



RE-PASOS

Visiones educativas

Francisco Gárate Vergara

COMPILADOR

Carlos Poblete-Ibáñez

Fernanda Flores Muñoz

Giovanni Enrique Valladares Araya

Viviana Bonilla Orozco

Giannina Flores-Meza

Sonia Cárdenas Begazo

AUTORES



Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
Oficina en Chile Santiago, 2023
ISBN: 978-956-8624-41-5

Secretario General OEI
Mariano Jabonero Blanco

Edición
Francisco Gárate Vergara

Compilador:
Francisco Gárate Vergara

Investigadores:

Carlos Poblete-Ibáñez

Fernanda Flores Muñoz

Giovanni Enrique Valladares Araya

Viviana Bonilla Orozco

Giannina Flores-Meza

Sonia Cárdenas Begazo



Índice

<i>Prólogo</i>	4
<i>Introducción</i>	5
<i>Globalización, Neoliberalismo y sus interrelaciones con la Educación</i>	9
<i>El COVID-19 en el sistema educacional chileno: un desafío para todos</i>	34
<i>Creatividad Social y Formación Inicial Docente</i>	50
<i>La promesa de educarse: reflexiones del currículo adjetivado</i>	66
<i>Retomando el currículo integral en educación parvularia</i>	84
<i>Relación entre Currículum de Educación Superior y la Política de Vinculación con el Medio</i>	99

PRÓLOGO

LA REFLEXIÓN EN TORNO A LOS PROCESOS EDUCATIVOS -Y LOS DESAFÍOS PARA LAS SOCIEDADES ACTUALES- ES CADA VEZ MÁS RELEVANTE, EN ESPECIAL POR LA URGENCIA DE PENSAR Y DEBATIR EN TORNO A TEMÁTICAS QUE TIENEN UNA ALTA RELEVANCIA SOCIAL, POLÍTICA Y CULTURAL PARA NUESTRO PAÍS.

EN EFECTO, LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CUMPLEN FUNCIONES CLAVES PARA EL DESARROLLO HUMANO, LA COHESIÓN SOCIAL, LAS FORMAS DE EJERCER LA CIUDADANÍA, LA MOVILIDAD SOCIAL Y TANTAS OTRAS DIMENSIONES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE QUIENES FORMAN PARTE DE ÉL.

DE AHÍ EL VALOR DE ESTE LIBRO, EN TANTO SE HACE CARGO DE ABRIR DEBATES, FORMULAR PREGUNTAS Y PLANTEAR DESAFÍOS EN TORNO A TEMAS QUE TIENEN UNA PROFUNDA ACTUALIDAD, APORTANDO A AMPLIAR LOS HORIZONTES REFLEXIVOS SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS VARIABLES QUE FAVORECEN O DIFICULTAN SU DESARROLLO.

LOS/AS AUTORES -ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD BERNARDO O´HIGGINS- EN LOS DIFERENTES CAPÍTULOS QUE INTEGRAN ESTE TEXTO, HAN PROFUNDIZADO, EN UN FORMATO DE ENSAYO, EN TEMAS QUE FORMAN PARTE DE SUS PREOCUPACIONES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES, EN ATENCIÓN A QUE TODOS/AS ELLOS/AS SE DESEMPEÑAN EN ALGUNO DE LOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL. POR TANTO, SE TRATA DE TEXTOS QUE RESULTAN UN APORTE INDISCUTIDO, EN FUNCIÓN DE SU CARÁCTER INTEGRAL QUE SE NUTRE DEL PROCESO FORMATIVO APORTADO POR EL DOCTORADO, Y DE LA EXPERIENCIA LABORAL DE LOS/AS AUTORES.

FINALMENTE, PARA LA UNIVERSIDAD BERNARDO O´HIGGINS ES MOTIVO DE ORGULLO QUE SUS ESTUDIANTES DE DOCTORADO, DE FORMA COLABORATIVA, PUBLIQUEN TEXTOS QUE LOS UBICAN COMO INVESTIGADORES/AS Y PROFESIONALES DE LA ACCIÓN, COMPROMETIDOS CON LA MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO, PARA AVANZAR HACIA SOCIEDADES MÁS INCLUSIVAS, DEMOCRÁTICAS Y JUSTAS.

DR. ROLANDO POBLETE MELIS

DIRECTOR PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD BERNARDO O´HIGGINS



INTRODUCCIÓN

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo internacional de cooperación multilateral entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa, con más de 3.000 personas trabajando por Iberoamérica, repartidas físicamente por 19 países de la región.

Concebimos la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano y generadoras de oportunidades para construir un futuro mejor para todos. Trabajamos directamente con los Gobiernos de nuestros 23 países miembros, respondiendo a sus prioridades y fortaleciendo sus políticas públicas a través de programas y proyectos que diseñan y ponen en marcha profesionales altamente cualificados y comprometidos con la creación de valor para toda la sociedad.

Para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, oficina OEI Chile, resulta importante la divulgación y difusión del conocimiento que se genera en los distintos espacios formativos de las universidades y centros de investigación, que mantengan protocolos de rigurosidad y de ética investigativa, por la mejora de la calidad en la educación. En este sentido, el presente libro busca compilar diversas investigaciones que están realizando un grupo de académicos y académicas, que están su proceso formativo continuó, ligado a la investigación y al desarrollo de nuevos conocimientos.

El **primer texto** titulado “Globalización, Neoliberalismo y sus interrelaciones con la Educación” logra desarrollar el concepto de la globalización, como fenómeno multidimensional y multideterminante, se interrelaciona con distintos organismos internacionales y nacionales, desde los cuales emanan directrices que repercuten a nivel político, económico y sociocultural, afectando la vida de las personas en función de los cambios que como sociedad estamos viviendo. El sistema educativo forma parte transversalmente de estos tres niveles, por sus políticas de conformación y ejecución; siendo uno de los principales actores en el que los cambios se reflejan y asimilan rápidamente.

Teniendo por objetivo abordar las interrelaciones existentes entre este fenómeno, los que desencadena y la educación. Desde una mirada explicativa, busca dar respuesta a los orígenes y cómo es entendida la globalización, su vínculo con el neoliberalismo y este con la educación, como también, la relación de la globalización con las agendas educativas y finalmente el impacto que ha tenido la pandemia por





COVID-19 en el fenómeno y los aprendizajes. Para lograr este propósito, se consultaron diversas fuentes de información que permitieron abordar el fenómeno desde sus orígenes, comprender los vínculos entre globalización y neoliberalismo; dándonos a entender que son términos indisociables y como, desde este último, se transfieren conceptos empresariales al ámbito educativo. Además de presentar la interrelación entre la globalización y las agendas educativas del último tiempo; lo que se traduce en programas, planes y acciones macros con incidencias locales, como también, algunos antecedentes sobre las repercusiones en el fenómeno y el ámbito educativo que ha dejado la pandemia por Covid-19.

Como **segundo texto** nos aventuramos a temas propios y del pasado presente como lo es “El COVID-19 en el sistema educacional chileno: un desafío para todos” En este escrito se indica como la emergencia sanitaria producida por el COVID-19 impactó de manera profunda en la realidad de las personas en todo el mundo. El aislamiento social obligatorio, adoptado como una de las principales medidas para detener su propagación, significó un cambio rotundo en la manera de llevar a cabo diversas actividades sociales y económicas tales como el empleo, la salud y la educación, entre otras. Los distintos niveles educativos, desde la sala cuna hasta la educación superior, debieron reformular sus estrategias de enseñanza, a fin de llegar a los cientos de millones de niños, niñas y adolescentes que cumplen con el derecho a educarse.

Lo anterior significó una transformación a nivel mundial, debido al cierre total o parcial de los establecimientos escolares, transitando desde una educación presencial a un espacio virtual sincrónico y asincrónico, donde la conectividad y habilidad digital fueron el requisito fundamental para mantenerse en el sistema por largos dos años.

En este sentido, este texto da a conocer el impacto y desafíos que la escuela debió enfrentar en un contexto de pandemia, principalmente en el ámbito de la desigualdad para el acceso y conectividad, así como la brecha digital que ha impactado a los distintos grupos sociales a nivel nacional y regional.

La **tercera contribución** titulada “Creatividad Social y Formación Inicial Docente” en su lectura busca potenciar el capital cultural del país, implica de manera directa comprender que los procesos sociales y la educación se interconectan de manera fluida al concebirse ambas (capital cultural y educación) como un ecosistema creativo. El propósito del presente ensayo busca establecer la relación existente entre la Formación Inicial Docente (FID) y la Creatividad Social (en adelante CREAS) al momento de considerarla como un capital humano necesario para afrontar las exigencias laborales en pleno siglo XXI.





Las economías, tecnologías y conocimientos científicos, en el orbe, cambian constantemente producto de factores como recesiones económicas, pandemia, reducción de la empleabilidad, automatización de procesos productivos, entre otros, desestabilizando al mercado neoliberal y sus dinámicas, obligando a los Estados a reinventarse (economía naranja o creativa). Por consiguiente, la educación deberá enfrentar un desafío mayor, y es que ha de fomentar las nuevas habilidades del siglo XXI, donde la creatividad y la resolución de problemas son pilares claves en la forma de afrontar exigencias cada vez más cercanas al trabajo colaborativo e interdisciplinario; puesto que, los conocimientos escolares no son suficientes, debiendo rescatar saberes familiares propios del seno cultural para resolver problemáticas sociales inherentes a la cotidianeidad territorial y global.

En este orden de ideas, se analiza con una mirada crítica el rol que ha cumplido la escuela en la formación del perfil que requiere el ciudadano moderno. Particularmente, se estudió el estado del arte relacionado con CREAS y en qué forma las Universidades han abordado este aspecto en la FID. Por consiguiente, se incorporan antecedentes que muestran la posición que tiene Chile frente al tema de la creatividad respecto al contexto regional e internacional. Finalizando con los desafíos que depara al país para fomentar su capital humano: incorporar la CREAS como fuerza para aumentar el desarrollo humano y tecnológico.

El **cuarto escrito** lleva por título “La promesa de educarse: reflexiones del currículo adjetivado” En el texto se recorrerá como en un tiempo de retroceso de la educación producto de la pandemia, donde la priorización curricular se prorrogó por dos años como medida de reactivación de aprendizaje, asumiendo el año y medio de rezago educativo. Por medio de una reflexión profunda del significado de aquello que se debe aprender y enseñar en el mundo globalizado y complejo, con múltiples exigencias educativas de un currículo “ideado” para responder a las soluciones de la desigualdad cultural, social y económica. De la focalización en los objetivos sustentables ODS que instalan habilidades y competencias para ser adquiridas por estudiantes que viven, enseñan y piensan nuevas formas de acercarse al aprendizaje. Llegar tarde es una verdad posible para las políticas que sitúan paradigmas en el diseño curricular escolar, que parecen “soñar” escenarios conforme a la historia de reproducción de saberes hegemónicos sin correlato con las generaciones del siglo XXI. De la reflexión nacen dos historias que simbolizan el retorno a la esencia de la pedagogía y reconstruyen los significados de hacia quienes educar más con qué enseñar. Lo aprendido y por aprender en un fluido constante de experiencias que abre el camino al reconocimiento de lo “adjetivado” e interpela a la estandarización del sistema educativo.





