

**Presentación**  
por Mario Torres Alcayaga

**Me gustan los estudiantes**  
por Dante Castillo y Mario Torres

**Por una sociedad más justa, bella y sustentable**  
por Dante Castillo

**Treinta años de hegemonía neoliberal en educación**  
por Dante Castillo y Mario Torres

**Universidad y formación de profesores**  
por Dante Castillo y Mario Torres

**La educación técnica en los liceos chilenos**  
por Dante Castillo, Francisca Gómez y Mario Torres

**Aumentar la actividad física es un desafío de país**  
por Dante Castillo y Mario Torres

**Universidad y equidad**  
por Dante Castillo y Mario Torres

**Niños, niñas y jóvenes en la Educación de Adultos**  
por Dante Castillo y Mario Torres

**Difusión y fomento a la lectura en escuelas primarias**  
por Dante Castillo, Alejandro Vega y Mario Torres

**La escolarización de estudiantes migrantes**  
por Dante Castillo, Eduardo Thayer y Mario Torres



[www.editorialauncreemos.cl](http://www.editorialauncreemos.cl)  
[www.lemondediplomatique.cl](http://www.lemondediplomatique.cl)

# LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS

**Manifestaciones, perspectivas y desarrollo,  
reflejos de la desigualdad**

Dante Castillo y Mario Torres

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS. MANIFESTACIONES, PERSPECTIVAS Y DESARROLLO, REFLEJOS DE LA DESIGUALDAD



**Editorial  
Aún Creemos  
en los Sueños**



La editorial AÚN CREEMOS EN LOS SUEÑOS  
publica la edición chilena de *Le Monde Diplomatique*.  
Director: Víctor Hugo de la Fuente

Suscripciones y venta de ejemplares:  
San Antonio 434 Local 14 - Santiago.  
Teléfono: (56) 22 608 35 24  
E-mail: [edicion.chile@lemondediplomatique.cl](mailto:edicion.chile@lemondediplomatique.cl)  
[www.editorialauncreemos.cl](http://www.editorialauncreemos.cl)  
[www.lemondediplomatique.cl](http://www.lemondediplomatique.cl)

Diseño: Cristián Escobar

Copyright 2020 Editorial Aún Creemos En Los Sueños.

Primera edición: noviembre 2020  
ISBN: 978-956-340-166-0 (edición digital)

# ÍNDICE

<b>Presentación</b> por Mario Torres Alcayaga	5
<b>Me gustan los estudiantes</b> por Dante Castillo y Mario Torres	11
<b>Por una sociedad más justa, bella y sustentable</b> por Dante Castillo	19
<b>Treinta años de hegemonía neoliberal en educación</b> por Dante Castillo y Mario Torres	21
<b>Universidad y formación de profesores</b> por Dante Castillo y Mario Torres	27
<b>La educación técnica en los liceos chilenos</b> por Dante Castillo, Francisca Gómez y Mario Torres	33
<b>Aumentar la actividad física es un desafío de país</b> por Dante Castillo y Mario Torres	39
<b>Universidad y equidad</b> por Dante Castillo y Mario Torres	45
<b>Niños, niñas y jóvenes en la Educación de Adultos</b> por Dante Castillo y Mario Torres	51
<b>Difusión y fomento a la lectura en escuelas primarias</b> por Dante Castillo, Alejandro Vega y Mario Torres	57
<b>La escolarización de estudiantes migrantes</b> por Dante Castillo, Eduardo Thayer y Mario Torres	61



# Presentación

por Mario Torres Alcayaga\*

La presente publicación es una compilación de un conjunto de artículos publicados durante el año 2019 en la edición chilena del periódico *Le Monde Diplomatique*. Más allá de la prolijidad conceptual o retórica, este conjunto de artículos tiene el mérito de expresar, a través de una diversidad de temas educativos, las representaciones, significaciones y molestias vinculadas a nuestro sistema educacional. Del mismo modo, este conjunto de artículos también pretende contribuir a rediseño de las bases ideológicas que sostienen al actual modelo educativo, uno muy vinculado al elaborado en dictadura. Entre las principales características de actual modelo, aún operamos en con un sistema educativo ajustado a las directrices liberales. A partir de entonces, los y las estudiantes que quieren acceder a la educación, sin tener los fondos para costearlo, debieron autofinanciar su educación, ya sea a través del presupuesto familiar o mediante créditos privados o estatales, un hecho experimentado de manera trágica por el estudiantado universitario. El rayado de cancha heredado desde la dictadura se consolidó durante los gobiernos que asumieron la transición a la democracia. Luego de años de manifestaciones, solo hace cuatro años y bajo la presión del estudiantado movilizado, que las autoridades políticas y administrativas se abrieron a ajustes que consideraran la equidad educativa y el acceso garantizado a la educación superior. Las y los estudiantes han lavado la cara de las culpas, vergüenzas y complicidades de los otros actores sociales chilenos, incluyéndonos.

Sin sus persistentes gritos y berrinches para hacer públicas sus exigencias nunca se habrían podido cuestionar los pilares del modelo de mercado educativo heredado desde la dictadura de Pinochet. Tal como sosteníamos hace un tiempo atrás, el estudiantado chileno no solo ha sido la chispa que ha encendido la indignación nacional, es también el principal actor social que, movilizado, le define la agenda a las autoridades políticas, administrativas y culturales de todos los sectores del país. En muchos aspectos ha sido el factor determinante que ha terminado con esta larga transición neoliberal a la democracia.

Pese a la envergadura de las movilizaciones estudiantiles anteriores, sólo a partir de las manifestaciones ocurridas durante el primer gobierno de Piñera, estas demandas fueron interpretadas, por los dirigentes y partidos políticos, por primera vez como parte de un movimiento social mayor, conducido por un actor social organizado. Un movimiento que apelaba por reformas sustanciales al modelo económico y político establecido durante la dictadura y que, a la fecha continua de manera explícita o implícita, legitimada por las prácticas de nuestras autoridades administrativas y políticas. Gracias a los estudiantes, hoy contamos con “ley de gratuidad” para la educación superior.

Los artículos compilados en esta publicación también tienen el mérito de mostrar cómo, lamentablemente, la implementación de políticas que originalmente se levantan para mejorar las desigualdades educativas y sociales, son transformadas en normas y procedimientos mediados por los filtros y criterios con los que el neoliberalismo continúa regulando el sistema educativo. Es así como, prácticamente todas las reformas que han surgido por las manifestaciones del estudiantado se han traducido en ingeniosos mecanismos para trasladar recursos financieros públicos a los agentes privados. El modelo de Estado subsidiario sigue gozando de buena salud.

Los llamados del estudiantado a evadir los torniquetes del metro, como una forma de protestar por el alza en el pasaje, es la evidencia más clara que seguimos operando al interior de una sociedad cuyas reglas del juego le siguen tributando al mercado. La conclusión de los estudiantes ha sido, una

vez más, completamente lógica, coherente y consecuente. Hacer los cambios educativos que requiere nuestra ciudadanía, pasa por cambiar el soporte ideológico de nuestra sociedad. El estallido social de octubre de 2019, es una manifestación que nos exige transformaciones que terminen con cualquier tipo de desigualdad (en la educación, en la salud, en el sistema previsional y en cualquier ámbito del quehacer nacional). Las demandas y expectativas abiertas por el movimiento estudiantil en el año 2019 son un clamor por la igualdad en educación. Es un llamado por el término de los privilegios de quienes administran las reglas de este país. Con el estallido social se ha consolidado un discurso transversal que tiene conciencia que cualquier cambio parcial requiere de un nuevo pacto social. En síntesis, gracias a las y los estudiantes chilenos, no sólo estamos sentando las bases de una nueva Constitución Política para Chile, también estamos clausurando con cualquier financiamiento público a actores privados que lucren para sus intereses con los fondos de todos y todas las chilenas.

Las demandas estructurales que están en el origen de las grandes movilizaciones ciudadanas, iniciadas en octubre de 2019, muestran de manera descarnada el profundo malestar transversal de la sociedad chilena. Es un hecho de la causa que el origen se explica por la gestión de un modelo social, cultural y económico que hemos construido o avalado desde hace décadas. No fuimos capaces de enfrentar la desigualdad, promover la cohesión social y asegurar de manera equitativa el progreso, la comodidad y las oportunidades para vivir con tranquilidad nuestra niñez, juventud adultez y vejez. Por el contrario, la mayoría de los chilenos y chilenas se enfrentan al futuro con ansiedad y temor. La discusión por el nuevo PACTO SOCIAL, congelada en parte por la crisis sanitaria, requiere necesariamente de acciones concretas e inmediatas que aseguren la justicia social, base de la cohesión.

Luego de décadas de hegemonía neoliberal en educación, la persistencia de las inequidades y los cuestionados avances de la educación “bancaria”, dan cuenta de un discurso con síntomas claros de fatiga. La cantidad y profundidad de las anomalías y los escasos éxitos que muestra el modelo educativo nacional, se combinaron con la respuesta movi-



lizada de diversos actores sociales, para sentar las bases de una relectura de la relación entre educación y política.

Las movilizaciones estudiantiles y el estallido social han brindado el escenario perfecto para conciliar públicamente que la educación no es una esfera separada de la política. La ciudadanía nuevamente ha visto y asumido que cualquier transformación educacional se vincula con los cambios en la dimensión política de la sociedad. Es por ello que, a modo de manifestación empírica, ha reemergido la obra de Paulo Freire, quien actúa como un buen catalizador para resignificar las posibilidades y consecuencias de la educación en una dimensión más amplia, integral y sistémica. La educación es una práctica de la libertad en sí misma. Del mismo modo, en tanto práctica, es también un hecho político. Por consiguiente, pese a la angustia o temor que lo anterior pueda acarrear en nuestras sensibilidades adiestradas por un modelo tecnológico, el estallido social nos ha brindado la posibilidad de contemplar que la institución escolar y la política educativa no es neutra, no es sólo técnica. Por el contrario, es un espacio político que siempre se debate entre dos tipos ideales, ya sea como un agente funcional al modelo social y político dominante (y reproductor del *status quo*) o, como un agente para la transformación y la emancipación de todas las esferas sociales.

Hoy estamos más cerca de transformar nuestro extravagante sistema educacional, debido a la conciencia que el estallido social nos proporcionó para ver como la educación no es más que otra manifestación de la política. Hoy es posible hablar de un modelo educativo sostenido en la actividad privada y ajustado a las leyes de la oferta y la demanda, cuyo cambio puede ser viable con una Constitución Política que elimine la opción por un Estado subsidiario. Para que, en Chile, las instituciones educativas, escolares o de educación superior, terminen de operar con la misma lógica e intranquilidad con la que funciona cualquier empresa del sector productivo, se debe cambiar el soporte político que lo permite y justifica. La noción de Estado subsidiario incorporado en la actual Constitución es la que permite la disputa entre las instituciones educativas por captar estudiantes dispuestos y con posibilidad para pagar por los servicios prestados.

A un año del estallido social y a días de las votaciones para iniciar un proceso constituyente, pero en base a nuestra experiencia histórica reciente, es necesario que el movimiento educacional organizado, estudiantes y profesores, continúe empujando al sistema político y cultural de Chile, para terminar con esta sociedad melancólica, cuyos lineamientos generales siguen anclados al diseño impuesto por la Constitución política del 80. Sólo con la vigilancia de los actores educativos, se pasará de una democracia de baja intensidad a una democracia moderna más representativa.

En otras palabras, el movimiento iniciado por los estudiantes secundarios en Octubre de 2019, sigue manteniendo en jaque el rol subsidiario del Estado y el modelo de desarrollo neoliberal, dejando, hasta el día de hoy, en un incómodo segundo plano, a nuestro sistema de representación y de partidos políticos. Para sostener la afirmación anterior es preciso considerar dos cosas, por una parte, la aparente normalidad de los últimos meses está mediada por la crisis sanitaria y por otra, el movimiento estudiantil, docente y social, siguen atento el desarrollo de los escenarios políticos.

