con eso tenías una discusión con un amigo, sentado afuera de la calle, ahora ya tienes algo más concreto de donde guiarte (Entrevista Múltiple N° 1, párrafo 110).*

Otra condición que les permitió generar opinión crítica fue su participación en movilizaciones estudiantiles, ya que les permitió la discusión, la generación de ideas, crear y negociar acuerdos.

- *...y no y justamente se ha tenido que tocar este tema, por obligación, la última toma grande de ocho meses, nos obligó a juntarnos profesores, profesores por primera vez hablándonos de lo que son las leyes, las políticas..., por primera vez, ahí iba como en tercero o cuarto, por primera vez (Entrevista Múltiple N° 1, p. 140).*

En estas condiciones intervinientes, los estudiantes son reiterativos en plantear que la generación de ideas, la creación de discursos propios y conocer y participar de la realidad social son elementos claves de FC, concordante con la idea de la formación de subjetividad.

FUENTES DE FORMACIÓN CIUDADANA

A los estudiantes se les pregunta de dónde aprendieron lo que saben de ciudadanía. Entonces reiteran la idea de las movilizaciones estudiantiles, incluso para aquellos que no participaron activamente (varios eran niños el año 2006). El hecho de ver las primeras movilizaciones en las noticias los insta a informarse para poder tener una opinión. Rescatan también el compartir con el grupo de pares, puesto que ahí ponen en ejercicio lo aprendido en la familia. Valoran el aporte de la tecnología, porque les permite el acceso libre a la información. Relevan a la familia, primer lugar donde comienzan a definir su identidad. Por último, se destaca la reflexión personal sobre eventos de vida, el darse cuenta, ya que permite definir objetivos y trayectoria de vida.

Yo creo que lo principal generalmente es cuando están las famosas malas juntas [mientras habla sonrío] las que te llevan a de repente cometer errores o muchas veces a transgredir los valores que te dieron tu familia [...] pero, que las famosas malas juntas te llevan a cometer errores, a hacer cosas que después tú cuando estás más grande dices por qué hice eso, si yo no tenía que hacerlo (Grupo de discusión N° 1, p. 68).

A pesar de que la escuela y la universidad son espacios privilegiados de asociatividad donde poder formar en ciudadanía, no son nombrados como fuentes de aprendizaje ciudadano, lo que indica que los espacios educativos formales no están intencionando la FC.

Nuevamente es posible determinar que la participación, a nivel micro (familia, pares, etc.) o macro (movilizaciones sociales), son fuente de educación ciudadana. La participación se configura como medio y fin en cuanto a la educación ciudadana.

CONCEPTOS SOBRE CIUDADANÍA

A los estudiantes se les consulta también por sus conceptualizaciones acerca de ciudadanía. Reflejan un conocimiento teórico amplio. Si bien consideraban como fuente de aprendizaje ciudadano a la familia, están convencidos de que es un tema complejo y que por lo mismo, debiera ser parte del currículo escolar y universitario.

Consideran que ciudadanía es sinónimo de empatía y juicio crítico. Entienden que un buen ciudadano no solo debe exigir sus derechos, sino también cumplir con deberes ciudadanos, lo que indica su entendimiento de la alteridad de la vida social.

En síntesis, los estudiantes valoran las experiencias en donde crean e interpretan la experiencia formativa. Esto es concordante con la idea de la formación de la subjetividad educada (Zemelman, 2010; Cortina, 2009), en las cuales son reconocidos, para tener luego la posibilidad de reconocer a otros. Destacan la práctica, ya que desde esta experiencia podrían reinterpretar la teoría, y construir conocimiento profesional propio, desde su vivencia particular. Su escasa experiencia en participación determina una organización estudiantil precaria y desprestigiada. No obstante, podría ser una instancia más de participación y reflexión: la participación solo se aprenderá ejercitándola.

CONTEXTO SOCIEDAD INDIVIDUALISTA Y DESIGUAL

Los estudiantes refieren que todo lo que sucede respecto a su formación se da en un contexto social que impregna la vida en general, así como también la vida universitaria. Es un contexto marcado por la desigualdad y el individualismo, que no les permite elegir libremente sobre su vocación profesional, sino que necesariamente esta elección está dirigida a carreras que les garanticen la subsistencia. El individualismo que se vive en la sociedad también se vive en la universidad, reconociendo esta actitud en sí mismos, dada su baja participación en instancias comunitarias.

...la realidad de cada gente, cuando uno ve que sus papás, influyen mucho lo de los papás, creo que puedo decirlo así, y que ganan 200 lucas, sueldos que son miserables, creo que son 210 mil pesos, que es lo que da el gobierno, es un sueldo miserable, [...] entonces ese cambio de que me hago el loco con lo que me gusta, sino que cuanto le va a dar y cuanto le va a ayudar a superar su vida en tema económico, está produciendo que la gente no haga lo que le gusta, me incluyo (Grupo de discusión N° 2, p. 152).

CONSECUENCIAS DE UNA FORMACIÓN CIUDADANA INSUFICIENTE

Los estudiantes perciben una formación atomizada, caracterizada por ser eminentemente técnica. Por tanto, los estudiantes configuran la creencia de que ser un buen profesional es alguien que se compromete a hacer bien su trabajo técnico.

- *...es lo que te decía desde un principio, nosotros somos así cuadraditos, es lo que te decía desde un inicio, no estoy muy ligado a un tema de lo social, ni la ciudadanía. Porque no va por mi rubro, yo hago pega de ingeniero (Entrevista múltiple N° 1, p. 198).*
- *...si te enfocas en las cosas que tiene que hacer cada profesión, el tema disciplinar es súper es esto y tienes que hacer esto, más que nada lo veo ligado con un tema de responsabilidades, si vas a hacer algo, cumple con la hora de hacerlo, lo hago bien, lo hago mal, va más por ese lado, ligo disciplina a responsabilidad (Grupo de discusión N° 2, p. 39).*

Los estudiantes reconocen que su grupo no piensa retribuir a la sociedad a través del ejercicio profesional. Lo que prima para la mayoría es lo que la profesión les reditúa en lo económico.

- *...nosotros nos buscamos las prácticas, y por lo general nos interesa más el dinero que ayudar a la comunidad, cuando uno conversa, "cómo te fue", "más o menos no más, con suerte me pagaron el pasaje", nosotros nos preocupamos más de eso, más que a esa gente los ayude (Grupo de discusión N° 2, p. 145).*

Esto es algo que los estudiantes reconocen con pesar, sin embargo su vivencia es que se sienten determinados por las condiciones del contexto social individualista y que no es algo que ellos puedan transformar.

- *...yo estoy en el caso de que quiero estudiar para ganar plata, porque para cambiar un poco lo de mi padre, que va a cumplir 60 años y sigue trabajando en la construcción, sacándose la mugre, ganando un sueldo que no corresponde con el esfuerzo físico, por eso yo estudié (Grupo de discusión N° 2, p. 149).*

Esta formación, eminentemente técnica, no les prepara para su desempeño en el contexto social. Así por ejemplo, los estudiantes resienten también la dificultad para comunicarse y por tanto intervenir en grupos de culturas diferentes a la propia.

A1: Con respecto a eso que dice ella, es súper complicado entenderse con gente que plantea sus cosas y son de diferentes lugares, y entenderse, es súper complicado (Entrevista Múltiple N° 2, p. 102).

Al parecer los estudiantes se sienten determinados por un contexto de desigualdades y una formación que no involucra a los estudiantes en la problematización de este contexto. Están conscientes de esta realidad, la conocen de cerca, pero no están preparados para transformarla.

PROPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA UNIVERSITARIA

Las propuestas de los estudiantes es que el Estado apoye más a las universidades públicas, ya que el sistema actual que define recursos según cantidad de matrícula, deja a las universidades regionales en una situación de precariedad en relación a universidades del centro del país.

- *Yo creo que la lógica para cambiar este sistema, parte por cambiar la lógica de mercado que tiene desgraciadamente la universidad [...] es fortalecer la educación pública (E3; p. 91).*

Los estudiantes refieren a que exista una reivindicación de las prácticas y que estas incorporen la acción social y una mayor vinculación entre formación disciplinar y FC.

- *...igual es distinto, yo sé que en enfermería la práctica es en el hospital, y en el hospital y donde más... [le respondemos en el consultorio] toda esa historia [ríen] en cambio nosotros podemos trabajar en cualquier lugar, puede ser en un hospital o en un juzgado, puede ser, y en ese sentido es bueno porque puedes conocer diferentes realidades (Entrevista Múltiple N° 2, p. 130).*

Como propuesta pedagógica proponen que se trabajen proyectos interdisciplinarios, en los cuales participen estudiantes de diversas carreras. Esto permitiría vivenciar una universidad que se organiza como una comunidad y no desde carreras estancos.

- *...es importante que nosotros le hagamos entender a la comunidad de Iquique, que la universidad crezca de otra forma que es esa, ninguna universidad ha hecho eso, ninguna universidad se ha tomado como tarea que los alumnos vayan interrelacionándose entre ellos mismos (E5, p. 102).*

Respecto a la unión entre formación disciplinar y FC, indican como un medio importante que los profesores estén más sintonizados con las necesidades de los estudiantes.

- *...yo creo que la motivación de los profesores. Al menos en el caso de enfermería los profesores no están involucrados con nosotros, por lo menos no sea que los profesores vengán a reunión de nosotros, no se da, no están interesados y eso es importante para motivar a los estudiantes (Entrevista Múltiple N° 2, p. 122).*

Por otro lado, sugieren que la universidad ligue su quehacer a las necesidades regionales, y que procure democratizar espacios de participación, ya que en la actualidad el vínculo universidad-comunidad es percibido como un vínculo más bien asistencial.

- *...si empezamos a democratizar los espacios, si empezamos a apuntar a un desarrollo regional, porque yo me quedé en una universidad regional no para tener la misma visión de una universidad central, sino para cubrir o salir como un estudiante formado como un ciudadano para cubrir las necesidades de la región de Tarapacá, a fortalecer las universidades regionales en pro de la visión de la misma, entonces todas esas son pequeñas cosas de una universidad que se hace llamar pública" (E3, p. 91).*

La democratización de los espacios que señalan los estudiantes refiere a la participación en la gestión a través de la triestamentalidad (profesores, estudiantes y administrativos), pero también a la democratización del espacio del aula. La vida cotidiana en el aula debiera transitar desde evaluaciones y metodologías competitivas a la producción de diálogos y debates donde se propicie el planteamiento estudiantil.

- *Las mesas triestamentales se han visto estancadas [...], se han visto estancadas no por los estudiantes sino por los funcionarios, Por ejemplo, las mesas triestamentales al momento*
-

de tener incidencia real como por ejemplo, en la elección de rector se vio bastante truncado y no se da. Y cuando se planteó que las mesas triestamentales fueran permanentes se dijo que no, que iban a ser temporales. Este año recién se dijo que se cambió esa lógica que iban a ser permanentes, entonces esa poca participación en donde el estudiante se puede formar igual es bastante reducida (E3, p. 22).

- *Claro, así como hay profesoras que son bien cerradas al diálogo, que uno le da miedo ir a plantearle algo, [...] también hay otras profesoras que uno si tiene la instancia de poder acercarse [...] y uno le puede preguntar “profe uno puede hacer tal o cual cosa”, “listo háganlo” (E4; p. 68).*

También se refieren a la necesidad de que la universidad responda íntegramente a lo que plantea en cuanto los objetivos formativos, ya que se dan cuenta de que hay ciertos objetivos que no se cumplen por falta de una adecuada gestión al interior de la universidad; por ejemplo, carreras que se publicitan que no son las decretadas, falta de financiamiento para iniciativas al interior de las carreras, etc.

- *Primero que nada para cambiar esto hay que cambiar las mallas, cosa que con el cambio de mallas se pueda cumplir el proyecto educativo que tiene la universidad, segundo encontrar una planta docente que se acoja a este proyecto educativo [...] nosotros en ciertos ramos nosotros ni siquiera tenemos los conocimientos, nada, por ejemplo yo soy de mención en matemáticas y estuve ahora en un sexto básico en mi práctica profesional y hubo varias cosas que tuve que aprender en cuanto a la metodología para enseñar, [...] entonces no tengo capacidad para hacer la mención (E5, p. 74).*

Por último, describen la necesidad de que la universidad tenga una definición real del perfil del estudiante, ya que la visión institucional del estudiante es de una persona que se dedica de tiempo completo a los estudios y el estudiante de esta universidad tiene más roles: de trabajador, de estudiante, y aunque en menor medida, responsabilidades parentales. Se describen como poseedores de conciencia crítica; capaces de identificar problemas, incluyendo los de su propia formación, y es propositivo respecto a esto último; No obstante reconocen bajo compromiso con actividades de impacto social; un estudiante que vive con la emergencia de salir de la universidad, de egresar, de titularse y trabajar, pero que igual desearía tener una formación integral e integrarse a su comunidad.

- *Y esto es netamente por una política universitaria que se está dando, porque además cuando hablamos de una formación ciudadana, debemos hablar principalmente de los estudiantes, desgraciadamente la visión que se tiene aquí es un estudiante viene aquí a estudiar a sacar su título y era (E3, p. 22).*
 - *Una vez una profe me dijo, “no es mi problema si ustedes tienen hijos, o si son dueñas de casa o trabajan, la universidad es para la persona que viene a estudiar” (E6, p. 45).*
-

Las propuestas de los estudiantes en parte concuerdan con la formación de la subjetividad, como son el mejoramiento del perfil del estudiante, y actividades académicas menos tradicionalistas, como son los proyectos interdisciplinarios; la necesidad de articular las prácticas con el mundo social; y profesores involucrados con los intereses estudiantiles. Pero también refieren a condiciones estructurales de la universidad: la democratización de los espacios, la inyección de recursos a las universidades estatales. Los estudiantes logran identificar que su formación ciudadana no se trata de crear laboratorios de ciudadanía al interior de la sala, sino que superan esa mirada: su formación ciudadana involucra cambios en la universidad. Insertar la formación ciudadana, sin considerar estos cambios estructurales, probablemente redundaría en una formación ciudadana carente de sentido para los estudiantes. Es lógico pensar en darle este sentido a la formación ciudadana dentro de la universidad, una oportunidad de democratización de la misma, a partir del cual los estudiantes no solo aprendan “muy bien la materia”, sino que aprendan a transformar su realidad social.

LA VISIÓN DE LOS PROFESORES

Los resultados se triangularon con profesores de las cuatro carreras participantes del estudio.

Ellos se refieren también al perfil del estudiante, en cuanto a que la institución posee una definición errada, en tanto se destaca la idea que los estudiantes solo tienen falencias en sus aprendizajes, una especie de tabula rasa a la que se debe transmitir instrucción. Esto contrasta con la visión del modelo educativo centrado en el estudiante. Los profesores piensan que se debe profundizar en el perfil del estudiante.

- *Y ahí la universidad se va casando también, tenemos esto de que en todas las carreras se pasan listas de asistencia a todos los chicos, los estamos mirando como pollos o como adultos [...] son una tabla en blanco que hay que llenar con contenido o son personas con experiencia dentro de su espacio social donde si tenemos riquezas que sacar, y de ahí el rol del profesor: o es un entregador de contenidos, o es un facilitador de aprendizaje, o es el profesor el que está en el centro, o es el estudiante el que está en el centro (P2, p. 83).*

Por otro lado, se refieren a las condiciones de contexto que no son propicias para la enseñanza de la ciudadanía. Así, plantean que las condiciones sociales de individualismo y competitividad son tan aplastantes que es muy difícil cambiar esa actitud de los estudiantes. Además, las políticas ministeriales de acreditación no ayudan dado que se exigen resultados a través de indicadores, como por ejemplo, el egreso oportuno, la deserción, indicadores que no consideran la complejidad de un proceso formativo, en donde los jóvenes van definiendo su vocación, lo que no necesariamente tiene que ver con la calidad de la formación. También se refieren a las continuas interrupciones que se producen por las movilizaciones estudiantiles u otros motivos, contraproducentes con la calidad de la formación.

- *...la exigencia de afuera no es formar a una buena persona, la exigencia es saque al estudiante en cuatro años cinco años al estudiante porque le vamos a medir el egreso, que no se le vayan los alumnos en primero, me importa nada que el alumno en primer año quería ganar mucha plata y luego se dio cuenta que la cosa no era así, que no era su vocación, no importa; lo que importa es mantenerlo, es mantenerlo como sea, porque nos van a medir la retención en primer año (P8, p. 34).*

Los profesores también describen sus condiciones laborales, las que consideran precarias, ya que no cuentan con equipos estables de trabajo, existiendo muchos profesores con contratos por honorarios. También señalan que ellos mismos como gremio no son organizados, y por lo mismo no tendrían poder dentro de la institución. Por último, critican a algunos profesores que aún tienen prácticas autoritarias con los estudiantes, así como las metodologías convencionales de algunas carreras, centradas en la exposición del profesor.

- *Y también nos ven los estudiantes así, porque nos ven que trabajamos con profesores hora, que estamos el 80% a contrata, y no hacemos nada, no decimos nada, no estamos hablando, con mucho miedo, porque además el que habla o está complicado, puede perder el puesto (P2, p. 83).*

Los profesores también perciben factores que han estado apoyando la FC en la universidad. Por un lado, destacan su participación en los rediseños curriculares que han estado considerando las prácticas como un eje importante, la incorporación de metodologías de tipo colaborativa, así como la generación de pensamiento crítico.

- *Enfoque no es tengamos la clínica para estar vinculados con la comunidad, aunque lo estamos, es de nuestras actividades de vinculación con la comunidad y nosotros la presentamos así porque efectivamente se produce eso, pero nuestro enfoque tiene que ver con que ese espacio sirva también para la enseñanza práctica del derecho, es una doble dimensión (P4, p. 9).*

Plantean también aspectos en que se debe profundizar. Uno de ellos es la definición clara y explícita de qué formación ciudadana es la que pretende la institución universitaria. Es necesaria una base para que las carreras lo consideren en su planteamiento formativo.

- *Lo que no tenemos es los lineamientos institucionales claros de hacia donde debemos dirigirnos (P1, p. 27).*

DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE MEJORAMIENTO

Los estudiantes y profesores identifican factores que obstaculizan la FC en la universidad: la persistencia de un currículo eficientista en la cultura universitaria es el principal tema, que se evidencia a través de diferentes niveles. Por un lado, a nivel macroinstitucional, una universidad que no vislumbra un perfil real de sus estudiantes y que se vincula asistencialmente con la

comunidad. Una institución que no procura que los estudiantes se sientan parte de ella y que se integren u organicen entre sí. A nivel del currículo, este se percibe como no integrador de la teoría y la práctica. En cuanto a los docentes universitarios, estos no son suficientemente conscientes de que establecer una evaluación y enseñanza competitiva impactará creando un ethos de rivalidad entre sus estudiantes, y por otro lado, con una tendencia a funcionar desde una visión de neutralidad, alejándose de oportunidades de interacción con sus alumnos, restándose de posibilidades de diálogo y aprendizaje.

Como consecuencia de este proceso formativo, los estudiantes, si bien se sienten capacitados para hacer adecuados diagnósticos, no están siendo preparados para la acción transformadora.

Es conveniente partir cuestionando la habitual mirada dicotómica de lo curricular versus lo extracurricular. Todo lo que sucede en la universidad es parte de un mismo proceso formativo, y en ese sentido debiera entenderse la formación en ciudadanía.

Es así como, a nivel macroinstitucional, si bien la universidad estudiada expone idearios pluralistas, (equidad, compromiso, ética, profesionalismo, colaboración y transparencia) no hay una referencia explícita sobre cómo estos ideales se materializan en la formación de pregrado de los futuros profesionales. Es sumamente importante, como invitan Curcio y Camargo (2012), salir de la retórica, sobre todo pensando que la universidad tiene un contexto social de mercado de carácter individualista y eficientista, que si está determinando decisiones universitarias explícita o implícitamente. En cuanto a esta universidad entonces, deben establecerse cómo el ideario se transforma en una formación ciudadana.

Es importante considerar en estas directrices a toda la comunidad universitaria, tal como se establece en el paradigma comunicativo crítico, democratizar el currículo. Los estudiantes piden ser reconocidos como un actor que decide sobre su camino formativo. Y, concordando que a participar se aprende participando, y según los paradigmas educativos de carácter emancipatorio, el estudiante debe apropiarse de su proceso formativo, se requiere establecer diálogos que permitan a la comunidad formarse en ciudadanía, vivirla y con ello transformar la cultura universitaria.

Se identifican aquí factores facilitadores del aprendizaje ciudadano, como son, las prácticas, modelos de actuación ciudadana ofrecido por profesores, la formación de argumentos fundados debido a la realización de trabajos académicos y la participación en movilizaciones estudiantiles. Y es aquí donde se hace más patente la necesidad de desdibujar la dicotomía curricular-extracurricular. El contacto con los profesores dentro de espacios de discusión, fue un tema clave para algunos estudiantes. Que los profesores estuviesen durante movilizaciones y mejor aún, contar con su opinión, para los estudiantes fue importante. El diálogo es un vehículo poderoso de formación. Rescatando el planteamiento de Zemelman (2010) sobre la formación de la subjetividad, el diálogo debiera apoyar al estudiante a reinterpretar lo prescriptivo, a construir sus proyectos, ayudándole a identificar obstáculos potenciales o reales, sin perder de vista sus utopías. De esta manera, el estudiante aprende que, no necesita adaptarse al sistema, sino que entenderlo primero,

para transformarlo después, y con ello permitir que tanto él, como otros, accedan a una mejor calidad de vida. Este diálogo se puede dar fuera o dentro del aula, dentro de una actividad curricular, o no. El rol formativo del docente involucra a los profesores con sus estudiantes, más allá de lo que ocurre en la sala.

Otro de los factores relevados durante este estudio fue la referencia a la práctica como oportunidad integradora de lo teórico y lo práctico. Nuevamente partir de la idea de la racionalidad comunicativa (Ferrada, 2012), del diálogo real, entre la experiencia y el saber instrumental, a partir del cual el estudiante construya su conocimiento y su modelo de ser profesional, en donde participa y entiende la participación como condición imprescindible de la intervención profesional. Para ello, profesores, supervisores, estudiantes y actores de la comunidad, necesitan tener claro el contexto de realización de una práctica.

En suma, la universidad misma podría convertirse en un laboratorio social en donde el ejercicio de la ciudadanía sea cotidiano. En contraste, los estudiantes participantes de esta investigación describen muchas imposiciones, incluso llegando al absurdo de no considerar su opinión ni siquiera en el tipo de vestimenta que usarán en las prácticas.

Cambiar la cultura de la imposición e impregnar toda la vida universitaria por una cultura del diálogo real es crucial, tanto dentro del aula, como en todas las instancias de toma de decisiones a nivel institucional. Esto ayudaría a la creación de la subjetividad educada (Zemelman, 2010; Cortina, 2009).

La profundización en este punto es importante porque si no, se puede caer en un esfuerzo por repensar el currículo con eje en la práctica, como si la formación ciudadana va a estar solo en esa instancia, pero la FC está en la vivencia cotidiana del joven en la universidad.

El ejercicio de la ciudadanía debiera estar en la docencia, en la gestión financiera, en la investigación. Esto es importante para toda universidad que declare tener un rol social y una dirección hacia la Formación Ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bascopé, M., Cox, C., y Lira, R.** (2015). Tipos de Ciudadano en los Currículos del Autoritarismo y la Democracia. En Cox, C., Castillo J., C. (Ed.) (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago: PUC.
- Biesta, G.** (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (1), 46-57.
- Brockbank, A., y McGill, I.** (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Cámara, V., y Nardoni, M.** (2010). *Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza basada en competencias. El portafolio como instrumento de evaluación del proceso*. III Repem: Memorias. En <http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepe10/memorias/comunicaciones/Trabajos%20Inves/CB%2043.pdf>
- Cortina, A.** (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la Ciudadanía*. 3ª. Edición. Madrid: Alianza.
- Cullen, C.** (2013). *Perfiles Ético Políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Curcio, E., y Camargo, E. P.** (2012). Universidad y Formación Ciudadana. *Reflexión Política*, 14, 28, diciembre, 118-126.
- Delors, J.** (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Unesco.
- Dussel, E.** (1980) *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Echeverría, B.** (1993). *Formación Profesional: Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ferrada, D.** (2010). Escuelas comunitarias en campamentos postsunami en la Región del Bío-Bío: Una apuesta por la reconstrucción dialógica de la comunidad. *Revista Docencia*, 42, 45-54.
- . (2012) *Construyendo escuela, compartiendo esperanza. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Santiago: RIL.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Shilling, C., y Del Pino, M.** (2014). Investigación Dialógica-kishu kimkelay ta che en Educación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación (UCSC)*, 13, 26, 33-50.
- Ferrada, D. Villena, A., y Turra, A.** (2015). *Transformar la Formación. Voces del profesorado*. Santiago: RIL.
- Fraser, N.** (2006). Reinventar la Justicia en un Mundo Globalizado. *New left review*, 36, 31-50. ISSN 1575-9776.
- Giroux, H.** (2003). *La Lucha de la Escuela por la Ciudadanía* (3ª. edición). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gonzalez, L., y Espinoza, O.** (1994). *Propuestas para la modernización de la educación superior chilena*. PIIE. En http://www.piie.cl/documentos/documento/politica_ed_superior2.pdf
- Kliebard, H.** (1977). Teoría del currículum: Póngame un ejemplo. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) (2007), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 224-240) (5ª. edición). Madrid: Akal.
- Krause, M.** (1995). La Investigación Cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-36.
- Legault, A. L.** (2012). ¿Una Enseñanza Universitaria basada en Competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? *REDEC*, 5, 1.
- Martínez, M.** (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

Matsuda, N. (2014). Can Universities Supply Citizenship Education? Theoretical Insight. *Japanese Political Science Review*, 2, 89-110. Doi: 10.15545/2.89

Olivo, M. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Revista Información Tecnológica*, 28, 5. Doi: 10.4067/S0718-07642017000500016

Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.