En el **quinto escrito** denominado “Retomando el currículo integral en educación parvularia”, tiene como objetivo rescatar las principales características del currículo integral, cuyo origen radica en los años setenta atendiendo a las necesidades específicas de la educación parvularia chilena. Para tales efectos se presentan algunas definiciones de currículo, enfocándose posteriormente en la evolución de la educación parvularia de nuestro país por medio de un acercamiento a sus inicios hasta la actualidad, apuntando a los principales hitos del nivel inicial y las modalidades curriculares que se han trabajado en él. Posteriormente, nos centraremos de manera específica en el currículo integral, sus principales características, aspectos y lineamientos, lo cual ha sido posible por medio de la revisión bibliográfica, sobre todo de una de sus precursoras, quien fuera Premio Nacional de Educación 2019, la educadora de párvulos María Victoria Peralta. Es con base en sus planteamientos que se presenta una propuesta para organizar el trabajo educativo dentro de los niveles de educación parvularia, esto debido a la importancia de rescatar este currículo, el cual permite la contextualización de la realidad individual de niños/as, adultos/as, familias y centro educativo.

Para concluir hacemos el llamado y la intención a seguir construyendo nuevos horizontes del conocimiento mantenido la rigurosidad, perseverancia y el deseo de hacer el conocimiento un bien público en la mejora de la co-construcción de la educación y sus procesos educativos.

Francisco Gárate Vergara

Coordinador de Educación

Organización de Estados Iberoamericanos

OEI - Chile





GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y SUS INTERRELACIONES CON LA EDUCACIÓN

Carlos Poblete-Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0002-9049-2170>

Antecedentes del fenómeno de la Globalización

Cuando se estudia el fenómeno de la globalización, lo frecuente es encontrar un sinfín de antecedentes, definiciones e ideas en torno a él y según la arista con que se mire estos varían. Algunos autores establecen su inicio con los viajes de Colón y la llegada al continente americano, para otros, sería con la creación de las primeras instituciones de cooperación internacional como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1944 y hay quienes señalan que fue con la caída del bloque soviético en 1991.

Como punto de partida, planteo ¿Qué antecedentes o hechos se podrían considerar como los precursores de la globalización? Dos son las instancias históricas que se consideran como precursoras del proceso globalizador. La primera, se relaciona con la revolución de las tecnologías de la información (Castells, 2001) desarrollada desde la década del 70; caracterizada por los avances y transformaciones en el ámbito tecnológico, de las comunicaciones y de la información. Como también, por la aplicación de las tecnologías y el conocimiento al ámbito productivo. Lo que generó repercusiones a nivel económico, político y social, dado el impacto que causó en los flujos de información, de recursos y sobre todo de los capitales. Como segunda instancia, se considera la caída del bloque soviético, simbolizada con el derrumbe del Muro de Berlín.

Estos sucesos transformaron el paradigma ideológico y dieron paso a nuevas ideas de mercado, basadas en el intercambio económico, político y cultural a gran escala. En esta línea, Fukuyama (1992) considera que el término de la Guerra Fría



representó un fin de la historia, un triunfo irreversible de los principios de mercado y la democracia liberal como los únicos mandatos de organización de las sociedades del mundo. Sin embargo, ya por los años 80 se hablaba de la internacionalización (como sinónimo de globalización) cuyo concepto estaba cada vez más presente en los discursos políticos y económicos, aludiendo a los procesos de cambios que habían sucedido en temáticas como: la apertura en fronteras políticas o la integración económica. Coincidiendo estos con los acontecimientos anteriormente presentados; como, asimismo, con la movilización de la economía americana que avanzaba hacia una mayor apertura dado el New Deal de la época y acaecido durante la Guerra Fría (Riveros, 2004).

Estas acciones más la experiencia exitosa de los países en desarrollo como los llamados Tigres Asiáticos y de la Unión Europea, generó cambios en los sectores de inversión, producción, comercialización y exportación, permitiendo una mayor apertura e integración hacia el resto del mundo. Sumado a la reforma consciente de estilo conservador impulsada por organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional y la caída del bloque socialista, era esperable el avance hacía una transición y comprensión del nuevo esquema globalizador de la economía. Cuyas ideas previas rescataban la importancia de la apertura al mercado para organizar la vida social y económica, repercutiendo en lo que Stiglitz (2003) llama fundamentalismo de mercado, dado que diversos aspectos socioeconómicos ya comenzaban a definirse en estos términos.

Las bases del fundamentalismo de mercado generaron ideas de libre comercio, de organización del trabajo, de privatización de bienes y servicios públicos. A su vez, le otorgaron credibilidad a las proposiciones en las que se sustentaron los organismos internacionales, permitiéndoles promover sin desconfianza algunas dichas ideologías e incentivar la participación de otros países. Pero, ¿hacia dónde nos incitan estas ideologías de mercado? nos llevan a comprender que la globalización es un proceso multidimensional, con un fuerte énfasis en lo económico, pero que también posee otras dimensiones, como la social; que implica una inevitable integración de los Estados-nación, los mercados y las tecnologías,





permitiendo así una interrelación con otros de forma más rápida, económica e intensa (Friedman, 1999) generando fronteras aún más permeables y la adopción del concepto de economía global. La cual es entendida como una economía de la información, basada en el conocimiento, post industrial y orientada a los servicios, así como, por su puesto, conectada a una red mundial (Castells, 2000).

Dicha realidad económica comienza a tener mayor presencia en los lineamientos políticos de cada Estado-nación, apuntando a la búsqueda de capital económico que le permitiese invertir y producir a nivel local para el resto del mundo. Entonces, ¿cuál fue la influencia que tuvo la economía global? Fue tanta su influencia en el comercio e inversión en materia de producción y empleo, que permitió a las grandes empresas tener mayor presencia en la política interna que los propios gobiernos. Esto provocó una objeción por la nueva forma de gobernar que se estaba llevando a cabo sobre la base de los intereses comerciales y financieros. Sin embargo, para Rizvi (2017) la idea de un comercio sin barreras con fronteras permeables sigue siendo el principio básico que guía el enfoque de la formulación de políticas sobre las opciones adecuadas de configuraciones económicas mundiales.

Las investigaciones en torno a la economía mundial, la internacionalización y la globalización señalan que ha variado la naturaleza del empleo, del trabajo, de la producción en masa, de la estandarización y las cadenas de distribución; como también, las interacciones socioculturales y sobre todo la movilidad, sea de tipo social, financiera, de capital o de bienes y servicios. Como lo señala Urry (2007) los niveles sin precedentes de movilidad son tanto una prueba como un resultado de las maneras en que están funcionando los sistemas económicos y políticos mundiales.

Entonces, ¿cuáles serían los beneficios y costos de la globalización? para Meller (2001) implica grandes beneficios (por lo multidimensional del proceso) para todos los países. La disyuntiva está en cómo maximizar los beneficios minimizando los costos y/o compensar a quienes se ven perjudicados. Por otro lado, los costos del aumento de la globalización involucran la generación de un mundo más interconectado, con un aumento en la interrelación y en la interdependencia entre



los países. Lo que genera un efecto dominó, una mayor volatilidad y una hegemonía económica, dado que los países en vías de desarrollo se vuelven más vulnerables a estos efectos que particularmente son de naturaleza negativa.

Es en torno a esto, que el fenómeno de globalización se ha puesto tan en boga, dadas las ideas, las prácticas y los resultados que giran en torno a las nuevas formas de gobernanza político-económica basadas en la ampliación de las relaciones del mercado.

Definición y conceptualización

La globalización es definida como "[...] la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional" (Ocampo y CEPAL, 2002, p. 13), caracterizada por ser un proceso multidimensional, con una fuerza que transforma los mercados internacionales, rebasando los tiempos y espacios en la sociedad actual (González, 2001). En palabras del FMI, se trataría de:

[...] una interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada generalizada de la tecnología. (Wolf, 1997, p. 14)

El BM la describe como "[...] el aumento vertiginoso de las relaciones económicas entre individuos de distintos países; y considera que este incremento de las transacciones transfronterizas, asume las formas de comercio internacional, la inversión extranjera directa y las corrientes del mercado de capitales" (Contreras, 2005, p. 7) siendo su dimensión más conocida la económica; sin embargo, la CEPAL reconoce otras dimensiones que también son relevantes y que no obedecen a un determinismo principalmente económico. Como, por ejemplo, la globalización de los valores, por medio de los principios éticos comunes o los nuevos principios jurídicos en el ámbito internacional (Ocampo y CEPAL, 2002). Es por esto, que querer definir tan tajantemente ¿qué es la globalización? y separar sus causas del



proceso como también de las consecuencias, sería casi inviable dado su origen multidimensional.

Como se ha mencionado, la globalización abarca múltiples dimensiones como: la económica, la social, la tecnológica, la cultural, la medioambiental, la institucional, la valórica y la política. En términos generales, la globalización se puede definir como un aumento de los niveles de conexión e interdependencia, esto es, una intensificación de esas conexiones, entre los países y regiones del mundo. Dichas interconexiones abarcan todas las dimensiones anteriormente señaladas, pero principalmente las de carácter económico, político y sociocultural. O bien, como un proceso que incluye las causas, el curso y las consecuencias de una integración de carácter transnacional y transcultural de las actividades humanas y no humanas.

Para Mateus y Brassat (2002) el intercambio de capital es “[...] un proceso socioeconómico y político que ha sido retomado con mayor énfasis en los países en desarrollo, como premisa específica para lograr un crecimiento económico y erradicar la pobreza” (p. 67). Sin embargo, al estar basada la globalización en un fuerte pensamiento económico y de expansión de mercado, quiebra las obligaciones locales y las formas tradicionales de apego y solidaridad con nuestros semejantes; a raíz de aquello, es que las élites globalmente activas tienden a ser intransigentes sobre el destino de los afectados por la globalización, cuya respuesta por parte de los excluidos es recurrir a la identidad local, donde la cohesión colectiva se basa en la negación de lo externo.

En este sentido, Tedesco (2005) describe que los diagnósticos sociales actuales sugieren que la ruptura de los tradicionales lazos de solidaridad provocada por la globalización ha creado nuevas formas de exclusión, soledad y marginación. Las asociaciones y expresiones de algunos de estos espacios excluidos suelen basarse en valores de intolerancia, discriminación y exacerbación del individualismo. Las élites que participan en economías supranacionales corren el riesgo de que su desvinculación del Estado alimente un individualismo antisocial basado en una total insolidaridad, mientras que a nivel de base rechacen lo diferente, entonces se produce el retroceso de la xenofobia y la cohesión autoritaria. Lo paradójico de este



fenómeno globalizador, es que en ningún momento fue concebido como un modelo de desarrollo económico/social; sino, más bien, como un marco regulatorio de las relaciones económicas internacionales entre los países (Mateus y Brasset, 2002).