Enfrentamos una oportunidad histórica. Hoy es posible reemplazar la lógica liberal de la competencia y el consumo, por la colaboración y la confianza. Tal como se sostenía hace un año atrás, no dejemos pasar la posibilidad de construir una sociedad más justa, bella y sustentable.

Es precisamente en este último sentido, que a continuación se presenta este conjunto de artículos publicados antes y después del sorprendente y sorpresivo estallido social de octubre de 2019.

**M.T.A.**



*De lo emergente a lo estructural*

## Me gustan los estudiantes

por Dante Castillo\* y Mario Torres\*\*

*“Que vivan los estudiantes, jardín de las alegrías. Son aves que no se asustan de animal ni policía y no le asustan las balas ni el ladrar de la jauría. Me gustan los estudiantes porque son la levadura del pan que saldrá del horno con toda su sabrosura para la boca del pobre que come con amargura.” Con estos versos escritos en 1962, a poco menos de seis años de mayo de 1968, Violeta saludaba y reconocía los méritos del movimiento estudiantil. Sin embargo, la pertinencia de estas estrofas popularizadas magistralmente por su hijo Ángel Parra, nunca dejan de sorprendernos cada vez que nuestros liceanos y universitarios usan los espacios públicos para manifestar sus malestares y demandas.*

Las y los estudiantes nos siguen lavando la cara de nuestras culpas, vergüenzas y complicidades. Sin sus gritos persistentes para hacer públicas sus exigencias y sus berrinches, nunca se habrían podido cuestionar los pilares del modelo de mercado heredado desde la dictadura de Pinochet. El estudiantado chileno no solo ha sido la chispa que ha encendido la indignación nacional, es también el principal actor social que, movilizado, le define la agenda a las autoridades políticas, administrativas y culturales de todos los

\*INVESTIGADOR PIIIE

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO. UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE LE MONDE DIPLOMATIQUE, DICIEMBRE DE 2019.

sectores del país. Al menos es el lugar determinante que ha ocupado en esta larga transición neoliberal de 30 años.

Las bases del actual sistema educativo chileno fueron sentadas durante el régimen militar. Entre las principales reformas, en 1981 Pinochet reformó el sistema universitario, eliminando la educación terciaria gratuita. A partir de entonces, los y las estudiantes que quieren ingresar a la universidad, pero no cuentan los fondos para costearla, deben autofinanciar su educación, ya sea a través del presupuesto familiar o mediante créditos privados o estatales. Solo recientemente, en el marco de la ley de gratuidad de la educación superior, un porcentaje de los estudiantes que provienen de los quintiles más bajos, reciben un subsidio público individual, que es transferido a instituciones de educación superior tanto públicas como privadas.

En el verano de 1990, días antes de abandonar el palacio de Gobierno, Pinochet también promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que, entre otras cosas, redujo el rol del Estado en la educación, marginándolo casi exclusivamente al papel de un mero regulador que delega gran parte de la enseñanza al sector privado. Este marco legal abrió las puertas al lucro en la educación, dando inicio al “negocio de la educación” y a la transformación de las escuelas y universidades en otros tipos o modelos de empresas prestadoras de servicios regidas por la ley de la oferta y la demanda. Es bajo este escenario que nuestra sociedad experimentó el un boom de escuelas, liceos y universidades privadas subvencionadas por el Estado. Pero al mismo tiempo, este cambio también obligó normativamente a las universidades públicas, a operar y funcionar como instituciones privadas. En la actualidad, prácticamente el 80% del estudiantado chileno asiste a instituciones privadas, donde la mayor parte de ellas recibe traspasos financieros del Estado. Junto a lo anterior, se consolida la noción de “calidad” educativa asociada a la eficiencia y eficacia que deben demostrar las instituciones escolares y universitarias, para ubicarse en un ranking que está determinado por la cantidad de productos objetivables que tienen que generar la industria educacional.

Bajo este modelo de financiamiento y de producción del conocimiento, las universidades absorbieron a los estudian-

tes más pobres, dividiéndolos en dos grupos. Por una parte, está los pobres con altos puntajes en las pruebas de selección universitaria y por otra, los estudiantes pobres con bajos puntajes. Estos últimos, provienen mayoritariamente del sistema educativo municipal y público. Mismo grupo que ha quedado atrapado en un sistema “perverso”, pues, desde 1991, independientemente del mecanismo de financiamiento por el cual optó esta población estudiantil (Crédito Fiscal, CORFO o CAE, por nombrar los más conocidos), todos contribuyeron a dejar a miles de jóvenes de clase media y baja, endeudados enormemente por años, bajo la promesa de un mejor futuro que el de sus progenitores. Además, un porcentaje importante no logró terminar sus estudios, situación que precariza aún más este escenario, es decir, con deuda y sin título profesional. En síntesis, la educación no es actualmente un mecanismo de movilidad social, por el contrario se ha transformado, tal como lo advertía un reconocido sociólogo francés, la educación es otro sistema de reproducción de las desigualdades. En este complejo escenario, los distintos gobiernos que sucedieron al régimen autoritario, ya sea por complacencia, por negociaciones cupulares o por falta de coraje, optaron por mantener la misma estrategia neoliberal que convirtió a Chile en un país símbolo del desarrollo capitalista contemporáneo, dejando que el mercado regulara las diferentes dimensiones del sector educativo. El discurso oficial, hasta la fecha, nunca abordó los dilemas y desafíos de la educación como un problema ideológico, por el contrario, siempre lo restringió a un ámbito técnico, procedimental o tecnológico.

### **La rebelión de 2006**

Es en este devenir, que la primera manifestación nacional de descontento la realizaron los estudiantes secundarios, en la histórica movilización estudiantil del año 2006. Ese épico e inesperado hecho, que la opinión pública nacional e internacional bautizó como “La Revolución Pingüina”. Es importante recordar que esa denominación se debió al aspecto del uniforme escolar chileno de la época (camisa blanca, vestón azul oscuro, casi negra), que en apariencia los asemejaba a los pingüinos. Es el primer gran alzamiento masivo realiza-

do por los estudiantes secundarios de Chile. Sus demandas aludían a un malestar general que se tradujo en las consignas por el derecho a la educación y por una crítica certera al proceso de privatización del sistema de educación nacional. Pese a la masividad de la protesta y apoyo transversal de la mayoría de los actores nacionales, las demandas concretas y a la crítica ideológica levantada por este estudiantado nacional y pese a los dos prolongados momentos de paralización (abril a junio de 2006 y septiembre a octubre del mismo año), los resultados obtenidos fueron menores a los esperados por los estudiantes y finalmente ahogados por la capacidad negociadora de los partidos políticos de oposición y de gobierno, que luego de la sorpresa inicial, lograron retomar la conducción del evento.

A pesar de lo mezquino de los logros, el principal efecto de las movilizaciones de nuestros jóvenes estudiantes fue el hecho de poner en el centro del debate público y político, la necesidad de pensar en una reforma de la educación. Junto a ello, también se derribó la idea, acuñada en la década de los 90, que la juventud chilena estaba constituida como un grupo etario apático, egoísta y sin interés por la política y social, caracterizado por la frase “no estoy ni ahí”. Por el contrario, la envergadura, la fuerza, la organización y los contenidos de las demandas del movimiento estudiantil secundario, los convirtió en el movimiento popular más relevante en lo que va del siglo XXI en Chile. La criticada falta de participación de los jóvenes en el sistema de partidos y en la democracia representativa, no fue un sinónimo de apatía social, por el contrario, los acontecimientos de los últimos años han demostrado que este aparente “desinterés” por la política, ha sido una permanente crítica al modelo de desarrollo chileno. Una crítica que frecuentemente se explicita en la calle, pero también se advierte implícitamente en las relaciones cotidianas entre el estudiantado no necesariamente organizado y sus centros educativos.

De los efectos de la revolución pingüina, en 2009, finalmente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada por Pinochet, cuatro días antes de entregar el poder, aquella que dejó al Estado en un rol regulador, delegando gran parte de la enseñanza al sector privado. Tras

las movilizaciones de 2006 la LOCE, es reemplazada por la Ley General de Educación. Un cuerpo legal que al analizarlo objetivamente deja en evidencia que este nuevo marco jurídico y normativo, pese a las emocionadas manifestaciones de los representantes políticos de la época, su promulgación no trajo cambios significativos a la ley anterior ni menos al complejo ideológico cuestionado por los estudiantes secundarios de la época, pues en su ADN continúa asentada en una educación de mercado. Una ley que pese a los frecuentes ajustes, sigue manteniendo su espíritu original.

### **La otra gran movilización**

Ahora bien, debido a la limitada respuesta, en el año 2011 se reinician las movilizaciones estudiantiles a nivel nacional. En este nuevo estallido, el movimiento es liderado por los estudiantes universitarios. Una vez más, los y las jóvenes del país inician unas manifestaciones que nuevamente vuelven a ser calificadas como las más importantes de los últimos años y una de las mayores desde el retorno a la democracia. En esta ocasión, estas movilizaciones surgieron a partir de demandas concretas que, posteriormente, se traducen en críticas ideológicas de rechazo al sistema educacional chileno, tal como lo señalaron anteriormente los secundarios. El diagnóstico realizado por los estudiantes universitario indica que el país continúa avalando las políticas neoliberales en la educación, donde, por ejemplo, el Estado procura una amplia participación del sector privado respecto a la del Estado, o que sólo el 25 % del sistema educativo es financiado por el Estado, mientras que las familias deben aportar el 75% restante.

Las primeras movilizaciones del 2011 fueron convocadas por la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), organismo que agrupa a las federaciones de estudiantes de las universidades que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Esta vez, el reclamo concreto se centraba en el financiamiento, retrasos en la entrega de becas y problemas con la Tarjeta Nacional Estudiantil. Durante meses los estudiantes convocan a sucesivas marchas en las principales ciudades de Chile, las que en la medida que pasa el tiempo se transforman en críticas ideológicas que van alcanzando gran convocatoria. Tal como se señaló



anteriormente, al poco andar emergen las demandas de reformas al sistema educacional chileno y al fortalecimiento del rol del Estado en la educación. La respuesta del gobierno, luego de semanas de movilizaciones, se tradujo en una primera propuesta. Una que establecía nuevos fondos para la educación y facilidades para el acceso a los créditos universitarios. Pero, el movimiento estudiantil rechazó esta y otras propuestas posteriores, demandando medidas más de fondo. Las manifestaciones que, cotidianamente ganaban más adeptos, permitieron que el primer gobierno de Sebastián Piñera se abriera a la posibilidad de reformas más estructurales, como el fin de la municipalización de la educación secundaria o un cambio constitucional que asegurara la calidad en la educación.

En este contexto, los estudiantes secundarios se sumaron a las movilizaciones y comenzaron a realizar tomas en sus colegios, repitiendo las acciones de la “revolución pingüina”. La Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES) y la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), condujeron y organizaron el movimiento de escuelas y liceos. Además, por primera vez, a medida que la movilización fue creciendo, se incorporaron los colegios particulares pagados, los Centros de Formación Técnica, los Institutos Profesionales y las universidades privadas, en otras palabras, en el año 2011, prácticamente todo el sistema educacional chileno se sumó a las demandas iniciadas por los estudiantes de la Confech. Una vez más, este estallido social fue calificado como el más fuerte desde el retorno a la democracia. Pero estas manifestaciones ocurridas durante el segundo año del primer gobierno de Piñera fueron, por primera vez, interpretadas como parte de un movimiento social mayor. Un movimiento que apela por reformas sustanciales al modelo económico y político establecido durante la dictadura militar y que a la fecha se mantenía por más de veinte años sin cambios sustanciales.