Rozenel, V. (2006). Los modelos operativos internos dentro de la teoría del apego. *Revista Aperturas Psicoanalíticas: Hacia Modelos Integradores*, 38 (3), 493-507.

Gimeno Sacristán, J., y Pérez, A. (2007). *La enseñanza, su teoría y su práctica* (5ª. edición). Madrid: Akal.

Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2003). Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Encounters on Education*, 4, 1-10 .

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Unesco. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Unesco.

Williams, N. (2006). *Enseñanza para la comprensión: Modelo de Robert Marzano*. Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 27, 355-366.

Citar este capítulo como:

Sánchez S., Gerardo (2018). La tutoría de práctica profesional: tensiones frente al reconocimiento y desarrollo de capacidades del profesor en formación. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 163-188). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 9

LA TUTORÍA DE PRÁCTICA PROFESIONAL: TENSIONES FRENTE AL RECONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE CAPACIDADES DEL PROFESOR EN FORMACIÓN

GERARDO SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile

gsanchez@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

En Chile, la formación inicial docente enfrenta lógicas tensionadas entre apoyo y aseguramiento de la calidad vía presión y control, derivadas de una insatisfacción creciente respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades que experimenta la profesión. En ese sentido, las prácticas docentes han sido objeto de fuertes críticas dado el enfoque aplicacionista presente en su implementación, fundamentado principalmente desde una racionalidad técnica, de corte positivista, instrumental y muy prescriptivo (Nocetti, Mendoza, Contreras, Sanhueza y Herrera, 2005), con tradiciones que se plantean en términos de la oposición teoría-práctica o de dependencia de la práctica a las prescripciones teóricas. A ello se suma la presencia de un currículo fragmentado, con escaso trabajo práctico y deficiente vinculación con el contexto (Labra, 2011); una formación que no está generando las condiciones adecuadas para comprender y enfrentar la complejidad de las situaciones del aula (Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto, 2009); a ello se agrega que,

El avance curricular representa más una acumulación de saberes que una integración de conocimientos en competencias docentes que requieren ser ensayadas, retroalimentadas y reflexionadas de manera interactiva y cíclica a lo largo del proceso formativo, lo que trasunta un remanente de orientación conductista (Contreras et al., 2010, p. 100).

Siguiendo a estos autores, se concluye además sobre “la escasez de instancias y procesos para desarrollar de manera sistemática habilidades reflexivas, formas de acompañamiento y herramientas cognitivas para activar el diálogo entre teoría y práctica” (Hirmas, 2014, p. 131).

Esta forma de encarar la formación práctica de los futuros profesores pone de manifiesto la existencia de una tradición dilemática que es posible reconocer a nivel de conocimientos, contextos y actores involucrados en el proceso.

Así por ejemplo, respecto del conocimiento el dilema se plantea entre una tendencia donde el conocimiento teórico o disciplinar se constituye en eje predominante en los programas de formación, a una donde el conocimiento práctico y su desempeño se configura el eje articulador.

En el caso de los contextos, hemos enfrentado la tendencia a una formación exclusivamente en espacios universitarios, a una donde se considera a la institución escolar como espacio de aprendizaje para los futuros docentes.

Situación similar es posible observar en el caso de los actores, donde se ha derivado de un espacio en el que el formador universitario se constituía en el actor predominante de los procesos formativos, hasta hoy donde emerge tanto la figura del docente del establecimiento escolar y particularmente el mismo estudiante, futuro profesor, como actor clave de su proceso formativo (Fuentelba y Sánchez, 2013, p. 67).

Una forma de afrontar estas problemáticas ha llevado a la incorporación en los programas formativos de experiencias prácticas desde los primeros años, con un carácter gradual y progresivo.

Sin embargo, las experiencias prácticas que se incluyen en la formación no garantizan por sí mismas que los futuros docentes construyan aprendizajes profesionales significativos de esta experiencia, ya que aprender en la práctica requiere condiciones en los centros escolares y en los formadores (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017, p. 19).

De hecho, la investigación sobre estilos y estructuras de supervisión deseados, ponen de manifiesto la distinción entre una orientación reflexiva o directiva en la labor de mediación del supervisor (Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Solis et al., 2011 y Walker, 2010).

En ese escenario, el texto “La tutoría de práctica profesional: tensiones frente al reconocimiento y desarrollo de capacidades del profesor en formación”, se centra en la práctica profesional entendida como espacio de inmersión en diferentes niveles de profundidad en contextos característicos de la profesión a desempeñar, y en la acción formativa que los tutores están llamados a realizar con los estudiantes de pedagogía básica de la Universidad Católica del Maule, para favorecer la comprensión sobre la naturaleza del trabajo docente, propiciando el desarrollo de capacidades profesionales, a partir de su reconocimiento como sujetos de su propia formación.

Este capítulo se divide en tres partes: en la primera se examinan brevemente algunos referentes conceptuales vinculados a la docencia y la formación inicial de profesores, precisando en el componente de la práctica; en la segunda parte se revisan los aspectos institucionales que definen el acompañamiento al proceso de práctica de los estudiantes de la carrera de pedagogía básica de

la Universidad Católica del Maule año 2017, y en la tercera y última parte, se precisan algunos aspectos metodológicos considerados para llevar a cabo la sistematización de la experiencia de tutoría; y se presentan los resultados de la experiencia desarrollada, organizada a partir de la perspectiva de tutores y profesionales en práctica en lo referido al funcionamiento y potencialidad de este espacio formativo.

1. DOCENCIA, FORMACIÓN INICIAL Y JUSTICIA

La docencia es una tarea que se desarrolla en contextos concretos de experiencia y relación: “se fragua, en definitiva, en el juego de unas transacciones sociales y biográficas que están sometidas a cambio y evolución” (Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover, 1998, p. 80).

Esta docencia exige de sus profesores, la consolidación de las dimensiones de acción cognitiva y deontológica que, entrelazadas de forma intrínseca definen la fisonomía propia de este trabajo. Más específicamente,

Todo educador, en lo que atañe a la dimensión cognoscitiva del ejercicio de su profesión, debe ocuparse de adquirir una serie de conocimientos relacionados con los contenidos –saber qué y para qué–; y, también debe conocer cómo llevar a cabo su trabajo –saber cómo–. Y por lo que respecta a la dimensión ética, conviene subrayar que aunque el ejercicio de cualquier profesión requiera asumir una responsabilidad moral, en el caso de los profesionales de la educación esta responsabilidad aumenta considerablemente, porque se trata de un trabajo que incide directa y profundamente en la vida de otros seres humanos (García y García, 2012, p. 174).

En ese escenario, la formación inicial de profesores refiere a una profesión intrínsecamente desafiante y altamente demandada en el contexto de la sociedad posmoderna, por la diversificación en el alumnado en cuanto a conocimientos, capacidades e intereses, que difícilmente responde a una única propuesta formativa; por los cambios en las relaciones de poder y autoridad entre las generaciones acompañados de crisis de socialización y sentido; y la acelerada irrupción en el campo educativo, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tensionando el estatus del conocimiento sustentado tradicionalmente por el profesorado.

Frente a ello, la profesión y la formación de profesores debe ser capaz de redefinir su fisonomía.

Hoy la enseñanza requiere de pruebas y puestas a prueba constantemente. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros, más tensa y más contradictoria, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios universales, hace que sea normal que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad (Alliaud, 2017, p. 54).

En las últimas décadas, la formación de los docentes se constituye en centro de preocupación hacia el que confluyen numerosas investigaciones y un buen número de políticas destinadas a su transformación. En ese contexto se explican las diversas iniciativas tendientes a “profesionalizar” la docencia, intensificando la preocupación por la formación inicial, con un creciente discurso liberal que apuesta a revalorizar a los docentes y a complejizar su preparación.

De hecho, la revisión de las iniciativas destinadas a corregir las problemáticas y desafíos que enfrenta la formación inicial en términos de calidad y equidad, pone de manifiesto la tensión entre políticas basadas en la equidad y el desarrollo de capacidades, y las sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos (Darling-Hammond, 2012). En nuestro país, la implementación de diversas iniciativas, entre las cuales podemos reconocer los programas Mecesup desde el año 2004; la obligatoriedad de la acreditación para todas las carreras de pedagogía con la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; la confección de estándares orientadores para las carreras de pedagogía; la Beca Vocación de Profesor orientada a elevar el nivel de ingreso de estudiantes a las carreras de pedagogía; el mecanismo de control sobre la formación inicial docente a través de examen de egreso (Prueba Inicia), y por otra, los Convenios de Desempeño concursables desde el año 2012, ponen de manifiesto que en general estos marcos de políticas “cobran sentido en el contexto de los fenómenos de globalización y de internacionalización de las políticas, pero también en el marco de la ideología neoliberal fuertemente presente en las políticas e instituciones educativas en Chile desde los años ochenta” (Ávalos, 2014, p. 13).

En este escenario de tensiones entre políticas de apoyo y control, se desenvuelve la formación inicial de profesores. Una profesión que se caracteriza por “la delimitación de un ámbito propio de actuación, la necesidad de una preparación específica para su ejercicio, el compromiso de la actualización permanente, el reconocimiento de unos derechos sociales, la autonomía en la acción y el compromiso deontológico” (García y García, 2012, p. 174). En esa perspectiva, la formación inicial de profesores constituye un proceso de interrelación entre personas que promueven contextos de aprendizaje que favorecen el desarrollo complejo de los individuos que forman y son formados en términos tanto cognitivos como deontológicos.

Esta formación inicial, sobre la cual existen demandas crecientes de vinculación y sintonía con el sistema escolar se pone a prueba en los procesos de práctica, en tanto eje formativo que articula todas las actividades curriculares de la teoría y de la práctica, y que se sustentan en una concepción del docente como “un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación” (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2010, p. 38), en un proceso que trasciende el ámbito técnico para alcanzar el ámbito personal, profesional y social.

La comprensión de la docencia como “una puesta en escena de saberes y criterios profesionales sobre la enseñanza y el aprendizaje, o como la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto” (Paquay et al., 2010), exige experiencias prácticas acompañadas, en que se conjuguen aspectos teóricos, prácticos, así como también aspectos asociados a dimensiones que van más allá

de lo trabajado al interior de la sala de clases que dice relación con la construcción de un sentido de propósito de lo que significa ser profesor (Darling-Hammond, 2003).

Dadas las exigencias planteadas a los docentes y al proceso de preparación que requiere:

Los planes de formación actuales se caracterizan por desplegar un número significativo de espacios curriculares que comprenden, además de los contenidos disciplinares y las maneras de enseñar que maestros y profesores deben “dominar” según la especialidad y/o el nivel educativo para los que se están formando, otros referidos a la problemática de los sujetos, de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, así como nuevas destrezas, tales como la reflexión, la indagación, la investigación (Alliaud, 2017, p. 65).

En definitiva, de lo que se trata es de incorporar a los procesos formativos las problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, y las perspectivas de quienes aprenden, sobre una tarea que definitivamente ha comenzado a reconfigurar su sentido y que se enfrenta al desafío de superar el “desfase entre una formación académica más bien inservible y una práctica intuitiva que puede resolver los imprevistos y problemas circunstanciales pero no da la impresión de un eterno comienzo” (Belair, 2010, p. 105). Para ello es preciso comprender la racionalidad que emerge en las diferentes propuestas de formación docente y que se vinculan a las cada vez más complejas relaciones teoría-práctica.

Por una parte, nos encontramos con la racionalidad empírica analítica centrada en el conocimiento que es preciso manejar y en las habilidades procedimentales para la acción. En consecuencia, “este modelo de formación del profesorado contempla la enseñanza en términos técnicos y no morales” (De Vicente, 2002, p. 47). Los programas de formación de profesores en esta lógica terminan resultando muy mecanicistas y “están basados en una concepción ‘sumativa’ de la adquisición de conocimientos; están estructurados como si los procedimientos profesionales pudieran ser construidos paso a paso, uno tras otro” (Paquay y Wagner, 2010, p. 227).

En esa perspectiva, la relación teoría-práctica se concibe desde la separación y en una lógica de transferencia, que implica desatender sus complejas interacciones, resultando “éticamente cuestionable sostener que se puede llevar a cabo una práctica profesional ‘científica’ sin conocer ni preocuparse por los valores que sustentan la propuesta teórica ni por los efectos de la misma” (Sanjurjo, 2002, p. 21).

Desde la tradición deliberativa y crítica que procura superar las limitaciones del positivismo, la teoría se construye en articulación con la práctica. En este sentido, la enseñanza constituye “una práctica socialmente construida, contextuada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (Sanjurjo, 2002, p. 23). Más específicamente, el profesional “es un analista de situaciones singulares y alguien capaz de tomar decisiones de forma reflexiva” (Paquay y Wagner, 2010, p. 231). Está llamado a movilizar un enfoque reflexivo para

el análisis y la resolución de problemas, generando dispositivos e instrumentos para la acción, explicitar los fundamentos de estos y monitoreando sus efectos.

En el contexto de los procesos de formación inicial, las prácticas están llamadas a constituir ámbitos naturales para aprender el oficio de enseñar, siempre y cuando trasciendan la concepción simplista que identifica la práctica con el hacer, o la mera repetición técnica de rutinas pedagógicas aprendidas pues,

La práctica sola no favorece necesariamente la formación que necesitan los profesionales de la educación, porque solo cuando se reflexiona críticamente sobre lo que se está haciendo, es posible situar la propia actividad en una perspectiva más amplia, dentro de un contexto general (García y García, 2012, p. 190).

En esa línea, la tutoría de práctica, ha de ser capaz de trabajar con y desde las condiciones de desarrollo de los futuros profesores y, al mismo tiempo, limitando su propio poder para “dejar que el otro ocupe su puesto, pues la finalidad de la empresa educativa es que aquél que llega al mundo sea acompañado por el mundo que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado”. Ello supone reconocimiento y desarrollo de capacidades, en un espacio de trabajo capaz de superar la tendencia aprendida a la prescripción y la norma, imponiendo lógicas de relación basadas en la subordinación y la dominación, que ponen de manifiesto una educación y relaciones educativas entendidas como proceso de fabricación del sujeto (Meireu, 1998).

De ahí, la necesidad de un espacio de trabajo y de formación, que considere las dimensiones y necesidades de la vida de los profesores en formación como criterio fundamental de una justicia orientada al desarrollo de sus capacidades. “La capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro” (Sen, 1995, p. 20). Específicamente en relación a futuros profesores, y siguiendo el planteamiento de Nussbaum (2006) dentro de las capacidades –entendidas como el conjunto de funcionamientos que son factibles– figuran las referidas a emociones (capacidad de amar, de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos. Supone la capacidad de desarrollarse emocionalmente); a razón práctica (ser capaz de formular un plan de vida e iniciar una reflexión crítica sobre la planificación de la vida. Supone la protección de la libertad de conciencia); y a afiliación (capacidad de vivir con otros, de establecer relaciones sociales, de ser respetado) y no discriminado (ser capaces de vivir con otros hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos).

Estas capacidades creemos están muy vinculadas al sentido de la profesión docente, razón por la cual:

La verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la educación como fabricación. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como sujeto en el mundo: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro (Meirieu, 1998, p. 70).

Para ello, es preciso avanzar en dirección a la denominada justicia relacional (o cultural), definida como ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto (Fraser, 1997; Fraser y Honneth, 2003). Este reconocimiento señala una relación recíproca ideal entre personas, en la que cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo. “Esta relación se compone de la subjetividad: donde cada uno se convierte en ser individual solo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él” (Murillo y Hernández, 2011, p. 17). En ese sentido, la tutoría está llamada a constituir un espacio de trabajo que supere injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación, en la relación de formación y de encuentro humano. En consecuencia, un espacio de reconocimiento profesional orientado a alcanzar justicia en términos de capacidades y reconocimiento en la formación de profesores.

2. ELEMENTOS DEL MODELO DE PRÁCTICA DE LA UC DEL MAULE

En el contexto de los esfuerzos tendientes al mejoramiento de los procesos educativos, el establecimiento del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) a mediados de la década de los años noventa, configura la práctica como un eje clave de la formación inicial. En ese escenario, la Universidad Católica del Maule define la práctica como un eje formativo que, por una parte integra actividades que potencian el proceso de aprender a enseñar, a través de una participación creciente en complejidad y autonomía, en los contextos educativos en que se desempeñen tareas pertinentes al quehacer profesional; y por otra, fundamenta un proceso de acompañamiento a cargo de un docente universitario (tutor) quien facilita el desarrollo de las tareas, propiciando los procesos metacognitivos / reflexivos que permitan aprender en y desde la práctica y proyectar sus necesidades de aprendizaje personal y profesional.

Compromete una línea formativa de carácter progresivo en el entendido que el proceso de práctica debe ayudar al profesional en formación a “pensar como profesor y poner en práctica lo que saben y son capaces de hacer”. Este proceso permite establecer distintas etapas de formación que van desde mayores momentos de conceptualización con menos práctica en el inicio, hasta experiencias que involucren un mayor tiempo integrando teoría y práctica.

En esa misma dirección, considerando la realidad educativa chilena, se hace necesario que los profesionales en formación se incorporen en forma sistemática a distintos contextos educativos, especialmente aquellos vulnerables y de alta complejidad, como una forma de desarrollar saberes y herramientas para atender y apoyar a estas comunidades.

Desde el punto de vista de sus actores y en estrecha relación con la experiencia que se comunica en el capítulo, la universidad reconoce la figura del profesor tutor y del profesional en formación. El profesor tutor, es definido como,

El profesional de la educación que, desde las distintas Escuelas de la Facultad, son responsables de mantener una comunicación fluida con el profesor guía, apoyándolo en el logro de

una comprensión profunda del proceso de práctica desarrollada, orientando su trabajo en el monitoreo del proceso. Además apoyan y evalúan las tareas y desempeños de los profesionales en formación, a través del desarrollo de los resultados de aprendizaje observados durante la clase. Utiliza el protocolo que se ha definido para la evaluación de los estudiantes. Asimismo, implementa los diversos procesos y tareas administrativas asociadas con la gestión del trabajo tutorial (ej., organiza y calendariza las visitas a los establecimientos educacionales) (FIAC. UCM1102, p. 10).

Asimismo, el profesional en formación es el estudiante que participa en las distintas actividades curriculares del eje de práctica. Más específicamente, dentro de sus tareas figuran:

Conoce y cumple, tanto las normativas como los reglamentos del proceso de prácticas y requerimientos del establecimiento educacional. Genera diálogo con el profesor guía y tutor. Presenta las planificaciones con anticipación al profesor guía y tutor. Reflexiona constantemente sobre su proceso de formación demostrando en todo momento proactividad. Mantiene un diario de aula en el que registra las reflexiones de su propio proceso de práctica. Justifica su inasistencia al establecimiento educacional, con el profesor guía y tutor. Entrega tareas y compromiso en fechas acordadas, tanto en el centro de práctica como en la universidad, y en todo momento se comporta de acuerdo a las normas éticas de la profesión y la carrera, dando cuenta de la responsabilidad asociada con la enseñanza y formación de jóvenes y niños (FIAC. UCM1102, p. 11).

La carrera declara un modelo de tutoría orientado al apoyo sistemático de los profesores tutores y guías al profesional en formación, para el logro de los niveles de dominio establecidos en cada una de las etapas de formación. Para ello se contemplan tutorías sistemáticas, que posibiliten el logro de los resultados de aprendizajes definidos para cada una de las etapas de práctica, propiciando la comprensión y reflexión de los profesionales en formación, así como también el dominio de los saberes de acuerdo a las competencias establecidas en el perfil de egreso y los estándares pedagógicos definidos por el Ministerio de Educación.

Para ello, los profesionales en formación participan en reuniones semanales con los profesores tutores, en las que además establecen evaluaciones sumativas o de síntesis cuyo objetivo, es el de verificar el avance en el logro de los niveles de dominio de las competencias y estándares de desempeño.

Esta propuesta formativa de la Universidad Católica del Maule responde a las políticas para el mejoramiento de la calidad de la formación inicial de profesores, y desde su fundamentación teórica adscribe a un enfoque constructivista sociocultural del aprendizaje, y asume la formación práctica como núcleo fundamental del aprendizaje profesional docente, aprender a enseñar en y desde la práctica. De ahí, “la importancia de proporcionar situaciones prácticas a los estudiantes, las cuales faciliten la experimentación real y concreta del trabajo docente” (FIAC. UCM1102, p. 6). Para ello, aprender de la acción requiere la implicación y la participación del principiante en una

actividad auténtica al desempeño profesional docente. “Se debe considerar que es una experiencia de aprendizaje de colaboración y cocreada entre los estudiantes y el instructor” (p. 6).

Dentro de los principios de aprendizaje que orientan su diseño y desarrollo curricular se encuentran: Principio de la mediación pedagógica bajo una concepción de andamiaje; principio de aprendizaje cooperativo; principio de modelo ecológico; principio de inclusión educativa; y principio de desarrollo de la reflexión y metacognición.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

3.1. Elementos metodológicos

Este capítulo informa parte de la investigación *Los docentes en formación y la comprensión de sus experiencias pedagógicas* (Sánchez, 2016-2017), desarrollada en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación. La presente comunicación tiene la intención de mostrar cómo se experimenta el espacio formativo de la tutoría de práctica profesional en su relación con la justicia social de capacidades y reconocimiento.

Como parte del proceso de inserción al espacio escolar durante la práctica profesional, el estudiantado de pedagogía asiste a sesiones periódicas de tutoría en la universidad, de frecuencia semanal y con una duración aproximada de 60 minutos en modalidad individual o grupal, según las necesidades emergentes.

Se trabajó con una cifra cercana al 100% de estudiantes que enfrentan procesos de práctica profesional de la carrera de pedagogía básica el presente año, y un grupo de profesionales responsables del desarrollo de la tutoría que aceptaron la invitación.

Los criterios para elegirlos fueron:

- Estar cursando el último semestre de la titulación.
- Aceptarán participar de forma voluntaria.

El diseño utilizado fue de tipo transeccional no experimental con un nivel de profundidad exploratorio-descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), utilizando metodología cuantitativa y cualitativa, a través del método de estudio de casos interpretativo (Pérez, 2007).

El abordaje metodológico requirió, en un primer momento, de una aproximación de carácter extensivo (de tipo cuantitativo) a través de la administración de un cuestionario dirigido a la población en estudio: tutores de práctica y practicantes. Este permitió obtener antecedentes referidos al funcionamiento de la tutoría de práctica, como espacio de formación.

En un segundo momento, en una aproximación de *carácter intensivo* y con la intención de profundizar la discusión sobre la potencialidad del espacio de tutoría se administró una entrevista semiestructurada a los tutores; y para indagar en el funcionamiento de la tutoría, las expectativas sobre el tutor y las disposiciones naturales necesarias para la docencia se aplicó una entrevista semiestructurada a los profesionales en formación.

La discusión de resultados de tutores y profesionales en formación, se organizan integrando los resultados cuantitativos de la encuesta, y los discursos emanados de las entrevistas (Riessman, 2008). El objetivo es lograr una descripción densa y profunda acerca del funcionamiento del espacio de tutoría para favorecer el aprendizaje de la profesión, y las tensiones que pueda experimentar en relación al rol de actor o f(actor) que juega el profesional en formación. Se busca así lograr una mayor comprensión del fenómeno de la iniciación docente y que a la vez esta descripción sea susceptible de constituirse en insumo para la retroalimentación y mejoramiento de los procesos formativos.