Globalización y Neoliberalismo

Como revisamos anteriormente, la globalización resulta ser un fenómeno histórico consustancial al capitalismo, entonces ¿qué sería el neoliberalismo? Uribe (2018) lo describe como “[...] un proyecto político impulsado por agentes sociales, ideólogos, intelectuales y dirigentes políticos con identidad precisa, pertenecientes, o al servicio, de las clases sociales propietarias del capital en sus diversas formas” (p. 16).

Desde el punto de vista de Calvo (2014) el neoliberalismo, con el avance del tiempo, se convirtió en un modelo económico, político y social, pero ¿cuáles serían las bases de este modelo? El mismo autor señala que la componen tres grandes premisas: a) la producción y el crecimiento de los bienes y servicios producidos van acompañados de un proceso de destrucción de las fuentes de producción de toda la riqueza, b) concibe al mercado como el centro de la actividad económica y acepta la existencia de fuerzas autorregulatorias hacia la armonía de los intereses de todos y c) los desequilibrios económicos son causas de la intervención en el mercado; por tanto, debe eliminarse la posición suprema del Estado respecto de éste y hacerlo un garante de la acción irrestricta de las fuerzas de la oferta y demanda (Mateus y Brasset, 2002, p. 68).

Autores como Peck & Tickle (2002) sostienen que el neoliberalismo impulsa y normaliza, hasta en algunos aspectos, un enfoque que prima el crecimiento económico en las políticas, concediendo una menor importancia a las preocupaciones relativas al bienestar social. Desde este punto de vista se hace necesario saber ¿Cuál sería la lógica en que se establece el neoliberalismo? Los autores señalan que, se establece bajo una lógica de mercado naturalizada y generalizada, justificada generalmente bajo reflexiones de eficiencia, libertad, justicia y equidad, promoviendo una ideología de elección. A su vez, da prioridad al



control, la privatización, la desregularización y los regímenes competitivos de asignación de recursos.

Por otra parte, queda claro que el neoliberalismo defiende el principio del libre comercio mundial, abarcando también bienes y servicios que tradicionalmente eran de carácter nacional, como la salud y la educación. Desde ahí, éste suple “[...] una noción anterior que consideraba que la provisión estatal de bienes y servicios era necesaria para garantizar el bienestar social de una población nacional” (Rizvi, 2017, p. 5)

El enfoque neoliberal, describe ciertos cambios de las maneras en que estaba organizado el mundo y prescribe cómo debería ser; ya que, se presenta como la única manera de interpretar la globalización. Se basa en supuestos dados y adoptados, sobre las modalidades de funcionamiento de la economía mundial, y la forma en que las relaciones de poder se filtran a través de su lógica universal. Es bajo este enfoque que se ontologiza la lógica de mercado, la que origina que las personas establezcan sus vidas bajo esta mirada conceptual que constituyen sus principales preceptos, entre ellos: el énfasis en los principios de mercado, el papel minimalista del Estado, el mercado de trabajo desregulado y sobre todo el individualismo (Brown, 2015). A su vez, Bourdieu (2003) demostró cómo las exposiciones de carácter descriptivo de la globalización con frecuencia se convierten en prescripciones normativas o de actuación sobre una economía que ahora debe abarcar el planeta entero. A su vez, ve la creación de una economía global enmarcada por el neoliberalismo como un proyecto político. Sin embargo, como este modo de pensar neoliberal de la globalización es tan dominante, es que en las últimas décadas se ha convertido en un imaginario social (Risvi & Lingard, 2010).

La globalización es una realidad irreversible creada por los avances tecnológicos y especialmente en la comunicación. El neoliberalismo es un modelo económico diseñado por economistas de las sociedades más ricas cuyo impacto beneficia a algunos de los sectores más ricos de la misma sociedad. Podemos decir que este modelo está diseñado como una rampa por donde los intereses laborales de los



pobres, y en general de todos los trabajadores, se deslizan hacia las arcas de unos pocos y los más ricos. Por ello, urge la necesidad de difundir la investigación, la sensibilización y la acción para globalizar no sólo la economía sino también la solidaridad. La globalización es un hecho irreversible. El neoliberalismo económico es un modelo modificable, pero requiere investigación, imaginación y acción (Arizmendi, 2002). Este pensamiento, es también compartido por Bonal (2004) quien agrega que “[...] la historia reciente nos demuestra que son términos indisociables, porque solo conocemos la globalización neoliberal” (p. 2).

Neoliberalismo y privatización educativa

Una de las interrogantes que se plantean los especialistas respecto a las consecuencias de la globalización neoliberal y su interrelación con la educación es si ésta aminora el poder del Estado. Inicialmente los Estados siguen disponiendo de un importante poder de regulación, pero deben favorecer la competitividad económica global en perjuicio de la cohesión social interna; al hacerlo, abandonan algunas de sus prerrogativas. Por otro lado, la globalización no priva al Estado de todo su poder, puesto que éste sigue ejerciendo una influencia sobre el espacio territorial en el que se desarrollan las actividades socioeconómicas nacionales (Vinokur, 2003, citado en: García, 2016, párr. 9).

No obstante, se hace necesario esclarecer ¿cómo opera la racionalidad neoliberal bajo el sistema educativo? Los expertos señalan que lo hace analizando la relación de tres conceptos fundamentales, que fueron acuñados por la pedagogía estadounidense del eficientismo industrial; la cual transfiere al ámbito pedagógico conceptos empresariales de eficiencia, eficacia y calidad. De esta forma se vincula lineal y mecánicamente el sistema educativo con el productivo, lo que genera una subordinación del primero a los intereses del segundo. Dicha subordinación mira al sistema educativo como productor de capital humano, bajo una inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos.

Así, la adopción de modelos educativos internacionales conduciría a similitudes que permean las fronteras, pensando el currículum cada vez más como una estandarización, reduciendo la formación de competencias disciplinarias y



transversales, pero fomentando la enseñanza de lenguas extranjeras y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para facilitar la emisión, el acceso y el tratamiento de la información en el conjunto de los sistemas educativos.

Serían estos los lineamientos que rigen a los programas educativos para América Latina, planteados por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. Según este razonamiento, invertir significa desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad.

Bajo esta mirada, para el neoliberalismo los sistemas educativos tienen que ser eficientes hasta el punto en que se necesite disponer de determinadas fuerzas calificadas para el desempeño de las economías invadidas, mano de obra barata y pocas exigencias en la protección del medio ambiente, donde obtiene recursos naturales abundantes. Es así que Montesinos et al. (2003) señala que además, requiere un educado tecnócrata con baja capacidad crítica de la realidad social para proponer alternativas de solución, lo que pudiera constituir una amenaza para su hegemonía transnacional.

En este sentido, “[...] la globalización neoliberal repercute directamente sobre los procesos educativos desde el punto de vista de objetivos, métodos y enfoques, imponiendo diseños basados en la privatización, elitismo y mercantilismo” (Montesinos et al., 2003, p. 46). En relación con lo expuesto, ¿Cómo serían entonces los procesos de privatización educativa? En este ámbito, la privatización se manifiesta más bien en la constitución de sistemas educativos híbridos en los que el sector público y el privado interaccionan y se distribuyen responsabilidades de forma compleja (Bellei & Orellana, 2015; Verger y Bonal, 2013). Sobre esta base, Ball & Youdell (2008) consideran dos grandes tendencias de privatización: la primera denominada Privatización exógena, que consiste en facilitar que los proveedores privados emerjan o expandan su actividad en el sector educativo, ya sea a través de políticas de liberalización del sector o de incentivos fiscales y subvenciones públicas dirigidas a centros privados. Y la segunda, Privatización



endógena, que consiste en la introducción de normas, reglas y mecanismos de mercado en el mundo de la educación, como son la competencia, la libre elección o los incentivos basados en resultados, los cuales inciden en el funcionamiento tanto de los proveedores privados como de los públicos.

En esta línea, Verger et al. (2016) precisan que “[...] políticas como la de los vouchers escolares o las escuelas chárter conllevan tanto formas de privatización endógena como exógena” (p. 49). A su vez, identifican, desde la sistematización de la literatura, que serían seis las categorías de trayectorias de privatización educativa, como: 1) parte de la reforma estructural del Estado, 2) reforma incremental, 3) vía nórdica, 4) alianzas público-privadas históricas, 5) privatización por defecto y 6) vía del desastre. De las cuales se presentará la que involucra a Chile.

La privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado, el caso de Chile

Chile es uno de los referentes en lo que se refiere a la privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado, convirtiéndolo en un precursor de aplicación ortodoxa de la doctrina neoliberal al ámbito educativo. Su implementación fue durante la dictadura militar y se basó principalmente en un sistema de vouchers, que tomó un carácter cuasi universal y llegó a financiar el 90% de la matrícula en primaria y secundaria del país (Paredes & Ugarte, 2009). Sumado a la descentralización de la gestión de las escuelas públicas hacia las municipalidades (Bellei, 2007) y la desregulación del trabajo docente.

Cuando la privatización educativa es más extrema, toma un carácter estructural e implica una reestructuración considerable del rol del Estado en elementos de financiación, provisión y regulación de la educación. Esto implica una reconfiguración drástica de las funciones del Estado en materia educativa, así como de la política educativa en términos legales, políticos y discursivos (Ball, 2008). Por



lo que, el Estado pasa de ser el proveedor directo de educación a tener un papel focalizado en la supervisión y distribución de incentivos.

En Chile, las reformas educativas a favor de la privatización se implementaron bajo las influencias de las teorías neoliberales provenientes de la escuela de economía de Chicago liderada por el economista Milton Friedman. El compromiso ideológico de la dictadura militar con la doctrina neoliberal explicaría la adopción temprana, el rápido avance y el marcado origen político de las reformas en las que dicha doctrina derivó (Fourcade-Gourinchas & Babb, 2002). Como también, por el contexto de dura represión política propio de la dictadura que imposibilitó la articulación de una oposición efectiva a dichas reformas (Delannoy, 2000; Gauri, 1998) y por las condiciones impuestas en los préstamos del Banco Mundial.

Las reformas aplicadas en el sector público se establecieron en el principio de que el Estado debía favorecer importantes derechos de propiedad individual, las reglas de la ley, las instituciones del libre mercado y comercio, y adoptar un rol más bien subsidiario con relación a los servicios públicos (Harvey, 2005, p. 64; traducción propia de Verger et al., 2016, p. 53).