En la actualidad, de los llamados del estudiantado a evadir los torniquetes del metro, como una forma de protestar por el alza en el pasaje, nos encontramos con una sociedad que nos exige transformaciones que terminen con cualquier tipo de desigualdad (en la educación, en la salud,

en el sistema previsional y en todos los ámbitos del quehacer nacional). La “caja de Pandora” abierta en este 2019 por el movimiento estudiantil, no solo requiere igualdad, también ha consolidado un discurso transversal por servicios públicos gratuitos, de calidad y por una participación privada que prohíba o limite el lucro. En definitiva, gracias a las y los estudiantes chilenos, no sólo estamos sentando las bases de una nueva Constitución Política para Chile, también se está dispuesto a terminar con cualquier financiamiento público a actores privados que lucren con los fondos públicos. En otras palabras, el movimiento iniciado por los estudiantes secundarios ha puesto en jaque el rol subsidiario del Estado y el modelo de desarrollo neoliberal, dejando en un incómodo segundo plano, a nuestro sistema de representación y de partidos políticos. ◆

**D.C. Y.M.T.**



# Por una sociedad más justa, bella y sustentable

por Dante Castillo\*

Las demandas estructurales que están en el origen de las grandes movilizaciones ciudadanas, iniciadas en octubre de 2019, muestran de manera descarnada el profundo malestar transversal de la sociedad chilena. Junto a lo anterior, es un hecho de la causa que el origen de las manifestaciones se explica por el resultado del modelo social, cultural y económico que, entre todos, hemos construido o avalado desde hace décadas. No hemos sido capaces de enfrentar la desigualdad, promover la cohesión social y asegurar de manera equitativa el progreso, la comodidad y las oportunidades para vivir con tranquilidad nuestra niñez, juventud adultez y nuestra vejez.

Por el contrario, la mayoría de los chilenos y chilenas vivimos el futuro con ansiedad y temor. Es por ello que hacemos nuestro, el deber de propiciar un diálogo para la transformación y terminar con el uso de la violencia y la represión. El nuevo PACTO SOCIAL requiere necesariamente de acciones concretas e inmediatas que aseguren la justicia social, base de la cohesión.

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y el Instituto Paulo Freire de Chile, tal como lo han señalado las instituciones de educación superior estatales, nos proponemos como otro espacio para la comprensión y el diálogo. Un espacio que se requiere para promover los procesos de cambio que hoy se le exigen a las autoridades políticas y administrativas del país.

\*INVESTIGADOR PIIIE ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE LE MONDE DIPLOMATIQUE  
NOVIEMBRE DE 2019.

Contamos con las capacidades de nuestras y nuestros estudiantes, docentes, académicos e investigadores para que con creatividad, libertad y tolerancia abordemos de manera urgente las acciones que nos demanda nuestra comunidad.

Enfrentamos una oportunidad histórica. Hoy es posible reemplazar la lógica liberal de la competencia y el consumo, por la colaboración y la confianza en nuestro pueblo. No dejemos pasar la posibilidad de construir una sociedad más justa, bella y sustentable.

**D.C.**

*Los mecanismos para la corrupción se mantienen intactos*

## Treinta años de hegemonía neoliberal en educación

por Dante Castillo\* y Mario Torres\*\*



Ximena Armas, Les crayons (<http://ximena.armas.free.fr>)

\*INVESTIGADOR PIIIE

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO.  
UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE LE MONDE DIPLOMATIQUE OCTUBRE 2019.

Recientemente se han cumplido 50 años de la aparición de la obra insigne de Paulo Freire, “La Pedagogía del Oprimido”. En el Chile de finales de los años sesenta, con el respaldo proporcionado por Jacques Chonchol, futuro Ministro de agricultura del gobierno de la Unidad Popular, Freire tendrá el soporte para escribir el libro sobre educación latinoamericano, más valorado y reproducido en el mundo moderno. Luego del golpe militar brasileño de 1964, el pedagogo debió abandonar su patria para refugiarse en Chile. En nuestra nación trabajó y participó en diversos procesos de alfabetización del mundo campesino, la mayoría ligados a las acciones y transformaciones impulsadas al alero del proceso de la Reforma Agraria iniciado en el gobierno de Frei Montalva. En este contexto, Paulo Freire se vio directamente involucrado con el programa de educación de adultos que impulsaba el Instituto para la Reforma Agraria (ICIRA). Por lo mismo, dentro de toda la obra y el pensamiento freiriano, Chile y sus habitantes pobres que provenían del mundo campesino y urbano-popular, se constituyó en el elemento reactivo que le permitió, en un verdadero laboratorio social, contrastar, madurar y sintetizar su pensamiento sobre una educación para la emancipación y la liberación de los oprimidos.

La publicación de la Pedagogía del Oprimido tuvo un fuerte impacto en la educación y la sociedad chilena, latinoamericana y mundial. Pero luego del golpe militar chileno de 1973, los postulados de la “pedagogía del oprimido” fueron proscritos de las políticas de Estado, las organizaciones sociales y de las escuelas. Naturalmente, la publicación fue apilada como combustible para la “hoguera de los títulos subversivos”. Peso a ello, durante los oscuros años de la dictadura, bajo diferentes formatos clandestinos, la obra de Paulo Freire fue usada y levantada como referente para las prácticas de la educación popular y la resistencia democrática. Bajo su inspiración se formaban los militantes y líderes sociales que, desafiando la política dictatorial, asistían a las múltiples y diversas expresiones de escuelas de educación popular. En el contexto nacional, hasta finales de la década de los ochenta,

la educación, la escuela y el sistema universitario estaban intrínsecamente vinculados a la oposición dictatorial, le democracia, la liberación y emancipación de la sociedad y sus habitantes.

Iniciada la transición democrática, aún es posible identificar experiencias educativas apoyadas en la praxis latinoamericana freiriana, pero de manera rápida y brusca esta perspectiva es “opacada” por la hegemonía de las nuevas tendencias impulsadas a partir del fin de la Guerra Fría. Las transformaciones geopolíticas mundiales asociadas a la caída del muro de Berlín, consolidaron el renacimiento de las concepciones liberales que, a modo de laboratorio, los “Chicagos Boys” las habían probado empíricamente en nuestro país durante la dictadura. En este contexto, las instituciones escolares, la educación en general y los procesos de mejoramiento educacional en particular, abandonan o postergaron la dimensión política de la educación y se concentrándose en un quehacer exclusivamente técnico o tecnocrático. Pese a las diferencias irreconciliables entre los diferentes actores involucrados en la democratización de la sociedad chilena, por diferentes motivaciones, se instaló un consenso que centró el rol de la educación y de su transformación, a factores casi exclusivamente administrativos y de gestión. De esta forma, se consolida un discurso (que se vuelve dominante hasta la fecha), que confinó al pensamiento político pedagógico, a una dimensión romántica o bucólica. Los principios educativos de todos los gobiernos de la época republicana nacional y del siglo XX en general fueron consciente y decididamente excluidos. Freire, el programa de la Unidad Popular y la sociología de la educación, entre otros “relatos”, dejaron de ser referentes válidos para pensar en la práctica pedagógica. A lo más, estas imágenes son incluidas a modo de citas románticas para adornar los “Power Point” del establishment educacional.

En el año 1990 la arremetida descontrolada de las políticas liberales o neoliberales en educación coincide con la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, realizada en la ciudad Tailandesa de Jomtiem. Al finalizar el encuentro convocado por las Naciones Unidas, a través de



la UNESCO, publican la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtiem, marzo de 1990). Entre otros aspectos que delimitan el financiamiento y la cooperación internacional durante la década de los noventa, los organizadores concluyen que se ha demostrado (que la Conferencia) “es una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo, cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación” [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).

Tal como los propios convocados lo declaran, la Conferencia de Jomtien fue el primer hito que redefinió la acción política de la educación. Concretamente, se determinó que la educación contribuye a la política de desarrollo humano. Pero al mismo tiempo, esta expresión política se delimita explícitamente a una campaña mundial para proporcionar enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Junto a lo anterior, también se señala que se deben hacer esfuerzos para mejorar la calidad de la educación básica e identificar medios eficaces y baratos para satisfacer las necesidades de aprendizaje de grupos desasistidos.

En síntesis, la sociedad chilena excluye la política de la educación, tal como lo concebían los gobiernos democráticos del siglo XX y los movimientos antidictatoriales de los años setenta y ochenta. Por acción u omisión, autoridades, académicos e intelectuales, separamos la esfera política de la educación y del discurso de sus instituciones. La escuela se “escolariza” y se centra sobre si misma. A la escuela emancipadora y transformadora de la Unidad Popular y de la Pedagogía del Oprimido, la calificamos como experiencias anacrónicas, populistas o mesiánicas.

Luego de 30 años de la hegemonía neoliberal en educación, a partir de la persistencia de las inequidades y de los cuestionados avances de la educación “bancaria”, su discurso está mostrando síntomas de fatiga. La cantidad y profundidad de las “anomalías” y los escasos éxitos que muestra el modelo educativo nacional, se han combinado

con la respuesta movilizada de diversos actores sociales, para sentar las bases de una relectura de la relación entre educación y política. En este escenario está reemergiendo el contenido político que caracterizó al sistema educacional chileno hasta el gobierno de la Unidad Popular. Una prueba de lo anterior, a nivel internacional, se encuentra en el Informe Final publicado por el “Foro Mundial de Educación” realizado en Dakar (2000) y en el “Informe de Seguimiento Mundial de la Educación Para Todos”, publicado por Unesco en el año 2015, donde queda en evidencia el limitado avance registrado en estos últimos 30 años.

En este naciente escenario, la obra de Freire contribuye como un buen catalizador para resignificar las posibilidades y consecuencias de la educación en una dimensión más amplia, integral y sistémica. La educación es para Freire una práctica de la libertad en sí misma. Del mismo modo, en tanto práctica, tal como lo señaló Kant en su “crítica a la razón práctica”, es un hecho político. Por consiguiente, pese a la “angustia” o temor que lo anterior pueda acarrear en nuestras sensibilidades adiestradas por un modelo tecnológico, la institución escolar no es neutra. Por el contrario, es un espacio político que siempre se debate entre dos “tipos ideales”, a saber, como un agente funcional al modelo dominante (y reproductor del *satatu quo*) o, como un agente para la transformación y la emancipación de todas las esferas sociales.

Freire y la pedagogía que sostuvieron las iniciativas del gobierno de la Unidad Popular y de los anteriores, se enmarcan en el campo de las propuestas poscoloniales, erigidas como un pensamiento de frontera que facilita la discusión, el dialogo y el cruce de pluralidades de saberes, lenguajes, culturas, espacios y tiempos. La educación requiere de este pensamiento dialógico y fronterizo. Desde fines de los años 60 y hasta el Golpe de Estado de 1973, nuestro país avanzó significativamente en lo que hoy se ha bautizado como una “epistemología del sur”, ahora, podría reconciliarse la “voluntad” con las “condiciones materiales”, para repolitizar la educación. ♦

**D.C. Y M.T.**



*Reemplazar la competencia por la colaboración  
interuniversitaria*

## Universidad y formación de profesores

por Dante Castillo\* y Mario Torres\*\*



Soledad Omeñaca, Sólido equilibrio (maderas ensambladas), 2018  
(Gentileza Galería Artespacio)

\*INVESTIGADOR PIIIE

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO.  
UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE LE MONDE DIPLOMATIQUE AGOSTO 2019.

Durante las últimas décadas del siglo XX y sobre todo durante este siglo XXI, las tendencias de la formación de profesores se han diversificado en múltiples respuestas a la organización de esta profesión. En Chile, la formación inicial docente (FID) está arraigada a las universidades, suponiendo, además, que esta carrera universitaria entrega un valor añadido, dado el vínculo con la investigación y la profesionalización permanente de estas instituciones de educación superior.

El actual sistema de educación terciario chileno, pese a los ajustes incorporados en los tres últimos años, sigue apegado a las políticas diseñadas e implementadas en los años de dictadura. Éstas se fundaron en el estímulo a la competencia entre las distintas instituciones por el financiamiento público y por un trato no preferencial para las universidades estatales. Sin embargo, los defectos de este modelo han configurado un diagnóstico crítico respecto del sistema educativo en general. Este “malestar en la educación” también interpela el origen y el desarrollo de las recientes políticas implementadas en las instituciones escolares, en el desempeño profesional docente, en el modelo universitario y en el sistema educacional en su conjunto.