3.2. Principales resultados

Desde la perspectiva de los tutores, los resultados preliminares muestran la existencia de una tutoría entendida como un espacio de trabajo con los profesores en formación que se debate entre la idea de supervisión y acompañamiento, con planteamientos que ponen de manifiesto ciertas contradicciones para generar un efectivo espacio formativo anclado al reconocimiento y crecimiento profesional de sus actores.

3.2.1. El acompañamiento al proceso de práctica desde la perspectiva de tutores

Tabla A. Identificación de fortalezas y debilidades

Como tutor	f	%
Escucho al practicante cuando identifica fortalezas, debilidades y errores y le señalo lo que debe mejorar	5	50
Escucho al practicante cuando señala sus fortalezas, debilidades y errores, y le ayudo en el análisis para que descubra cómo mejorar	5	50

Fuente: Elaboración propia.

Aun cuando existe un 50% de tutores que están centrando la tarea en una lógica del saber experto, orientado a determinar los aciertos y errores que evidencian los practicantes, se observa una tendencia similar a configurar la tutoría en una instancia formal de acompañamiento a las necesidades experimentadas por el practicante en su inserción al aula y los contextos de práctica, y con un discurso que declara la intención de tomar distancia de la simple supervisión o control para determinar lo que está correcto o no. Así lo reflejan los siguientes relatos:

- *La práctica profesional sigue siendo una etapa de aprendizaje para el estudiante de pedagogía y por lo tanto la tutoría debería ser una guía y ayuda para sortear las dificultades. (E1).*
- *Procuro que el practicante fortalezca su estilo pedagógico, descubra el tipo de profesor en el que se está convirtiendo, aunque la tarea no resulta nada de fácil, pues el tiempo es escaso para corregir. (E3).*
- *Yo me encargo de ayudarlo para que aprenda a observarse y evaluar sus intervenciones. (E4).*

La presencia de este discurso pone de manifiesto una tarea que tiene la intención de centrarse en el proceso personal y profesional que vive durante su práctica el estudiante de pedagogía, para lo cual resultaría clave el tipo de espacio que se construye en la tutoría y las interacciones que se movilizan. Así lo reflejan las siguientes expresiones:

- *Acoger, contener y evaluar es la central, siempre a partir de las necesidades e inquietudes que presenta. (E5).*
- *Es mi responsabilidad ofrecer el espacio para que el practicante avance en su práctica y aprenda. (E2).*
- *Como tutor espero que a partir de la evaluación de la intervención realizada en aula, iniciar la conversación que permita resolver los problemas de manejo en el aula. (E4).*
- *Me apoyo de mis anotaciones de las clases observadas para ayudarlo a identificar y resolver las dificultades que está experimentando. (E1).*
- *Suelo apelar a la tutoría grupal, pues se tiende a cometer el mismo tipo de errores, y en discusión grupal los estudiantes se sienten más confiados para analizar las diversas situaciones experimentadas en el aula en lo referido a la labor docente. (E3).*

Los relatos ponen de manifiesto el ejercicio de una tutoría que se ve obligada a movilizar una serie de disposiciones que permitan la generación de un ambiente propicio para el trabajo formativo.

Tabla B. Análisis de situaciones de la práctica

En la tutoría	f	%
El análisis de las acciones, decisiones o interpretaciones vividas por el practicante en la práctica está centrado en cuán bien realizó las diversas tareas	3	30
El análisis de las acciones, decisiones o interpretaciones vividas por el practicante en la práctica está centrado en el impacto en el aprendizaje de los niños con los cuales trabaja	7	70

Fuente: Elaboración propia.

Los tutores tienden a inclinarse por una tarea que se plantea el desafío de superar visiones técnicas de supervisión, y por tanto de control, para centrarse en el desempeño del practicante respecto al aprendizaje de los estudiantes a los cuales se dirige la acción formativa. Ello es reportado en las siguientes expresiones:

- *Procuro –aunque no siempre lo logro– tomar distancia de la tendencia aprendida a controlar y supervisar, para escuchar a mi practicante y construir desde sus temores y necesidades. (E1).*
- *He aprendido la importancia de centrar mi trabajo de tutoría en los requerimientos del aula, para que el practicante se transforme en un profesional competente. (E5).*
- *Toda la formación docente debe tener como eje de preocupación el aprendizaje de los alumnos. Cada conversación que dirijo tiene la intención de favorecer la reflexión del practicante sobre las repercusiones que tienen sus acciones y decisiones. (E4).*
- *Genero condiciones en la tutoría que permitan ir analizando en qué consiste la docencia, cómo nos damos cuenta del aprendizaje de los alumnos. (E2).*
- *Me interesa que el practicante aprenda a leer la sala de clases, que aprenda a observar cómo reaccionan los niños, que los hace motivarse o desinteresarse de las actividades, qué esperan de sus profesores. Y a la vez cómo el practicante va actuando en el aula y siendo parte de lo bueno y lo malo que se produce en la sala de clases. (E3).*

En sus planteamientos, los tutores señalan la intención de ayudar al practicante a analizar las consecuencias que sus juicios y decisiones va generando en la dinámica del aula, mientras desarrollan sus intervenciones. Más específicamente sostienen:

- *Hacer una clase es el primer paso, lo relevante es el sentido que logra nuestra intervención en el aula. (E6).*
- *Me preocupa ayudarlo a tomar conciencia de sus responsabilidades profesionales. (E5).*

- *La clase no es para el tutor ni tampoco para el profesor guía. La clase está destinada a los niños, a provocar en ellos la curiosidad por aprender. Eso es lo que intento transmitirle, pero sin duda cuesta. (E1).*

Tabla C. Propósito de la retroalimentación

La retroalimentación	f	%
Busca potenciar la toma de decisiones del practicante.	2	20
Busca potenciar la correcta aplicación de conceptos y procedimientos por parte del practicante.	8	80

Fuente: Elaboración propia.

La retroalimentación pretende colaborar con el practicante, permitiéndolo disminuir brechas de desempeño. Por tal razón, constituye uno de los propósitos clave de la tutoría, dado lo complejo que resulta el ejercicio de la docencia. Sin embargo, frente a la retroalimentación, en el 80% de los tutores prevalece el discurso de potenciar la correcta aplicación de conceptos y procedimientos, antes que el proceso de toma de decisiones del practicante.

Para ello reconocen hacer uso de distintos dispositivos que incluyen el uso de la pregunta, la reflexión compartida, el análisis de incidentes críticos, la toma de posición y el compromiso profesional. Así lo reflejan los siguientes relatos:

- *Ayudo a que el practicante tome distancia de las situaciones y que con objetividad aprenda a resolver dificultades del aula. (E4).*
- *Un buen profesional debe prepararse para tomar decisiones correctas. (E3).*
- *La idea es que a medida que avanza la práctica y la tutoría disminuyan los errores cometidos. (E1).*
- *Me interesa que mis practicantes no cometan errores, por esa razón estoy atento a reformarlos cuando se producen. (E9).*
- *Utilizo diversas estrategias y medios para que aprenda a ser competente en lo que realiza. (E10).*

Llama la atención que aun cuando reconocen una diversidad de dispositivos desde los cuales intentan favorecer la retroalimentación, esta queda reducida en su potencialidad formativa, pues se la utiliza para lograr desempeño en el practicante, en términos de resultados o eficacia de las acciones desarrolladas en el aula.

3.2.2. El acompañamiento al proceso de práctica desde la perspectiva de los profesores en formación

A. Identificación de fortalezas y debilidades

Cómo practicante	f	%
Escucho al tutor cuando identifica fortalezas, debilidades y errores y me señala lo que debe mejorar	26	65
Señalo mis fortalezas, debilidades y errores, y el tutor me ayuda en el análisis	14	35

Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista del trabajo con el tutor, el profesional en formación, en su gran mayoría (65%) reconoce un estilo de interacción donde es el tutor quien le señala los aspectos a mejorar, a partir de la identificación de fortalezas, debilidades y errores cometidos en las planificaciones elaboradas y en las clases realizadas. En ese sentido, la tutoría se plantea como un espacio de trabajo que direcciona y controla el tutor en su calidad de experto, en desmedro del reconocimiento del profesional en formación. Sin embargo, un grupo menor de estos profesores en formación (35%) releva la presencia de un estilo de trabajo centrado en la relación de ayuda del tutor para que sea cada estudiante quien descubra y analice sus fortalezas y debilidades.

B. Análisis de situaciones de la práctica

En la tutoría	f	%
El análisis de las acciones, decisiones o interpretaciones vividas por mí en la práctica está centrado en cuán bien realizo las diversas tareas	16	40
El análisis de las acciones, decisiones o interpretaciones vividas por mí en la práctica está centrado en el impacto en el aprendizaje de los niños con los cuales trabajo	24	60

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis de situaciones en los espacios de tutoría, se advierte una tendencia significativa del 60% de los profesores en formación que advierte la presencia de ejercicio cuyo interés está centrado en el impacto que el trabajo tiene en el aprendizaje estudiantil, vale decir, que las discusiones realizadas en la tutoría están focalizadas en el quehacer desarrollado en el aula, específicamente en lo referido al alumno de educación básica y sus aprendizajes. Sin embargo, existe un número significativo de practicantes (40%), que considera la existencia de un trabajo tutorial anclado en la gestión de aula, pero específicamente en la eficacia de la intervención o clase realizada, desaprovechándose el potencial formativo que la tutoría podría desarrollar.

C. Propósito de la retroalimentación

La retroalimentación	f	%
Busca potenciar la toma de decisiones del sujeto practicante	8	20
Busca potenciar la correcta aplicación de conceptos y procedimientos por parte del practicante	32	80

Fuente: Elaboración propia.

En el contexto de la tutoría, es posible advertir que la tendencia mayoritaria de los estudiantes en práctica (80%) atribuye a la retroalimentación el propósito de potenciar la correcta aplicación de conceptos y procedimientos, declarando con ello una centralidad en la enseñanza, orientada a asegurar la adecuada aplicación de lo planificado, con un tutor que al visitar en aula asume la postura de sujeto experto que se dedica preferentemente a controlar la actuación del practicante. En tanto, un pequeño grupo (20%), advierte el desarrollo de una retroalimentación orientada a fortalecer la capacidad de toma de decisiones, en un contexto de complejidad que caracteriza a la docencia y los entornos socioculturales.

D. Orientaciones del tutor para apoyar el aprendizaje del estudiante en práctica

Orientaciones del tutor	f
Clarificar la planificación	15
Orientar cómo hacer	6
Evaluar el trabajo realizado	15
Apoyar la comprensión de la tarea docente	4

Fuente: elaboración propia.

Consultados respecto de las orientaciones recibidas por el tutor, los profesores en formación reconocen en la tutoría, un trabajo orientado preferentemente a “clarificar” el proceso de planificación de las clases y después de las intervenciones, a “evaluar el trabajo realizado” en función de pauta que recoge indicadores de actuación basados en el Marco para la Buena Enseñanza.

Sin embargo, al ser consultados –durante las entrevistas– por lo que esperarían haga el tutor, las respuestas de estos profesores en formación ponen de manifiesto necesidades y requerimientos distintos, más vinculados a una relación pedagógica de orientación, siempre medida por el tacto pedagógico del tutor.

E. Expectativas respecto al tutor

Lo que espero	f
Me evalúe constructivamente	10
Me ayude a mejorar	6
Se dé tiempo para la relación	15
Analicemos el desempeño	6
Genere diálogo	15
Desarrolle aprendizaje	8
Comprenda situaciones y contextos	11
Retroalimente	10
Atento a las necesidades	13

Fuente: Elaboración propia.

La revisión de estas necesidades deja en evidencia una creciente demanda al espacio de tutoría desde los profesionales en formación, tendiente a transformarlo en instancia de contención, de diálogo, de aprendizaje, siempre respetuoso de las necesidades del practicante. De su reconocimiento y orientado al desarrollo de sus capacidades. Sus representaciones se plantean en los términos siguientes:

- *Realice un análisis crítico constructivo de las clases, detallando a su juicio, los aspectos que se deben mejorar. Esto teniendo en cuenta el contexto en el que esta se desarrolla y considerando también mi punto de vista. (P4).*
- *Que destaque tanto las cosas positivas como las negativas, pero siempre con empatía y sentido de aprendizaje. (P23).*
- *Ayudarme con críticas constructivas y sugerencias para guiar mi práctica y esta sea una instancia de aprendizaje. (P11).*
- *Genere un ambiente de aprendizaje donde pueda ayudarme a comprender lo fallado o lo que pueda mejorar en futuras intervenciones. (P7).*
- *Me ayude a entender la pedagogía, a ver en qué he fallado y qué puedo fortalecer y que me ayude a ser mejor profesor. (P36).*
- *Que se interese en cómo me sentí haciendo la clase. (P17).*

- *Acompañe responsablemente guiando la práctica, aconsejando y favoreciendo el intercambio de experiencias. (P22).*
- *Crear una instancia de aprendizaje, de sugerencias y proporcione instancias de conversación para superar falencias, junto de fortalecer las competencias que se destacan u observan. (P33).*
- *Que me guíe en mi proceso metacognitivo para poder reflexionar de manera crítica sobre las acciones que realicé y cómo las mejoraría en el futuro. (P4).*
- *En conjunto conmigo analizar la actuación, con los errores y los aciertos, no en forma de crítica sino de ayuda. (P34).*
- *Que sea un apoyo, un formador, sentirlo un guía en este proceso que me ayuda a visualizar lo que he pasado por alto. (P26).*
- *Que esté atento a mis necesidades y con disposición a ayudar. (P3).*
- *Más que una nota, tener posibilidades verdaderas de aprender con el tutor sobre qué es ser profesor de aula. (P15).*

Estos relatos evidencian un claro reconocimiento de la complejidad de la docencia, y más específicamente del trabajo en aula y por tanto, conciencia de que una tutoría que tienda a buscar el desarrollo de un desempeño estándar no ayuda verdaderamente a comprender cómo funciona el aula. Aula que requiere movilizar una serie de disposiciones o cualidades de naturaleza personal que los practicantes identifican con nitidez.

3.2.3. Las disposiciones naturales necesarias para el desarrollo de la docencia

En el transcurso de las entrevistas, los profesores en formación reconocen junto a la preparación específica y cada vez orientada a mayores estándares, un conjunto de disposiciones, condiciones naturales y cualidades de orden personal necesarias para la docencia y susceptibles de ser potenciadas.

Estas disposiciones necesarias para la docencia son muy variadas y, por lo tanto, la presentación que se hace a continuación y el orden en que se mencionan no implica mayor o menor grado de relevancia. Se listan con la intención de poner de manifiesto las demandas planteadas a la tutoría, como espacio definido desde la institución formadora tendiente al aprendizaje de la profesión. Entre ellas cabe destacar:

A. Apertura. La que es definida como aceptación del otro como un legítimo otro.

Los relatos son recurrentes en torno a esta disposición, y la vinculan fuertemente a expresiones del tipo: “gusto de trabajar con otros”, “paciencia para esperar que el otro se manifieste”, “mente abierta y goce contemplativo”, “predisposición a”, “flexibilidad y adaptación”. Más específicamente:

- *Paciencia para atender a cada alumno tanta veces como sea necesario, siempre atento a los momentos en que decide interesarse. (DC).*
- *Paciencia al constatar que son niños y a su vez muy diversos en sus formas de aprender. (IC).*
- *Con una mente abierta para comprender, antes que etiquetar o juzgar. (BC).*
- *Con competencia para adaptarse y responder a las necesidades de los alumnos. [...] Como formadores de personas ser capaz de responder y adaptarse a las necesidades de aprendizaje y también personales que los alumnos manifiestan. (JH).*

B. Compromiso. Para entender que la docencia es un trabajo al servicio de otros.

Los relatos vinculados al compromiso se presentan asociados a las ideas “satisfacción con el trabajo”, “dedicación”, “interés”, “motivación e incentivo”, y particularmente “ser mejor para los demás”.

- *Abnegado con el trabajo y con capacidad para comunicarlo, transmitirlo. (MPC).*
- *Compromiso con el aprendizaje personal y de nuestros alumnos. (NI).*
- *Mostrando interés en lo que se hace, movilizado por mejorar la docencia y generar mejoras. (NI).*
- *Motivación permanente en aula, comprometido en la búsqueda de nuevos recursos y metodologías. (FC).*
- *Siempre dispuesto a aprender, para ponerlo al servicio del trabajo en aula. (AH).*
- *Fuertemente comprometido con el aprendizaje de todos los alumnos, independiente de los contextos donde ser trabaje. (OH).*

C. Conexión. Expresada en empatía para entender a personas y contextos en los que tiene lugar el desarrollo de la docencia.

Los relatos ponen de manifiesto dimensiones asociadas a “trato y forma de relacionarse”, “empatía”, “respetuoso”, “cercano”, “confiable” y “ameno”. Lo grafican en las siguientes expresiones:

- *Relacionarse con los niños desde el respeto y el buen trato con todos. (NI).*
- *Observador participante, para leer los contextos y adaptarse a ellos. (BH).*
- *La empatía para comprender a cada estudiante como ser humano y en permanente crecimiento y desarrollo. (BC).*
- *Empático para conectar con los estudiantes, sus necesidades e intereses. (AH).*
- *Respeto irrestricto en la relación con los estudiantes y sus diferencias para no dañarlos. (SH).*
- *Interacción fluida y humana con sus estudiantes, basada en la confianza y la aceptación. (JH).*

D. Sensibilidad. Cualidad que ha de permitir el tacto necesario para enfrentar los desafíos de un trabajo de interacción con otras personas.

- *Que se conmueva con la realidad, sensible a los contextos y sus condicionamientos. (GC).*
- *Comprender a cada estudiante como un ser humano que está aprendiendo y enfrentando diversos desafíos. (BH).*
- *Sensibles de la historia que hay detrás de cada estudiantes, valorando su biografía. (MH).*
- *Entender el tipo de persona que se está formando y desde dónde se está formando. (JH).*
- *Consciente del efecto que producen en los niños nuestros juicios y actitudes. (RC).*

E. Perseverancia. Entendida como la actitud para mantenerse constante en la prosecución de un propósito.

- *Perseverancia para enfrentar una tarea que no resulta simple y ante la cual se debe luchar. (RC).*
-

- *Tolerancia a la frustración, pues no siempre las condiciones resultan favorables para lograr aprendizajes. (DC).*
- *Fuerza para no abandonar el esfuerzo y renunciar a la vocación. La recompensa implica tiempo, habilidad y esfuerzo. (IC).*
- *Voluntad para enfrentar las adversidades de un trabajo con personas. (RC).*

F. Talante. El cual aparece asociado a la condición de buena persona, y por ello, a disposiciones como honestidad, modelo, humildad, e integridad, que en conjunto definen un modo particular y personal de ser y de comportarse.

- *Capaz de comunicar valores con sus actuaciones, resultando una persona convincente y honesta. (PC).*
- *Dotado de una serie de cualidades y disposiciones personales que faciliten la confianza en los alumnos. (VC).*
- *Ser un modelo a seguir, atendiendo a la dimensión personal y profesional de lo que significa ser profesor. (FC).*
- *Íntegro en sus discursos y actuaciones, pues sus alumnos notan cuando el profesor es coherente. (AC).*

En consecuencia, sobre la base de estas cualidades o disposiciones de orden natural y personal, se puede fundamentar sólidamente la formación que reconocen necesitar este grupo de futuros profesores, las que deberían ser favorecidas también desde la tutoría como espacio de aprendizaje, que requiere transitar hacia un proceso anclado en la transformación del entendimiento (partiendo de la base de la diversidad de personas y de que todas ellas son legítimas) y transformación personal (que implica ver al otro, escucharlo, respetarlo y aceptarlo en su diversidad), para desde ellas hacer efectiva la transformación de las relaciones.

A MODO DE CIERRE

Los lineamientos actuales de las Políticas Públicas para la Formación Inicial Docente, relevan los procesos de práctica considerando indispensable que los planes de estudio proporcionen una experiencia de práctica profesional final en el aula, tendiente a asegurar que el profesor en formación cumpla el perfil de egreso y disponga de los conocimientos, habilidades y disposiciones requeridas para el ejercicio de la profesión docente.

En esa dirección los lineamientos para la vinculación con el sistema escolar, esperan que las carreras de pedagogía aseguren una fluida articulación con el sistema escolar, a partir de una sólida formación práctica, así como también del desarrollo de los docentes y de los establecimientos con los que se relacionan. Ello con la intención que confluya el enfoque educativo de la institución formadora; los propios procesos de comprensión y construcción profesional de los profesores en formación; y el establecimiento educacional como sistema complejo que ofrece oportunidades de formación.

El sentido del rol docente que se vivencia, descubre y construye durante la práctica, puede ser ajustado, guiado, mejorado y transformado toda vez que el practicante se encuentre en un ambiente que nutra y posibilite su formación, sustentado en una decidida e intencionada estructura de acompañamiento (Darling-Hammond, 2003) que posibilite en el futuro profesor el observar y el actuar, a partir de la movilización de capacidades y recursos tanto personales, como profesionales y sociales.

Ahora bien, hemos advertido que la práctica sola no favorece necesariamente el desarrollo de las capacidades que requiere el futuro profesor, si en ella prevalece un sentido aplicacionista del quehacer; y si además, la estructura de acompañamiento definida para ello, en nuestro caso la tutoría no logra fundarse en la centralidad del profesor en formación, lo cual supone una lógica de relación sustentada en el reconocimiento de sus potencialidades y necesidades, como actor y no f(actor) del proceso formativo. Y es esto lo que se observa en el espacio de tutoría que reportamos en la presente experiencia: una tutoría que se debate entre el discurso del acompañamiento y la transformación orientada a favorecer una comprensión situada del trabajo docente y las complejidades del rol; y una práctica anclada a la certidumbre y la homogeneidad, y por tanto orientada a normar la actuación de los profesores en formación, desatendiendo una efectiva formación que, alineada a una decidida justicia social de reconocimiento y desarrollo de capacidades permita asumir la diversidad insospechada de la práctica.

En ese sentido es posible advertir las tensiones que enfrenta la tutoría frente al reconocimiento y desarrollo de capacidades del profesor en formación, lo que queda reflejado en el planteamiento que, sobre ella desarrollan sus actores.

Por una parte, los tutores en sus planteamientos aluden a una tutoría como un espacio de trabajo con los profesores en formación sustentada en una creciente interacción y reconocimiento de necesidades personales y profesionales; sin embargo, muestran ciertas incongruencias cuando refieren al estilo de trabajo desarrollado, específicamente a nivel de identificación de fortalezas y debilidades, análisis de situaciones y propósito de la retroalimentación. Respecto a la primera dimensión, si bien existe una tendencia a enfatizar el análisis de fortalezas y debilidades para que sea el practicante quien descubra cómo actuar, nos encontramos con un porcentaje importante centrado en la identificación de fortalezas y debilidades orientadas a señalar prescriptivamente al practicante lo que debe mejorar. En relación a la segunda dimensión, en el análisis de las situaciones si bien existe una tendencia a centrar la discusión en torno al impacto que la actuación del practicante

genera en los alumnos del sistema escolar, encontramos un número significativo de tutores que termina reduciendo el análisis a la determinación de cuán bien se está llevando a cabo la intervención en las aulas. Por último, en cuanto al propósito de retroalimentación, la gran mayoría de los tutores termina desarrollando una acción dirigida a asegurar más bien la correcta aplicación de conceptos y procedimientos por parte del practicante, antes que potenciar la toma de decisiones.

Por otra parte, los profesores en formación, al ser consultados sobre los mismos tópicos confirman las discrepancias respecto a lo afirmado por sus tutores, e incluso las incrementan. Así, en relación a la identificación de fortalezas y debilidades, los practicantes se inclinan por una tutoría orientada a la prescripción y a lo que debe mejorar; en lo referido al análisis de situaciones de la práctica, los practicantes se tienden a inclinar por el análisis del impacto en el aprendizaje de los niños, aunque un grupo no menor opta por el análisis de cuán bien se realizan las intervenciones en aula. Finalmente, visualizan una retroalimentación de parte del tutor cuyo propósito se sitúa en la correcta aplicación de conceptos y procedimientos, con la intención de racionalizar las actuaciones.