Esta doctrina se basó en dos mecanismos centrales: por un lado, la privatización de los bienes públicos y, por el otro, la libre elección y la competencia entre proveedores (Fitz & Hafid, 2007). Se esperaba que, con el retorno a la democracia en 1990, se intentará dar respuesta a las deficiencias de calidad y equidad del sistema, este objetivo se abordó en la práctica desde una perspectiva compensatoria, sin alterar la centralidad de los mecanismos de mercado (Mizala, 2007). Sin embargo, la prolongación del régimen de mercado se explica dada una compleja combinación de factores, siendo en primer lugar, la promoción de la participación de actores privados en el sistema educativo tuvo como consecuencia la articulación de una serie de grupos de interés (proveedores privados, familias) con capacidad de ejercer presión a favor del mantenimiento del sistema de mercado (Carnoy, 2003; Valenzuela et al., 2014). En segundo lugar, las tensiones internas experimentadas dentro de los sucesivos gobiernos socialdemócratas impidieron el retorno a un sistema nacional de educación pública promovido por algunas



facciones (Bellei & Vanni, 2015; Gauri, 1998). En tercer lugar, destacan constreñimientos de carácter regulatorio, como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada en la etapa final de la dictadura y de difícil revocación en virtud de su categoría orgánica. Por otra parte, las condicionalidades de los préstamos del Banco Mundial contribuyeron también a la continuidad del esquema de mercado educativo (Cox; Ávalos, 1999) (Moschetti et al., 2019, pp. 10 – 11). (Cox;Ávalos, 1999, citado en Moschetti et al, 2019, p 10)

Adicionalmente, Mizala (2007) señala que, como resultado de las presiones de la oposición conservadora, la aprobación en 1993 de la política del copago; representa un punto de inflexión en el aumento de la privatización educativa. La cual, permitía el cobro de aranceles extras a las escuelas particulares subvencionadas, lo que para Carnoy (2003) significa la consolidación y expansión de la provisión privada, al convertir la educación en un sector económico potencialmente lucrativo.

No obstante, se ha hecho complejo poder revertir los procesos de privatización educativa en Chile; sin embargo, desde el segundo gobierno de Michelle Bachelet Jeria se han estado impulsando medidas orientadas a disminuir la centralidad de las dinámicas de mercado en educación frente a las demandas crecientes de la sociedad y los movimientos estudiantiles (Cabalin, 2012). Aun así, dichas propuestas se han visto enfrentadas a fuertes resistencias, de naturaleza tanto pragmática como ideológica (Bellei, 2016).

Globalización, Educación 2030 y Agenda 2030

La globalización se considera comúnmente como una serie de procesos de intensificación de la interdependencia, la interconexión, las relaciones y los intercambios de capital, bienes, información, ideas y personas en todo el mundo (Held et al., 1999; Hewson & Sinclair, 1999; Kehoane & Nye, 2000). Por esta razón, es que se evidencia en la literatura actual, la importancia e interrelación que tiene la globalización para justificar los cambios que se dan en los ámbitos de la vida de las personas: económico, social, familiar, laboral y educativo. Siendo desde este último, que se ha documentado ampliamente las repercusiones que tiene llegando a



concluir que la globalización es el principal motor de los cambios en el panorama internacional de la gobernanza de la educación desde los años 90 (Carnoy, 2014).

Mundy et al. (2016) consideran que la economía globalizada ha favorecido la expansión del neoliberalismo y ha exigido nuevas maneras de pensar acerca de la educación incidiendo en su objetivo y contribución. Por lo cual, la educación se piensa cada vez más como un negocio privado en lugar de un esfuerzo social colectivo (Ball, 2010), como un bien posicional (Marginson, 2004) en lugar de un bien público, y como una mercancía comercializable en lugar de un servicio social (Stromquist & Monkman, 2014; Vargas, 2017). Sumado al predominio de la lógica de mercado que ha facilitado una mayor participación de actores no estatales con fines de lucro, los cuales están transformando las formas de gestión y organización de los sistemas educativos (Locatelli, 2018).

Educación 2030

A raíz de lo expuesto, se hace necesario comprender ¿cuál es la interrelación de la globalización con la agenda Educación 2030? Para ello, debemos entender esta última como la adopción de una agenda global (Fukuda-Parr, 2013; Jallade, 2011; King & Palmer, 2014; Kuroda, 2014), siendo para Cobb & Ross (1997) es un proceso de gobernanza global, que puede resumirse como prioridades normativas para la construcción de compromisos globales.

Aunque la agenda Educación 2030 no es legalmente vinculante. El nuevo marco se basa en la Resolución A/RES/70 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, y no tiene un mecanismo legal específico para facilitar o alentar la realización de sus prioridades normativas. Su importancia radica en la capacidad para iniciar una gama de mecanismos no vinculantes, pero influyentes, para dar forma y (re)configurar las estructuras y dinámicas del contexto de la educación global. Con el potencial de revelar y explicar tales mecanismos, el Marco de Gobernanza de la Educación Global ofrece un enfoque prometedor para comprender el impacto





potencial y deseado de Educación 2030 y sus programas educativos internacionales.

Por estas razones, la comunidad educativa adoptó en mayo del 2015, la Declaración de Incheon "Educación 2030 - Hacia una educación inclusiva e igualitaria y un aprendizaje permanente para todos" (UNESCO, 2015a). A su vez, en septiembre, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la resolución A/RES/70 "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" (Naciones Unidas, 2015). La resolución estableció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), uno de los cuales se centra en: la educación, muy en consonancia con los compromisos contraídos en el Foro Mundial sobre la Educación. Finalmente, en noviembre, se aprobó el documento "Educación 2030: Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4" (UNESCO, 2015b), orientado a impartir directrices para la consecución del ODS 4 en el plano mundial, pero también en el regional y nacional (UNESCO, 2016). Hitos que establecen en materia de educación una hoja de ruta para el desarrollo sostenible y la cooperación internacional hasta el año 2030.

Agenda 2030

La comunidad internacional adoptó la Agenda 2030 para aprovechar los logros y cerrar la brecha de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La Agenda 2030 es amplia e integral y aborda problemas sistémicos como: el hambre, la pobreza y la desigualdad, así como cuestiones de gobernanza más amplias como: la rendición de cuentas, las finanzas y la corrupción. La agenda contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que todos los estados se han comprometido a alcanzar para 2030. El desarrollo sostenible tiene como objetivo eliminar la pobreza en todas sus formas y dimensiones, combatir la desigualdad dentro y entre los países, preservar el planeta y generar un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible y promover la inclusión social (General, 2015a).



La Agenda 2030 incorpora el ODS 4 sobre educación, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030. La Declaración de Incheon demuestra el fuerte compromiso de los países y la comunidad educativa mundial con un programa educativo único e innovador basado en el ODS 4. El Marco de Acción de Incheon proporciona una hoja de ruta para la implementación efectiva de la Declaración.

El ODS 4 de la Agenda 2030 constituye la síntesis de las ambiciones de la educación, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” de aquí al 2030 (General, 2015b, p. 19). Sin embargo, a pesar de su carácter no vinculante, los ODS “[...] son un ambicioso objetivo compartido de la comunidad internacional” (Singh, 2015, p. 58) y reflejan los compromisos intergubernamentales en diversas áreas de la educación y el desarrollo. La agenda internacional es un régimen de soft law, pero facultado para promover la acción y la cooperación en áreas y prioridades seleccionadas (Abbot & Snidal, 2000).

Ambas Agendas se basan en una visión compartida del futuro de la educación para la comunidad global de aprendizaje, arraigada en el derecho a la educación, los modelos de aprendizaje permanente y los principios de inclusión, equidad y calidad. Sin embargo, la realización de esta ambiciosa hoja de ruta mundial requiere una gestión coherente (UNESCO, 2015b).

Covid-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo

Después que la pandemia por Covid-19 golpeará al mundo, más de 800 millones de estudiantes siguen enfrentándose a problemas sustanciales con respecto a su educación (UNESCO, 2021) esto se debe al cierre completo de las escuelas en 31 países y a los horarios académicos reducidos en otros 48. En este sentido, varios estudios realizados por UNICEF (2020) señalan que, debido a los cierres de escuelas como una consecuencia de la pandemia, otros 72 millones de educandos en edad de asistir a la escuela primaria corren el peligro de sufrir pobreza de





aprendizajes, lo que significa que serán capaces de leer y comprender un texto simple a la edad de diez años. Además, destaca que la educación en línea expuso a los estudiantes a una realidad inevitable, dado que necesitan poder aprender y mantenerse conectados con el mundo exterior, el tiempo frente a las pantallas ha aumentado. La triste realidad es que, para los educandos, el tiempo excesivo frente a la pantalla en ocasiones provoca ansiedad, soledad, depresión y, a menudo, está relacionado con problemas de salud mental.

Al respecto, Bhatt (2020) agrega que para los niños que ya sufren de ansiedad social, ser señalados durante una lección en línea solo los hace más conscientes de sí mismos. También afirma que la educación en línea es la causa principal del aumento de la ansiedad y la depresión en adolescentes, así como de la hiperactividad y los problemas sensoriales en niños y niñas. Otro factor para considerar son las diferencias socioeconómicas, ya que esto también puede ser un factor que contribuye a la incomodidad de los educandos, debido a la incomodidad y/o vergüenza que sienten al mostrar su casa o contexto durante las clases en línea, por temor a ser juzgados por sus compañeros de mejores posiciones económicas.

Por si fuera poco, los estudios muestran que, como resultado de la crisis, la injusticia social queda expuesta: los niños más desfavorecidos son los que tienen menos probabilidades de asistir a la escuela, mayores tasas de deserción y mayores déficits en el aprendizaje. Todo esto significa que, según el Banco Mundial (2020), el mundo está lejos de alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que requieren que todos los países se comprometan a garantizar que todos los educandos completen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad. Entre otros objetivos ambiciosos.

La pandemia por Covid-19 está teniendo un impacto negativo en la salud mental de los niños y jóvenes, afectando inicialmente a los más vulnerables, ya que la mayoría de las familias no cuenta con una estabilidad económica, ni una red para cuidar a sus hijos. Sus ocupaciones o trabajos se vieron restringidos por la cuarentena, entre otras situaciones que las familias no pueden controlar. Todos los factores anteriores inevitablemente afectan negativamente la salud mental de los padres e impactan en



el bienestar mental de los niños y adolescentes; por ejemplo, en niños se han generado altos niveles de estrés, poca tolerancia a la frustración, agresión, cambios de humor, de comportamiento, en los patrones del sueño o enuresis nocturna. Aunque algunos experimentan malestares físicos, incluyendo: dolor estomacal, de cabeza, dificultades para concentrarse o completar actividades en el ámbito escolar. En adolescentes, se han presentado altos niveles de estrés, cansancio, trastornos del sueño, aumento del consumo de alcohol y/o, pérdida o ganancia de peso u otros se retiran o pasan mucho tiempo solos.

En el caso Chile, la crisis sanitaria demostró una vez más las inequidades que la sociedad venía evidenciando desde hace años, sin embargo, lo que más ha impactado es el proceso de poder mantener el proceso educativo a distancia, debido a que el gobierno y los colegios delegaron una importante responsabilidad del proceso educativo a las familias. Tornándose más difícil que padres sin mayor formación y manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación logren apoyar a sus hijos en el proceso educativo, generando nuevamente una brecha entre los grupos sociales y su acceso a la educación.