En comunión con lo anterior, los cambios estructurales observados en las últimas décadas en las esferas de la economía, la política y la sociedad han generado nuevas presiones y demandas a los sistemas educativos. De esta forma, la aceleración del fenómeno de la globalización, la adopción global de las directrices neoliberales y, por otra parte, el surgimiento de nuevos movimientos y demandas sociales, vinculados a cuestiones de género, interculturalidad o ecología, entre otros factores, han configurado un escenario de crisis de los modelos educativos tradicionales. Es en este escenario que emergen profundas críticas e intentos de reestructuración de formación de los profesores o la Formación Inicial Docente.

Para las autoridades gobernantes y académicas que, en un primer proceso de reforma, diseñaron las políticas docentes en los años 90, el diagnóstico era compartido, a saber, la profesión docente heredada de la dictadura era anticuada, tradicionalista y autoritaria. La retórica de los profesores era unidireccional, absoluta y moralizante, acoplada con una

práctica pedagógica rutinaria, poco elaborada, inflexible, indiscriminada y escasamente generadora de significados y sentidos. Además, se señalaba que la “resistencia al cambio” y la práctica docente “poco inteligente” debía ser enfrentada con alta dosis de autoridad. Frente a este escenario, resultaba obvio que había que iniciar un proceso de modificaciones en la formación de los profesores. Es así como, el mejoramiento de la calidad de la educación se centró en el fortalecimiento de la formación docente universitaria. Pero, las instituciones formadoras de profesores también fueron criticadas y calificadas como espacios con una estructura curricular desarticulada, con un cuerpo académico sin la calificación requerida y con estudiantes universitarios académicamente débiles.

Posteriormente, las movilizaciones estudiantiles secundarias que se desarrollaron en el año 2006, conocidas como “la revolución pingüina”, entre otros efectos, permitió apreciar que la formación de los profesores se caracterizaba por instituciones con serias falencias de gestión, desregulación en las condiciones de apertura y funcionamiento de las carreras pedagógicas, es decir, ausencia de un sistema institucionalizado de regulación de la formación docente.

### **Competencia cuestionada**

Desde este hito a la fecha, una de las principales preocupaciones de las autoridades educativas, está en la oferta y calidad de la formación docente que proporcionan las instituciones de educación superior.

Sin embargo, la lógica de la competencia entre todas las universidades formadoras de profesores está siendo cuestionada, al considerarla un obstáculo permanente para promover el cambio que requiere la formación y el desempeño docente. Esta conciencia emergente, acompañada por las presiones de diversos actores sociales y del movimiento estudiantil, están estimulando la emergencia de un discurso que busca terminar con la lógica de la “competencia” que ha imperado en todas los niveles y dimensiones del quehacer universitario de las últimas décadas, impidiendo una adecuada política nacional de formación docente.

La promulgación, en el año 2016, del “sistema de desarrollo profesional docente”, que contempla un conjunto

de regulaciones y programas públicos de corto, mediano y largo plazo, para el fortalecimiento, la profesionalización y la revalorización de la docencia, es en gran parte explicada por el cuestionamiento a la idea de un mercado que en base a la competencia entre las universidades se regula y mejora la calidad de la formación y el desempeño profesional de los profesores. Pese a los defectos que está teniendo su implementación, la nueva Carrera Docente y el fortalecimiento de la formación inicial de profesores, es una nueva expresión concreta del fracaso de un modelo de calidad centrado en la competencia individual de las instituciones universitarias.

Concretamente, el sistema de desarrollo profesional docente está teniendo consecuencias para la formación inicial docente. Por ejemplo, se han creado nuevos requisitos de ingreso para las carreras pedagógicas, la obligatoriedad de acreditación de las carreras ante la Comisión Nacional de Acreditación y la generación de nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios para las carreras pedagógicas. No obstante, sin un monitoreo o un observatorio que retroalimente la implementación de estos dispositivos nacionales, es muy probable que la competencia entre las diferentes instituciones universitarias traduzca esta oportunidad, en un nuevo mecanismo para revitalizar la lógica del mercado.

Es en este contexto que recientemente se ha creado el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, IESED-Chile. Una iniciativa que entre objetivos, se propone reemplazar la competencia entre las instituciones formadoras de profesores, por otra noción que se sostenga en la “colaboración” entre las instituciones de educación superior.

El funcionamiento del IESED-Chile, surge del acuerdo de colaboración entre seis universidades estatales y una corporación de derecho privado sin fines de lucro, con el fin de diseñar e implementar políticas públicas en educación, mediante el fomento colaborativo de la investigación y la formación avanzada en educación. Para ello los rectores de las Universidades de Tarapacá (UTA), Playa Ancha (UPLA), Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad de Santiago (USACH), de Los Lagos (ULagos), Magallanes (UMAG) y la Universidad Tecnológica Metropolitana

(UTEM), junto al director del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), firmaron un protocolo de colaboración permanente. De esta manera, el IESED-Chile está concebido como una plataforma que facilite las actividades colaborativas y sinérgicas entre las instituciones que lo integran.

### **Fortalecer colaboración**

Por tanto, la formación de los profesores de Chile y el monitoreo a la implementación de la “Política Nacional Docente”, tendrá en el IESED-Chile, una instancia para fortalecer la colaboración entre las universidades estatales en materia de investigación educativa, formación continua, posgrado, movilidad académica y estudiantil, entre las instituciones que forman a los profesores de Chile.

Junto a lo anterior, también es posible sostener que esta iniciativa colaborará y promoverá en las instituciones formadores de profesores, una práctica que les convierta en los nuevos modelos y ejemplos para profesionalizar el ejercicio docente, tal como lo hizo en su época, el modelo francés de las escuelas normales. Bajo esta naciente coordinación, es posible pensar en un nuevo modelo nacional colaborativo de formación de profesores, que contribuya a refundar un perfil de instituciones formadoras, combinando, por ejemplo, la experiencia con la reflexión y análisis sobre la práctica, o bien, que mezclen la capacidad de indagación sobre la enseñanza y la formación. Pero para todo lo anterior, es preciso asegurar un diálogo estrecho y colaborativo entre las instituciones universitarias. Las Escuelas universitarias de pedagogía que requiere el país, deben fundarse en una formación inicial docente que anteponga los intereses colectivos por sobre los corporativos. ◆

**D.C. Y M.T.**





*Liceos Técnico Profesionales y políticas  
educativas al pizarrón*

## La educación técnica en los liceos chilenos

por Dante Castillo, Francisca Gómez\* y Mario Torres\*\*



Ximena Mandiola, Con tiempo, 2008 ([www.ximenamandiola.com](http://www.ximenamandiola.com))

\*INVESTIGADORES PIIIE

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL  
MEDIO. UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE *LE MONDE DIPLOMATIQUE* JULIO 2019.

A partir de la información disponible en el Ministerio de Educación, alrededor del 40% de los estudiantes de 3° y 4° de educación secundaria, asisten a la Educación Media Técnico Profesional (EMTP). En otras palabras, más de 164 mil jóvenes realizan sus estudios en estas instituciones. Pero el dato más relevante consiste en el hecho que, la gran mayoría de estos estudiantes, pertenecen a los sectores sociales más pobres de la población chilena. Además, en términos de su experiencia escolar, sus procesos educativos señalan resultados inferiores, si se les compara con sus pares que provienen de la Educación Científica-Humanista. Pese a lo anterior, algunos estudios muestran que, al momento de ingresar al mundo del trabajo, a corto, mediano y largo plazo, las diferencias se reducen y se vuelven menos significativas, incluso es posible consultar un estudio donde se indica que, cuando se comparan los mismos grupos sociales de estudiantes, la EMTP obtiene mejores resultados y efectos de la formación recibida.

Quizás en parte, ello explicaría el hecho que la formación de la EMTP siga presentándose como una oferta muy atractiva para las familias y los estudiantes que asisten a este tipo de enseñanza. Al parecer, la EMTP, todavía sigue seduciendo con la promesa de compatibilizar la formación general (CH), con la adquisición de habilidades y competencias para el trabajo. Además, actualmente la EMTP ya no es considerada como una formación “terminal”. Es así como, un número significativo de jóvenes de la EMTP, mantienen la expectativa de continuar estudios superiores y al mismo tiempo, sus deseos profesionales y académicos incluso pueden apartarse bruscamente de sus especialidades o carreras técnicas. En un reciente trabajo realizado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, junto a la Universidad Tecnológica Metropolitana, se advierte que, dentro de las aspiraciones educacionales de los estudiantes de la EMTP, las ciencias sociales y las humanas, están tan o más presentes en las opciones futuras que declaran los estudiantes, que las disciplinas o áreas técnicas que cursaron en los liceos.

Ya sabemos que los egresados de la EMTP presentan

trayectorias más dilatadas y variadas que sus pares CH, sin embargo, cuando se realiza un análisis longitudinal, la tendencia muestra que esta población puede incorporarse a la educación superior, varios años después de haber finalizado la formación secundaria. Actualmente se observa que, no solo ha aumentado la incorporación de los estudiantes de la EMTP en la educación de nivel superior, sino también su incorporación temporal se está adelantando y ubicándose más cerca de la fecha de titulación de la EMTP.

Este panorama hace cada vez más difícil sostener que el rol de la enseñanza media TP sea ofrecer una opción formativa terminal para sus estudiantes. Al contrario, resulta urgente dar respuesta a las crecientes expectativas de estos jóvenes, poniendo mayor énfasis en que reciban las competencias generales que les permitan enfrentar con mayor libertad su futuro profesional, sin que se vean prematuramente encasillados en sus especialidades técnicas cursadas en el liceo. En definitiva, tenemos por delante el enorme desafío de compatibilizar las particularidades de la educación TP, que básicamente consiste en entregar las competencias laborales que permitan una inserción temprana en el mundo laboral con, los nuevos planes educacionales que manifiestan estos jóvenes para su futuro.

Sin embargo, la confianza que los jóvenes y sus familias le están otorgando a este tipo de educación, no se condice con la calidad del servicio educativo que los liceos deberían brindar. Hay estudios recientes que también muestran el rol perjudicial que puede adoptar una educación EMTP de mala calidad, en los resultados académicos de sus estudiantes. Por ejemplo, habilidades y conocimientos insuficientes para enfrentar las pruebas de selección universitaria o, efectos nocivos en las actitudes escolares, especialmente en aquellos estudiantes que previamente registraban un buen desempeño escolar. En este mismo sentido, una evaluación centrada en los aprendizajes de las especialidades técnicas ha mostrado que los liceos EMTP, están bastante distantes de alcanzar niveles de logro satisfactorios y pertinentes para la formación de los estudiantes, no sólo en términos de las demandas que re-

quiere el mundo del trabajo actual. En palabras simples, un porcentaje significativo de liceos EMTP, tienen dificultades para cumplir los objetivos de aprendizajes de la formación general y en términos específicos, de los objetivos de aprendizaje de la formación diferenciada.

Para interpretar correctamente este panorama, se debe recordar que los Liceos de Educación Media Técnico Profesional, deben cumplir con dos obligaciones del currículum nacional, es decir, concentrar en 1° y 2° medio, todos los contenidos de la formación general, en equivalencia con los liceos CH y posteriormente, en 3° y 4° medio, deben concentrarse en la formación diferenciada de las especialidades de la EMTP. En breve, la formación técnica sólo se dicta en tercero y cuarto medio.

Para abordar estos déficits, en el año 2012 se creó un cuerpo legal, institucional y procedimental, conocido como Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Es bajo estos instrumentos que se ha buscado entregar una respuesta a los dilemas descritos anteriormente. En concreto, se modificó la estructura educacional del país y se crearon nuevas instancias, separadas del Ministerio de Educación. Se modificaron prácticamente todas las funciones de las instituciones existentes a la fecha.