Una formación inicial de profesores articulada e integrada cuyo foco esté en el proceso de aprendizaje como ámbito esencial de la labor docente no puede (a menos de entrar en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema de tutoría que circunscriba su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas, pues con ello no solo desatiende las demandas de la profesión, sino también la consideración del estudiante de pedagogía como un actor de su proceso formativo. Por una parte, la profesión enfrenta una realidad que pone de manifiesto incertidumbres; por tanto la atención a lo diverso, a la complejidad, a la particularidad, a la situacionalidad tienden a reconfigurar la fisonomía de la tarea docente a comunicar. Y por otra, la complicación de atender a las necesidades del sujeto en formación, a partir de una tutoría que es ante todo una posibilidad de obrar con otros, de formar, de transformar, de hacer efectivo el desarrollo de capacidades, situando el foco de atención en lo que el practicante es capaz de hacer o ser, y en las oportunidades con que cuenta para elegir el modo de vida que valora (Bolívar, 2012, p. 25).

En ese sentido, el planteamiento de los profesores en formación, constituye una oportunidad para remirar el funcionamiento del espacio tutorial, favoreciendo una actitud indagatoria orientada al descubrimiento de su potencial transformador, anclado en la elaboración de nuevas alternativas, considerando la diversidad de estudiantes presentes en el aula y la complejidad e incertidumbre que caracteriza a los contextos socioculturales que definen y condicionan el trabajo docente, y a las necesidades manifestadas por el sujeto que enfrenta el aprendizaje de la profesión.

En ese sentido, la tutoría tiene el potencial formativo para hacer efectiva la justicia social en términos de capacidades y de reconocimiento. En relación a las capacidades, estas constituyen los funcionamientos que una persona –en nuestro caso profesor en formación–, puede lograr, vale decir, realizaciones y acciones de una persona (hacer, valorar o ser), cuyo conjunto tiende a configurar su vida (Sen, 1996). La libertad del profesor en formación para elegir y decidir, no puede tornarse efectiva si carece de las capacidades necesarias.

En cuanto al reconocimiento, la visibilidad del sujeto como actor de su proceso formativo, implica atención afectiva, igualdad jurídica y estima social, capaces de evitar un espacio de trabajo sustentados en la dominación cultural. Para Honneth (1997), el reconocimiento constituye una categoría moral esencial que se corresponde con la naturaleza de la docencia, la que dada su dimensión de servicio, exige de sus miembros velar por su recto ejercicio, pues “se trata de un trabajo que incide directa y profundamente en la vida de otros seres humanos” (García y García, 2012, p. 174).

Desde el reconocimiento como categoría moral esencial, una persona tiene una capacidad para funcionar cuando tiene la posibilidad real (no tanto de permiso sino de recursos) de elegir hacerlo de un modo u otro. Ello queda de manifiesto en el planteamiento de los profesores en formación cuando refieren a su expectativa por disponer de una tutoría convertida en un real espacio de apoyo, reconocimiento y desarrollo de recursos. Lo que a su vez, se refuerza en el conjunto de disposiciones, condiciones naturales y cualidades de orden personal necesarias para la docencia y que consideran susceptibles de ser potenciadas también por este espacio de trabajo que significa la tutoría. Entre ellas, la aceptación del otro como un legítimo otro (apertura), la empatía para entender personas y contextos (conexión), el enfrentar los desafíos de un trabajo de interacción con otras personas (sensibilidad), la actitud para mantenerse constante en la prosecución de un propósito (perseverancia) y un modo particular y personal de ser y comportarse (talante).

Estas disposiciones identificadas por los sujetos participantes, advierten sobre las tensiones no resueltas de una tutoría, que procura avanzar sin lograr desprenderse de mecanismos latentes de control y manipulación con implicancias en la formación de los futuros profesores, los que de alguna manera en sus relatos, manifiestan sus naturales resistencias, tendientes a una formación sustentada en su reconocimiento como actores del proceso.

La tutoría que pretenda disfrazar el control y la manipulación, sin verdaderamente superarlas termina por reducir la formación y la docencia a un proceso de “fabricación” del ser humano. De ahí el imperativo del tutor de no sostener su lugar desde una posición de inteligencia superior, sino más bien construyendo su lugar de tutor desde el reconocimiento del otro y asumiendo que los otros –los practicantes– pueden aprender. Para ello, comunica la voluntad, la escucha activa, la inspiración y la confianza de que es posible.

Dada la naturaleza compleja de la profesión y de los contextos escolares para los cuales se ha de fortalecer al practicante, la formación práctica está llamada a constituirse en un dinámico espacio en que priman ejercicios, pruebas, ensayos, tanteos, repeticiones, simulaciones, experimentaciones y también consejos, ayudas, acompañamiento, explicaciones y ante todo la mejor de las sensibilidades y disposiciones. Siguiendo a Meirieu (2006), no es posible ahorrar el tránsito por las zonas inciertas de la práctica y la formación, y por lo tanto es preciso renunciar a la tendencia aprendida de los guiones predeterminados, avanzando en la valentía de la incertidumbre como una posibilidad de creación, de apertura, de verdadero desarrollo de las propias capacidades. El desafío entonces es la concreción de una estructura de relación entre actores, sustentada en una perspectiva de aprendizaje horizontal y colaborativa, que no pretende fabricar al otro, ni de hacer

una “obra propia” a partir de alguien. En definitiva, evitar la tentación de poseer al otro, de convertirlo en un objeto, pues más allá de la voluntad del tutor, el practicante también hará lo suyo y debemos convencernos que es altamente conveniente que lo haga: de manera sutil al inicio, pero intensa luego, se resistirá, dirá de muchas maneras que no. En ese juego de tensiones entre apoyo y acompañamiento para avanzar en calidad de la formación y la presencia de lógicas de presión y control, para bien o para mal, se está reconfigurando el sentido y la fisonomía del rol docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A.** (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J. A., Jordán, J.A., y Jover, G.** (1998). *Ética docente*. Barcelona, Ariel.
- Ávalos, B.** (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 11-28.
- Belair, L.** (2010). Enseñar la complejidad del oficio de maestro. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro* (pp. 88-106). México: FCE.
- Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., y Soto, A.** (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 239-252.
- Bolívar, A.** (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 1 (1), 9-45.
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solis, M. C., Núñez, C., y Walker, H.** (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 85-105.
- Darling-Hammond, L.** (2003). Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6-13.
- _____. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- De Vicente, P.** (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Fraser, N.** (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the "Posocialist" Condition*. Nueva York: Routledge.
- Fraser, N., y Honneth, A.** (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press. [Traducción al español (2005). Redistribución o Reconocimiento. Madrid: Morata].
- Fuentealba, R.** (2003 Ms.). La inserción profesional de profesores principiantes de enseñanza media. Santiago: Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile. No publicada.
- Fuentealba, R., y Sánchez, G.** (2013). Los tutores como posibilitadores del tercer espacio en la formación práctica, ¿utopía o realidad? En Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R., y Boerr, I. (2013). *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Santiago: SDL Impresores.
- García, M., y García, J.** (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: UNED.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.** (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Education
- Hirmas, C.** (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, XI (1), 127-143.
- Honneth, A.** (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Imbernón, F.** (2001). *Formación docente y profesional*. São Paulo: Cortez.
- Labra, P.** (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* (Tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
- Meirieu, P.** (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

-
- _____. (2006). Educar en la incertidumbre. *El Monitor de la Educación*, 9 (5). En http://www.me.gov.ar/curriculum/publica/meirieu_final.pdf
- Montecinos, C., Barrios, C., y Tapia, M.** (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en educación básica. *Perspectiva educacional*, 50 (2), 96-122.
- Murillo, F., y Hernández, R.** (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Reice*, 9 (4), 6-23.
- Nocetti, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K., y Herrera, S.** (2005). *Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas*. Concepción: Universidad San Sebastián - Fonide.
- Nussbaum, M.** (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (2007). Las fronteras de la justicia. Madrid: Paidós].
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P.** (Coords.). (2010). *La formación profesional del maestro*. México: FCE.
- Paquay, L., y Wagner, M.** (2010). Formación continua y videoformación: Qué habilidades se deben priorizar. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro* (pp. 222-263). México: FCE.
- Pérez, G.** (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Riessman, C.** (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Rufinelli, A., Cisternas, T., y Córdoba, C.** (2017). *Iniciarse en la docencia*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sanjurjo, L.** (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homosapiens.
- Sen, A.** (1996). Capacidad y bienestar. En Nussbaum, M. y Sen, A. (Comps.), *La calidad de vida* (pp. 54-83). México: FCE.
- _____. (1995). *The idea of Justice*. Nueva York: Penguin Press [traducción al español (2010). La idea de justicia. Madrid: Taurus].
- Solis, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershaussen, S., Montecinos, C., y Walker, H.** (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 37 (1), 127-147.
- Walker, H.** (2010). *Aprendiendo a enseñar desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía en educación media*. Fondecyt 1070807.

Citar este capítulo como:

González-García, Gustavo (2018). Criterios de justicia social para atraer buenos postulantes de liceos públicos a la carrera pedagógica. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 189-208). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 10

CRITERIOS DE JUSTICIA SOCIAL PARA ATRAER BUENOS POSTULANTES DE LICEOS PÚBLICOS A LA CARRERA PEDAGÓGICA

GUSTAVO GONZÁLEZ-GARCÍA

Centro de Investigación en Educación para la justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

ggonzalezg@ucsh.cl

I. INTRODUCCIÓN

Este capítulo persigue proponer criterios orientadores, basados en la justicia social, para atraer mejores estudiantes a la carrera pedagógica. Para ello iniciamos una descripción y luego discusión de las políticas educacionales recientes en Chile, destinadas a regular la entrada a la carrera pedagógica, particularmente a partir de la Ley 20.903, del año 2016, sobre desarrollo profesional docente.

El nuevo marco regulatorio de la Ley 20.903 establece requisitos académicos obligatorios de ingreso a la carrera pedagógica para todas las universidades formadoras, selectivas y no selectivas.

La metodología para este trabajo consistió en una descripción de las políticas de regulación y atracción hacia la carrera pedagógica, un análisis de los fundamentos que las sustentan, considerando investigaciones e informes de expertos. Posteriormente se desarrolla una discusión crítica de dichas políticas desde una perspectiva de justicia social y tomando como referencia a autores como Honneth, Amartya Sen y Dubet, para finalmente, a partir de esta discusión, proponer criterios orientadores sobre esta problemática, basándose en la discusión crítica, más los hallazgos empíricos de una línea de investigación que venimos desarrollando, en torno a un concepto teórico y contextualizado del talento escolar para la pedagogía (González-García, Walker, García y Abarca, 2017).

II. POLÍTICAS EDUCACIONALES RECIENTES SOBRE REGULACIÓN PARA LA ENTRADA A LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

La reciente Ley 20.903 de 2016 sobre desarrollo profesional docente en Chile, impone requisitos académicos de selectividad para el ingreso de la carrera pedagógica. Así como la ley establece nuevas y altas exigencias a las universidades formadoras de profesores, también los estudiantes que desean matricularse en una carrera pedagógica, a partir del año 2017 solo podrán hacerlo si cumplen requisitos académicos referidos a puntaje en la prueba de selección universitaria (PSU), rendimiento académico de notas en la educación media –posición ranking– o haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso a la educación superior, reconocido por el Ministerio de Educación. Estos requisitos se consideran de manera independiente, en algunos casos, o mediante condiciones que combinan dichos requisitos. Las nuevas exigencias del Estado persiguen regular el acceso a la pedagogía vía el mérito académico, resguardando equilibrar dos modalidades de medición al rendimiento académico: la prueba estandarizada de selección universitaria y el ranking de notas. Este último, a diferencia de la prueba estandarizada, reconoce el mérito académico contextualizado a cada realidad escolar. A manera general e ilustrativa, en la última admisión 2017 a una carrera pedagógica en Chile, pudieron acceder los y las estudiantes que obtuvieron 500 puntos o más en la PSU o que se encontraron ubicados en el 30% superior del rendimiento, promedio de notas, en su establecimiento educacional.

Si bien es cierto que las universidades chilenas del grupo del Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) y algunas privadas no pertenecientes a este grupo, vienen estableciendo requisitos académicos para el ingreso a pedagogía y otras carreras –vía PSU y algunas con cupos para estudiantes por ranking– con la ley ahora se regula el acceso en todas las universidades que forman profesores, dirigiendo la política, sobre todo, hacia las universidades denominadas no selectivas, privadas no pertenecientes al CRUCH, quienes no establecían requisitos académicos para ingresar a pedagogía. La política para asegurar selectividad en este tipo de universidades expresa la preocupación del Estado por regular la fuerte expansión de la matrícula en pedagogía, proveniente de dichas universidades, durante la década del 2000. Proceso que provocó el correspondiente efecto en el ingreso a la carrera pedagógica de un tipo de estudiante con bajo rendimiento y ‘mérito’ académico. Para ejemplificar esta cuestionada evolución de la matrícula, el año 2008, de los 92.164 estudiantes que ingresaron a una carrera pedagógica en Chile, 51.955 lo hicieron a una institución de educación superior no selectiva, el 56,4%, mientras que 40.209 ingresaron a una universidad selectiva, el 43,6% (Cox, Meckes y Bascopé, 2010).

Por otra parte, junto con los cambios estatales de selectividad académica a la carrera pedagógica, la política educacional reciente viene instalando mecanismos de atracción de estudiantes con mérito académico hacia esta carrera profesional. Es así como desde el año 2011 se implementa Beca Vocación de Profesor, beneficio económico que incentiva a estudiantes con buen rendimiento en la PSU para que ingresen a una carrera pedagógica, cubriendo esta beca el arancel real y la matrícula de toda la carrera, la que debe estar acreditada y ser dictada por una universidad elegible. El requisito académico para obtener la beca es obtener 600 puntos o más en la PSU.

Recientemente, en el contexto de una política educacional pro acceso equitativo e inclusivo a la educación superior, el Ministerio de Educación chileno implementa el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, programa que persigue asegurar el acceso efectivo a la educación superior de estudiantes con buen rendimiento académico -ranking 15%- y que pertenecen a establecimientos educacionales que tienen un 60% o más de vulnerabilidad social. El programa encarga y financia a un grupo de universidades, para que implementen acciones de preparación, acceso, nivelación, permanencia y titulación de estos estudiantes hacia y durante la carrera universitaria. Al PACE, el Ministerio de Educación le solicita que implemente un programa de detección y preparación de estudiantes talentosos académicamente hacia la carrera pedagógica.

III. ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES ACTUALES DE SELECTIVIDAD A LA CARRERA PEDAGÓGICA

Propósitos del análisis

Ya hemos señalado como las políticas educacionales recientes se han ocupado, después de décadas de inacción, de regular el ingreso a la carrera pedagógica, combinando requisitos académicos al acceso, incentivos económicos para financiar los estudios y acciones de detección y preparación de estudiantes con talento académico y aptitud para la pedagogía, pertenecientes a contextos de pobreza. En este marco de políticas, este apartado discute el diseño público de selección y atracción de mejores candidatos a la carrera pedagógica, colocando en tensión la preponderancia del criterio académico para que un joven interesado por la pedagogía sea definido como apto y atraíble hacia la carrera de pedagogía. Dicha discusión se aborda desde la perspectiva de la justicia social, analizando algunas dimensiones necesarias de considerar para analizar las condiciones de justicia al momento, y oportunidad, de un estudiante que finaliza la enseñanza media en un liceo público y que está interesado por estudiar pedagogía.

Preguntas orientadoras que guían este análisis y discusión son: ¿Qué tan justas son las regulaciones y políticas educacionales de acceso a las carreras pedagógicas? ¿Es socialmente justo limitar el ingreso a la carrera pedagógica a través de requisitos académicos, versus considerar solo el interés vocacional del estudiante? ¿Es justo fortalecer el acceso y preparación hacia la carrera pedagógica de estudiantes con aptitud hacia ella, por sobre los que no tienen este talento o aptitud?

De manera anticipada, se señala que las respuestas ante estas preguntas no son categóricas ni parciales a los intereses desde un solo punto de vista. Como bien señala Fraser (Fraser y Honneth, 2006), en sociedades complejas, en condiciones de pluralismo de valores, compiten y se enfrentan concepciones divergentes de justicia, que legítimamente son reivindicadas por intereses particulares de individuos y grupos, siendo la manera adecuada de resolver las diferencias dando la posibilidad de participar a la par unos con otros -paridad participativa-, para acordar unos términos de justicia vinculantes y comúnmente aceptados. En este último sentido, sostendremos en

las últimas secciones del apartado, que los intereses del Estado y los grupos decisores de las políticas son más hegemónicos y, alternativamente, resulta necesario visibilizar y colocar en paridad participativa las reivindicaciones de justicia de los estudiantes que optan por estudiar pedagogía.

Las razones e intereses de los diseñadores de políticas

Los organismos internacionales y los Estados vienen desde hace muchas décadas preocupándose y ocupándose por que los sistemas educacionales mejoren la calidad de sus docentes. Este planteamiento descansa en la evidencia de las investigaciones que reconocen en la práctica docente la variable alterable del sistema escolar que más influye en los resultados escolares (Ravitich, 2010; Hatie, 2012). Así se entiende que mejorar la calidad de los docentes implica fortalecer condiciones de formación y desarrollo profesional en toda una trayectoria, desde elegir estudiar pedagogía, luego formarse como maestro, desarrollarse profesionalmente y la formación continua, hasta llegar al final de la carrera como docente.

En consideración del inicio de esta trayectoria, los organismos internacionales recomiendan que los sistemas educacionales incurran en mecanismos de selección y atracción de los mejores estudiantes hacia la carrera pedagógica. El muy difundido informe sobre el estado de la educación en el mundo, el Informe McKinsey de 2008, señalaba que los sistemas escolares requerían establecer mecanismos para captar mejores estudiantes para la carrera pedagógica, con procesos de selección más efectivos y elevando las condiciones salariales iniciales (Barber y Mourshed, 2008). Por su parte, un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009), planteaba a los países miembros que avanzaran resueltamente por hacer de la docencia una profesión atractiva de elegir y estudiar. De esta manera, se propone y los Estados implementan acciones conducentes a hacer atractiva la profesión de maestro y, paralelamente, elevar los requisitos para quienes ingresan a estudiar pedagogía.

En Chile, como se mencionó en la introducción, se ha avanzado muy recientemente en la legislación y políticas de regulación, selectividad y atracción de mejores estudiantes a la carrera pedagógica, basadas mérito académico. Las razones y valoraciones tras estas acciones, en el marco de la discusión sobre justicia social, tienen como punto de partida la necesidad de dar un piso mínimo de reglamentación a un sistema de oferta a la matrícula pedagógica, que es cuestionado por su desregulación.

En efecto, tal como lo señala Cox (2014), la desregulación en el ingreso a la carrera pedagógica en Chile ha sido una constante en las últimas cuatro décadas. Según el autor esto ha provocado un grave problema de aseguramiento en la calidad de la formación de maestros. Así la institucionalidad formadora de profesores ha sido calificada como de *velocidad del mercado y parsimonia de las políticas* (Cox, Meckes y Bascopé, 2010). En coincidencia con este sistema universitario altamente privatizado y sin regulación estatal, ha existido un aumento explosivo de la matrícula de pedagogía desde el año 2000. Entre 1970 y el año 2000, el acceso de estudiantes a carreras de pedagogía

evoluciona establemente entre 20 mil y 40 mil matriculados; por el contrario, desde 2002 a 2010 la matrícula aumenta de manera exponencial de 40 mil a más de 100 mil matriculados. Este crecimiento es principalmente explicado por la oferta de matrícula de las universidades e institutos profesionales privados no selectivos, que no exigían requisitos académicos para el ingreso a pedagogía. Este tipo de ingreso a la pedagogía, con débiles y mínimos requisitos de selección, fue tempranamente cuestionado por informes de especialistas, que asociaron dicha desregulación con una debilidad de la formación inicial docente en Chile (Navarro, 2005). Por otra parte, si bien no existen estudios que relacionen directamente la calidad de los docentes en Chile formados en universidades no selectivas, Cox (2014) hace ver los bajos resultados obtenidos en la Prueba INICIA 2011 por los egresados formados en estas universidades: entre los egresados de las 24 universidades que rindieron INICIA 2011, más del 50% de egresados que pertenecían a universidades no selectivas, obtuvieron niveles de desempeño insuficiente.

En definitiva, los propósitos de las políticas de selectividad se valoran desde una perspectiva pública, en tanto colocan fin a un sistema desregulado de ingreso a una carrera socialmente estratégica como la pedagogía. Si bien se comprende que la calidad de un docente depende de muchos factores, entre otros de la formación inicial y las condiciones de desempeño profesional, en particular los hacedores de políticas consideran que no regular el ingreso a la pedagogía, a través de requisitos académicos, incide directamente en la calidad de los docentes formados por universidades no selectivas y que finalmente ejercen en el sistema escolar, perjudicando las expectativas y logros de las cohortes de escolares, que llegarán a ser sus estudiantes.

La selectividad por requisitos académicos y la inserción efectiva a la carrera pedagógica de estudiantes de liceos públicos

Un segundo elemento de análisis se relaciona con las razones de los diseñadores de las políticas de selectividad con respecto a establecer requisitos académicos para ingresar a pedagogía y sus implicancias en justicia social. Un primer argumento a favor de colocar estos requisitos académicos, se desprende del hecho de que es un mecanismo para asegurar calidad docente y con ello aumentar el efecto profesor en mejores aprendizajes de los alumnos del sistema escolar, lo que finalmente se traduce en un beneficio social. Lo claro es que la política subentiende que un estudiante que cumple estándares de rendimiento al fin de la enseñanza media, tendrá una condición necesaria para que cumpla una formación inicial docente satisfactoria y luego prosiga la trayectoria de calidad influyendo positivamente en los aprendizajes de sus alumnos, una vez que esté ejerciendo. La evidencia científica sobre este supuesto no es concluyente. Por una parte, algunas investigaciones demuestran que hay una fuerte relación positiva entre los resultados de la prueba INICIA y el puntaje PSU, es decir, que quien rindió una buena prueba de selección universitaria, obtiene buenos resultados en la prueba INICIA para egresados de pedagogía (Manzi et al., 2011). No obstante eso, estudios recientes en Chile (Rivero, Hurtado y San Martín, 2015), que buscan medir el efecto diferenciado sobre los resultados escolares –efectividad docente– de variables formativas atribuidas a los docentes: PSU, INICIA y evaluación del desempeño docente, señalan que la evaluación de desempeño docente –Docente Más– es el mejor y más consistente predictor de la

efectividad en el aula; que INICIA también es un buen predictor de efectividad y, por el contrario, la PSU es una medición débil para discriminar desempeño en el aula, en gran medida atribuible a que este instrumento no ha sido un instrumento construido a partir de estándares pedagógicos, como si lo son INICIA y Docente Más.

Esto último lleva a pensar que la decisión de establecer requisitos académicos al ingreso no se ha tomado con evidencias claras en función de la calidad docente. Es de suponerse que la autoridad se basa en algunas evidencias y que, en última instancia, analice que es preferible tener estos requisitos a no tenerlos. Pero más allá de esta discusión técnica con miras a validar el requisito académico como variable que impacte en el beneficio social de mejores aprendizajes, es importante analizar si esta política ha tomado en cuenta los aspectos sociales y de equidad, cuando estableciendo dichos requisitos, cierra la posibilidad de estudiar pedagogía a los estudiantes que no los cumplen, aun considerando que tengan interés por entrar a dicha carrera.

Sobre esto es importante tomar en cuenta algunos datos sobre la potencial demanda por estudiar pedagogía con los nuevos requisitos. Como es muy conocido, existe una alta correlación entre los resultados de la PSU y el nivel socioeconómico de los estudiantes. Esto trae consecuencias importantes para discriminar a los estudiantes que pueden, a partir del año 2017, ingresar a una carrera pedagógica por esta vía de selección. En efecto, si consideramos los resultados en las pruebas obligatorias de lenguaje y comunicación, y matemáticas, de la cohorte que rindió la PSU en el año 2015, observamos que los estudiantes que egresaron de liceos públicos municipales en Chile, quienes pertenecen a los sectores sociales de mayor vulnerabilidad socioeconómica, alcanzan un puntaje promedio de 469 puntos (DEMRE, 2015); mientras que los egresados de liceos particulares y particulares subvencionados alcanzan un puntaje promedio superior a los 500 puntos. Según esto, un estudiante 'promedio' del sector particular subvencionado y del sector privado, egresado de educación media, no tendrá inconvenientes para ingresar a la carrera pedagógica vía requisito PSU. Al contrario, el estudiante 'promedio' de liceo público en Chile, tendrá cerrada la puerta para estudiar pedagogía, vía PSU, por más interés que tenga es seguir esta carrera. Esto es más discriminante con los estudiantes egresados de la educación técnico-profesional, quienes obtienen un promedio, en ambas pruebas PSU, de 435 puntos (DEMRE, 2015).