El impacto de la pandemia generó en las familias cuadros de angustia debido a la constante preocupación por no enfermarse o que miembros de la familia mueran, a la posible pérdida de empleos y el aumento de las tensiones dentro de los hogares, produciéndose sentimientos de impotencia y una mayor vulnerabilidad socioemocional.

Conclusión

Las interrelaciones que emergen entre la globalización neoliberal y la educación conducen, entre otras cosas, a la privatización de la educación. Por lo tanto, requieren ser analizadas desde diferentes ángulos que les permitan afrontar desafíos de cambio social, ampliar sus capacidades y construir una visión educativa que favorezca el desarrollo humano. De esta manera, la educación ya no responderá a la lógica del mercado y podrá alejarse del papel instrumental y



económico que le ha otorgado el discurso neoliberal. Pues no se puede permanecer imparcial ante este suceso global que ve a la educación como un bien de consumo.

En un mundo materializado bajo una globalización neoliberal, de alta prevalencia económica y una sociedad realizada por un discurso que cree que el desarrollo es igual al crecimiento económico; ha traído consigo muchos cambios que afectan el nivel político, económico y sociocultural de las personas. Los cuales, han ampliado la brecha entre la clase económica dominante y otras más vulnerables. Como señalan Avendaño & Guacaneme (2016) el discurso de la globalización se traduce en planes, agendas, acciones y programas que superan los contextos locales y se convierten en verdaderas exigencias para reestructurar la visión macro de la educación.

La adopción de un sistema educativo internacional requiere mayor consideración, ya que el sistema educativo chileno carece de elementos esenciales arraigados en nuestra sociedad, resultado de un círculo cultural vicioso. Entonces, la diferencia con nuestro modelo de educación es más una cuestión de lógica de mercado que de bienestar.

Si bien no es sólo una cuestión del sistema educativo, es porque a pesar de la orientación que rigen los programas educativos en América Latina, éste no está desligado de las realidades socioeconómicas y culturales. La pobreza es mucho más profunda y perniciosa en la cultura que en la economía. Y es desde el ideal que debemos ser capaces de abandonar la lógica del mercado, avanzar hacia el bienestar común y desarrollar las competencias del alumnado en su conjunto.

Los docentes parecen seguir un modelo que va más allá de las prioridades de los más desfavorecidos, ya que estos deben entenderlo como una guía de la acción educativa hacia nuestra mejora social, en lugar de repetirlo. Nace así la interrogante de que sí vamos hacia allá ahora, cuyo foco es reflexionar en que el problema no es el mecanismo económico en sí, sino las prioridades. Dado que la educación no es una máquina de reproducción, sino por el contrario, la globalización debe estar guiada por la educación y con ello alcanzar el bienestar para todos, pero ¿están



definidas estas necesidades? Esta es una pregunta difícil de responder cuya respuesta dependerá de qué tan globalizado estés.

Referencias bibliográficas

- Abbott, K. W. & Snidal, D. (2000). Hard and Soft Law in International Governance. *International Organization*, 54(3), 421-456.
- Arizmendi, O. (2002). Globalización y Neoliberalismo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1313569>
- Avendaño, W. R. & Guacaneme, R. E. (2016). Éducation et globalisation: une vision critique. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206.
- Ball, S. J. (2008). The legacy of era, Privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 185-199.
- Ball, S. J. (2010). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 46(2) 119-130.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). Hidden Privatisation in Public Education. Brussels: Education International.
- Banco Mundial (2020). News/press-release. Retrieved from World Bank.
- Banco Mundial. (2022). Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview> - 1
- Bellei, C. (2007). The private-public school controversy: the case of Chile. In: CHAKRABARTI, Rajashri; PETERSON, Paul E. (Org.). *School choice international: exploring public-private partnerships*. Cambridge: MIT Press 165-192.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 232-247.



- Bellei, C. & Orellana, V. (2015). What does “education privatisation” mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. Peri Working Paper 62.
- Bellei, C. & Vanni, X. (2015). Chile: The evolution of educational policy, 1980-2014. *Education in South America*, 1980, 179.
- Bhatt, S. (2020). Tech. Retrieved from Economic Times.
- Bonal, X. y Domenech, E. (2004). Globalización, neoliberalismo y educación. Entrevista a Xavier Bonal. *ASTROLABIO*, (1), 1-2.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing Back: against the Tyranny of the Market 2*. Londres, Verso.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism’s Stealth Revolution*. Nueva York, Zone.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228.
- Calvo, J. (2014). Globalización, revista Web mensual de economía, sociedad y cultura.
- Carnoy, M. (2003). Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, 115-123.
- Carnoy, M. (2014). Globalisation, Educational Change, and the Nation State. N. P. Stromquist y K. Monkman, op. cit., 21-38.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*, 2a Ed. Oxford, Blackwell.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red*. Madrid. Alianza.
- Cobb, R. W. & Ross, M. H. (1997). Agenda-setting and the Denial of Agenda Access: Key Concepts. R. W. Cobb & M. H. Ross (eds.) *Cultural Strategies of*



- Agenda Denial. Lawrence, KA (Estados Unidos de América), University Press of Kansas.
- Contreras, P. (2005). Globalización y pobreza rural en México: La agudización de la crisis del campo mexicano luego de la firma del TLCAN. Universidad de las Américas Puebla. México.
- Cox, C. & Avalos, B. (1999). Educational policies, change programmes and international co-operation: the case of Chile. Changing international aid to education: Global patterns and national contexts. Paris: UNESCO/NORRAG.
- Delanoy, F. (2000). Education reforms in Chile, 1980-1998: A lesson in pragmatism. *Education Reform and Management Publications Series*, 1(1).
- Fitz, J. & Hafid, T. (2007). Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales. *Educational Policy*, 21(1), 273–296.
- Fourcade-Gourinchas, M. & Babb, S. L. (2002). The rebirth of the liberal creed: Paths to neoliberalism in four countries. *American Journal of Sociology*, 108(3), 533–579.
- Friedman, T. (1999). *The Lexus and the Olive Tree*. Nueva York, Farrar Straus Giroux.
- Fukuda-Parr, S. (2013). Global development goal-setting as a policy tool for global governance: intended and unintended consequences. Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Nueva York, Free Press.
- García, C. (2016). La Influencia de la Globalización en la Educación. <https://sociologos.com/2016/04/24/la-influencia-de-la-globalizacion-en-la-educacion/>
- Gauri, V. (1998). *School choice in Chile: two decades of educational reform*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.



- 
- General, A. (2015a). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- General, A. (2015b). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- González, M. (2001). La globalización: una reflexión de estudio en el campo de la educación.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Held, D., McGrew, A., Goldblat, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford (Estados Unidos de América), Stanford University Press.
- Hewson, M. & Sinclair, T. J. (1999). The Emergence of Global Governance Theory. M. Hewson y T. J. Sinclair (eds). *Approaches to the Global Governance Theory*. Albany, SUNY. 3-22.
- Jallade, J. (2011). International Approaches to Education: a review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, 46(1), 7-24.
- Keohane, R. O. & Nye, J. S. (2000). Governance in a Globalizing World. J. S. Nye y J. D. Donahue (eds). *Governance in a globalizing world*. Washington, D.C., Brookings Institution Press, 1-44.
- King, K. & Palmer, R. (2014). Post-2015 and the global governance of education and training. Ginebra, NORRAG. (Working Paper nº 7).
- Kuroda, K. (2014). Globalisation and development of global governance in education: Implications for educational development of developing countries and for Japan's International Cooperation. Japan Education Forum XI.
- Locatelli, R. (2018). La Educación como bien público y común: reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Investigación y Prospectiva en Educación: documentos de trabajo*, 22. París, UNESCO.
- 

- 
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis. *Policy Futures in Education*, Vol. 2(2), 175-244.
- Mateus, J. y Brassat, D. (2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Economía y desarrollo*, 1(1), 65-77.
- Meller, P. (2001). Beneficios y costos de la globalización. Perspectiva de un país pequeño (Chile). *Revista Economía y Desarrollo (Impresa)*, 128(1).
- Mizala, A. (2007). La economía política de la reforma educacional en Chile. 36. Cieplan.
- Montesinos, F., Enríquez, M., Rodríguez, J. y Tortoló, I. (2003). La globalización neoliberal y su repercusión en la educación superior en América Latina. *Revista Médica Electrónica*, 25(1), 43-47.
- Moschetti, M., Fontdevila, C. y Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educacao e pesquisa*, 45.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (eds). (2016). *Global Education Policy*. Oxford, Wiley Black.
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York, Naciones Unidas. (Documento A/RES/70/1).
- Ocampo, J. y CEPAL, N. (2002). Globalización y desarrollo.
- Paredes, R., & Ugarte, G. (2009). Should students be allowed to miss? MPRA Paper Number 15583. Munich: Munich Personal RePEc Archive.
- Peck, J. & Tickle, A. (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34(3), 380-404.
- Riveros, A. (2004). Retos de la globalización para la educación chilena. Conferencia. <https://uchile.cl/u5330>
- Rizvi, F. (2017). La globalización y el imaginario neoliberal de la reforma de la educación. *Investigación y Prospectiva en Educación*, (20). París, UNESCO. <https://es.unesco.org/node/262744>
- 

- 
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Londres, Routledge.
- Singh, J. A. (2015). The sustainable development goals: the role of ethics. *Sight and Life*, 29(2), 58-63.
- Stiglitz, J. (2003). *Globalization and its Discontents*. Nueva York, Norton.
- Stromquist, N. P. & Monkman, K. (eds). (2014). *Globalisation & Education. Integration and contestation across cultures*. Segunda edición. Lanham, Maryland (Estados Unidos de América), Rowman & Littlefield Education.
- Tedesco, J. C. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 11–23.
- UNESCO. (2021). News. Retrieved from UNESCO.
- UNESCO. (2015a). Declaración de Incheon. París, UNESCO.
- UNESCO. (2015b). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. París, UNESCO.
- UNESCO. (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía. París, UNESCO.
- UNICEF. (2020). Topic/education/Covid-19/. Retrieved from UNICEF.
- Uribe, V. (2018). Globalización y Neoliberalismo. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 5(9).
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Malden Mass., Polity Press.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241.
- 

- 
- Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Investigación y Prospectiva en Educación: documentos de trabajo*, (21). París, UNESCO.
- Verger, A. y Bonal, X. (2013). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado*, 16(3), 11-29.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva. *Revista colombiana de educación*, (70), 47-78.
- Wolf, M. (1997). ¿Por qué este odio a los mercados?, en *Le Monde Diplomatique*. Ed. Mexicana, nueva época, año 1, (1), junio.
- 



EL COVID-19 EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: UN DESAFÍO PARA TODOS

Fernanda Flores Muñoz

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-8281-4993>

Introducción

Hacia fines de 2019, los principales medios de comunicación informaban sobre la existencia de un nuevo virus, el SARS-coV-2, que sería el inicio de una crisis sanitaria que afectaría a un alto porcentaje de la población a nivel mundial. El coronavirus (COVID-19) causante de un síndrome respiratorio agudo severo, tendría su origen en China, específicamente en la ciudad de Wuhan, lugar donde comenzaría a expandirse al mundo entero, afectando en distintos ámbitos y obligando a tomar medidas extremas para frenar su propagación (Álvarez, 2020).