Esta nueva arquitectura articula cuatro instituciones. El Ministerio de Educación, continúa siendo el órgano rector del sistema y encargado de formular la política educacional. También continúa elaborando y actualizando las bases curriculares y marcos para la evaluación de la EMTP. Cuenta, además, con una coordinación específica para la EMTP, que se encarga de asegurar un apoyo técnico y pedagógico a los liceos.

Al mismo tiempo, se crea la Superintendencia de Educación, que tiene como principales funciones, la fiscalización del uso de los recursos, el cumplimiento de la normativa y la aplicación de sanciones. Junto a la Superintendencia, se crea la Agencia de Calidad de la Educación, con el objeto de evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes de todo el sistema escolar incluyendo la EMTP. Esta "Agencia", a través de una red de indicado-

res (en el que el SIMCE, continua concentrando la mayor ponderación), evalúa la calidad y el desempeño de los establecimientos escolares, es decir, de los liceos de la EMTP de igual forma. Además, debe entregar orientaciones para el mejoramiento de los centros educativos e informar los resultados de las evaluaciones. A las anteriores instituciones, se agrega el Consejo Nacional de Educación (CNED), que tiene como finalidad la definición de los lineamientos estratégicos de la educación nacional.

No obstante, el hecho que la Agencia de Calidad de la Educación, evalúa y le asigna un rótulo a cada escuela y liceo, la ha convertido, en la práctica, en la principal institución generadora, implementadora y traductora de las políticas educativas. La Agencia clasifica a los liceos de la EMTP y a todo el conjunto de establecimientos del país. Para ello, emplea cuatro categorías de desempeño. De esta forma, un liceo de la EMTP puede ubicarse según la evaluación realizada, en las siguientes categorías de desempeño: “Alto desempeño”, “Medio”, “Medio-Bajo” e “Insuficiente”.

Esta categorización tiene tres tipos de consecuencias. Por una parte, de su resultado deriva la priorización de los apoyos que entrega la propia Agencia de Calidad y el apoyo técnico pedagógico que se le pide al Ministerio de Educación. Luego de la difusión, también se observan consecuencias asociadas a los procesos de estigmatización de los liceos y de sus comunidades educativas. Es así como, muchos liceos de la EMTP lucen sus “orejas de burro”. Incluso, la ley permite la revocación del reconocimiento oficial del establecimiento que otorga el ministerio si los liceos se mantienen en periodos consecutivos, en la categoría de desempeño insuficiente, arriesgan cerrar definitivamente sus puertas a los estudiantes y apoderados que “porfiadamente”, los matriculan en estos liceos técnicos.

En este escenario, sin ser eruditos, se sabe de antemano que los liceos peor evaluados, son aquellos que atienden a la población pobre del país. Junto a esto, también se sabe que luego de seis años de funcionamiento de esta nueva “ingeniería educacional”, los resultados siguen siendo relativamente similares y estables.

Pero entonces, qué fenómenos están explicando la decidida resistencia del 40% de estudiantes del país, que se mantienen porfiadamente fieles a la Educación Media Técnico Profesional. Si tanto los liceos, como las autoridades de los diferentes niveles del sistema escolar, no han logrado hacerlos despegar y muy probablemente, no puedan hacerlo, al menos de manera “consecutiva” en el futuro, cómo explicar la fidelidad antes mencionada. Quizás, habría que escuchar con mejor atención la voz de los estudiantes, apoderados y docentes de aula, para comprender cuáles son sus motivaciones y expectativas sobre esta opción formativa. ◆

**D.C., F.G y M.T.**

*Por una escuela que promueve la cultura saludable  
y la interacción social*

## Aumentar la actividad física es un desafío de país

por Dante Castillo\* y Mario Torres\*\*

*Los tiempos modernos han transformado la vida de las personas y una de sus características distintivas ha sido la concentración de la población en las ciudades y la disminución de la actividad física dentro de éstas. El aumento del sedentarismo entre la población adulta y juvenil es una de las caras más vistosas de un estilo de vida caracterizado por actividades y funciones laborales que conllevan un mínimo de esfuerzo corporal y por formas de recreación bajas en exigencia física. La oficina y las pantallas digitales son las instancias más representativas de este estilo de vida, que tiene consecuencias negativas para la salud física y psicológica de las personas, cuando no son contrarrestadas oportuna y adecuadamente.*

No en todas las latitudes esto se da en igual medida, y en ningún lado esta tendencia ha totalizado la realidad social. Sin embargo, en Chile la situación es grave, pues el sedentarismo afecta al 91% de la población, según los datos que proporcionan las estadísticas nacionales.

\*INVESTIGADOR PIIE.

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO. UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE LE MONDE DIPLOMATIQUE JUNIO DE 2019.



La planificación urbana, cuando la ha habido o cuando ha resistido a la depredación inmobiliaria, se orienta a la economía del esfuerzo humano, más que a su potenciación a través de la actividad física o a la práctica deportiva. Pese a sus limitaciones, la escuela es el mejor y más extendido espacio existente en nuestras ciudades y zonas rurales, para la práctica y promoción de la actividad física y deportiva. De hecho, es casi la única institución que también puede congregarse a numerosas personas en torno a la actividad física, por haber considerado esta posibilidad en su diseño. En algunas localidades pobres, urbanas o rurales, la escuela es el único espacio especialmente habilitado para la práctica deportiva.

El sedentarismo de la población joven y adulta aumenta en la medida que pasa el tiempo de abandono o egreso de un establecimiento educacional. Mientras que un 88% de los estudiantes que dejaron de asistir a la escuela o liceo hace menos de un año, sufre de sedentarismo, este porcentaje se eleva hasta el 91%, después del tercer año de egreso. Entre las personas que nunca han asistido a un establecimiento educacional, el sedentarismo alcanza el 95%. Es decir, indudablemente es la escuela uno de los primeros agentes propiciadores de la actividad deportiva, la que deja de ejercer su influencia notoriamente cuando las personas ya no concurren a ella. Lo anterior, considerando que una actividad física moderada es aquella que se practica de manera intensiva durante al menos treinta minutos y con una regularidad mínima de tres veces por semana. Al mismo tiempo, las dinámicas de la actividad son indefinidas, pudiendo tratarse o no de actividad deportiva, es decir, con objetivos, procedimientos, espacios y elementos determinados. De esta manera, la escuela se constituye en el espacio con mayor capacidad instalada para satisfacer las necesidades en este ámbito; necesidades que, a nivel nacional, pueden considerarse prácticamente únicas, sobre todo para la población más vulnerable.

### **Momento vital**

Este lugar central de la institución educativa con relación al fomento y valoración de la actividad física, por parte de

los estudiantes, ha sido reconocido por diferentes actores, que han llevado adelante diversas iniciativas públicas orientadas a un mayor desarrollo en este ámbito. Estas diferentes iniciativas han sido llevadas a cabo, pese a lo cual, aún se requieren de nuevos esfuerzos con el fin de mejorar la práctica en el conjunto de la población, en particular con aquella que se encuentra en edad escolar. Lo anterior, debido a que se debe tener presente que, en ese momento vital, es donde se consolidan diferentes conductas y disposiciones en los individuos que suelen ser duraderas y que en esa medida es más factible que puedan ser reproducidas en diferentes contextos sociales y familiares donde en un futuro interactúen.

Reconociendo el mejoramiento que han experimentado las escuelas, tanto a nivel de infraestructura como en equipamiento y la formación de los docentes, la labor educativa en el campo de la práctica deportiva y actividad física es aún insuficiente y muchas veces, dispar. Gracias a estudios solicitados por el Ministerio de Educación, incluyendo investigaciones periódicas que realizan algunas instituciones universitarias, sabemos que no existe homogeneidad en la infraestructura deportiva de las escuelas, pero también, que existe un importante desacople entre la infraestructura y los contextos regionales y locales, que es necesario corregir. Así como la existencia de capacidades y competencias igualmente mal distribuidas social y regionalmente.

Por otra parte, es importante relevar que, en las actuales Bases Curriculares propuestas por el Ministerio de Educación, la asignatura que tradicionalmente se ha llamado como Educación Física, en la actualidad ha pasado a denominarse Educación Física y Salud. Lo que podría - a priori - interpretarse como una nueva concepción paradigmática de la asignatura, centrada en la promoción de contenidos relacionados con el mantenimiento o búsqueda de la salud y calidad de vida de las personas.

En relación con lo anteriormente dicho, en las bases curriculares, se señala que la Educación Física y Salud cons-

tituye una asignatura central de la educación escolar, que se enmarca en el proceso de formación integral del ser humano. De hecho, el Programa de Estudio para primero básico explicita, desde el año 2012, que, a partir de la práctica regular de actividad física, los estudiantes podrán desarrollar habilidades motrices, así como actitudes proclives al juego limpio, el liderazgo y el autocuidado. Esto, en palabras de este documento oficial distribuido en las escuelas del país, les dará a los estudiantes, la posibilidad de adquirir un estilo de vida activo y saludable, asociado a múltiples beneficios individuales y sociales.

Además, se agrega que el desarrollo de habilidades motrices, junto a la adquisición de hábitos de vida activa y saludable, contribuyen al bienestar cognitivo, emocional, físico y social de los estudiantes.

### **Altos índices de obesidad**

Ahora resulta interesante destacar que en las Bases Curriculares vigentes se incluyó el concepto de “salud” en el nombre de la asignatura y éste pasa a ser un contenido transversal en el currículum de primero a sexto año básico y luego de séptimo básico a segundo medio. Esto responde - según consta en las propias bases curriculares- a los problemas de sedentarismo y a los altos índices de obesidad que enfrenta nuestro país, especialmente en niños y niñas en edad escolar. Tanto así que en todos los documentos curriculares se señala que, según datos obtenidos por los Ministerios de Salud y Educación, más de un 88% de la población mayor de 17 años, tiene un comportamiento sedentario. Igualmente se consigna que, desde el SIMCE de Educación Física aplicado en el año 2011, solo un 10% de los estudiantes tiene una condición física satisfactoria, mientras que otro 20% tiene riesgo de contraer enfermedades cardiovasculares y cardiorrespiratorias, unas cifras que no han variado hasta la fecha.

Las Bases Curriculares y los Programas y Planes de estudios de la asignatura, incorpora entonces la dimensión Vida Activa y Saludable, según la cual, la participación regular en actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa puede mejorar las cualidades físicas básicas (resistencia cardiovas-

cular y muscular, fuerza y flexibilidad), reduciendo los factores de riesgo asociados a distintas enfermedades.

En síntesis, el curriculum nacional obligatorio para las escuelas y liceos públicos y particulares subvencionados, parten del supuesto que el desarrollo temprano y sistemático del ejercicio físico, tendría que contribuir a generar una cultura de la promoción y práctica de la actividad física y con ello, el país se vería favorecido en materia de salud, dado que contaría con una población educada en la actividad física. No obstante, para el logro de ello es necesario - entre otros requisitos - contar con espacios físicos adecuados en las escuelas, así como la promoción y esperablemente la adquisición de hábitos alimenticios saludables por parte de la comunidad escolar.

Pero otro aspecto fundamental que no debe pasarse por alto, respecto del rol de la actividad física y la práctica deportiva dentro del conjunto de actividades de ocio y tiempo libre, dice relación con el desarrollo de una identidad colectiva y la generación de sentidos compartidos entre los ciudadanos. Al respecto, es necesario reconocer la fuerza asociativa que articula los deseos y expectativas que emergen en torno a la realización de actividades físico-deportivas de la población. En esta dirección, es importante subrayar los vínculos sociales que genera el afán ciudadano por ejercer su derecho a la práctica físico-deportiva. Una prueba de la asociatividad que emerge de forma casi natural, a partir de la práctica del deporte en nuestro país, es la numerosa presencia de clubes deportivos comunitarios a lo largo y ancho del territorio nacional. Alrededor de estos espacios se tejen extensas e intensas redes sociales en torno a la organización de actividades físico-deportivas, ofreciendo puntos de encuentro y reconocimiento mutuo.