Probablemente considerando el sesgo socioeconómico discriminador del requisito PSU, es que los diseñadores de las políticas establecieron el ranking de promedio de notas de enseñanza media como un requisito alternativo para ingresar a pedagogía, debido a que este corrige el efecto de segregación socioeconómica. Para respaldar el ranking se plantean los argumentos de que en todo nivel socioeconómico existen estudiantes talentosos académicamente, quienes aprovechan sus oportunidades de aprendizaje y que en el caso de los estudiantes talentosos de sectores de pobreza, cuando se les acompaña con programas especiales de apoyo educativo, estos estudiantes se insertan satisfactoriamente en la educación superior y alcanzan iguales o mejores rendimientos que los estudiantes que acceden a la universidad a través de la PSU. Detrás de esto se plantea que "los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, por

lo que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con mérito académico y normalmente ellos alcanzan las notas superiores del ranking” (Kri, Gil, González y Lamatta, 2014).

La defensa del ranking se ha fundamentado en las investigaciones internacionales (Camara y Schmidt, 1999; Geiser y Studley, 2002; Hoffman y Lowitzki, 2005) y nacionales (Gallegos y Meneses, 2007; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Meneses y Toro, 2012; Scheele y Triviño, 2012; Gil y del Canto, 2012 y Román, 2013) sobre los estudiantes talentosos académicamente. Estas investigaciones sustentan que independientemente del nivel socioeconómico, el rendimiento académico en la etapa escolar tiene más influencia predictiva en el desempeño durante alguna carrera universitaria, que las pruebas estandarizadas de selección.

Estos estudiantes con talento académico, según las investigaciones, poseen habilidades cognitivas excepcionales hacia el aprendizaje, lo que les lleva a sobresalir en su desempeño escolar (George, 1992, Feldhusen, 1998, Gagne, 2000, Colangelo, 2002) y a distinguirse académicamente en el 10% superior de su nivel etario (Casillas, 1996).

Por otra parte, se tiene en cuenta que basarse solo en la posición del ranking requerido para acceder a la educación superior no basta para apoyar a los estudiantes talentosos provenientes de contextos vulnerables, en su entrada, inserción y permanencia en la universidad. Ello porque estos estudiantes, aun cuando aprovechan exitosamente sus oportunidades de aprendizaje, no reciben en sus liceos los conocimientos ni las habilidades académicas exigidas por la universidad. Ante este vacío o desnivelación, las políticas sugieren que las universidades a través de programas propedéuticos –en los últimos años de educación media– y de bachillerato –primer año de universidad– habiliten a estos estudiantes en sus requerimientos académicos, especialmente en competencias básicas en matemáticas y lenguaje, y en apoyo vocacional.

Estos programas de apoyo educativo y vocacional para estudiantes talentosos de contextos vulnerables se vienen implementando por algunas universidades desde el año 2007, como mecanismo de acceso más equitativo a la universidad, en distintas carreras universitarias y no solo pedagógicas. En el año 2007 se crea el primero en la Universidad de Santiago de Chile; luego le siguen en 2009 la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado; en 2010 las universidades Tecnológica Metropolitana, Metropolitana de Ciencias de la Educación y Católica de Norte (sede Coquimbo).

La experiencia de estos programas propedéuticos y bachilleratos fue considerada por el Ministerio de Educación para instalar el año 2014, dentro de una política de equidad e inclusión a la educación superior, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, que tiene la finalidad de asegurar un acceso efectivo a la educación superior de los estudiantes talentosos que provienen de los establecimientos educacionales que poseen un 60% o más de vulnerabilidad. Para ello se le encarga a un grupo de universidades, muchas de ellas con experiencia previa en programas propedéuticos y de bachillerato, que mediante financiamiento

público implementen estrategias y acciones para la preparación, acceso, nivelación, permanencia y titulación en la universidad, de los estudiantes pertenecientes al 15% de mejor ranking.

El PACE espera que las universidades implementen distintas líneas de apoyo a los estudiantes, sus profesores y a nivel del establecimiento educacional, y de manera especial, en el marco de las políticas de atracción de mejores candidatos a la carrera pedagógica, el Ministerio de Educación exige a las universidades que avancen en procedimientos de detección de estudiantes con talento académico y aptitud para la pedagogía, para que posteriormente se les apoye en la inserción efectiva en la carrera pedagógica.

En síntesis, a partir del ranking de notas como vía de acceso a la pedagogía y el apoyo específico a los estudiantes con talento académico con aptitud para la pedagogía, otorgado por los programas PACE, el diseño de la política educativa intenta combinar el interés por establecer y elevar paulatinamente los requisitos académicos estándares a la pedagogía, con el interés de resguardar que los estudiantes pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social no estén impedidos de ingresar a la carrera pedagógica, contextualizando indicadores de mérito académico a esos grupos sociales -ranking de notas- y entregando dispositivos de apoyo y preparación para la inserción efectiva de estos estudiantes a la carrera pedagógica.

IV. DISCUSIÓN CRÍTICA DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES DE SELECCIÓN Y ATRACCIÓN DE MEJORES ESTUDIANTES HACIA LA CARRERA PEDAGÓGICA

Temas y preguntas orientadoras

El siguiente análisis persigue problematizar, orientar y abrir caminos de discusión, acerca de criterios de justicia social para analizar las actuales políticas de selección y atracción de mejores estudiantes a la carrera pedagógica. Según esto, más que entregar argumentos concluyentes que expresen posiciones definitorias desde la justicia social, el propósito es dar elementos gatilladores para un debate que pueda seguir profundizándose desde distintas miradas. Básicamente se trata de hacer primar la justicia por sobre otros elementos que normalmente están decidiendo las políticas y los propósitos de la investigación; elementos, estos últimos, como la eficacia, la medición sin valoración, la evidencia o la rendición de cuentas, conceptos que prevalecen en un contexto neoliberal de producción de conocimientos y prácticas.

Una perspectiva orientadora de esta reflexión toma una postura desde la noción de justicia por reconocimiento. Esta se basa en el respeto y valoración de la identidad cultural de los grupos sociales (Honneth 1997, Taylor, 2003). Así, siguiendo a Honneth, se sostiene que hay injusticia cuando las cualidades o capacidades de los grupos no son reconocidas o no están siendo respetadas (Fraser y Honneth, 2006). También se incorpora el enfoque de las capacidades, el cual acentúa lo que las personas son capaces de hacer, siendo lo importante potenciar estas capacidades y no centrarse en los déficits, mediante una justicia situada y en contexto (Sen, 2011).

Lo anterior implica posicionarse, en primer lugar, desde el reconocimiento de la subjetividad, contexto y oportunidad de un adolescente que, finalizando la enseñanza media, está interesado e interpelado a estudiar pedagogía, y en los derechos que debemos procurar garantizar, en vez de no respetárselos.

Tres situaciones nos parecen importantes de discutir relacionadas con la opción de estudiar pedagogía en las condiciones actuales de regulación en Chile. Primero, establecer si la selectividad por criterios académicos es justa para quienes no podrán cumplirla, aun teniendo el interés de estudiar pedagogía. Lo segundo, reconociendo como hecho o valorando en algún aspecto positivo la selectividad hacia la pedagogía, cuáles requisitos de selección debieran considerarse desde una reflexión por lo justo. Tercero, si como sociedad nos colocáramos de acuerdo en resguardar el derecho personal por estudiar pedagogía, en conjunto con el derecho de establecer condiciones de mérito, qué condiciones debiéramos garantizar para un ingreso justo a la carrera pedagógica.

Considerando estos elementos referenciales para la discusión, es que desarrollaremos nuestra postura a partir de los siguientes apartados.

Selectividad: el interés personal por estudiar pedagogía imposibilitado por los requisitos de ingreso

¿Qué podemos decir acerca de los y las jóvenes que terminan la enseñanza media en un liceo público con alta vulnerabilidad socioeconómica y que están interesados¹ por seguir la carrera de pedagogía en la universidad, en relación con los nuevos requisitos académicos de selectividad y en consideración de un análisis desde la justicia social?

Ante esta pregunta, en primer lugar, es importante hacer una diferencia conceptual entre selección y atracción hacia la pedagogía. La selección se basa en requisitos académicos regulados y que cierran o colocan restricciones al interés y voluntad personal. Así, la selección reglamentada discrimina la posibilidad de que algunos estudiantes puedan elegir la carrera pedagógica, ya sea establecida por el Estado o desde la autonomía de algunas o todas las universidades formadoras de profesores. Al contrario, la atracción no opera sobre la libertad individual, si no que reconociendo la existencia de estudiantes que tienen la posibilidad legal de ingresar a la pedagogía, se ocupa en crear condiciones para que ciertos estudiantes, externa y estratégicamente valorados, refuercen y concreten su elección por estudiar pedagogía.

Expuesto lo anterior, es necesario distinguir las implicancias en justicia social sobre los estudiantes de estos contextos que, interesados en seguir pedagogía, no podrán hacerlo por los requisitos académicos de aquellos que, junto al interés, si podrán. En el primer caso, la selectividad impedirá su opción personal. En el segundo caso, los estudiantes no tendrán impedimentos reglamentarios

(1) Consideraremos el interés por estudiar pedagogía de manera amplia, podría tratarse de un(a) joven que tiene presente a la pedagogía como una preferencia de estudios superiores entre otras, y no necesariamente en primer lugar, hasta el o la joven con un alto y definido interés por la pedagogía. Para esta parte del análisis, esa diferencia no es importante.

para progresar en su opción. Para ambos casos hay implicancias distintas desde la justicia social. Para los que verán impedidos proseguir en su interés y opción personal de carrera universitaria, la medida desde lo justo obliga a discutir la validez de que el Estado les coarte su preferencia personal.

En el segundo caso de estudiantes, se trata de analizar cómo desde la justicia social la preferencia por estudiar pedagogía se concreta y se transforma en un acceso efectivo a la educación superior.

¿Hay razones de justicia para que el Estado impida que algunos estudiantes no puedan seguir adelante con su preferencia de estudiar pedagogía?

Si las políticas de regulación y selectividad al ingreso a la pedagogía desean tener un impacto en impedir el ingreso de estudiantes que no cumplen indicadores mínimos y crecientes de desempeño escolar, esa regulación, ciertamente, va a ser mayor con los estudiantes de liceos públicos y colegios subvencionados que atienden a los sectores socialmente vulnerables. Si se consideran los requisitos de PSU y ranking agregadamente, en los liceos públicos se encontrarán, proporcionalmente, más estudiantes impedidos de seguir la carrera pedagógica que en los establecimientos con mejores indicadores de rendimiento. Por lo tanto, la pregunta anteriormente planteada cobra más relevancia en los liceos públicos.

El juicio de quienes defienden la selección por requisitos académicos mínimos es resguardar mejores condiciones para una educación de calidad en el país. Para ello, se restringe el acceso a la pedagogía a quienes, se considera, colocan en riesgo esta calidad, porque no disponen de capacidades mínimas para iniciar una carrera socialmente estratégica, como es esta. Conjuntamente, se asume que las universidades formadoras de profesores no son capaces de compensar esas debilidades, en consideración de los resultados INICIA obtenidos por las universidades no selectivas. De esta manera, puede considerarse válido limitar la opción por estudiar pedagogía a quienes dispongan de indicadores insuficientes de desempeño escolar. Así se impide la opción individual de algunos por elegir la carrera universitaria de pedagogía.

El problema de esta argumentación es que el Estado niega el derecho legal de escoger una profesión a unos jóvenes interesados en ella, no cuestionándose que el incumplimiento de requisitos académicos mínimos se deba, potencialmente, a que el mismo Estado no les ha garantizado el logro de las capacidades para alcanzarlos. Por el contrario, pareciera suponerse que no cumplir los requisitos fuera una opción individual y, por lo tanto, haga merecedor al o la joven de perder un derecho a elegir una determinada carrera, en tanto el sujeto no aprovechó responsablemente las condiciones de aprendizaje que le otorgó la escuela y la sociedad.

En este caso, desde un sentido de justicia y valoración de derechos, el Estado procede con cierta hipermetropía. La visión es clara a larga distancia, sobre los costos y debilidades de la institucionalidad formadora de docentes si se acepta el ingreso de jóvenes que no poseen capacidades mínimas de logro, toda vez que se estima que la formación inicial docente y las condiciones de

desempeño profesional no serán capaces, a tiempo, de remediar la condición de entrada de estos jóvenes. El problema es que no se juzga con la misma claridad de visión el porqué un joven, al momento presente que desea estudiar pedagogía, no logra indicadores de desempeño mínimos para concretar su preferencia.

Esta argumentación lleva a considerar la validez de que un estudiante pueda perder su opción de elegir pedagogía cuando no cumple ciertos requisitos académicos –y es válido para cualquier otro tipo de requisitos– debido a una razón justa.

Esto lleva a la discusión sobre el origen del incumplimiento de requisitos por un joven decidido por estudiar pedagogía, es decir, si el no logro se deba a que el Estado no le ha garantizado condiciones necesarias o, por el contrario, habiéndoselas garantizado, el estudiante autónomamente no las haya aprovechado.

Así, podría ser válida en justicia la decisión de establecer requisitos para limitar la opción de elegir pedagogía, cuando a la vez, les hemos asegurado como sociedad a todos los interesados las condiciones para poder lograrlos. De manera que quien contando con las condiciones necesarias no alcanzó los requisitos de ingreso debido a su marco de acción, no pueda reclamar injusticia si esto le impidió acceder a la carrera.

En este sentido cabe preguntarse: ¿Es el ranking de notas un instrumento adecuado para discriminar entre quienes aprovechan o no las oportunidades de aprendizaje, en contextos socioeconómicos donde las circunstancias de educabilidad condicionan logros escolares satisfactorios?

Esto es discutible y se requiere asociar investigación y puntos de vista, abriendo un debate que consideramos la legislación cerró abruptamente. Particularmente resulta importante detectar a los estudiantes que puedan tener una inclinación definida por estudiar pedagogía y que hoy no estarían cumpliendo los requisitos, ni siquiera vía ranking. Por otra parte, también sería relevante estudiar casos de maestros egresados en los últimos años que hayan demostrado prácticas docentes de calidad, quienes en su momento ingresaron a carreras pedagógicas de universidades no selectivas y sin contar con los requisitos académicos hoy exigidos. Existiendo estos casos, desde la justicia social importaría conocer y comprender las razones de este éxito individual y social, para discutir si los requisitos académicos establecidos son válidos de revisar en ciertos casos.

V. CRITERIOS ORIENTADORES DE JUSTICIA SOCIAL PARA ATRAER Y ACOMPAÑAR MEJORES CANDIDATOS A LA CARRERA PEDAGÓGICA

El enfoque del reconocimiento y capacidades

En relación a los estudiantes de liceos públicos que están interesados por estudiar pedagogía y cumplen alguno de los requisitos establecidos por la ley, resulta necesario discutir en términos de

justicia social si los mecanismos de atracción hacia la carrera pedagógica les permitirán transitar desde su interés a un acceso efectivo a la carrera universitaria.

Para llevar a cabo esta discusión tomaremos dos visiones teóricas de la justicia social que nos permiten dialogar con el objetivo de atraer, acompañar y fortalecer el interés que algunos estudiantes de enseñanza media tienen por estudiar pedagogía, cumpliendo los requisitos académicos por ley, y posibilitando que el interés se concrete en un acceso efectivo hacia la carrera universitaria de pedagogía.

Estas dos visiones son el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y el del reconocimiento de Axel Honneth.

Amartya Sen (1998) contribuye con los conceptos de “funcionamiento” y “capacidades” en el debate sobre la justicia social (Fascioli, 2011), que aquí nos interesa desarrollar. Por “funcionamientos” entiende modos de hacer y ser o estar de los sujetos en el mundo, asociando el bienestar subjetivo con los “funcionamientos” que, considerando valiosos, las personas llegan a lograr. Por lo tanto, el bienestar no se relaciona directamente con satisfacer diferentes deseos, sino con la capacidad de la persona para elegir entre distintos “funcionamientos” y poder llevar a cabo aquel que le interesa valioso. Aquí toma importancia el concepto de capacidad, entendiendo las capacidades de un sujeto como el conjunto de elementos o recursos disponibles que le permiten alcanzar un funcionamiento valorado. Para este enfoque, la justicia no consistiría exclusivamente en la disposición de bienes o recursos, sino en “la capacidad para conseguir diversas combinaciones alternativas de funcionamientos” (Sen, 1998, pp. 114-115) con los bienes disponibles. Como bien señala Fascioli (2011), el concepto de justicia de Sen recoge la faceta de agencia del sujeto, es decir, el papel de la autonomía del sujeto en la consecución de la justicia, donde las personas son sujetos autónomos que consciente, libre y planificadamente se proponen perseguir metas o valores importantes para ellos. Pero, a su vez, también considera el rol del contexto y de las instituciones sociales, las que para él deben ser diseñadas y apreciadas en tanto expanden las capacidades de agencia de los ciudadanos.

Para Honneth, una manera central de entender las injusticias es cuando la sociedad no reconoce la autorrealización personal de los sujetos. En este sentido, la justicia se relaciona con la calidad de las prácticas sociales para el reconocimiento mutuo, en la vida social. Es así como los problemas de justicia son problemas de menosprecio o falta de reconocimiento sobre aspectos de la identidad de los sujetos y grupos sociales, los que provocan que estos no puedan expandirse a próximos estadios de desarrollo. Para Honneth hay tres formas de no reconocimiento asociadas al desarrollo de la identidad; el **maltrato físico, la privación de derechos o exclusión social**, entendiendo por derechos un amplio espectro que va de los liberales, derechos políticos de participación y los sociales, en un proceso histórico de expansión y ampliación de estos derechos, y finalmente el no reconocimiento por la **injuria o deshonra**, cuando las prácticas sociales desvalorizan modos de vida individuales o colectivos que no responden a los patrones culturales dominantes –por ejemplo, desprecio y exclusión de las minorías–. Según esto, se puede entender el concepto de justicia

de Honneth como la capacidad de garantizar a todos los ciudadanos la misma oportunidad de autorrealización de la identidad personal (Fascioli, 2011), asegurando el logro de las relaciones de reconocimiento mutuo donde los sujetos participan, de manera de expandir las capacidades de estos: “siendo reconocidos como sujetos de necesidades específicas a través del amor, como sujetos iguales jurídicamente a través del derecho, y como valiosos por nuestros aportes y cualidades particulares a través de la estima social” (Fascioli, 2011, p. 65).

Un último elemento que incorporaremos del planteamiento de Honneth, es que este considera la identidad y autorrealización personal no en una versión individualista. Para esto se vale de la psicología social de Mead. Para Honneth las capacidades que constituyen la autonomía son socialmente situadas, en la intersubjetividad con otros, por lo tanto, no responden a la autorreflexión de un yo solitario o a la agencia basada solo en la capacidad individual. Hay un elemento intersubjetivo en la construcción de la identidad y en consecuencia los contextos sociales tanto aportan como deben proteger la autorrealización personal.

Identificar y reforzar el interés por la pedagogía como autorrealización, por medio de la orientación técnica

A partir de los antecedentes teóricos desarrollados anteriormente, sostenemos la necesidad de reconocer tras la elección de la carrera pedagógica un derecho de autorrealización de algunos estudiantes, como parte de un proceso de vital importancia en la vida de un sujeto, al momento en que debe decidir sobre su futura profesión. Este proceso respondería a la construcción de una incipiente identidad orientada a la pedagogía, la cual es una combinación de interés o valoración por ser docente junto al desarrollo de capacidades que les permitan ingresar exitosamente a la carrera de pedagogía. Proceso que debe ser apoyado por los programas de acceso efectivo a la universidad –PACE– tanto en la construcción intersubjetiva de la identidad, como en la preparación para las capacidades hacia la pedagogía.

En este sentido, un primer elemento a considerar es respetar la preferencia personal o interés del estudiante por seguir pedagogía. Este es un punto vital que no está presente en las políticas de selección y atracción, que se basan solamente en el buen desempeño académico como indicador de mejor candidato a la profesión docente. Adicionalmente una estrategia como la Beca Vocación de Profesor, que añade a la selección académica el incentivo de financiar la carrera, tampoco nada dice en sí misma que influya en quienes quieren reforzar su interés o vocación por la pedagogía, pues podría ser solamente utilizada para optar a una carrera financiada, en un sistema universitario altamente costoso como el chileno.

Pero ¿por qué defender el valor de que cualquier sistema de apoyo para el proceso de orientación profesional hacia la pedagogía tenga que partir reconociendo el interés personal? Esto se responde desde la justicia social sosteniendo que en primer lugar la elección de una carrera es una de las instancias más fundamentales de un sujeto en su proceso de autorrealización personal y que la sociedad debe respetar, pero también ayudar a fortalecer. Lo deseable en este punto es que la elección

por la pedagogía responda, en primer lugar, a un interés del joven o de la joven. Sobre esto, los programas de apoyo debieran avanzar en la construcción y aplicación de instrumentos que detecten intereses vocacionales hacia la pedagogía, pero ello no basta, porque tal como plantea Honneth, la identidad es una construcción intersubjetiva y depende también de los otros. En este sentido resulta importante que la orientación ayude a fortalecer el interés por estudiar pedagogía, sobre todo cuando este es debilitado por los mensajes habituales que la pedagogía tiene como profesión socialmente desvalorizada. Por ello la orientación externa al joven debe contribuir, no para robustecer el interés vía una idealización de la carrera, sino más bien para contrarrestar los prejuicios y resaltar la importancia y parte positiva de esta profesión, sin ocultar sus costos. La validez de hacer una orientación positiva hacia la pedagogía, aun considerando que el interés del estudiante pueda estar siendo desafiado desde su entorno más cercano, radica en que la orientación es válidamente justificada una vez que el joven ha expresado un voluntario interés por ella. La orientación hacia reforzar este interés también debiera acompañarse de informaciones actualizadas de los itinerarios formativos de las diferentes carreras pedagógicas.

Reconocer las aptitudes hacia la pedagogía

Se ha planteado que el propio interés y el autorreconocimiento de las aptitudes para ciertas carreras profesionales son factores determinantes para explicar la carrera que los jóvenes elijen estudiar (Agbenyo y Collet, 2014). En relación a las aptitudes, desde una perspectiva de la justicia social que venimos argumentando, resulta necesario dirigir un acompañamiento a los estudiantes en dos aspectos; en primer lugar, contribuir en la definición y posterior identificación de aquellas aptitudes que son potenciales de un estudiante y futuro profesor, para ayudar a los jóvenes a avanzar en el desarrollo de la dimensión profesional de su identidad, y en segundo lugar acompañar a los jóvenes expandiendo estas aptitudes.

Ello es importante porque siguiendo el enfoque de capacidades de Sen, planteamos que la elección de la carrera pedagógica, se satisface como derecho para un joven, en tanto responde a un interés voluntario y valorado, pero también mediante la disponibilidad y gestión de capacidades, de un conjunto de recursos, que le permitan escoger la carrera pedagógica, esta última entendida no como una preferencia académica subjetiva, sino como algo que se concreta en el mundo; como un funcionamiento que se logra plenamente.

En este sentido, las aptitudes son asimilables a las capacidades y debieran operar como una guía para reforzar el proceso vocacional de los jóvenes, pero también para potenciar sus capacidades de agencia, según cómo ellos se identifican con determinadas capacidades requeridas para estudiar pedagogía y cómo el contexto de acompañamiento escolar les expande estas capacidades.

Ciertamente una seria dificultad para reconocer este desafío de justicia sea el definir cuáles son las aptitudes requeridas para un buen estudiante de pedagogía. La definición de ellas son un requisito sine qua non para la orientación de los estudiantes, en su proceso de agenciarse las capacidades

necesarias para ingresar a la carrera pedagógica. Esto tiene directa relación con lo que la política docente actual en Chile entiende como atraer estudiantes con aptitud o talento pedagógico, especialmente en los jóvenes de liceos pertenecientes al Programa PACE. En el próximo apartado, discutiremos acerca de cómo entender la atracción de talentos para la pedagogía en marcos de justicia social.