Las cifras fueron alarmantes al tener en cuenta que a la fecha se han perdido más de 6.600.396 de vidas alrededor del mundo, concentrándose el mayor número de fallecidos en el continente americano (más de 2 millones y medio de personas), según datos entregados diariamente por Our World in Data (2022). A esto, se suma una serie de medidas gubernamentales para controlar los brotes infecciosos y la propagación descontrolada del virus, las que, sin lugar a dudas, han puesto en un escenario adverso a los distintos sectores sociales y económicos, primordialmente necesarios para el funcionamiento del país y del mundo.

Antes del cierre de fronteras y de comenzar con el confinamiento, se intentó minimizar los efectos de este virus que se estaba propagando alrededor del mundo, sin embargo, la pandemia era inminente frente a la rápida transmisión que se daba a través de gotículas que se esparcen cuando alguien estornudaba, tosía o hablaba y que podían entrar al organismo a través de los ojos, la nariz o la boca. El virus podía vivir en varias superficies por horas y las personas podían adquirirlo con las manos e infectarse si se tocaban la cara, algo que una persona promedio hace



alrededor de 20 veces por hora. La complejidad surge por la fácil propagación donde no siempre los síntomas se hicieron presentes o donde se confundían con otras enfermedades de sintomatología similar (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2020).

Con estos datos, que no son más que una mínima parte de todo lo que se ha investigado en torno al tema, queda en evidencia que los espacios que concentraron y concentran a una elevada cantidad de personas constituyen un mayor riesgo de contagio y muerte, especialmente aquellas que con enfermedades crónicas, respiratorias e inmunocomprometidas. Todas ellas, con distinto nivel de sensibilidad frente a la enfermedad, se exponen a contagios masivos arriesgándose a quedar con secuelas e incluso perder la vida.

En este sentido, las ciudades, espacios laborales y educativos en todos sus niveles de enseñanza, se vieron afectados por el cierre total y/o parcial de sus lugares de encuentro dejando a millones de personas confinadas en sus hogares, adaptándose a nuevos lugares de encuentro a fin de prevenir la enfermedad y aplanar la curva de contagio. De este modo, la virtualización cobró protagonismo y las actividades que antes eran presenciales pasaron a ser virtuales, donde las conexiones a través de internet facilitaron el encuentro y desempeño laboral y educativo.

Es en el ámbito educativo donde se centra el presente escrito, puesto que, los establecimientos educacionales en todos sus niveles, debieron seguir la orden de cerrar y modificar sus espacios de encuentro y aprendizaje dejando una “[...] pérdida casi insuperable”, según lo señalado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022, párr. 1) y, donde además precisaron que a principios de este año, más de 635 millones de estudiantes continuaron viéndose afectados por esta medida, dejando de lado aprendizajes altamente necesarios para asegurar la continuidad curricular (UNICEF, 2022).

El cierre de escuelas y universidades a nivel mundial buscó reducir la propagación del COVID-19 mediante el distanciamiento social, dado que, esta medida evidenció una reducción significativa en la tasa contagio entre niños y niñas en edad escolar. De igual forma en Estados Unidos, estudios demostraron que el cierre de las



escuelas disminuye significativamente tanto la incidencia del virus como la mortandad (Lorente et al., 2020).

El paso de un modelo de educación presencial a un modelo virtual constituyó un reto en todo el mundo, debido a la escasez de recursos tecnológicos que permitan el acceso a los aprendizajes. En Chile se evidenció esta necesidad, a partir de las primeras iniciativas implementadas por el Mineduc, como el espacio “Aprendo en Línea” ubicado en el sitio web curriculumnacional.cl, donde se invitaba a los niños, niñas y adolescentes (NNA) a imprimir el material necesario para estudiar en casa, cuando el nivel de acceso a la información estaba lejos de ser real (Salas et al., 2020). Pero esta situación fue sólo el inicio de un plan apresuradamente ejecutado, pues a ello debía sumarse la escasez de recursos tecnológicos, la inexperiencia de los y las docentes y estudiantes provenientes de hogares con altos índices de vulnerabilidad social y económica (Centro de Estudios Mineduc, 2020).

Con este escenario un número importante de niños, niñas y adolescentes se vieron obligados a rendir académicamente en la medida de sus posibilidades sumando, además, el gran impacto que esta situación genera en el ámbito afectivo y social.

El derecho a la Educación: un derecho básico y fundamental.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales, hacen alusión a la intervención global para dar fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. El cuarto de estos objetivos corresponde al derecho a una educación de calidad, siendo éste: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016).

Este objetivo fundamental para la vida, en el Marco de Acción Educación 2030, promueve la movilidad ascendente alejando la pobreza y permitiendo una mejora en el nivel de vida de las personas. Propicia una mayor esperanza de vida, reduce las desigualdades económicas, culturales y de género, y fomenta el desarrollo social y de participación democrática. La educación facilita las oportunidades de empleo



favoreciendo con ello el crecimiento económico de la sociedad, dota de mayores habilidades para resolver problemas profundos que surgen en la sociedad, genera sociedades más tolerantes y justos así como ciudadanos con un alto nivel de empoderamiento y valoración (UNESCO, 2016).

Considerando, entonces, lo acontecido con la emergencia sanitaria en que todos, alrededor del mundo, se vieron trastocados y en su mayoría poco favorecidos, es importante reflexionar sobre esta educación a distancia que se vio obligada a entregar oportunidades de aprendizaje para todos.

Los encargados de promover este derecho, se vieron enfrentados a diversos desafíos como lo son: la distancia geográficas, zonas con baja conectividad, adultos ocupados y menos accesibles a la hora de prestar apoyo y acompañamiento a los niños o niñas a cargo, estudiantes que en presencialidad requerían de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (diversidad funcional o dificultades específicas del aprendizaje) y estudiantes de educación superior que debieron cambiar proceso formativo presencial por uno virtual.

América Latina y el Caribe (ALC) se ha caracterizado por tener una situación social compleja debido a los altos índices de pobreza y pobreza extrema, una constante desigualdad y un creciente descontento social, especialmente en los últimos años. Esta situación se ha visto aumentada con la crisis sanitaria, llevando a varios países de la región al confinamiento total y al desgaste de algunos sectores sociales, especialmente en el ámbito de la salud y educación (CEPAL, 2020)

La mayoría de los países de la región no contaban con una estrategia de educación a distancia previamente establecida y consolidada para enfrentar una crisis como la que ha traído la pandemia del COVID-19. Esta situación emergente ha obligado a que los sistemas educativos trabajen en la creación de soluciones efectivas que den respuesta a las demandas educacionales y que permitan superar esta dificultad.

Dado que la brecha digital existía antes de la pandemia y sugería incorporar las tecnologías en el escenario educativo, la situación global actual ha puesto sobre la mesa el déficit en competencia digital de profesores y estudiantes, debiendo ser





abordado no sólo para el uso diario sino para crear y cubrir contenido pedagógico. En este sentido, la brecha digital en la región va más allá de tener acceso a conexión a internet lo que nos transforma en simples consumidores, sino que va en el “uso no creativo” de las tecnologías en el mundo pedagógico, es decir, innovación (Cobo, 2016).

De estos requerimientos ha surgido la necesidad de reinventar la forma de enseñar, aprovechando los recursos digitales que se encuentran disponibles, con la finalidad de alcanzar los aprendizajes necesarios para la promoción y el avance académico de los estudiantes. Claramente reformular el tipo de enseñanza que tradicionalmente se impartía de manera presencial debe permitir y mantener el vínculo que existe entre el docente y el estudiante, cubrir con los aprendizajes que demanda el currículo educacional y monitorizar el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes (Bárcena, 2021).

El Secretario General de Naciones Unidas Antonio Guterres, señala que la pandemia por COVID-19 ha causado el trastorno más grave registrado en los sistemas educativos de toda la historia y amenaza con provocar un déficit de aprendizaje que podría afectar a más de una generación de estudiantes (UNESCO, 2020). Lo anterior, debido a que la prolongación de la pandemia ha acentuado problemas estructurales de desigualdad y pobreza que, si bien pudieron haber sido aún más profundos, marcaron un retroceso de 12 años en pobreza y 20 años en pobreza extrema.

Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, la crisis sanitaria y social prolongada durante los últimos dos años, ha tenido un alto impacto en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. Se ha extendido e intensificado la brecha en materias de igualdad y calidad de los sistemas educativos que ya se arrastraban en la región, traduciéndose en temas relativos a la continuidad educativa, existencia de brechas de aprendizaje y un aumento del abandono escolar (UNESCO, 2020).

Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), destaca el impacto de la pandemia en niños, niñas y





adolescentes como un efecto multidimensional y desigual, donde la violencia doméstica y digital, el trabajo infantil con riesgo de abandono escolar (más de 300.000 menores de edad se han visto obligados a trabajar) y la salud mental, han tenido un aumento considerable debido al confinamiento, la interrupción de clases presenciales y el cierre de los centros educacionales (Esper et al. 2022). Bárcena declara que “además, más de 600.000 niños, niñas y adolescentes han perdido a sus cuidadores a causa de la pandemia” (Esper et al. 2022, p.14) lo que ha generado altos niveles de estrés, siendo más traumáticas aún las pérdidas causadas durante la pandemia.

Dado lo anterior y considerando que previo a la pandemia ya se enfrentaban desigualdades educacionales, especialmente en el ámbito educativo donde cerca del 50% de los estudiantes de 15 años, en 10 países de la región no alcanzó los niveles básicos de competencia lectora, comparado con un 24% de los estudiantes de la OCDE, la alarma se enciende al considerar que el 99% de los estudiantes de América Latina y el Caribe, tuvo una interrupción total o parcial de menos de 40 clases presenciales durante un año académico (Bárcena, 2021).

Si bien ningún país de la región estaba preparado para enfrentar una crisis de esta naturaleza, durante el primer año de pandemia casi la totalidad de los países estableció estrategias de continuidad de estudios con el uso de apoyos digitales, brindando capacitaciones a docentes de aula para trabajar con el uso de plataformas en línea, recursos web y la entrega de dispositivos digitales Sin embargo, estas medidas no son suficientes si existe un alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes que vive en hogares sin acceso a conectividad (UNESCO, 2020).

Situación en el Sistema Educativo Chileno

El Gobierno de Chile durante la pandemia COVID-19, específicamente en el ámbito educativo, ha trabajado de manera sistemática bajo la condición de búsqueda de la continuidad. A través del Mineduc (2020) se buscó consistentemente la no



interrupción de las actividades educativas y que éstas continúen pese a las múltiples transformaciones que se han debido adoptar.