Esta necesidad de reunirse, juntarse, estar con otros es, además, un freno a la posibilidad de la privatización absoluta de la esfera deportiva. El deporte, en tanto práctica social, aún permanece como un espacio de encuentro e interacción social, donde se reúnen no sólo los sujetos que desarrollan una actividad específica en un tiempo acotado, pues, son acompañados por su comunidad. En este sentido, el valor de esta actividad social en el fortalecimiento de la ciudadanía

debe ser medido por su capacidad para reunir individuos y grupos, y en su capacidad para promover la interacción social. Esto constituye la base para el fortalecimiento de relaciones de cooperación entre los sujetos que sustenten la posibilidad de una ciudadanía democrática con un trasfondo ético y sustantivo.

En este escenario, la actividad física y la práctica deportiva en las escuelas chilenas, favorece el encuentro y la interacción social, de ahí también que estas actividades sean vistas como una herramienta para el fortalecimiento de la ciudadanía y la consolidación de una sociedad participativa y democrática. ◆

**D.C. y M.T.**

*Aporte universitario a la disminución de las brechas de inequidad social*

## Universidad y equidad

por Dante Castillo\* y Mario Torres\*\*



Marco Bizzarri, Sin título, 2018 ([www.marcobizzarri.com](http://www.marcobizzarri.com))

\*INVESTIGADOR PIIIE.

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO. UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE *LE MONDE DIPLOMATIQUE* MAYO DE 2019.

La equidad en la educación superior debe ser evaluada por la capacidad que tienen las instituciones de educación superior, especialmente las universidades que reciben aportes públicos, para asegurar oportunidades profesionales y laborales a los estudiantes que provienen de grupos históricamente excluidos de la educación. Lo anterior implica que, otro indicador para establecer la calidad del sistema universitario dice relación con las acciones y mecanismos que disponen para asegurar el acceso y la permanencia de todas y todos los estudiantes.

Sin embargo, la mejor contribución que pueden hacer las instituciones universitarias que reciben aporte fiscal, es la que se observa en los resultados que obtiene el estudiantado, al momento de egresar. En otras palabras, es la contribución que puede establecerse dos o tres años con posterioridad al egreso o titulación. Si bien el mecanismo para evaluar la contribución de la universidad debe construirse colectiva y consensuadamente, al menos tiene que considerar dos dimensiones. Por una parte, es relevante analizar y ponderar los resultados de la formación universitaria, en función del acceso al mercado laboral. Por otra, también debe incluir un procedimiento para analizar y valorar la dimensión relacionada con la formación profesional, propiamente tal. En este último caso, se tiene que sopesar el itinerario de aquellos egresados que no han ingresado al mundo del trabajo, pero prosiguen estudios en una misma área disciplinar o, quienes están insertos en el mercado laboral, pero en áreas disciplinares distintas a la formación universitaria recibida.

Es un hecho que Chile en el último tiempo ha incrementado sustantivamente las acciones que buscan mejorar el acceso a la educación de nivel terciario, incluyendo a la población que hasta hace poco no lo hacía. Estas acciones también han estado acompañadas por innumerables evaluaciones e investigaciones destinadas a medir los resultados de ellas. No obstante, aún se sabe menos sobre el proceso de “escolarización universitaria”, proceso que a la larga da cuenta de la permanencia de las y los estudiantes “vulnerables” en las instituciones de educación superior. Esta carencia de antecedentes se incrementa cuando nos interrogamos por los resultados de la formación académica

y profesional. Lo único que se conoce con certeza, es que el incremento en el acceso ha generado mayores dificultades a los egresados de ciertas carreras, para insertarse exitosamente al mundo laboral y para obtener un empleo en el área para la cual se prepararon. Del mismo modo, también se sabe que no siempre los ingresos percibidos por los profesionales recién egresados satisfacen las expectativas de renta que tenían al momento de iniciar sus estudios.

No hay duda que las instituciones de educación superior más selectivas y que reciben aportes públicos, han incrementado sustantivamente los dispositivos para mejorar el acceso a la educación de la comunidad que presenta mayores dificultades. Sin embargo, aumentar las oportunidades de acceso a la educación superior no basta para confirmar que las políticas públicas están teniendo éxito en lograr un sistema con mayor equidad. Lo anterior se explica en la medida que la comunidad científica nacional e internacional ha llegado a la convicción que la equidad en el acceso a la educación terciaria, no asegura equidad en la permanencia de los estudiantes, ni en los resultados que estos mismos estudiantes obtienen al momento de egresar de las instituciones de educación superior.

Bajo la anterior distinción analítica, resulta necesario y perentorio concentrarse en los resultados de la educación superior, pues, al no atender el problema de la inequidad en los resultados, se está al mismo tiempo desatendiendo los problemas en el acceso a buenos empleos y a obtenerlos en las disciplinas en las que los estudiantes fueron formados. Concentrarse en la equidad en el acceso, desatendiendo la noción de equidad en los resultados, se ha traducido en un aumento de la oferta de profesionales, especialmente en las carreras con menor requerimiento de infraestructura y equipamiento.

Junto a lo anterior, también se debe tener en cuenta que varios miles de estudiantes han accedido a la formación de nivel terciario, en instituciones universitarias que a la fecha están cerradas, en proceso de cierre o sin acreditación institucional. Es decir, se ha confirmado que, más que una contribución a la disminución de las brechas de inequidad en el acceso a la educación terciaria, varios proyectos universitarios “utilizaron” la incorporación del



estudiantado “vulnerable”, como un recurso de mercado para incrementar los réditos financieros.

Dicho fenómeno ha generado, en varias disciplinas, mayores dificultades a los egresados para acceder al mundo laboral y para obtener un empleo en el área para la cual se prepararon. Adicionalmente, no siempre los ingresos percibidos por los profesionales recién egresados satisfacen las expectativas de renta que tenían al momento de iniciar sus estudios. Junto a lo anterior, también se está produciendo un desajuste entre la oferta de profesionales y los requerimientos de los empleadores tanto del sector público como del sector privado. Además, la ausencia de información relevante sobre los resultados de la formación universitaria no permite orientar la toma de decisiones a nivel de los postulantes a la educación superior ni de las instituciones formadoras, ni tampoco de las políticas públicas que pretenden mejorar las condiciones de empleabilidad de los futuros egresados, especialmente de aquellos que provienen de los grupos históricamente más marginados y vulnerables.

Una reciente investigación realizada por el PIIIE y la Universidad UTEM, enfocada en la caracterización de las condiciones de la inserción laboral, de los egresados de la educación superior, a partir de un análisis comparado de universidades con distintos niveles de selectividad, constató que: al contrastar las universidades según sus diferentes niveles de selectividad, las características y atributos de la formación académica y profesional prescrita e implementada, influye en las probabilidades de lograr una exitosa y pertinente inserción laboral de sus egresados. En este sentido, los antecedentes recabados permiten concluir que las universidades más selectivas en los procesos de admisión, que reclutan a estudiantes con mayor estatus socioeconómico y capital cultural, tienden a obtener mejores resultados en el ámbito de la inserción laboral, que las universidades de mediana y baja selectividad. Sin embargo, a modo de resultado general, si bien este estudio ha contribuido con la sistematización de información relevante para que las instituciones de educación superior cuenten con insumos para revisar y ajustar sus políticas de formación universitaria, en términos del

impacto observado en los titulados, no ha podido determinar si el sistema universitario disminuye las brechas de inequidad al momento de egresar.

En otras palabras, es preciso determinar con mayor precisión que al contrastar los distintos perfiles de estudiantes que ingresan al sistema universitario, al momento de titularse, los resultados que se obtienen tienden a disminuir las brechas de inequidad. De esta forma, es posible establecer la “corrección” que la formación universitaria promueve, para acortar las diferencias al egreso. En otras palabras, los estudiantiles de diferentes grupos socioeconómicos y socio culturales obtienen resultados similares entre sí.

De esta manera, si la equidad en educación superior es evaluada por la capacidad que tienen las instituciones de educación superior para brindar oportunidades a los estudiantes de grupos tradicionalmente excluidos, para obtener buenos resultados al momento de egresar, es necesario confirmar que, gracias a una formación universitaria centrada en la equidad, la selección de estudiantes en el ingreso ha dejado de ser el mejor predictor de éxito en el acceso al mercado laboral y profesional. En consecuencia, se puede sostener que la formación recibida durante los años que permanecieron en la universidad ha corregido las diferencias diagnosticadas en la etapa de ingreso al sistema de educación terciario.

En este escenario, es recomendable que las propias universidades y los centros de investigación, propongan y levanten información relevante para analizar la contribución de las instituciones de educación superior a la equidad. Posteriormente, debiera proponerse un mecanismo compartido, para que la perspectiva de la equidad en los resultados sea considerada como otro indicador para distinguir la calidad del servicio educativo universitario. Ello al mismo tiempo, permitirá mejorar la toma de decisiones de los postulantes a la educación superior y la optimización de políticas para las instituciones formadoras junto con un criterio para la orientación de los aportes financieros que proporciona del Estado. ◆

**D.C. y M.T.**



*Los programas del Mineduc para estudiantes que están fuera del sistema formal*

## Niños, niñas y jóvenes en la Educación de Adultos

por Dante Castillo\* y Mario Torres\*\*



Carlos Edwards, Homenaje a los canteros (Granito), 2019  
(Exposición en Galería Artespacio hasta el 6 de abril)

\*INVESTIGADOR PIIIE. PROYECTO FONDECYT N° 1161433

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO. UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE *LE MONDE DIPLOMATIQUE* EN ABRIL DE 2019.

*Actualmente el sistema escolar chileno dispone de una oferta para atender las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes que, por diversos motivos, han dejado de asistir a la educación regular. Independientemente de la modalidad, esta responsabilidad ha sido incluida en los programas de Educación de Adultos (EDA). Con la incorporación de esta población infanto-juvenil, la educación de adultos paso a denominarse “educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Una tendencia que puede observarse en prácticamente todos los países de la región.*

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación formalizó una experiencia denominada “proyectos de reinserción escolar”, con el propósito de incorporar a niños y niña menores de 14 años. Esta decisión ha dejado de manifiesto que, pese a los esfuerzos desplegados por el Estado chileno, los antecedentes oficiales confirman que todavía existe una dificultad casi estructural, para que un grupo de estudiantes completen exitosamente el ciclo educativo obligatorio de doce años en las escuelas de educación básica y media. Del mismo modo, también queda en evidencia la limitada capacidad que hemos tenido para construir una escuela que contribuya exitosamente con la inclusión social, económica y cultural de todo el estudiantado.

Lo anterior se ajusta a las evidencias de las investigaciones realizadas por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), especialmente al proyecto Fondecyt 1161433. En efecto, se ha constatado que, por una parte, las escuelas y liceos no logran “acoger” apropiadamente a todos los niños, niñas y jóvenes que se reincorporan al sistema formal y, por otra, los antecedentes revelan que en los programas de reinserción, incluidos en las diferentes modalidades de la EPJA, un número importante de jóvenes no terminan el ciclo de formación, no reingresan al liceo o bien, egresan sin adquirir las competencias curriculares definidas en los planes y programas prescritos por el Ministerio de Educación. Es precisamente en este contexto que la investigación antes mencionada se ha trazado como objetivo

general identificar y ponderar los factores que inciden en el desarrollo de una oferta educativa sistémica y pertinente para atender la continuidad de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes que están fuera del sistema escolar formal y que son atendidos por la oferta EPJA.