El talento escolar por la pedagogía y la justicia social

El concepto talento o sujeto talentoso es un tema controversial dentro de la teoría de la justicia social. Como bien señala Cociña (2013), una corriente teórica de justicia social asocia el talento, más el esfuerzo individual, con el mérito o principio meritocrático, el cual sería un elemento fundamental de una sociedad democrática. Para esta idea de justicia social, en una sociedad que persigue la igualdad de oportunidades, se considera justo premiar a quienes se destacan por sus *propios* méritos y no por causas adquiridas, provenientes de condiciones sociales de privilegio. Es así como identificar y seleccionar a ‘los mejores’ tiende a considerarse un procedimiento justo cuando se premia a quienes, en uso del talento y esfuerzo colocado en una actividad obtienen por ello mejores resultados, los cuales son valorados por otros y en consecuencia les son asignados bienes tangibles o simbólicos. Así, el mérito sería considerado una combinación de talento y esfuerzo personal, donde el talento sería un conjunto de habilidades innatas de un sujeto “en parte definida por la herencia genética y en parte por el contexto en el cual fuimos gestados, nacimos y crecimos” (Cociña, 2013, p. 8). No obstante, Cociña (2013) cuestiona por varias razones las pretensiones de justicia social de una sociedad basada en el mérito. Entre otros problemas, sostiene que el principio meritocrático igualmente tiende a generar desigualdades, pues privilegia a los más aventajados, por talento y esfuerzo, y descuida a los más débiles o desaventajados. Ello porque no basta que la sociedad provea de igualdad de oportunidades en el punto de partida y luego deje de atender las desigualdades que se generarán por los distintos desempeños o desiguales resultados de los sujetos. Por otra parte, tras el mérito siempre hay una noción, muchas veces implícita, de lo que es valioso para la sociedad, la que generalmente responde a estándares u orden de prioridades establecidos y poco discutidos, los que no han sido consensuados y compartidos socialmente, como por ejemplo, plantear que tiene el mérito para estudiar pedagogía aquel que es talentoso académicamente, sin cuestionarse la conveniencia de otros talentos, como por ejemplo el compromiso social.

En un sentido similar, Arthur (2014) cuestiona desde la justicia social que, desde el año 2000, el concepto de talento sea tenido como principio clave para la orientación de la carrera profesional. Esta situación es originada por la asociación entre talento y éxito económico de los países, empresas y organizaciones. Así, las empresas consideran que el talento de sus miembros es el recurso más valioso de una organización, de manera que bajo el rótulo de gestión del talento diseñan políticas para atraer mano de obra cualificada, donde se busca contratar a los mejores y más brillantes trabajadores. El criterio más importante para atraer estos talentos es contratar a los de más alto rendimiento académico en la educación superior. El problema de esto, para Arthur (2014), no solo

se relaciona con las condiciones de desigualdad que genera en el mercado laboral la guerra por el talento, que perjudica a los trabajadores que por razones individuales, pero también sociales, no poseen las mismas condiciones para ser valorados como talentosos, sino que también se genera una cuestionable motivación económica que inclina a los sujetos para escoger determinadas carreras y desarrollar ciertas habilidades, definidas por los intereses comerciales de las empresas o por los intereses de los organismos internacionales. Habilidades que no necesariamente coinciden con los intereses y valores que tienen los sujetos. Ante esto, Arthur (2014) defiende que la orientación hacia las carreras y profesiones debe basarse en la promoción del desarrollo humano y potencial, para lo cual propone cuestionar el concepto de talento, pero no suprimiéndolo del todo, sino ampliando la concepción de este, por ejemplo, hacer hincapié que las personas son multitalentosas y que el talento es algo flexible y adaptable. También pensar el talento no en una lógica de competencia, sino en el talento para la colaboración.

En este último sentido, Dubet (2005) plantea que no es posible ni deseable desechar el principio meritocrático, pues también una sociedad que no otorgue valor al desempeño y esfuerzo individual sería percibida como injusta. Para este autor, por consiguiente, es necesario ponderar y combinar el principio meritocrático con otros principios de justicia. Una vez garantizados derechos fundamentales, entonces el mérito puede ser tomado como criterio de justicia.

En esta discusión sobre el talento y la justicia social, nuestra posición es redimensionar el concepto de talento, abriendo un debate necesario para identificar los criterios desde justicia social que lo harían válido como una opción para atraer y acompañar a estudiantes hacia la carrera pedagógica.

En este sentido, desde un equipo de investigación que venimos trabajando en la Universidad Católica Silva Henríquez sobre una línea de acción del Programa PACE-UCSH referida a atraer y acompañar a estudiantes hacia la carrera pedagógica, es que hemos desarrollado el concepto de talento escolar para la pedagogía (González-García, Walker, García y Abarca, 2017). En nuestra línea de investigación lo que postulamos es ampliar el concepto de talento de lo estrictamente académico, como ha sido tomado hasta ahora. A nuestro juicio, centrarnos casi exclusivamente en la aptitud académica para el aprendizaje restringe sobremedida la concepción de aquello que consideramos un talento para la pedagogía, observable en estudiantes de enseñanza secundaria. En nuestro estudio señalamos cómo a partir de una revisión de sistemas escolares reconocidos internacionalmente, es común que junto con valorar las habilidades pedagógicas y disciplinares, se reconocen con igual o mayor importancia las habilidades sociales de un buen profesor, como el trabajo cooperativo, el actuar ético y responsable (Gauthier, 2006) que un buen docente debe ganar corazones y mentes, demostrar habilidad para trabajar con otros; conocerse a sí mismo y a los otros, que debe tener integridad personal, respeto por los demás, resiliencia y capacidad de adaptación (NIE, 2009). Entonces, ¿por qué no valorizar estas aptitudes emocionales y sociales de los estudiantes? Acaso no es también un buen candidato a la pedagogía aquel joven que demuestra compromiso social con sus compañeros, empatía por los que tienen dificultades, capacidad de liderazgo, etc. Así, también, resulta necesario contextualizar el talento a las especificidades de las comunidades y sus particulares requerimientos. Pues también es importante que el docente

conozca y tenga conciencia del contexto social en que educa (Gauthier, 2006; NIE, 2009), para conectar la educación con los problemas contingentes de las familias y comunidades donde enseña (NCATE, 2008). En este sentido, bien sería un talento pedagógico demostrar un alto grado de conocimiento y compromiso de un joven escolar con su comunidad o un alto grado de participación y representación estudiantil.

Por otra parte, este concepto amplio de talento también debería contextualizarse y promoverse desde los actores más cercanos a los estudiantes. En el estudio citado (González-García, Walker, García y Abarca, 2017), señalábamos la importancia de que el talento para la pedagogía también sea definido y discutido por las comunidades escolares y no solo por la evidencia científica. Al respecto en la investigación rescatábamos las voces de los profesores en ejercicio de liceos públicos pertenecientes al PACE, buscando contextualizar lo que para estos actores significativos era prueba de talento escolar para la pedagogía. Es así como para los docentes tener talento escolar para la pedagogía comporta la presencia de habilidades concurrentes en los escolares, no solo aquellas cognitivas o intelectuales que les aseguran rendimiento académico, sino que también, y de manera fundamental, habilidades emocionales y sociales, como apoyar a los compañeros con dificultades para el aprendizaje, compromiso social, participación estudiantil, liderazgo y capacidades comunicativas.

Las voces de los docentes conciben a un tipo de estudiante con talento para la pedagogía que integra habilidades para su propio aprendizaje con otras de tipo emocional y social. Esta últimas les permiten mantener relaciones positivas con sus pares, lo que resulta valioso para un profesor que para bien enseñar debe también *ganar los corazones* de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue presentar criterios orientadores, desde la justicia social, para atraer buenos postulantes a la carrera pedagógica. Para ellos se presentaron y discutieron la nueva legislación chilena de selectividad para el ingreso a esta carrera y las políticas que buscan atraer mejores candidatos a la pedagogía. Posteriormente se desarrollaron los planteamientos desde la teoría de la justicia social que conceptualizaron la propuesta de criterios orientadores y que fueron respaldados por los resultados de un proyecto de investigación vigente, sobre el talento escolar para la pedagogía.

A manera de conclusión, desearíamos destacar dos puntos del capítulo: qué entendemos desde la justicia social, como **buenos** o **mejores** candidatos a la pedagogía provenientes de liceos públicos y qué debemos entender como condiciones para que el contexto pueda **atraerlos** hacia un ingreso efectivo hacia la pedagogía.

Tanto para la política educativa o como para nuestra propia propuesta, subyace el fin de promover condiciones para atraer **buenos** o **mejores** candidatos a la pedagogía. No obstante, la diferencia

entre nuestros planteamientos con la política actual, orientados por la justicia social, radica esencialmente es entender quién es un buen o mejor candidato para ingresar a una carrera pedagógica. Como se señaló en el capítulo, la legislación docente actual entiende por buen candidato a aquel que posee indicadores de rendimiento escolar, talento académico. En cambio, para nuestra postura, identificar a un **buen** candidato a la pedagogía se inicia, en primer lugar, con reconocer la subjetividad de un o una joven que manifiesta un interés por la carrera pedagógica, como parte de su proyecto individual de autorrealización personal. En segundo lugar, también porque demuestra aptitudes o capacidades para la pedagogía, en un concepto amplio de aptitudes, definido contextual y comunitariamente, en lo que hemos denominado talento escolar por la pedagogía, considerando que un futuro profesor no solo requiere habilidades cognitivas –talento académico–, sino un conjunto de concurrentes habilidades personales, emocionales y sociales, valiosas de un futuro profesor ejemplar.

Esta forma de definir un buen o mejor candidato a la pedagogía, establece el marco en que debemos atraerlos en mejores condiciones para que su ingreso sea efectivo. Sobre esto es fundamental la orientación vocacional que reafirme el proceso de autorrealización del joven que se interesa y proyecta en la profesión docente, como parte de su identidad. En este proceso de reafirmación identitaria es conveniente que también los otros contribuyan en este proceso y, para lo cual, el concepto de aptitud es importante, pues el *reconocimiento* de la identidad considera también la existencia de capacidades de autorrealización personal. Por ello es importante que el futuro estudiante de pedagogía reciba ayuda y acompañamiento para combinar su interés con el autorreconocimiento de sus aptitudes. Finalmente, que los dispositivos de apoyo a estos estudiantes colaboren efectivamente para expandir sus capacidades para ingresar a la pedagogía, vistas en el fortalecimiento de las aptitudes existentes, tras un concepto amplio y flexible de talento para la pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbenyo, H., y Collet, K.** (2014). Career Advice and Guidance in a World Where Vocational Skills Matter. In *Handbook of Career Development. International perspectives*. New York: Springer.
- Arthur, N.** (2014). Social justice and career guidance in the Age of Talent. *International Journal Education Vocational Guidance*, 14, 47-60.
- Barber, M., Mourshed, M.** (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL. Informe 41.
- Camara, W. J., & Schmidt, A. E.** (1999). *Group differences in standardized testing and social stratification*. College Board report 99-5 del College Entrance Examination Board, New York.
- Cociña, M.** (2013). *Cinco argumentos contra la meritocracia*. En https://www.academia.edu/3069633/Cinco_argumentos_contra_la_meritocracia
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F.** (2009). *Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública. Informe final*. Santiago: CNE.
- Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M.** (2010). La Institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Cox, Cristián.** (2014). "Políticas públicas y respuestas institucionales en formación de profesores", ponencia presentada al Seminario Internacional Aseguramiento de la calidad en programas de formación de profesores. Santiago de Chile, Oducual-Qualitas. En <http://www.qualitas.cl/docs/Cristian-Cox.pdf>. (consulta: Junio 2016).
- DEMRE.** (2015). *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2015*. Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.
- Dubet, F.** (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Fascioli, A.** (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista Areté*, XXIII, 1, 53-77.
- Fraser, N., y Honneth, A.** (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata S. L.
- Gallegos, S. y Meneses, F.** (2007). *¿Es eficiente el sistema de ingreso a la universidad? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile*. En http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/511.026_gallego.pdf
- Gauthier, C.** (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España), 165-185.
- Geiser, S., & Studley, R.** (2002). *UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California*. En https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326977EA0801_01
- Gil, F., y C. Del Canto.** (2012). El caso del programa propedéutico en la Universidad de Santiago. *Pensamiento educativo*, 49 (2), 65-83.
- González-García, G., Walker, W., García, R., y Abarca, C.** (2017). Hacia una construcción teórica y contextualizada del talento escolar para la pedagogía en liceos públicos. En *Investigación para la formación de profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Hattie, J.** (2012), *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Honneth, A.** (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

- Hoffman, J. L., y Lowitzki, K. E.** (2005). Predicting College success with high school grades and test scores: limitations for minority students. *The Review of Higher Education*, 28, 455-474.
- Kri, F., Gil, F. J., González, M., y Lamatta, C.** (2014). *Ranking de notas como predictor del éxito en educación superior. Estudio de caso USACH*. Universidad de Santiago de Chile.
- Manzi, J., Lacerna, P., Meckes, L., Ramos, I., García, M., Pavez, P., Ortega, L., San Martín, E.** (2011). *¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?* Proyecto Fonide F511015. Ministerio de Educación, Chile.
- Meneses, F., y Toro, J.** (2012). Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking? *Revista Isees*, 10, 43-58.
- Navarro, R.** (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile.
- NCATE.** (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. National Council for Accreditation of Teacher Education. Washington, USA.
- NIE, National Institute of Education, Singapore.** (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century. A Report by the National Institute of Education*, Singapore.
- OCDE.** (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, México: OCDE.
- Ravitch, D.** (2010). *Why I changed my mind*, New York, *The Nation*, may 27. En (julio 2016) <https://www.thenation.com/article/why-i-changed-my-mind/>
- Rivero, M., Hurtado, C., y San Martín, E.** (2015). *Exámenes de egreso, validez y consecuencias sobre los egresados: el caso chileno*. En COLME, México 2015. Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa. En <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponencias-dia3/50Exámenes.pdf>
- Román, C.** (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del Programa Propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Revista (julio) Calidad en la Educación*, 38, 147-179.
- Scheele, J., y Treviño, E.** (2012). Oportunidades de movilidad educativa y social en Chile: El Propedéutico Unesco. En Román, C., Maureira, O., y Catrileo, C. *Contextos formativos y sociales de programas propedéuticos en Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Sen, A.** (1998). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Taylor, C.** (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Ciudad de México: FCE.
-

Citar este capítulo como:

Lobatón, Ramiro (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 209-227). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 11

REDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN: DIMENSIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL DESDE NANCY FRASER Y AXEL HONNETH

RAMIRO LOBATÓN

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile¹

rlobaton@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

En presente capítulo “Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la Justicia Social” pretende reflexionar los discursos de Justicia Social emergentes en la teoría crítica de Nancy Fraser y Axel Honneth. Si bien existen a nivel filosófico, epistemológico e ideológico diferencias entre estos autores, la intención de este capítulo es desvelar cuál es el aporte de Fraser y Honneth a la discusión sobre la justicia social y reflexionar qué implicancias podría tener sus ideas en el contexto socioeducativo chileno y latinoamericano.

El capítulo está organizado en cuatro puntos. Primero se presenta algunos rasgos de la justicia social con el fin de contextualizar la discusión histórica y conceptual. Segundo, se explica la concepción de justicia social en Nancy Fraser, quien postula una concepción bidimensional de la justicia social, caracterizado por el concepto de “redistribución” y “reconocimiento”, que adquiere cuerpo en su principio de “paridad participativa”. Tercero, se expone analíticamente la fundamentación de justicia social en el pensamiento de Honneth, quien a partir de la idea normativa de reconocimiento recíproco justifica la concepción de un orden social justo. Sobre esta base teórica, finalmente, en el cuarto punto se hace un balance y se extraen implicaciones socioeducativas de las concepciones de Justicia presentadas.

(1) Agradecimiento al Proyecto PMI 1310.

1. LINEAMIENTOS GENERALES SOBRE JUSTICIA SOCIAL

¿Qué es la Justicia Social?, ¿Dónde radica su complejidad?, ¿Cuáles son sus concepciones más representativas? Son preguntas básicas que permiten ubicar a nivel histórico y conceptual esta temática.

El término “Justicia Social” emerge a mediados del siglo XIX no en el ámbito de la filosofía, ni del derecho, sino dentro de la ética social cristiana (Höffer, 2005, p. 1). El término fue utilizado por vez primera por Luigi Taparelli d’Azeglio, en su obra *Saggio teorético di tritto naturale appoggiato sul fatto* (1840-43) y aparece oficialmente publicado en la Encíclica *Quadragesimo Anno* (1931), donde el papa Pío XI señala la relación existente entre la esfera económica y la esfera moral (QA 28), sosteniendo que: “A cada cual la parte de bienes que le corresponde; y hágase que la distribución de los bienes creados vuelva a conformarse con las normas del bien común o de la justicia social; porque cualquier persona sensata ve cuán grave daño trae consigo la actual distribución de bienes, por el enorme contraste entre unos pocos riquísimos y los innumerables pobres” (QA 42), y más adelante enuncia: “Esta ley de Justicia Social prohíbe que una clase excluya a la otra de la participación de los beneficios” (QA 40).

Karl Homann profundizando este aspecto plantea que con el concepto de justicia social se produce el traslado de la teoría desde el nivel de la acción hacia el de sistema, refiriéndose el juicio “justo” o “injusto” a los resultados del sistema. En sus palabras, “Ello ocurre por primera vez cuando Luigi Taparelli, que forma parte de las avanzadas de la *Rerum Novarum*, justamente en la época en que la realidad de la economía se transforma, en gran escala, en autocontrol autónomo sobre los mercados. Se da cuenta así de que las acciones y los resultados de las acciones dependen sistemáticamente de las reglas y de los procesos del sistema dentro el cual se producen” (Homann, 1991, p. 86). De esta manera, la categoría justicia social se refiere al sistema institucional de una sociedad. Por ello, los conceptos que se utilizan por parte de la ética social cristiana, definen la justicia social como “la virtud que tiene por objeto el bien común, donde el sujeto de derechos es la sociedad y el sujeto de deberes son los miembros de la comunidad” (Galindo, 1996, p. 192).

La categoría justicia social ha sido objeto de estudio de la filosofía moral, filosofía política y filosofía social así como es bandera de reivindicación de los diferentes movimientos sociales, tanto del pasado como del presente.

Por una parte, la justicia social es considerada en su contenido como indeterminado y altamente debatida, pero, por otra, ella juega un rol protagónico en la vida política, siendo una de las metas más importantes de la acción política.

Los teóricos de la justicia coinciden que el contenido de la justicia social no es unitario, sino por su propio objeto es complejo, debido a que es un concepto multifuncional, que contiene elementos descriptivos como normativos, se caracteriza por su exigencia normativa, en el sentido que valora, legitima y critica el orden social a partir de determinados principios y examina la realidad

social en sus diferentes tópicos y niveles y se caracteriza por su exigencia moral. Por ello, la justicia social trata de toda la sociedad, toma en cuenta a la persona, la familia, la comunidad, las normas e instituciones; le preocupa el orden social en tanto sistema, coexistencia y cooperación.

El debate entre los teóricos que se ocupan de estudiar la justicia social ha sido precisar ¿cuáles son los criterios normativos que nos sirven para sustentar que algo es justo o injusto?, o, en otras palabras, ¿cuándo una desigualdad es injusta?, ¿dónde radica la justicia social?, ¿cuáles son las normas éticas que tienen que servir para medir la justicia social? y ¿cuáles son los criterios para distribuir los beneficios? En este marco, los filósofos morales, políticos y sociales se han concentrado en desarrollar a nivel normativo teorías de justicia social.

Entre las teorías de justicia elaboradas en el siglo XX, se encuentran las de John Rawls, Ronald Dworkin, Amartya Sen, por mencionar algunas.

La igualdad constituye un principio importante en la justicia social. “Oppenheim sostiene que la igualdad puede predicarse de ciertas características de las personas o de las reglas para hacer las distribuciones entre personas” (Ribotta, 2010, p. 39). La primera hace referencia al objeto sobre el cual juzgamos la igualdad o la desigualdad. En este sentido, se puede hablar de “la igualdad de bienes sociales” de John Rawls, “la igualdad de recursos” postulada por Ronald Dworkin o “la igualdad de las capacidades básicas” al que se refiere Amartya Sen. La segunda se relaciona con “las maneras de realizar las distribuciones de lo que hayamos definido como el objeto de la igualdad o, en otras palabras, las reglas distributivas que llevan incorporada una idea y una valoración de igualdad” (Ribotta, 2010, p. 40).

Desde la perspectiva de Dubet existen en la actualidad dos concepciones de justicia social, a saber: la justicia que busca la igualdad de posesiones y la que busca la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012, p. 11). Ambas se ponen la misión de reducir la tensión fundamental existente en las sociedades democráticas contemporáneas –representada en la tensión entre la igualdad formal de todos los ciudadanos y las desigualdades sociales reales– y cuya meta es reducir las inequidades a un nivel aceptable.

La concepción de justicia que apuesta a la igualdad de posesiones se “centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, en el conjunto de posesiones ocupadas por los individuos” (Dubet, 2012, p. 11), ella busca reducir las desigualdades de ingresos, el acceso a los servicios de educación, salud, seguridad, asociadas a diferentes posesiones sociales que ocupan los individuos. En palabras de Dubet, “La igualdad de las posesiones busca entonces hacer que las distintas posesiones estén, en la estructura social, más próximas las unas de las otras, a costa de que entonces la movilidad social de los individuos no sea ya una prioridad” (2011, p. 11).

En referencia a la justicia como igualdad de oportunidades dice: “consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (Dubet, 2011,

p. 12). Esto significa: Menor desigualdades entre las posesiones eleva la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011, p. 99).

El análisis de Dubet apunta que una igualdad de oportunidades sin un trasfondo de igualdad de posesiones no permitiría a las personas desarrollar sus potencialidades dentro de las sociedades contemporáneas.

Después de haber caracterizado grosso modo los rasgos históricos y conceptuales de la justicia social, pasaremos a examinar la fundamentación de la justicia social en Nancy Fraser.

2. NANCY FRASER Y SU CONCEPCIÓN BIDIMENSIONAL DE JUSTICIA SOCIAL²

En su tratado sobre *La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación* (2006), Nancy Fraser dice que nos encontramos frente a una nueva constelación: “El discurso de justicia social, centrado en otro momento en la distribución, está ahora cada vez más dividido entre las reivindicaciones de la redistribución, por una parte, y las reivindicaciones del reconocimiento, por otra.

Define las categorías “redistribución” y “reconocimiento” desde una referencia política y filosófica³. Desde la referencia política, “redistribución” es entendida como aquellas reivindicaciones de los movimientos sociales que pretenden una distribución justa de los recursos y de la riqueza, señalando, por ejemplo, “las reivindicaciones de redistribución del norte al sur, de los ricos a los pobres y (no hace tanto tiempo) de los propietarios a los trabajadores”. Hace referencia a atender las desigualdades socioeconómicas.

Desde el punto de vista filosófico, la categoría “redistribución” proviene de la tradición liberal angloamericana de finales del siglo XX. Sus representantes más importantes son John Rawls y Ronald Dworkin, quienes elaboraron teorías de “justicia distributiva”, que pudieran justificar la distribución social.

La categoría del “reconocimiento” proviene de una tradición filosófica hegeliana, particularmente desde el fenómeno de la consciencia, sus defensores son pensadores neohegelianos, tales como Charles Taylor y Axel Honneth.

(2) Nancy Fraser es una pensadora estadounidense feminista, que se apoya en enfoque de la teoría crítica y del postestructuralismo. Profesora de Ciencias Políticas y Sociales en The New School en New York. Tiene una abundante producción intelectual.

(3) Entiende por referencia política a aquellas reivindicaciones desarrolladas por los actores políticos y movimientos sociales en la esfera pública. Ésta es denominada por la autora como paradigmas populares de justicia, que se define como “conjuntos de concepciones relacionadas sobre causas y las soluciones de justicia que informan las luchas en la actualidad”, es decir, las referencias políticas son constelaciones ideales utópicas de las reivindicaciones que se discuten en el área pública. En cambio, la referencia filosófica hace alusión a “paradigmas normativos elaborados por teóricos políticos y filósofos morales”.

“El reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en el que cada uno ve al otro como igual y también separado de sí”.

“Se estima que esta relación es constitutiva de subjetividad, uno se convierte en sujeto individual en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él”.

Esta tradición es opuesta a la postura del individualismo liberal, pues los autores que defienden la categoría del reconocimiento sostienen que “las relaciones sociales son anteriores al individuo y la intersubjetividad es anterior a la subjetividad”.

Fraser señala que las categorías “redistribución” y “reconocimiento” se diferencian entre sí, pues la categoría del reconocimiento pertenece a la ética, ya que apuesta a la moral, promueve los fines fundamentales de autorrealización y de la vida buena, en cambio la categoría de la distribución está más relacionado con la justicia (procedimental) y con el derecho.

A nivel filosófico, señala que “muchos liberales de la justicia distributiva sostienen que la teoría del reconocimiento conlleva una carga comunitaria inaceptable”; por otro lado, algunos filósofos de la teoría del reconocimiento sostienen que la teoría distributiva es individualista y consumista”.