A lo largo de esta emergencia sanitaria, el Mineduc (2020) dispuso una serie de iniciativas que persiguieron en una primera instancia reorganizar el funcionamiento de los actores educativos en todos sus niveles. Algunas de estas iniciativas corresponden a la reorganización del calendario académico, la construcción de plataformas digitales que apoyen las actividades de enseñanza y aprendizaje y la reorganización del currículum nacional.

En términos del calendario escolar, éste fue modificado con la confirmación de los primeros casos confirmados en el país, por lo tanto, a dos semanas de iniciado el año escolar en el año 2020, las actividades presenciales se suspendieron para rápidamente discutir la forma en que éstas deberían abordarse. Cabe destacar que independientemente de la suspensión de actividades en aula, los establecimientos escolares continuaron otorgando el beneficio de la alimentación escolar tan importante para los establecimientos que atienden a la población más vulnerable del país.

Otra de las acciones importantes, relacionadas con el calendario escolar, correspondió al adelanto de las vacaciones de invierno, dado que las suspensiones de actividades regulares se daban por periodos (la primera fue entre el 16 y 27 de marzo y luego entre el 30 de marzo al 10 de abril), se decide comenzar las vacaciones de invierno desde el lunes 13 de abril al viernes 24 de abril. Con ello se estableció un nuevo calendario escolar que situó la finalización del año lectivo el día 23 de diciembre para los establecimientos con Jornada Escolar Completa (JEC) y el 08 de enero para aquellos sin JEC.

Finalizadas las vacaciones de invierno se retoma el año escolar sin presencialidad, donde las actividades académicas se desarrollaron mediante un aprendizaje a distancia, llevando a los docentes a crear diversos materiales y guías de apoyo que sirvieran para que los niños, niñas y adolescentes continuarán su proceso educativo desde casa.



En cuanto a las plataformas de apoyo digital, el Mineduc llevó a cabo iniciativas como “TV Educa Chile” que consistía en usar la señal televisiva para trabajar contenidos curriculares en organización con el Consejo Nacional de Televisión (ANATEL) y “Aprendo en Línea”, que consistía en una plataforma alojada en la página web del Currículum Nacional y que permitía acceder a distintas actividades escolares, propias de cada nivel educativo.

En lo referido al Currículum Nacional, el Mineduc publica el 15 de mayo del 2020 una priorización de los objetivos de aprendizajes, respondiendo a los conocimientos, habilidades y actitudes, fundamentales e imprescindibles de trabajar en el contexto de emergencia sanitaria y de suspensión de clases presenciales.

Esta priorización surge como primera respuesta a los problemas que emergen de la paralización de clases presenciales y con la consecuente reducción de las semanas lectivas del año escolar. De esta manera se priorizan los objetivos de las asignaturas que componen el currículum vigente, organizados según la edad de los estudiantes y procurando que puedan ser cumplidos al máximo de realización posible, considerando el contexto de pandemia COVID-19 (Mineduc, 2020).

Al año siguiente, frente a la posible extensión del cierre de las escuelas, el Mineduc publica las *Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular 2001-2002*, donde además de insistir en el deber de los establecimientos educacionales por velar para que cada estudiante logre los aprendizajes priorizados, se realizan sugerencias para implementar la priorización curricular, garantizando un aprendizaje continuo en un contexto de contención socioemocional que eviten un aumento de las brechas educacionales (Mineduc, 2021).

Todo lo anterior, conlleva a un nuevo escenario consistente en la búsqueda de nuevas formas para trabajar el currículum en la práctica pedagógica, donde la articulación del trabajo de los y las docentes de aula, en sus distintas disciplinas formativas, permitirán el desarrollo de proyectos colaborativos de aprendizaje. No obstante, cabe destacar el aumento del trabajo no lectivo que debieron llevar a cabo los profesores de aula. Largas horas de planificación, ideación de actividades, elaboración de material y guías de apoyo, sumado a la capacitación en el uso de



nuevas tecnologías y plataformas educativas, llevaron a los docentes a tener que invertir largas horas de trabajo y preparación para entregar a sus estudiantes, aprendizajes significativos y de calidad que se realicen en el marco de una educación inclusiva.

Se ha abordado el efecto pandemia en Chile desde el sistema escolar, sin embargo, es necesario mirar lo acontecido en educación superior, específicamente en carreras de pedagogía, cuyos protagonistas se han visto impactados al igual que en los otros niveles educativos, asumiendo diversas características por las particularidades específicas de las actividades docentes.

A nivel nacional las mayores desigualdades se asocian al logro educativo, razón por la cual la educación superior tiene una valoración social significativa al permitir la movilidad social ascendente y con ello el imaginario de la reducción de las desigualdades, la OECD (2019) señala que en Chile los méritos académicos se relacionan estrechamente con las remuneraciones, siendo quienes reciben mayores ingresos aquellos que pudieron acceder a la educación superior. Bajo este escenario, el alto número de jóvenes que accedieron a la educación superior, incluyendo en los años de confinamiento (2020 – 2021), llevaron a las instituciones de educación superior a responder a la demanda y velar por otorgar un espacio de formación profesional de calidad y acordes a las características de la carrera escogida por los y las estudiantes.

Una encuesta realizada por la International Association of Universities 17 (Marinoni et al., 2020), señala que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES en adelante) reemplazaron la enseñanza presencial por el aprendizaje a distancia, surgiendo algunos desafíos principales como el acceso a la infraestructura técnica, las competencias y pedagogías para la educación a distancia o remota, y los requisitos de áreas de estudio específicas que requieren enseñanza presencial, en el caso de las pedagogías, la presencialidad de los establecimientos educacionales para las actividades prácticas y de práctica profesional. Esto último llevó a interrumpir en un principio las actividades prácticas, para posteriormente llegar a acuerdos con los establecimientos educacionales que funcionaron como centros de



práctica, para que los estudiantes que inician su proceso de inmersión al espacio escolar pudieran colaborar con distintas intervenciones pedagógicas y evaluativas, en el marco de lo que las actividades curriculares demandaban.

No cabe duda que la crisis sanitaria golpeó fuertemente al sistema educativo en su conjunto y con ello, a quienes comenzaban o continuaban su proceso de formación profesional en la educación superior.

Los estudiantes de las carreras de pedagogía al igual que todos quienes formaron parte del sistema educativo en este tiempo de crisis, se vieron enfrentados a docentes escasamente preparados para desempeñarse en la modalidad virtual y que debieron sumarse al aprendizaje en el uso de nuevas plataformas para establecer el diálogo educativo. Asimismo, debieron emplear recursos y estrategias didácticas diversas para posibilitar las diversas actividades programadas (Tenorio y Ramírez, 2021)

Conclusiones

Entre los años 2020 y 2021, el proceso educativo se vio interrumpido por la crisis sanitaria afectando la participación de un alto número de estudiantes quienes debieron enfrentar una vez más la desigualdad social y económica con una educación a distancia que no fue accesible para todos. Quienes no tenían las condiciones para contar con un dispositivo electrónico y conectividad adecuada simplemente quedaron al margen de las programaciones y actividades escolares afectando con ello su proceso de aprendizaje.

Dado que el regreso a clases presenciales es una decisión de Estado, muchos países optaron por concluir con la virtualidad para no seguir alimentando el dramático efecto en la educación y la desigualdad social que de por sí en nuestro país era elevada. Esta brecha que sólo afecta a la población de menores recursos, por lo que serían los niños más pobres los que quedarían postergados ya que los colegios privados volvieron con clases parciales a mediados del año pasado.



Los establecimientos privados cuentan con más recursos de infraestructura, tecnológicos, digitales y de conectividad, a lo cual se suma la cantidad de estudiantes por sala de clases y las condiciones en que se desarrolla la docencia. En este sentido, la brecha de la pobreza se ve acentuada en la forma en que las actividades educativas se llevan a cabo, llevando a los y las docentes a preparar material de estudio que en muchas ocasiones debieron llevar directamente a los estudiantes a sus propios domicilios.

Docentes y personal educativo en su conjunto, se transformaron en actores fundamentales para dar respuesta a los efectos de la pandemia COVID-19 debiendo responder a una serie de demandas de diversa índole, donde no sólo han debido replantearse la forma en que entregan los contenidos curriculares, sino también la evaluación de estos considerando el avance exigido por el Ministerio de Educación.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza, es la integración social y que las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno donde crecen los niños tiene una estrecha relación con su desempeño escolar. Si bien las condiciones no determinan estrictamente el desarrollo de un niño, niña o adolescente, un contexto nocivo influencia directamente en su desarrollo biopsicosocial.

Ahora bien, para muchos estudiantes el colegio se constituyó como una válvula de escape, donde les era posible vivir distintas experiencias, muchas de las cuales no están al alcance en su contexto familiar y donde podían ser influenciados de manera positiva por sus profesores y compañeros. Sin embargo, la crisis sanitaria ha obligado a desarrollar una escolaridad a distancia, que se vio limitada muchas veces por el contexto socioeconómico de los hogares, donde los problemas psicosociales y económicos resultaron ser más reales y alcanzaron mayor relevancia que desarrollar una guía de trabajo enviada por el profesor de aula.

Las diferencias socioeconómicas poco a poco van afectando y mermando el desarrollo de los y las estudiantes, debido a la desigualdad social, económica y cultural de los distintos sectores económicos del país y la región. En palabras de Martínez (2012) la igualdad (o desigualdad) educativa puede referirse a las



oportunidades de acceso, permanencia y progreso o incluso al nivel de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes.

Durante los últimos 20 años el mundo digital se ha constituido como un nuevo mecanismo de interacción social en donde las personas pueden socializar independiente la distancia física que se encuentra entre ellos, incluso de manera offline y online, desarrollándose como un nuevo escenario comunicativo. La disposición de este mundo virtual permite múltiples y diversas interacciones limitadas generalmente por el grado de experticia en el uso de las tecnologías de información y comunicación, sin embargo, este entorno virtual ofrece una posibilidad que nunca antes se había tomado en cuenta para la educación. Sin embargo, no es accesible a todos.

La pandemia mostró la realidad de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en completa desconexión con la realidad que trajo el COVID-19. Algunos jóvenes no pudieron acceder a sus clases virtuales impartidas por las instituciones de educación superior a las que pertenecen. Algunos docentes veían interrumpidas sus clases por problemas de conectividad propios de la alta demanda de acceso a redes de conexión y de esta manera suma y sigue.

La resiliencia de profesores y estudiantes se vio puesta a prueba y es deber del Estado cambiar o modificar aquellos ámbitos que se evidenciaron como débiles durante la pandemia. Poder generar redes entre los establecimientos educacionales públicos y privados, nacionales e internacionales, de diversas regiones, entre las distintas instituciones de educación superior que permitan sacar provecho de los aprendizajes que sucedieron en el contexto del COVID-19. Compartir experiencias, transmitir aprendizajes, de manera tal que el sistema educativo no vuelva a ser como lo era antes de esta crisis, sino mejor y de mayor alcance para todos y todas.