Entre las constataciones más relevantes, se confirma que en una sociedad que institucionaliza la educación de mercado, en la adultez la no-escolaridad y la escolaridad interrumpida son situaciones particularmente sensibles para los individuos afectados. Pero, además, suelen ser vividas y significadas en términos de fracaso personal, individual o familiar. Junto a ello, esta condición viene ligada a una mayor vulnerabilidad social, expresada generalmente un bajo nivel de ingreso. Por ende, la reescolarización de la población que vio interrumpidos sus estudios tiende a ser percibida por los propios participantes de los programas de reescolarización, como un medio que ayudaría a mitigar algunos de los factores de exclusión. La EPJA aparece como un factor que otorga nuevas posibilidades, es decir, que contribuye a mejorar las competencias laborales -y con ello sus condiciones de vida material- así como su autoestima y autovaloración.

### **Las modalidades**

Por otra parte, aunque las situaciones, experiencias o condiciones de vida que en un momento determinado hicieron imposible la continuación de estudios o que promovieron el abandono, expulsión o fracaso escolar, son de carácter muy diverso, la “reinserción” de esta población infantil y juvenil, al sistema escolar regular y formal, se levanta como una prioridad consensuada por toda la sociedad.

En virtud de lo anterior en Chile, actualmente, se aprecian tres o cuatro modalidades de programas de educación de adultos, dependiendo del criterio que se utilice para clasificarlos o definirlos. Estas modalidades son: a) Modalidad de Educación de Adultos Regular (impartida por los Centros Educativos Integrales de Adultos, CEIA, y los establecimientos que imparten programas de educación de adultos en una tercera jornada); b) Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios; y c) Modalidad del Programa de Reinserción Escolar. Esta última, si bien no es definida por

el Ministerio de Educación como una modalidad, propiamente tal, es la única iniciativa que se dirige a menores de 15 años de edad y que por lo mismo podría denominarse “Educación de Adultos para Niños, Niñas y Adolescentes”, en la medida que atiende a población infantil y juvenil.

Ahora bien, al analizar el desempeño de la EPJA, los resultados son modestos y configuran un escenario complejo. Asumiendo que la modalidad de “proyectos de reinserción” es la única que formalmente atiende a población infantil y juvenil, los datos muestran que solo un 50% avanza un nivel o más en su trayectoria educativa, pero otro 26% abandona antes de finalizar el año. Hay aquí una alerta que remite a la necesidad de profundizar en el tipo de formación que resulta pertinente para “seducir” a niños y niñas que dejaron de asistir a la escuela y que también “fracasan” en esta modalidad EPJA. En una medición externa realizada el año 2010, la información señala que solo el 40% de los estudiantes de los programas de reinserción, tenía posibilidades de reinsertarse en alguna alternativa de continuidad en el sistema escolar regular.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes jóvenes que asisten a los Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA), una oferta para mayores de 14 años, las evidencias levantadas por este estudio dar cuanta de dos percepciones dominantes en relación con la función socializadora del sistema escolar. La primera de ellas está vinculada con la adquisición de habilidades de comunicación, las que resultan útiles en contextos públicos de diálogo cotidiano. En este caso se trata de una comprensión del aporte social de la educación que se centra en la dimensión sociocultural, que tiene expresión e implicancias para el presente de los estudiantes y que resulta de utilidad inmediata. Es percibido como un insumo cultural que les otorga facilidades para lograr la integración en la sociedad.

La segunda percepción dominante, asocia la escuela con el ámbito laboral. Al respecto, los estudiantes vinculan el éxito del proceso de reescolarización con la certificación del egreso de la educación secundaria. Es decir, el CEIA los habilita para ingresar al mercado laboral formal. Asimismo, se vincula a la noción de “ser más”, lo que significa, en

la práctica, la superación de las condiciones de vida familiares y la consiguiente satisfacción en el ámbito laboral. En este caso se trata de una comprensión del aporte social de la educación que se centra en la dimensión económica y que se evidencia en un aporte futuro y mediato. Es percibido como el vínculo que los faculta para lograr satisfacción a nivel personal en la etapa de adultez.

### **Hacia el mercado laboral**

Resulta notable que los jóvenes que asisten a la EPJA interpretan que las habilidades de tipo lingüístico-cultural sean asociadas al dominio del “tener” –en concreto, tener herramientas discursivas para establecer diálogos cotidianos–, mientras que la obtención del certificado mismo sea asociada a la dimensión del “ser”. Cabría, por lo pronto, preguntarse si tales interpretaciones están alineadas o no con las expectativas sociales oficiales, a saber, con el rol social atribuido desde el Estado para la educación. Por último, el análisis de las expectativas de estos estudiantes nos advierte del predominio de una racionalidad instrumental o pragmática, asociada principalmente a la inclusión exitosa al mundo laboral. Complementariamente, pocos relatos advierten de expectativas asociadas al desarrollo de las habilidades “blandas” y sociales que declara el currículum de la educación de jóvenes prescrito por el Ministerio de Educación chileno.

Para finalizar, es preciso mencionar que, según una proyección realizada por la investigación antes mencionada (y apoyada por la Universidad Tecnológica Metropolitana), más del 55% de los estudiantes que asiste a las diferentes modalidades de la Educación de Adultos, no finaliza el año escolar. Además, más del 75% de la población que asiste a la EPJA, tiene menos de 24 años.

Estamos en presencia de una inversión paradójica. Si algunas décadas atrás era evidente que los programas de alfabetización se sostenían en un dispositivo que “infantilizaba” a los adultos, en la actualidad, la EPJA se sostiene en un paradigma que no da cuenta del “público” que está atendiendo. ◆

**D.C. y M.T.**





*Un desafío pendiente*

## Difusión y fomento a la lectura en escuelas primarias

por Dante Castillo, Alejandro Vega\* y Mario Torres\*\*



Francisca Infante, Libro abierto (libro intervenido, calado y dibujo grafito), 2015  
(<https://franciscainfante.com> - [instagram.com/franciscainfante/](https://www.instagram.com/franciscainfante/))

En la actualidad, desarrollar el pensamiento crítico entre los estudiantes constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos. Un tema que está convocando el interés y debate en los encuentros de especialistas que abordan los procesos de aprendizaje.

Existe un gran consenso sobre la necesidad de formar estudiantes y ciudadanos autónomos, creativos, dotados de ha-

\*INVESTIGADORES PIIIE. PROYECTO CNCA N° 416582

\*\* VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO. UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE LE MONDE DIPLOMATIQUE MARZO DE 2019.

bilidades de pensamiento que les permitan relacionarse con los conocimientos y con la realidad, apoyados en un criterio propio y libre. En otras palabras, se pretende estimular masivamente, la emergencia de un estudiantado inquisitivo, bien informado, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar su punto de vista. En síntesis, una persona que indaga y persiste en la búsqueda de resultados apoyada en la razón moderna.

Junto a lo anterior, también existe un consenso en el sentido que la lectura, desde las primeras etapas escolares, sigue siendo una poderosa herramienta para la generación del pensamiento crítico, que en el contexto escolar permite la emergencia de espacios de interpretación, análisis, evaluación, explicación y autorregulación.

Es precisamente en este contexto, que el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, a través del Fondo del Libro y la Lectura del Consejo Nacional de la Cultura y Las Artes, está finalizando un estudio que está analizando el estado de la difusión y el fomento lector en escuelas públicas, que atienden a población en condición de vulnerabilidad. Lo anterior, con el fin de proponer estrategias para mejorar la gestión de promoción de la lectura realizada por las bibliotecas escolares del país y por la gestión curricular de los centros educativos.

Los resultados están mostrando que, las bibliotecas escolares de escuelas pobres, tienen una baja capacidad para fomentar y difundir la lectura, lo que se expresa, fundamentalmente, en la débil integración de las actividades de la biblioteca con la gestión curricular de los establecimientos. Junto a ello, también se observan problemas para gestionar los fondos bibliográficos, ya sea con títulos nacionales o internacionales. Además, se aprecian dificultades de organización y de aprovechamiento de los recursos humanos y materiales. Todo esto termina afectando la promoción de la lectura y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela y los resultados académicos de los estudiantes, debido a que uno de los factores que afecta los aprendizajes significativos de los estudiantes que pertenecen a los grupos más vulnerables de la población chilena está relacionado con las limitaciones que manifiestan los estudiantes para la lectura comprensiva.

El estudio en curso también ha evidenciado una debilidad en la formación y en la gestión de los recursos humanos aso-

ciados a las bibliotecas escolares, existiendo en el caso de la muestra de escuelas analizadas, una elevada rotación del personal capacitado y una importante proporción ha carecido de la formación mínima. Junto a eso, en varios establecimientos no dedican la cantidad de horas mínimas que indica la investigación comparada como una buena práctica y un estándar adecuado (IFLA-UNESCO, 2001). Casi un 40% de ellos no ha recibido capacitación y más del 60% de los profesores coordinadores de las bibliotecas escolares destina menos de 10 horas a la semana a este trabajo.

Del mismo modo, se observan debilidades en la política de gestión del fondo bibliográfico, que se expresa en problemas de reposición y compra del material, en particular en los colegios con menos recursos, pero también en dificultades para hacer economía de escala, o establecer lazos y relaciones con otras bibliotecas escolares o públicas. De hecho, muy pocos bibliotecarios o profesores encargados de las bibliotecas escolares, declararon participar de alguna red externa al establecimiento o a un servicio de préstamo interbibliotecario.

A lo anterior, la investigación también muestra que la falta de integración y articulación de la biblioteca con la gestión curricular del colegio se constituye, en la mayoría de los casos, en compartimientos estancos. Es decir, lo realizado por la biblioteca no se vincula al conjunto de las actividades realizadas por los docentes. Por lo mismo, estas bibliotecas siguen experimentando dificultades para consolidarse y para incluirse en las estrategias y didácticas de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, existe aún un aprovechamiento débil de los usos y servicios de la biblioteca por parte de los docentes, en particular de aquellos responsables de impartir ciertos sectores del currículum. Si bien existe un discurso respecto de la importancia en la cultura de la comunidad escolar en relación con las posibilidades que ofrece la biblioteca escolar, todavía persisten ciertas trabas a nivel de la cultura docente que constituyen un freno para un uso más intensivo y adecuado de este espacio.

Con todo, uno de los principales problemas que experimentan las bibliotecas escolares analizadas, dice relación con la dificultad de integrarse en el quehacer cotidiano de la escuela y abandonar el lugar marginal en el que suele estar. Como lo señala Durban (2008): “aunque se han desarrollado estructuras

normativas, formativas y de apoyo a las bibliotecas escolares, es difícil penetrar y crear estructuras permanentes y arraigadas en la vida interna de cada centro.

Desde la perspectiva de los estudiantes, de una muestra de 1.153 alumnos encuestados en una muestra nacional de diez colegios, la investigación también ha confirmado que a mayor edad disminuye el gusto por la lectura. De hecho, mientras que casi un 60% de los estudiantes de tercero básico consultados señala que les gusta mucho leer, esta cifra disminuye al menos del 25% en el caso de las declaraciones de los estudiantes de octavo básico. En otras palabras, los establecimientos educacionales y sus bibliotecas, más que fomentar la lectura, la están desincentivando.

Está claro que en la actualidad existe la necesidad de incrementar el fomento lector, la difusión de la lectura y los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. Para ello, el Estado está procurando la existencia de bibliotecas en prácticamente todos los establecimientos escolares del país y está disponiendo de recursos para la mayoría de los establecimientos públicos y particulares subvencionados. En ese sentido, se cuenta con una infraestructura instalada y con la posibilidad de mejorar. Además, se están haciendo esfuerzos para mejorar los procesos de gestión interna en los colegios, en particular, en aquellas áreas de mayor incidencia en los resultados académicos y en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, pese a todas las acciones que se han promovido, los resultados generales son bastante modestos.