De esta manera, esta nueva constelación, tanto en un nivel teórico como práctico, caracterizado por los discursos de la redistribución y los discursos de reconocimiento aparecen disociados y que han pasado a conformar una polarización, que la autora la describe como: “el distanciamiento generalizado de la política de la cultura respecto de la política social y de la política de la diferencia respecto de la política de la igualdad” (Fraser, 2006, p. 18).

Esta polarización se ha exacerbado con posiciones excluyentes en el discurso académico⁴. Por lo tanto la polarización ha conducido a la disyuntiva: redistribución o reconocimiento?, ¿política de clase o política de identidad?, ¿multiculturalismo o socialdemocracia?

Desde la perspectiva de Fraser, los planteamientos que sostienen redistribución o reconocimiento plantean una falsa antítesis. “La justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente” (Fraser, 2006, p. 19). La cuestión que se presenta es saber cómo se combinan ambos aspectos. Para ello Fraser diseña una propuesta, que desde el punto de vista teórico se caracteriza por fundamentar “una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social con los del reconocimiento de la diferencia” y desde la práctica, “la tarea consiste en idear una orientación

(4) Según Fraser “Algunos proponentes de la distribución igualitaria rechazan de plano la política de reconocimiento; citan el incremento global de la desigualdad, documentado recientemente por las Naciones Unidas, y consideran las reivindicaciones del reconocimiento de la diferencia como ‘falsa conciencia’, un obstáculo para la consecución de la justicia social”. (Fraser, 2006, p. 18). Para sustentar esa tesis véase los informes del Desarrollo Humano del PNUD. Por otra parte, algunos proponentes del reconocimiento desdeñan la política de la distribución; citan el fracaso del igualitarismo económico que prescinde de las diferencias para garantizar la justicia a las minorías y a las mujeres, y consideran la política distributiva como un materialismo pasado de moda que no puede articular ni cuestionar las experiencias clave de injusticia (Fraser, 2006, pp. 18-19).

política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento” (Fraser, 2006, p. 19).

Ahora bien, para explicar la concepción de justicia social de Nancy Fraser estructuraremos en tres puntos: i) Las categorías de clase social y estatus en la sociedad capitalista tardía; ii) La paridad participativa como núcleo normativo de la concepción bidimensional de la justicia, y iii) La norma de paridad participativa como norma de evaluación.

2.1. Las categorías de clase social y estatus en la sociedad capitalista tardía

La tarea principal que se ha propuesto Fraser es comprender la relación entre la mala distribución y el reconocimiento erróneo en la sociedad contemporánea. Esto le ha llevado a teorizar sobre las relaciones entre estructura de clases y el orden de estatus en la sociedad capitalista globalizada en la modernidad tardía (Fraser, 2006, p. 51).

En sus palabras:

Los términos “clase” y “estatus”. Tal como los utilizo aquí, denotan órdenes de subordinación socialmente arraigados. Decir que una sociedad tiene una estructura de clases es decir que institucionaliza unos mecanismos económicos que niegan de forma sistemática a algunos miembros los medios y las oportunidades que necesitan para participar en la vida social en pie de igualdad con los demás. De un modo semejante, decir que una sociedad tiene una jerarquía estatus, es decir que institucionaliza unos patrones de valor cultural que niegan por completo a algunos miembros el reconocimiento que necesitan para participar plenamente en la interacción y, por lo tanto, una injusticia (Fraser, 2006, p. 52).

El enfoque de Fraser, como puede apreciarse, toma en consideración el nivel histórico, estructural, institucional e interpersonal de la dimensión distributiva y de la dimensión del reconocimiento.

Cuando afirma que el orden de estatus representa un orden de subordinación intersubjetiva derivada de unos patrones institucionalizados de valor cultural, estos patrones se van constituyendo a lo largo del tiempo (nivel histórico); estos valores culturales adquieren cuerpo en las estructuras sociales y culturales (nivel estructural) y adquieren vida al interior de las diferentes instituciones de la sociedad, tales como el sistema de salud, de educación, de seguridad y de las interacciones entre los miembros de la comunidad. Ahora bien, cuando en una sociedad, en ese marco de la jerarquía de estatus, se institucionaliza unos patrones de valor cultural que niegan por completo a algunos miembros de la sociedad el reconocimiento que necesitan para participar plenamente en la interacción social, nos encontramos frente a una injusticia paradigmática de estatus que se denomina reconocimiento negativo.

Tanto Charles Taylor (2001) como Will Kymlicka (1996) se han preocupado por estudiar los problemas que se desprenden de este tipo de reconocimiento negativo al interior de las sociedades democráticas marcadas por la diversidad cultural, particularmente en esa relación entre mayoría y minorías. Ejemplos concretos a lo largo de la historia contemporánea tienen que ver con los grupos de mujeres, negros, pueblos indígenas, migrantes y homosexuales que, por la institucionalización de ciertos patrones culturales como el machismo, el racismo, el clasismo y la xenofobia, se les impidió participar en condición de iguales. El aporte de la reflexión de Fraser es que el problema no se limita a nivel interpersonal, sino que estos valores y prácticas culturales se institucionalizan, mostrando su complejidad en el entramado social.

Cuando habla de la categoría “estructura de clase” la enmarca dentro la estructura económica de la sociedad, específicamente en la dimensión distributiva, que tiene que ver con el reparto de los recursos económicos y la riqueza. “Por estructura de clases entiende una subordinación objetiva derivada de ordenamientos económicos que niegan a algunos actores los medios y los recursos para la paridad participativa” (Fraser, 2006, p. 52). Es decir, esta categoría explica la existencia de ciertas características estructurales del sistema económico o de la institucionalización de ciertos mecanismos económicos que niegan de forma sistemática a algunos miembros los medios y las oportunidades que necesitan para participar en la vida social en iguales condiciones que los demás. Aquí se puede ejemplificar algunos casos de América Latina y Chile, tales como el problema de remuneraciones, caracterizado por salarios bajos que producen una inseguridad económica que está fuertemente estratificada por nivel socioeconómico (PNUD, 2017, p. 24), o aún más preocupante, los salarios bajos tiene un rostro de género y las pensiones de vejez no cubren el mínimo para vivir.

Por lo tanto, desde el enfoque de Fraser, la existencia de una estructura de clases o de una jerarquía de estatus constituye un obstáculo a la paridad de participación y, por tanto, es una injusticia.

Ahora bien, de la relación de las categorías “estructura de clases” y “jerarquía de estatus” se pueden establecer tipos de injusticia social. Por ejemplo la mala distribución, que tiene que ver con los criterios de reparto de los recursos humanos que impiden a los miembros a participar en paridad participativa puede ir acompañada de un reconocimiento erróneo, o, a la inversa, la institucionalización de ciertos patrones culturales en una determinada sociedad (reconocimiento negativo) puede ir aparejada con una mala distribución.

2.2. La paridad participativa como núcleo normativo de la concepción bidimensional de la justicia

Fraser propone una concepción “bidimensional” de la justicia, considera la distribución y el reconocimiento “como perspectivas diferentes de la justicia y dimensiones de la misma. Sin reducir una dimensión a la otra, incluye ambas en un marco superior de regencia” (Fraser, 2006, p. 42).

El núcleo normativo de la concepción bidimensional de la justicia es la “*paridad de participación*”.

Fraser entiende por “paridad” la condición de ser *un igual*, de estar a la *par* con los demás, de estar en pie de igualdad. El requisito moral es que se garantice a los miembros de la sociedad la *posibilidad* de la paridad, si optan por participar en una determinada actividad o interacción y cuando lo hagan. No se exige que todo el mundo participe en tal actividad (Fraser, 2006, p. 42).

La condición objetiva de la paridad la formula en los siguientes términos:

*En primer lugar, la distribución de los recursos materiales debe hacerse de manera que garantice la independencia y la ‘voz’ de todos los participantes. Llamaré a esta la **condición objetiva** de la paridad. Excluye las formas y niveles de dependencia económica y de desigualdad que impiden la paridad de participación. En consecuencia, quedan excluidos los acuerdos sociales que institucionalicen la privación, la explotación y las grandes disparidades de riqueza, ingresos y tiempo de ocio, que niegan a algunas personas los medios y las oportunidades de interactuar con los demás como iguales (Fraser, 2006, p. 42).*

La condición intersubjetiva de paridad requiere, por su parte, que “los patrones institucionalizados de valor cultural expresen el mismo respeto a todos los participantes y garanticen la igualdad de oportunidades para conseguir la estima social”. “Excluye las normas institucionalizadas que desprecian de forma sistemática algunas categorías de personas y las cualidades asociadas con ellas. Por consiguiente, quedan excluidos patrones institucionalizados de valor que niegan a algunas personas el estatus de participantes plenos en la interacción, sea adscribiéndoles una ‘diferencia’ exclusiva, sea no reconociéndoles sus caracteres distintivos” (Fraser, 2006, p. 43).

Fraser subraya que las dos condiciones son necesarias para la paridad participativa y su tratamiento por separado es insuficiente.

La condición objetiva pone en primer plano las preocupaciones relacionadas a la teoría de la justicia distributiva, especialmente la que hace referencia a la estructura económica de la sociedad y a las diferencias de clase definidas en el plano económico.

La condición intersubjetiva coloca en el primer plano los problemas correspondientes al orden de estatus definidas en el plano cultural. De esta manera la concepción bidimensional de la justicia orientada a la norma de la paridad de participación recoge tanto la distribución como el reconocimiento, sin reducir ninguno de los dos términos al otro.

Fraser dice que este enfoque supone una integración conceptual. “Al integrar la redistribución y el reconocimiento como dos dimensiones mutuamente irreductibles de la justicia, amplía la tarea habitual de la justicia para abarcar tanto las condiciones intersubjetivas como las objetivas. Más aún al someter ambas dimensiones a la norma suprema de la paridad participativa, la incluye en el ámbito de un único marco normativo integrado de referencia” (Fraser, 2006, p. 43).

2.3. La norma de paridad participativa como norma de evaluación

Fraser se pregunta ¿cómo podemos distinguir las reivindicaciones de reconocimiento y de distribución justificadas de las injustificadas? Es decir, la cuestión apela a definir criterios y procedimientos para distinguir aquellas reivindicaciones justificadas de las que no son.

Se propone “la paridad participativa” como norma de evaluación, pues esta norma se ubica por encima de las dimensiones de la justicia, es decir de la dimensión de la redistribución y del reconocimiento, y sirve, al mismo tiempo, como criterio general para distinguir las reivindicaciones justificadas de las no justificadas en ambas dimensiones.

Los reclamantes deben demostrar –con independencia de que la cuestión sea la distribución o el reconocimiento– que los acuerdos vigentes les impiden participar en la vida social en calidad de igualdad con los otros.

Fraser sostiene que la norma de la paridad participativa debe aplicarse dialógica y discursivamente, a través de unos procesos democráticos de debate público. En estos debates, los participantes hablan acerca de la existencia o no de patrones institucionalizados de valor cultural que impidan la paridad de participación y sobre si las alternativas propuestas las favorecerían, sin introducir o exacerbar sin justificación otras disparidades (Fraser, 2006, p. 47). En ese proceso se debe resolver deliberativamente las siguientes cuestiones: 1) determinar si la reivindicación de la existencia de una injusticia de reconocimiento erróneo está justificada, es decir, si los patrones institucionalizados de valor cultural consolidan la subordinación de estatus; 2) si es así, determinar si la reforma propuesta remediaría verdaderamente la injusticia, mitigando la disparidad en cuestión; 3) si es así, determinar si la reforma propuesta crearía o exacerbaría otras disparidades de participación de modo y en un grado injustificables (Fraser, 2006, pp. 47-48).

Para el modelo de justicia, por lo tanto, la paridad participativa sirve como lenguaje de discurso y deliberación pública sobre cuestiones de justicia. De modo más rotundo: representa el principal lenguaje de la razón pública, el lenguaje preferido para desarrollar una argumentación política democrática sobre problemas de distribución y de reconocimiento (Fraser, 2006, p. 48).

Una deliberación democrática equitativa sobre los méritos de las reivindicaciones de reconocimiento exige la paridad de participación de todas las personas deliberantes, presentes y posibles. A su vez, esto requiere una distribución justa y un reconocimiento recíproco. Por tanto, esta descripción presenta una circularidad inevitable: las reivindicaciones de reconocimiento solo pueden justificarse en situaciones de paridad participativa, entre cuyas condiciones está el reconocimiento recíproco. No obstante, la circularidad no es viciosa. En la perspectiva democrática, la justicia no es un requisito impuesto desde fuera, determinado por instancias superiores a las personas a quienes obliga. Por el contrario, solo vincula en la medida en que sus destinatarios puedan también considerarse con razón como sus autores (Fraser, 2006, p. 48).

Para terminar el apartado de Fraser, utilizaremos su lente teórico para mostrar, a modo de ejemplo, un problema de justicia social que se desprende de “la relación mala distribución-reconocimiento negativo en Chile”.

El estudio del PNUD, publicado en 2017 y titulado: *Desiguales. Origen, cambios y desafíos de la brecha social en Chile* revela una relación entre “posesión y reconocimiento”, sosteniendo la tesis que la posesión o no de ciertos bienes se traducen en el ámbito de las interacciones en formas variadas de reconocimiento y de trato. Al respecto se afirma:

Las desigualdades socioeconómicas se relacionan muy notoriamente en Chile con el trato y valoración de las personas en las interacciones cotidianas. Como se verá, la desigualdad de trato social no se restringe a que algunos carezcan de los ingresos y recursos necesarios para vivir con dignidad, sino que implica, también, que dada su posición en el orden socioeconómico muchas veces se les considere personas de menor valor, que pueden ser ‘pasadas a llevar’, discriminadas o menospreciadas. En el extremo opuesto, implica que quienes gozan de mayor riqueza, poder o estatus se consideren personas con mayor valor intrínseco, a las cuales se rinde un trato preferencial o especialmente diferente (PNUD, 2017, p. 58).

El estudio muestra el impacto que genera las desigualdades socioeconómicas en el ámbito de las relaciones de trato.

A nivel socioeconómico se señala que Chile tiene un problema importante en las remuneraciones, debido a una estructura productiva con circuitos diferenciados de productividad, cualificaciones y calidad de empleo, lo que deriva en una gran masa de trabajadores con bajos salarios⁵ (PNUD, 2017, p. 35), el estudio mostró que los entrevistados sienten molestia frente a las desigualdades de acceso a la salud (68%), desigualdades en el acceso a la educación (67%), y en que a algunas personas se las trate con mayor respeto y dignidad que a otras (66%) (PNUD, 2017, p. 28).

El *Informe de Desarrollo Humano 2016* señala que los grupos humanos más afectados por las carencias básicas son: “las mujeres y las niñas, las minorías étnicas, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y los migrantes” (PNUD, 2016, p. 5).

Ahora bien, el aporte del estudio del PNUD estriba en mostrar que los malos tratos se dan por razones de clase social y género.

Los resultados de la encuesta PNUD-DES 2016 así lo demuestran: son los más pobres quienes reportan más experiencias de discriminación y menoscabo, y la probabilidad de no tener esta experiencia de irrespeto en el espacio social aumenta considerablemente si se forma parte de estratos económicos altos. Es decir, la experiencia de sentirse tratado injustamente no se

(5) Según el Informe del PNUD, “La mitad de los asalariados en Chile con jornada de treinta y más horas semanales obtiene un salario bajo en 2015” (PNUD, 2017, p. 23).

distribuye al azar. Esto se ve especialmente cuando se observan las razones: clase, ocupación y modo de vestir. Además, en el tema del trato las desigualdades se retroalimentan. La conjugación de la identidad de clase con ser mujer, tener una discapacidad, ser migrante o perteneciente a un pueblo indígena agudiza las experiencias de trato desigual. Para las mujeres, y en una alta proporción, la razón de ser sujeto de malos tratos es precisamente ser mujeres (PNUD, 2017, p. 223).

De esta manera, a partir del lente teórico de Nancy Fraser, el planteamiento del PNUD que describe las desigualdades socioeconómicas expresaría un tipo de injusticia social caracterizada por la “mala distribución y de reconocimiento erróneo” que impide a nivel institucional a determinadas personas y grupos sociales y culturales a participar en pie de igualdad dentro la sociedad chilena.

3. AXEL HONNETH Y SU IDEA DE JUSTICIA SOCIAL DENTRO DE LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO⁶

Mientras Nancy Fraser elabora su teoría de justicia social a partir de lo fáctico – procedimental para pasar a una justificación de su principio de paridad participativa, que le permite configurar el núcleo normativo de la idea de una sociedad justa, Axel Honneth, en cambio, desarrolla su idea de justicia social a partir de la fundamentación de una teoría social normativa sustentada en el criterio normativo de reconocimiento recíproco. Apoyado en las intuiciones del joven Hegel del período de Jena, que buscaba fundamentar una ciencia filosófica de la sociedad, y los estudios de George Mead, que le ofrecen una fundamentación psicológica social de la configuración de la identidad, Honneth muestra en su estudio *La lucha por el Reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales* (1992) la tesis que “la fuente motivacional de las luchas sociales se encuentran en el ámbito moral, que se traduce como la lucha por el reconocimiento recíproco. En la obra *Redistribución o reconocimiento* (2006), señala que “la experiencia de la injusticia social corresponde siempre a la negación de lo que se considera como un reconocimiento legítimo” (Honneth, 2006, p. 134).

Honneth defiende la “idea normativa del reconocimiento”, que puede expresarse en los siguientes términos: “Las expectativas normativas que los sujetos llevan a la sociedad están orientadas al reconocimiento social de sus capacidades por otros diversos individuos generalizados” (Honneth, 2006, p. 135), esta tesis la subraya como un “descubrimiento sociológico-moral”, que es el resultado de la interesante interacción entre reconocimiento y socialización. Honneth subraya que se desarrolla en dos direcciones: la primera se refiere a “la socialización moral del sujeto” y la segunda hace alusión a “la integración moral de la sociedad”.

(6) Axel Honneth, filósofo y sociólogo alemán, director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt. Representante de la tercera generación de teoría crítica de la escuela de Frankfurt.

3.1. Socialización moral del sujeto

En relación a la teoría del sujeto, sostiene –apoyado en la psicología social de Mead– que “la formación de la identidad del individuo suele producirse a través de etapas de interiorización de las respuestas de reconocimiento socialmente estandarizadas: los individuos aprenden a verse a sí mismos como miembros plenos y, al mismo tiempo, especiales de la comunidad al irse convenciendo de las capacidades y necesidades específicas que los constituyen como personalidades, mediante los patrones de reacción de apoyo de sus compañeros de interacción generalizados” (Honneth, 2006, p. 136).

De ello desprende Honneth, que todo sujeto humano depende esencialmente de un contexto de formas de interacción social regido por principios normativos de reconocimiento mutuo; y la desaparición de esas relaciones de reconocimiento se traducen en experiencias de falta de respeto o humillación que no pueden dejar de tener consecuencias lesivas para la formación del individuo.

3.2. Integración moral de la sociedad

Honneth, apelando a la dimensión moral, que se deriva también de la interacción entre “reconocimiento y socialización”, da lugar a un concepto adecuado de sociedad, que permite ver “la integración social” como un proceso de inclusión a través de formas estables de reconocimiento. Desde la perspectiva de sus miembros, “las sociedades solo representan estructuras legítimas de ordenación en la medida en que estén en condiciones de garantizar unas relaciones fiables de reconocimiento mutuo en distintos niveles” (Honneth, 2006, p. 136).

Aquí encontramos un punto clave, pues Honneth ya no se concentra en el plano del diagnóstico, es decir, que los individuos –por diversas razones– no son respetados sino que muestra la necesidad de tomar las condiciones normativas básicas para que se promueva un orden social, que permita el reconocimiento de todos sus miembros a través de las mediaciones del amor, el derecho y la solidaridad. Es un camino hacia cómo debe –moralmente hablando– configurarse una sociedad que no excluya a sus miembros del orden social. Aquí el reconocimiento se plantea como una cuestión, que se traduce no solo a un nivel interpersonal sino también institucional y estructural.

En este marco, Honneth expone su idea de justicia:

Toda concepción de justicia debe tener un carácter igualitario desde el principio, en el sentido de que todos los miembros de la sociedad consideran que tienen los mismos derechos y, en consecuencia, a todos se les reconoce una autonomía igual, Fraser pasa de inmediato a la idea de participación social, mientras que yo paso primero de la autonomía individual al objetivo de una formación de la identidad lo más intacta posible, con el fin de introducir los principios de reconocimiento mutuo como premisa necesaria para ese objetivo (Honneth, 2006, p. 138).

El objetivo de la igualdad que busca la justicia en la teoría de Honneth estriba en la formación de la identidad personal, cuya realización depende de las relaciones de reconocimiento mutuo. En esta línea afirma: “La justicia o el bienestar de la sociedad debe ser proporcionado a su capacidad de asegurar las condiciones de reconocimiento mutuo en las que la formación de la identidad personal y, en consecuencia, la autorrealización individual pueda desarrollarse de manera adecuada” (Honneth, 2006, p. 136).

Con el fin de poder hacer uso real de su autonomía, los sujetos tienen derecho, en cierto modo, a que se les reconozca su necesidad, su igualdad jurídica o sus contribuciones sociales, según el tipo de relación social que se trate. Como indica esta formulación, el contenido de lo que llamamos “justo” se mide aquí, en cada caso, por los diferentes tipos de relaciones sociales entre los sujetos.

Siguiendo de cerca a Hegel, detecta que las personas que viven en comunidad requieren de relaciones sociales de reconocimiento recíproco en diferentes ámbitos o niveles para alcanzar su realización práctica o, por contrario, si se producen relaciones sociales de reconocimiento negativo, producirían daño a la persona.

Objeto y modo de reconocimiento	Individuo (Necesidades concretas)	Persona (Autonomía formal)	Sujeto (Especificidad individual)	Formas de menosprecio
Intuición (afecto)	Familia (amor)			Violación
Concepto (cognitivo)		Sociedad civil (derecho)		Desposesión
Intuición intelectual (afecto devenido intelectual)			Estado (solidaridad)	Deshonra

Fuente: Honneth, 1992, p. 38.

Honneth descubre que tanto Hegel como Mead, uno desde la filosofía y el otro desde la psicología social, encuentran los mismos patrones de reconocimiento intersubjetivo, en el que se presentan en niveles de reconocimiento recíproco diferenciado al interior de la sociedad. Es decir como se observa en el cuadro, se combina la emergencia de las instituciones con modos de reconocimiento correspondiente en tres esferas, la del amor, el derecho y la solidaridad y a cada una de ellas le corresponde una institución, a la primera la familia, a la segunda la sociedad y a la tercera el Estado. Estos patrones de reconocimiento recíproco en sus diferentes estadios y formas de unidad social contribuyen al desarrollo de la persona.

La esfera del amor está relacionada con la comunidad primaria, compuesta por la familia y el grupo de amigos; allí se establecen relaciones de reconocimiento recíproco caracterizadas el afecto-

to y las experiencias recíprocas de cuidado y atención, que contribuyen a fortalecer la dimensión emocional de los niños y miembros de la familia.

La esfera del derecho promueve relaciones de reconocimiento como un miembro de la comunidad política, poseedor de derechos y deberes así como responsabilidad moral ante el espacio público.

La esfera de la solidaridad hace referencia a una valoración social simétrica entre miembros, con lo que la suma de valores y acciones contribuye al bien de la comunidad.

A partir de los patrones o esferas de reconocimiento intersubjetivo Honneth elabora una estructura de relaciones de reconocimiento social que contribuyen a través de sus diversas formas a la integración social y desarrollo de la autonomía de las personas.

Estructura de las relaciones de reconocimiento social

Modelo de reconocimiento	Dedicación emocional	Atención cognitiva	Valoración social
Dimensión de personalidad	Naturaleza de la necesidad y del afecto	Responsabilidad moral	Cualidades y capacidades
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derecho (derechos)	Comunidad de valor (solidaridad)
Potencial de desarrollo		Generalización, materialización	Individualización, igualación
Autorelación práctica	Autoconfianza	Autorespeto	Autoestima
Formas de menosprecio	Maltrato y violación, integridad física	Desposesión de derechos y exclusión; integridad física	Indignidad e injuria, "honor", dignidad

Fuente: Honneth, 1997, p. 159.

Después de haber descrito la dimensión positiva de las relaciones de reconocimiento "recíproco" se hace necesario presentar su dimensión negativa, caracterizada como formas de reconocimiento negativo o falso, que Honneth la denomina "formas de menosprecio", que en lenguaje cotidiano se expresan como "ofensa" o "humillación", que representan conceptos negativos que describen "un comportamiento que no solo representa una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción o les causa daño; más bien se designa el aspecto de un comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente" (Honneth, 2006, p. 161).