Es sabido que el mejoramiento en la gestión curricular de la biblioteca y en el fomento de la lectura produce impactos no solo en los resultados académicos de un área disciplinaria, sino que, al ser una competencia básica, sus efectos se extienden a todas las esferas de la enseñanza. Pero, por el momento, nuestras escuelas básicas que atienden a estudiantes pobres no están obteniendo los efectos deseados en el fomento a la lectura. Mientras nuestros alumnos y alumnas no sean seducidos por la lectura, el pensamiento y la ciudadanía deben esperar. ♦

**D.C. A.V. y M.T.**

*Por una política enfocada en la atención a la  
diversidad y la interculturalidad*

## La escolarización de estudiantes migrantes

por Dante Castillo, Eduardo Thayer\* y Mario Torres\*\*



Francisco Gazitúa, Punto Balanza de piedra (Acero forjado y basalto), 2012  
(Gentileza Galería Artespacio)

\*INVESTIGADORES PII. FONDECYT 1161606.

\*\*VICERRECTOR DE LA VICERRECTORÍA DE TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA Y VINCULACIÓN CON EL MEDIO. UTEM. ARTÍCULO PUBLICADO EN LA EDICIÓN CHILENA DE *LE MONDE DIPLOMATIQUE* EN ENERO-FEBRERO 2019.

En las últimas décadas los gobiernos, a través del Ministerio de Educación, han promovido políticas y normativas generales que difícilmente se proyectan en las escuelas y en las prácticas de aula. Esto se debe por una parte a que tanto profesores como equipos directivos responden parcialmente y orientados por sus interpretaciones, contextos y restricciones, a dichos lineamientos. Y por otra al hecho de que cuando a nivel nacional se busca atender una “nueva” prioridad, los centros escolares son agobiados con instrucciones ministeriales, y “contribuciones” de otras reparticiones públicas y privadas. De esta manera, las políticas educativas prescritas se transforman, en el mejor de los casos, en un listado de tareas organizadas y gestionadas en base a la realidad de cada establecimiento escolar. Este panorama, muchas veces se interpreta como una carencia de la escuela en cuanto a una política clara para atender las diferentes demandas.

El distanciamiento entre la política ministerial y la escolar suele ubicarse en las dificultades que tiene el Ministerio de Educación para comunicar, acompañar y evaluar los procesos de innovación educativa. Una situación que se agravaría por las resistencias y la limitada formación del cuerpo docente. En el polo opuesto, el Colegio de Profesores de Chile sostiene que la explicación entre la política prescrita y las acciones implementadas se ubica en la exclusión del gremio docente, a la hora de discutir y promover políticas educacionales. Es decir, sin los profesores de aula participando en el diseño de las políticas nacionales, no sería posible contar con políticas contextualizadas que permitan una implementación efectiva.

Tomando como evidencia el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes, una investigación en curso, conducida por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), con la colaboración de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), han permitido configurar una tercera respuesta a los dilemas de las políticas educacionales, al momento de implementarse en las salas de clases y en la gestión escolar.

Para describir esta tercera explicación, es preciso mostrar algunas tendencias empíricas. El actual ciclo migra-

torio chileno, iniciado a mediados de los años noventa, implicó que el país pasara de una sociedad emisora a otra receptora de migrantes, invirtiendo la tendencia de las décadas pasadas. La instalación democrática en Chile y el fin de la política de exilio, así como el crecimiento económico sostenido, generó condiciones para que Chile se convirtiera en receptor de migrantes, provenientes principalmente de América Latina y el Caribe. La cifra de migrantes residiendo actualmente en el país, de acuerdo con los resultados del censo de población abreviado de 2017, superó las 750 mil personas, mostrando un crecimiento significativo especialmente durante la última década. De hecho, solo el 6% de estos llegó al país antes del año 1990, mientras que el 66% lo hizo a partir de 2010. Este incremento en la población migrante se evidencia también en las cifras intercensales: entre el censo de 1992 y el de 2002 su número creció un 77%, mientras que entre los censos de 2002 y 2017, el incremento fue de casi un 300% (Instituto Nacional de Estadísticas, INE, 2017).

Respecto de la magnitud del fenómeno migratorio en el sistema escolar, la evidencia indica que, en Chile, solo entre los años 2015 y 2017 el número de estudiantes migrantes pasó de 30.625 a 77.608 en el conjunto del sistema escolar. A diferencia de la distribución de los estudiantes nacionales, donde ha crecido el número de estudiantes en el sector particular subvencionado, en el caso de los migrantes se ha ido produciendo una creciente concentración en establecimientos educativos de la red pública, pasando del 51% en el año 2006 (Pávez, 2012) al 57% durante el año 2016 (Mineduc, 2018). En cualquier caso, la tasa de estudiantes migrantes en la red pública se encuentra actualmente en un 3,5%, cifra menor comparada con la experiencia de países que se han caracterizado por ser sociedades receptoras.

Para la implementación de políticas educativas orientadas a población migrante, el Ministerio de Educación de Chile, diseño durante 2016 y 2017 la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, donde se establece el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que cuenta el sistema escolar para abordar el proceso de escolarización de los migrantes. La construcción de esta



política muestra el giro dado por el Estado central, ante la necesidad creciente de generar y coordinar acciones para atender la situación de esta nueva población presente en el sistema escolar. Sin embargo, hasta el momento, sus intervenciones han tenido un alcance bastante limitado, concentrándose principalmente en programas de regularización administrativa de niños y niñas migrantes matriculados en establecimientos públicos. La mayor parte de las iniciativas corresponden a acciones impulsadas por profesores, directores u otros funcionarios de escuelas públicas, quienes han reaccionado de modo intuitivo a la transformación sociocultural que experimentan los establecimientos. También se registran acciones de carácter local, impulsadas de modo fragmentado por algunos sostenedores municipales donde la presencia migrante es más significativa. Ha predominado lo que podemos definir como la política del “estado de ánimo”, basada en respuestas dependientes de la voluntad y disposición de los funcionarios y profesionales que enfrentan cotidianamente esta nueva realidad.

En este marco los hallazgos de la investigación señalan que uno de los tópicos recurrentes en el debate acerca de migración y escuela es la tensión existente entre la consolidación de prejuicios y estereotipos y la capacidad de la institución escolar para morigerarlos. Se detectó, tal como señala Cárdenas (2006), que los prejuicios abiertamente hostiles habían derivado en otros más sutiles o encubiertos, pero no habían desaparecido. En otras palabras, la mera convivencia no elimina la existencia de discriminación en la cotidianidad escolar. Además, en relación a los efectos de la migración en los resultados académicos, de acuerdo con Calero y Waisgrais (2009), solo se detectan efectos negativos en concentraciones muy elevadas de migrantes en el marco de ausencia de intervenciones o como se ha señalado muy limitadas. Junto a lo anterior, la evidencia también mostró de manera recurrente que los problemas que enfrentan los estudiantes migrantes no se presentan de un modo homogéneo, varios de ellos están mediados por el capital cultural, social y económico de cada grupo, tal como observa Schiappacasse (2008).

Sin perjuicio de las notorias singularidades que se ad-

vierten en la relación migración y escuela, la investigación también mostró que prácticamente todas las manifestaciones que repercuten en dificultades en el proceso de escolarización son equivalentes a las observadas en otras minorías sociales y culturales. En otras palabras, los estudiantes migrantes están ocupando el lugar y la atención pública que hasta ahora estaban circunscritas a estudiantes que pertenecientes a otras minorías.

Ello nos debe llevar a asumir que, cuando se piensen políticas públicas para la inclusión equitativa de grupos social o culturalmente diferenciados, es necesario evitar que se aborde la particularidad de cada grupo como el origen del problema, y se desconozcan los efectos o factores que constriñen a la escuela, descuidando el origen por atender prioritariamente el “síntoma”. En efecto al hacer una cartografía de las políticas de inclusión educativa se observará que, tanto las políticas como las normativas para la escolarización inclusiva, responden contingentemente a las “urgencias” que emergen y desafían cotidianamente la práctica educativa y rara vez se orientan a apuntalar la institucionalización de capacidades permanentes que faciliten la inclusión y garanticen la equidad en el proceso de escolarización para los colectivos o grupos diferenciados.

Hoy, la urgencia está puesta en la inclusión del estudiantado migrante, mientras que, a comienzos de la década del 2000, el foco estuvo puesto en la niñez trabajadora. Una premura que luego se trasladó a la problemática de las madres adolescentes; la escolarización del mapuche; la deserción escolar o; el “bullying” o acoso escolar. En otras palabras, se ha descuidado la discusión por una política educativa que permita atender las diversas manifestaciones de la “diferencia”.

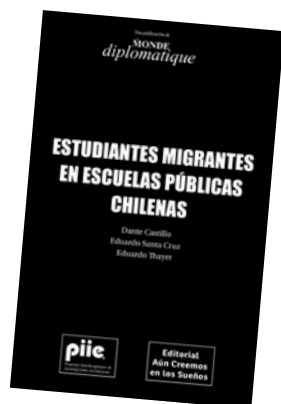
Por lo mismo, es urgente dejar de transitar por las recurrentes expresiones de la desigualdad, para concentrarse en la construcción de un sistema escolar que cuente con competencias y apoyos para atender las identidades que conviven y en el futuro seguirán complejizando la realidad de las escuelas. Se debe construir una política enfocada en la atención a la diversidad y la interculturalidad. En síntesis, para terminar con el distanciamiento entre la política

prescrita y la implementada, es necesario considerar los tres factores que explican este divorcio. En primer lugar, se debe reorientar el perfeccionamiento docente, proveer a la escuela con recursos y autonomía para atender el arribo de las nuevas expresiones culturales y sociales. En segundo lugar, el Ministerio de Educación y la institucionalidad asociada, debe asegurar un mecanismo que incorpore a los directivos y profesores en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de inclusión escolar. Por último, es preciso promover políticas que se concentren en la atención a la diversidad, para contar con una escuela que pueda responder a las diferentes manifestaciones identitarias y culturales. De lo contrario, permaneceremos en esta ceremonia cíclica de distracción de recursos. Nuevamente nos atiborraremos de diagnósticos, investigaciones, evaluaciones, seminarios y recomendaciones que, por lo demás, señalarán lo que ya conocemos con otros nombres. ♦

**D.C. E.T y M.T.**

# Libros publicados por la Editorial Aún Creemos en los Sueños

Abecedario para cambiar el mundo  
Luis Sepúlveda, últimos textos  
Interculturalidad(es) y migraciones  
Covid-19  
La escuela en movimiento  
La violencia y la lucha social  
La rebelión chilena  
Corrupción  
Wallmapu colonizado  
¿Cómo enfrentamos el cambio climático?  
El futuro del trabajo  
La escuela en tiempos de migración  
Episodios históricos  
Crisis en la Iglesia católica chilena  
Cuentos de lo increíble  
Chalecos amarillos. Sublevación en Francia  
Blanco y negro muy negro de Guillermo Nuñez  
Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas  
Derechos de los animales  
Medioambiente y desarrollo  
Revolución feminista  
Datos históricos sobre la Democracia Cristiana, Jorge Magasich  
Lucha mapuche. En la huella de Matías Catrileo  
Noam Chomsky. Cinco entrevistas  
Los combates del feminismo  
Inmigrantes y refugiados  
La revolución rusa  
Federica Matta. Manifiesto de autoeducación artística  
La resistencia zapatista  
Reforma agraria  
Siria  
Pueblo mapuche y autodeterminación  
Otra política es posible  
El derecho a la rebelión  
Desarrollo sustentable  
El viaje de los imaginarios en 31 días por Federica Matta  
Manuales escolares  
Democratizar las comunicaciones  
A cambiar el modelo  
Que la audacia cambie de lado Serge Halimi  
Videojuegos  
Jacques Derrida  
Una historia que debo contar por Luis Sepúlveda  
Attende, discursos fundamentales  
Crónicas de Luis Sepúlveda  
Le Monde Diplomatique. Más que un periódico



Libros en venta en librerías y en Le Monde Diplomatique, San Antonio 434, Santiago.  
Teléfono (56) 22 608 35 24 - Por internet en [www.editorialauncreemos.cl](http://www.editorialauncreemos.cl)

**Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2020  
en Gráfica LOM, Concha y Toro 29 - Santiago centro - Chile**