Menosprecio o injuria pueden englobar diferentes grados en cuanto a la lesión psicológica del sujeto, entre el desdén ordinario que se vincula con la privación de los derechos fundamentales y la humillación sutil, que se vincula con la alusión a un fracaso personal (Honneth, 2006, p. 161).

Honneth encuentra tres modos de menosprecio, en contraste con la dimensión positiva de reconocimiento que encuentra tres que contribuyen a la integridad del sujeto: ellas son violación, desposesión y deshonra (Honneth, 2006, p. 161).

Dicho de manera breve, el menosprecio descrito como maltrato físico afecta la autoestima y la exclusión social afecta al autorrespeto, a la responsabilidad moral como miembro de una comunidad y a la desvaloración de los modos de vida personal o colectivos (Honneth, 2006, p. 163).

En relación a la deshonra se ve que está relacionado con la degradación evaluativa de determinado modelo de autorrealización, para quien lo soporta, trae como consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva; con ello, para el singular con la experiencia de tal desvalorización, se conjuga una pérdida en la autoestima personal y por consiguiente, de la oportunidad de poder entenderse como un ente estimado en sus capacidades y cualidades características. Lo que aquí se le arrebató a la persona en reconocimiento por el menosprecio es la aquiescencia social a una forma de autorrealización que él debe encontrar difícilmente con la ayuda del aliento y de la solidaridad del grupo. Tales tipos de infravaloración cultural un sujeto puede referirlos a sí, en tanto persona singular, en la medida en que los modelos de valoración social enraizados institucional e históricamente se han individualizado y, por consiguiente, se refieren a las capacidades individuales en lugar de las cualidades colectivas; por eso esa experiencia de menosprecio, como la desposesión de derechos, está sujeta a un proceso de cambios histórico.

De esta manera a partir de la estructura moral de la sociedad que sustenta Honneth, su idea de justicia social se caracteriza por ser tripolar, que se desarrolla con la diferenciación de las tres esferas de reconocimiento como realidad normativa. En sus palabras: “‘Justo’, de acuerdo con la idea de receptividad a la necesidad, la igualdad jurídica o el principio de mérito, los parámetros del progreso moral dentro el nuevo orden social solo pueden definirse en relación con los tres principios” (Honneth, 2006, p. 145). Lo que implica que su concepción de justicia social se ubica en el plano moral, jurídico y social.

4. BALANCE E IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS

Después de haber presentado los planteamientos centrales de la teoría de Nancy Fraser y Axel Honneth, estamos en condiciones de responder a las cuestiones: ¿Cuál es la contribución de ambos pensadores a la discusión de la justicia social y cuáles son las implicancias socioeducativas que se desprenden de estas teorías?

4.1. Contribución de Nancy Fraser y Axel Honneth a la discusión de la justicia social

Se puede afirmar que tanto Nancy Fraser como Axel Honneth inician su análisis y fundamentación teórica tomando en cuenta la problemática de las sociedades democráticas actuales. Ambos

coinciden que los problemas de injusticia social que se viven en estas sociedades marcadas por la economía de libre mercado, la globalización digital y la diversidad cultural no se limitan a las existentes desigualdades socioeconómicas sino emergen de ello también serios problemas de reconocimiento tanto a nivel interpersonal como institucional. En consecuencia, al lado de la dimensión de redistribución de los bienes sociales, defendido por las teorías liberales, marxistas y personalistas, estos autores fundamentan a nivel fáctico, procedimental y normativo la dimensión del reconocimiento.

Si bien ambos consideran la categoría “reconocimiento” como una dimensión de la justicia social, existen entre ellos diferencias teóricas sustantivas. Para Fraser, Redistribución y Reconocimiento son dos dimensiones de Justicia Social, que contribuyen como condiciones necesarias a su criterio normativo de “paridad participativa”, apuntando que el reconocimiento posee un componente más ético que jurídico. En cambio, Honneth, sostiene que el criterio normativo de su justicia social es el “Reconocimiento recíproco”, siendo la redistribución una forma de reconocimiento. De esta manera, para Fraser la mala redistribución socioeconómica trae aparejada un reconocimiento negativo y para Honneth la existencia de formas de reconocimiento negativo entre personas e instituciones legitiman posteriormente malas redistribuciones, que activan la motivación moral a los grupos afectados y movimientos sociales para la lucha social.

Ahora bien, pasemos a responder brevemente la segunda interrogante, a saber: ¿Cuáles son las implicancias socioeducativas que se desprenden de estas teorías?

4.2. Implicaciones de la teoría de la justicia social de Fraser en la educación

En este apartado se reflexiona a modo introductorio algunas implicaciones que se pueden extraer de la teoría de la justicia social de Nancy Fraser para una educación que pretenda ser “justa”.

El hilo conductor de una educación justa, desde la perspectiva de Fraser, sería aquella que considera los criterios de redistribución y reconocimiento dentro el quehacer educativo, exigiendo al profesor y la escuela generar condiciones intersubjetivas y sociopedagógicas acordes para que todo estudiante esté a la par o participe como igual en su proceso de aprendizaje. A mi modo de ver, el enfoque de Fraser mira con detenimiento las condiciones que puedan obstruir o facilitar dentro el sistema escolar y áulico el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Aquí nos limitaremos a extraer algunos lineamientos generales referidos al rol del profesor en el quehacer áulico y no abordaremos los niveles institucional y estructural, que requieren un estudio más detallado.

El criterio “redistribución” en Fraser apunta en materia educativa a un reparto más justo de los recursos materiales al interior del aula (Zeichner, 2010, p. 23). Es decir, la “idea de Justicia Social distributiva en el docente lo haría preocuparse por situaciones de distribución equitativa de los bienes al interior del aula: esto se refiere al uso del tiempo, la atención del/a docente o la calidad

de preguntas que realizan a sus estudiantes” (Silva, 2017, p. 7). De ello se desprende que el profesor que quiera promover una educación justa debe considerar las condiciones socioculturales de sus estudiantes, es decir debe conocer a cada uno de ellos, no solo la situación económica y sociocultural, sino también el lugar donde viven; debe conocer el desarrollo psicosocial, las expectativas y dificultades de aprendizaje de cada uno de los miembros de su comunidad áulica; el profesor debe elaborar su planificación y organizar los procesos de enseñanza aprendizaje tomando en consideración metodologías que permitan despertar el interés por el aprendizaje, preparar actividades prácticas y de aplicación a la realidad y que se adapte a la diversidad existente entre sus estudiantes, entre otros aspectos. En fin, la “redistribución” implica promover un proceso educativo pertinente e inclusivo.

El criterio “reconocimiento” en educación hace referencia a “las relaciones sociales de atención y respeto, en que se trata con dignidad a todas las personas y grupos” (Zeichner, 2010, p. 23). Esto significa que el profesor en su relación con sus estudiantes tiene que ser capaz de ver, sentir y tratar al “otro” como un “otro significativo”. Ello es posible si el profesor desarrolla en sí un conjunto de valores y actitudes éticas, que le permitan “creer en sus estudiantes”, que se expresa en actitudes de respeto, escucha y predisposición de apertura y de diálogo.

Por otra parte, debe reflexionar y tomar conciencia de los estereotipos y estigmatizaciones existentes en la sociedad actual y que se reproducen, en el mayor de los casos, en las escuelas. Estos estereotipos y antivalores culturales impiden que ciertos estudiantes sean tratados como iguales.

El reconocimiento no se limita solo a aceptar al otro como es, ni a reconocer de los posibles factores socioculturales que le obstaculizan para ser tratado como un igual, también implica valorar su cosmovisión, sus saberes y cómo construyen sus conocimientos, así como propiciar un clima áulico positivo entre pares, en el que se promueva la cooperación, el pensamiento crítico y el disenso con respeto.

De esta manera, redistribución y reconocimiento funcionan a nivel sociopedagógico e interpersonal como criterios para promover mayor igualdad de oportunidades en el aprendizaje de los estudiantes.

4.3. Implicaciones de la teoría de justicia social de Honneth en la educación

Para terminar este capítulo presentamos algunas reflexiones muy generales sobre algunas implicaciones de la teoría del reconocimiento recíproco en la educación.

El foco de la justicia social en Honneth está en la capacidad de asegurar las condiciones de reconocimiento mutuo en la formación de la identidad personal. Ahora bien, las implicaciones de ese planteamiento teórico en la educación se resumirían en buscar el desarrollo y la realización de la autonomía humana. En ella se articulan la formación de la identidad personal y su autorrealización.

Dentro de la tradición alemana, la autonomía se traduciría a "*Mündigkeit*", capacidad que tiene un ser humano para ser responsable y tomar sus propias decisiones. El concepto de autonomía en la tradición alemana se diferencia cualitativamente de la comprensión del desarrollo individual proveniente de la tradición anglosajona. La fundamentación antropológica de un sujeto intersubjetivo plantea, ya de entrada, que para la formación de su identidad personal necesita del reconocimiento recíproco de los otros, de los miembros de la familia, los compañeros de curso, la escuela y de la comunidad.

A mi criterio, la educación que se desprende de la teoría de Honneth podría explicarse en diferentes niveles, que en la práctica educativa se complementan entre sí. Aquí identifico algunos tópicos.

Un nivel apunta a promover de manera sistemática la dimensión emocional, cognitiva y social, con la finalidad de fortalecer la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima de todos y cada uno de los estudiantes dentro el sistema escolar.

Otro nivel busca promover una educación para la responsabilidad moral, es decir no se reduce solo a comprender y explicar los contenidos curriculares, sino también a promover procesos que permitan a los estudiantes tomar decisiones y ser tratados y participar como miembros de la comunidad escolar y pública; en este sentido son sujetos portadores de derechos y deberes. La promoción de la autonomía está íntimamente relacionada con los procesos de discernimiento en la toma de decisiones.

Finalmente, se extrae de la teoría de Honneth un nivel relacionado con una educación para promover la solidaridad entre sus pares y dentro de la comunidad.

De esta manera, la justicia se desarrolla en los diferentes tipos de relaciones sociales, los relacionados con las necesidades de aprendizaje, los referidos a ser tratado con igualdad dentro la comunidad y los que hacen referencia a la valoración social, que busca el bien de la comunidad. Por ello podría decirse que Honneth asocia "justicia a bienestar social", el cual debe ser construido tanto por las personas como por las instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dubet, F.** (2011). *Repensar la Justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Ebert, T.** (2015). *Soziale Gerechtigkeit. Idee. Geschichte und Kontroverse*, Bonn, Alemania: BPB.
- Fraser, N.** (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En Honneth, Axel y Fraser, Nancy. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, Madrid, España: Morata, pp. 13-88.
- Galindo, A.** (1996). *Moral socioeconómica*. Biblioteca de Autores Cristianos: Madrid.
- Höffe, O.** (2009). *Soziale Gerechtigkeit: ein Zauberwort – Essay*. En <http://www.bpb.de/apuz/28835/soziale-gerechtigkeit-ein-zauberwort-essay> (9.09.2017).
- Homann, K.** (1991). Democracia y justicia social. En Hünemann, Peter y Scannone, Carlos (Dir.) *América Latina y la Doctrina Social de la Iglesia. Diálogo latinoamericano-alemán. T.IV A. Democracia: derechos humanos y orden político*. Buenos Aires, Argentina: Paulinas, pp. 83-110.
- Honneth, A.** (1997). *La lucha por el Reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, España: Grijalbo.
- _____. (2006). *Reconocimiento y justicia social*. En Honneth, Axel y Fraser, Nancy. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* Madrid, España: Morata, pp. 126-148.
- Kymlicka, W.** (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, España: Paidós.
- Koller, P.** (2001). *Soziale Gerechtigkeit. Begriff und Begründung*. En http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/fb2/c-systematischeologie/christlichesozialwissenschaften/spiess/ethikundpolitik/koller_soziale_gerechtigkeit-1.pdf (11.09.2017).
- Merkel, W. von** (2001). *Soziale Gerechtigkeit: Theorie und Wirklichkeit*. En http://www.werteundpolitik.de/pdf/Merkel_Soziale-Gerechtigkeit_Theorie-und-Wirklichkeit.pdf (5.09.2017).
- Montero, C.** (2012). *Vulnerabilidad, reconocimiento y reparación. Praxis cristiana y plenitud humana*. Santiago, Chile: Centro Teológico Manuel Larraín.
- Murillo, F. J., y Reyes Hernández, C.** (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23.
- Pío XI** (1931). *Quadragesimo Anno. Sobre la restauración del Orden Social*. Ed. Paulinas (s/l).
- Ribotta, S.** (2010). *Las desigualdades económicas en las teorías de la justicia. Pobreza, redistribución e injusticia social*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Rawls, J.** (2017). *Justicia como Equidad*. Madrid: Tecnos.
- Silva Peña, I.** (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En Silva-Peña, Diniz-Pereira y Zeichner (Comps.): *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago: Mutante. [En Prensa].
- Taylor, C.** (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México D.F.: FCE.
- Zeichner, K.** (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

DE LOS AUTORES DE LOS CAPÍTULOS

Jorge Calfuqueo Lefio, mapuche, kimeltuchefe de la escuela básica Kom pu lof ñi kimeltuwe N° 312. Director del mismo establecimiento, situado en el lof (comunidad) de Llaguepulli, territorio Mapuche Bafkehce, región de La Araucanía, Chile. Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, ha realizado pasantías en Educación Intercultural Bilingüe y es Diplomado en Comunicación escrita por la Unesco. Ha participado en diversos seminarios en universidades nacionales como en el extranjero, con temas relacionados con el sistema educacional occidental y educación mapuche. Tiene 28 años de experiencia en docencia tanto en contextos urbanos como rurales.

Claudia Concha Saldías, chilena, académica de la Escuela de Sociología de Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica del Maule, Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Dra. en Procesos Políticos y Sociales en América Latina. Es investigadora sobre temas territoriales, desarrollo local, Identidades locales, ruralidad. En los últimos 10 años ha participado en diversas investigaciones como: “Informe de Desarrollo Humano en Chile Rural: 6 Millones por Nuevos Caminos 2008”, PNUD; “Identidad e identidades en el Maule: claves para imaginar el desarrollo Regional”, Universidad Católica del Maule, Sur Maule y Gobierno Regional; Iniciativa científica Milenio, creación del Centro de Estudios Urbano Territorial CEUT, entre otros. Cuenta con una extensa experiencia en docencia en la formación de profesores y profesionales de las Ciencias Sociales a nivel de pre y posgrado.

Froilán Cubillos Alfaro, chileno, académico y Director del Departamento de Historia y Geografía, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Miembro del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. Geógrafo de la Universidad de Chile y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. En los últimos 10 años ha trabajado en temas asociados a Territorialidad Mapuche y Educación Indígena acompañando la construcción de currículo emergente en la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe. También trabaja en el acompañamiento a movimientos sociales en procesos de resistencia y conflictos territoriales. Cuenta con una extensa experiencia en docencia en la formación de profesores a nivel de pre y posgrado.

Gianina Dávila Balcarce, chilena, Profesora Asistente de la Universidad Arturo Prat, miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Dra. En Educación por la Universidad de Barcelona. Magíster en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su principal línea de Investigación ha sido los procesos formativos en la educación superior, a través de proyectos internos, y tesis doctoral, titulada: “El Rol Social de la Universidad estudiado a través de la Formación Ciudadana en universitarios de último año de Ingeniería, Derecho, Pedagogía y Enfermería”, trabajo centrado en el estudio de los fines educativos del nivel terciario de educación y cómo la universidad puede convertirse en un agente de transformación social a través de la formación de profesionales.

Miguel Del Pino Sepúlveda, chileno, Profesor Instructor de la Universidad Católica de Temuco, Director de Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) y coordinador del Núcleo de Educación Indígena del mismo centro. Doctor en Ciencias de la Educación. Desde el año 2011 desarrolla una línea de investigación en evaluación de aprendizajes para estudiantes en contextos de vulnerabilidad social y económica, como así también, recientemente trabaja en la elaboración de planes y programas propios junto a la comunidad Mapuce de Llaguepulli en la región de La Araucanía, Chile. Ha publicado en revistas indexadas y de corriente principal sobre pedagogía dialógica *Enlazando Mundos*, *Evaluación Comunicativa* y metodología de investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*. Así también es co-investigador de proyectos de investigación nacionales y ha dirigido tesis de pre y posgrado relacionadas con pedagogía dialógica y evaluación de aprendizajes.

Donatila Ferrada Torres, chilena, Profesora Titular de la Universidad Católica del Maule, Directora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Dra. en Filosofía, mención Currículum e Interculturalidad, Magíster en Educación, mención Currículum Educacional. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación en las líneas de Formación docente, Innovación Curricular y Política educativa. Entre sus publicaciones se encuentran los libros: *Currículum crítico comunicativo* (2001), Barcelona, El Roure; *Construyendo escuela compartiendo esperanzas* (2012), Santiago, RIL Editores; *Transformar la formación. Las voces del profesorado* (2015), Santiago, RIL Edi-

tores; y numerosos artículos en revistas de corriente principal y capítulos de libros. Cuenta con una extensa experiencia en docencia en la formación de profesores a nivel de pre y posgrado, así como también ha dirigido numerosas tesis de licenciatura, magíster y doctorado.

Gustavo González-García, chileno, Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Doctor en Ciencias de la Educación. Académico permanente de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). En la actualidad es Director del Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIIEDU) de la Facultad de Educación, UCSH. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Docente de pregrado y posgrado en educación por la UCSH y Pontificia Universidad Católica de Chile. Intereses temáticos y de investigación principales: formación de profesores y directivos escolares, aprendizaje biográfico y en el curso de la vida (lifecourse learning), y en metodologías cualitativas y participativas de investigación para la transformación de las prácticas docentes, basadas en la justicia social.

Ramiro Lobatón Patiño, boliviano, Profesor Auxiliar de la Universidad Católica del Maule, Director del Magíster en Ética y Formación Ciudadana, Coordinador del área de concentración "Ética y Sociedad" de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas, investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Dr. en Ciencias Sociales mención Ciencias de la Educación, Magíster en Formación Docente e Innovación, Licenciado en Filosofía. Ha dirigido proyectos de investigación en el área de Ética, Formación Ciudadana, interculturalidad y formación inicial docente. Entre sus publicaciones se encuentran los libros *Ética*

y Moral (2001), *Ética y Responsabilidad Social* (2003), *La dimensión intercultural de la ciudadanía. Fundamentación de un modelo crítico constructivo de formación docente para la especialidad de formación ciudadana intercultural* (2015), artículos en el área de formación política y formación ciudadana. Cuenta con experiencia en docencia en formación de profesores a nivel de pre y posgrado.

Diego Pinto Veas, chileno, académico del Departamento de Historia y Geografía, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Miembro del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. Geógrafo de la Universidad de Chile y Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa de la misma casa de estudios. Ha trabajado en temas asociados a Territorialidad Mapuche y Educación Indígena acompañando la construcción de currículo emergente en la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe. También trabaja en el acompañamiento a movimientos sociales en procesos de resistencia y conflictos territoriales.

Elizabeth Montañares Vargas, chilena, académica de la Universidad Católica de Temuco, integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Profesora de Historia; Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, a cargo de la línea de cursos del área de Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Educación. Entre sus publicaciones se encuentran artículos y capítulos de libro asociados a la Formación del profesorado en la Araucanía; Uso del método histórico en la Formación de profesores de historia, y Enseñanza de la His-

toria en la Araucanía entre otros. Cuenta con una extensa experiencia en docencia en formación de profesores, actualmente es directora del Magíster en Educación de la Facultad.

Verônica Regina Müller. Brasileira, Professora da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do PCA - Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente e presidente da Associação de Educadores Sociais de Maringá. Doutora em História da Educação Social Contemporânea - Universitat de Barcelona (1996) com pós-doutorado na mesma área, Mestre em Metodologias da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Entre as publicações encontram-se o livro *Historia de Crianças e Infâncias- registros, narrativas e vida privada* (Ed. Contexto, 2007), *Participação social e formação política* (Dynamo International Street Workers, 2016) e a série de livros como organizadora: *Crianças dos países de língua portuguesa- historia, culturas e direitos* (EDUEM, 2011), *Crianças na América Latina- história, culturas e direitos* (Ed. CRV, 2015), *Crianças em Fronteiras- história, cultura e direitos* (Ed. CRV, 2017), *Crianças em itinerância- histórias, culturas e direitos* (em feitura). Organização também do livro *Educação social e pedagogia social- reflexões sobre as Práticas Educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (Ed. APPRIS, 2017).

Gerardo Sánchez Sánchez, chileno, Profesor Adjunto de la Universidad Católica del Maule, Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Política y Gestión Educativa. Dedicado a la formación inicial de profesores en las áreas de currículo y

evaluación, y a la formación continua, donde destaca el trabajo con profesores en diversas escuelas de la región. Entre sus publicaciones se encuentra el libro *Aprender a enseñar, situando las tareas del profesor* (2013), Santiago, LOM; diversos artículos en revistas SciELO. Cuenta con una experiencia en docencia en la formación de profesores en pre y posgrado. En la actualidad, coordinado desde el CPEIP, es parte del equipo que forma a Mentores en habilidades para la inducción.

Christine E. Sleeter, PhD. es Profesora Emérita de California State University Monterey Bay (USA), donde fue miembro de la facultad fundadora. Ella ha servido como profesora visitante en varias universidades, incluyendo la Universidad de Maine (USA), Victoria University of Wellington y Auckland University (Nueva Zelanda), y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Ella fue la Presidenta de la Asociación Nacional de la Educación Multicultural, y Vicepresidenta de la American Educational Research Association. Sus investigaciones se centran en la educación multicultural antirracista, los estudios étnicos, y la formación docente. Ella ha publicado más que 150 artículos y 20 libros, incluyendo *Un-Standardizing Curriculum* (2nd ed. con J. Flores Carmona, Teachers College Press, 2016) y la novela *White Bread* (SensePublishing, 2015). Sus premios incluyen el premio de la American Educational Research Association para la Justicia Social en la Educación (2009).

Guillermo Williamson Castro, Magíster en Educación en las áreas de Currículum y Evaluación en la P. Universidad Católica de Chile, Doctor en Educación en las áreas de Filosofía e Historia de la Educación en la Universidad Estadual de

Campinas, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, donde dirige -entre otras- las Líneas de Educación de Jóvenes y Adultos, de Educación Intercultural (Proyecto Kelluwün) y de Formación Ciudadana (Convenio Ministerio de Educación-Universidad de La Frontera); dirige el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional y desarrolla actividades docentes en formación inicial de profesores así como ejerce docencia en varios posgrados de la Universidad. Tiene numerosas publicaciones en las diversas temáticas que trabaja, principalmente educación intercultural bilingüe, educación de jóvenes y adultos, educación rural.

Macarena Williamson Modesto, Antropóloga de la Universidad Austral de Chile; Maestra en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS, Ciudad de México, mención violencias, género, sexualidades y migraciones. Entre sus publicaciones se encuentran los artículos, "Criminalización de la población inmigrante en Chile: Reflexiones y propuestas en torno a la representación social de los inmigrantes en los medios de comunicación" (2012), "La Educación de Personas Jóvenes y Adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: estudiantes migrantes transnacionales en Santiago, Chile" (2013), autora del libro *Tu Historia: Nuestra Historia* (2014) sobre mujeres de sectores populares en Temuco, Chile. En investigación destacan: su tesis de maestría "Sentir en movimiento: emociones de mujeres centroamericanas en tránsito por Tapachula" (2017), la participación en el "Estudio de casos sobre vulneración de derechos a niños, niñas y adolescentes mapuche afectados por violencia en contextos de reivindicación territorial"

(2014) del CIIR/PUC. Su formación académica está orientada a fenómenos migratorios globales, relaciones de género y antropología de la violencia.

El conjunto de capítulos que componen este libro son del todo esperanzadores toda vez que se levantan nuevas ideas que resitúan teóricamente categorías que han permanecido demasiado incuestionadas por mucho tiempo; por ejemplo, la ruralidad, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía y los talentos académicos, así como también la demanda por mantener vigente la lucha por los derechos de la infancia y la adolescencia, el reposicionamiento de la figura del tutor y del tutoriado en la formación práctica del futuro docente y la necesidad de formar capacidades profesionales para transformar el conflicto en una cultura de la paz. Todas estas fronteras que intentan movilizar estos autores en favor de una educación para la justicia social constituye la esencia de un trabajo científico socialmente comprometido que en tiempos actuales es demandado por la sociedad en su conjunto.

Donatila Ferrada
Editora