Se requiere un cambio en las políticas públicas que promuevan el desarrollo de habilidades en los y las docentes para integrar las potencialidades de la tecnología en su quehacer educativo, dado que estos se encuentran realizando un proceso de adaptación importante para madurar profesionalmente el uso de los recursos tecnológicos e innovadores (Pedró, 2020).



Francesc Pedró, analiza las posibilidades de uso de las TIC's en educación, incluyendo los peligros o abuso de éstas. Realiza una distinción del uso de las tecnologías para la innovación, lo que va más allá del simple acto de llenar los escenarios educativos con dispositivos y pantallas que sólo pretenden “modernizar” los modelos pedagógicos ya existentes, y que no siempre cumplen con la finalidad de promover aprendizajes con objetivos pedagógicos claros.

En Chile, el 02 de marzo se inició formalmente el año escolar, siendo el primero con clases presenciales obligatorias luego de dos años de pandemia donde la asistencia era voluntaria. Hasta el momento la población educativa y sus docentes se han venido readaptando a la presencialidad y volviendo paulatinamente al ritmo anterior a la pandemia, siendo esta una nueva oportunidad para generar educación de equitativa y de calidad, pudiendo ser mejor en todo ámbito y construyendo comunidad de manera mancomunada para que la brecha que existía pre pandemia y en la crisis sanitaria misma, vaya disminuyendo y permitiendo un trato y acceso igualitario a cualquiera de las formas en que se desarrolle la educación.



Referencias Bibliográficas

- Álvarez, A. (2020). La historia del COVID-19 en tiempos del Coronavirus. Un ensayo inconcluso. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. 11. Mar del Plata. Enero-junio 2020. ISSN N°2451-6961. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- Centro de Estudios Mineduc. (2020). Matrícula de alumnos. <http://datosabiertos.mineduc.cl/resumen-matricula.establecimiento/>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Fundación CIEBAL. Montevideo.
- Esper, T., Huepe, M., and Palma, A. (2022). Memoria del Primer Seminario Regional de Desarrollo Social. Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47802-memoria-primer-seminario-regional-desarrollo-social-educacion-america-latina>
- Lorente, L.M.L.; Arrabal, A.A.; Pulido-Montes, C. (2020). The Right to Education and ICT during COVID-19: An International Perspective. *Sustainability*. 12, 9091.
- Marinoni, G., Van't Land, H. & Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report. https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_COVID19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martínez, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Perfiles educativos*, 34(spe), 29-46.



- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Fundamentación Priorización Curricular Covid-19. Santiago – Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular 2001-2002. Santiago – Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones>
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2019). Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE, París, OCDE.
- Our World In Data. (2022). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9>
- Tenorio, S. y Ramírez, M. (2021) Docencia universitaria de emergencia ante la crisis sanitaria. Publicado en *La Educación en Tiempos de Confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico*. Fondo Editorial UMCE: 229-262. Santiago - Chile
- UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación). (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. ED-2016/WS/28 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación). (2020). Informe COVID-19, La educación en tiempos de pandemia.





https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). (2022). *COVID:19 Scale of education loss 'nearly insurmountable*. <https://www-unicef-org.translate.goog/press-releases/covid19-scale-education-loss-nearly-insurmountable-warns-unicef? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pto=sc>





CREATIVIDAD SOCIAL Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Giovanni Enrique Valladares Araya

<https://orcid.org/0000-0002-4990-1657>

Introducción

En Chile, durante los últimos años (desde 2016 al 2022), el sistema de formación del profesorado se ha visto exhortado a afrontar los dilemas que atañen a la calidad y equidad educativa que recibe el estudiantado, a través del quehacer de sus docentes. El presente ensayo busca establecer la relación entre CREAS y FID al momento de responder, esta formación, a las necesidades emergentes en las instituciones educativas (liceos, escuelas, jardines infantiles, centros de formación técnica y universidades), lo anterior implica que las habilidades y conocimientos que requiere el profesorado deben ajustarse al constante cambio que trae consigo la forma de adquirir, replicar y producir conocimiento.

Se pretende comprender que los procesos sociales y la educación son un ecosistema creativo, es decir, una variante resultante del equilibrio entre los capitales del individuo. Se entenderá por capitales al capital económico, social y cultural (Bourdieu, 1997).

Por consiguiente, la cohesión de los capitales en la persona es denominado capital humano: la fuerza creativa y motor del desarrollo económico, social y cultural del país. Sin embargo, si el capital humano es fundamental para el desarrollo y sustento del país, se torna contradictorio percibir que el sistema educativo (jardines infantiles, escuelas, liceos, universidades y centros de formación técnica) provoca el efecto contrario en cuanto a desarrollo de capital refiere. Tal como exponen Barbarán y Huguet (2013): “El sistema educativo actual no fomenta la creatividad, incluso en ocasiones la obstaculiza, anula o reprime.” (p.17). Se complementa esta visión con lo expuesto por Arnold et al. (2014): el problema es el desajuste evidente entre el



conocimiento y las habilidades aprendidas necesarias para tener éxito en el mundo laboral y, la educación formal y capacitación que imparte el sistema educativo.

En base a lo expuesto, al revisar el estado del arte respecto de CREAS y FID, se encuentran aportes desde diversas áreas como educación, antropología y psicología educacional. Investigadores como Balbi (2015), Galvis (2007), González (2019), Klimenko (2008), Koberwein (2014), Leibovici (2012) y Summo et al., (2016), enfatizan la necesidad de incorporar el tema de la CREAS con la FID recurriendo incluso a la creatividad de saberes comunitarios en el seno familiar. De este modo, el presente ensayo parte del planteamiento inicial sobre: *¿Por qué es importante considerar la CREAS como un capital a ser desarrollado en la FID?* El planteamiento anterior alude a la necesidad de contar con la creatividad como una herramienta que permita a las y los docentes ser agentes de cambio creativos(as). Lo que conlleva a verificar si efectivamente la creatividad es un tema considerado por la Universidades a la hora de formar a las (os) futuros educadores(as). En segunda instancia, emerge la situación relativa a cómo se ejecuta la creatividad en el aula cuando se trata de reconocer y dialogar con los saberes comunitarios e institucionales, específicamente cuando emerge un “error en la respuesta”, puesto que, por lo general, cuando surgen respuestas no convencionales (en base a las problemáticas que atienden), éstas son “castigadas” o “socialmente rechazadas”; es decir, son anuladas, porque no se ajustan a los socialmente validado.

A continuación, en el siguiente capítulo, se atenderán los antecedentes contextuales y aspectos teóricos utilizados en la investigación, buscando relacionar la CREAS con la FID en el dominio del ecosistema creativo.



Transición hacia la Creatividad Social

En Chile, la Ley General de Educación N° 20.370 del 2009 ha propiciado reformas educacionales con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas del educador(a): desde un enfoque pasivo (transmisión esquemática y rutinaria de contenidos) a uno innovador (al desarrollo de metodologías interactivas e innovadoras cuyo motor principal sea la actividad creativa del o la estudiante). Establecer la relación intrínseca entre CREAS y FID es el propósito del presente ensayo, es por ello por lo que, el texto base seleccionado ha sido precisamente la LGE (2009), específicamente en el artículo 30, inciso “e”. Tal como expone la ley LGE (2009) se pretende que: “[...] Los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan [...] Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad.” (p.5).

Al respecto, se percibe que la LGE (2009) busca avanzar hacia una educación que permita que las personas sean capaces de trabajar y contribuir al desarrollo del país de manera creativa. Por consiguiente, el surgimiento de la CREAS responde a tener una mirada distinta respecto a la gestión y producción del conocimiento, considerando que: los jardines infantiles, escuelas, liceos, universidades y centros de formación técnica, son las agencias socialmente validadas que reproducen el capital cultural dominante.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013), la creatividad y la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos son aptitudes que deberían primar en la educación para permitir que las personas puedan adaptarse a un mundo cambiante (en el que la producción de conocimientos se acelera vertiginosamente). Lo anterior, implica para la FID nuevos retos en la manera de enseñar y en la forma de aprender, validando las ideas nuevas y originales como posibles soluciones a problemáticas existentes y, no como se ha tratado hasta ahora; es decir, considerar las ideas novedosas o creativas como “respuestas no esperadas” que son pseudo-sinónimos de errores cognitivos,



procedimentales o actitudinales (las cuales terminan siendo canceladas o rechazadas socialmente).

Contradictoriamente a lo expuesto en la LGE (2009), la sociedad (Familia) y la instrucción formal escolarizante y superior (jardines infantiles, escuelas, liceos, universidades y centros de formación técnica) tienden a producir un efecto adverso para el desarrollo de la creatividad; es decir, generan el efecto del “miedo al fracaso y error”. Tal como expone Robinson (2011), el sistema educativo es entendido como un agente de cambio social con multiplicidades de interacciones y, al mismo tiempo, es quien tiende a inhibir la creatividad en las personas que forma. Al mismo tiempo, Balbi (2015) reafirma esta postura al mencionar que toda la acción social comporta agencia y de que, en consecuencia, la vida social siempre se encuentra en proceso de cambio; por ende, el sistema educativo se encuentra desfasado de los reales requerimientos o necesidades de las personas de este siglo.

En base a lo anterior, se menciona que es el mismo sistema educativo el encargado de mermar progresivamente la creatividad de las personas tan manifiesta en los primeros años de vida escolarizante. Esto se debe a la formación rígida que ha recibido el profesorado respecto a seguir ciertos patrones de pensamiento establecido (pensamiento convergente); por lo tanto, el educador(a) se encuentra, por lo general, más interesado en las “respuestas esperadas” del estudiantado frente a determinados contenidos, castigando todo aquello que se encuentre fuera de las pautas o rutas establecidas. ¿Es acaso que las mallas educativas de las Universidades buscan un modelo de educador(a) más replicativo que creativo? Este cuestionamiento emerge porque el sistema educativo tiende a buscar un perfil de estudiante que manifieste altas calificaciones, a costa de reprimir sus propios procesos creativos de interacción y cognición; es decir, se premia con “buenas calificaciones” a quienes respondan (repliquen) y se asimilen (adaptan) a lo que el profesorado ha enseñado (una única forma de hacer, sentir, pensar y entender “la realidad” y los saberes socialmente aceptados).

Este fenómeno responde a una lógica de mercado utilizado en las empresas (campo laboral), a menor creatividad y mayor temor al fracaso, más fácil es la dirección



empresarial o, mejor dicho, el dominio de clase producto de la violencia simbólica respecto de ser o no talentoso-creativo, entre otras dicotomías impuestas (Bourdieu, 1991). Consecuentemente con lo expuesto, hasta este punto, se establece que el progreso del capital global del país entre el desarrollo humano y tecnológico depende directamente de la FID, puesto que, estos agentes serán los que promoverán o inhibirán la adaptabilidad y creatividad en el estudiantado, tal como manifiesta Taddei (2009) sólo los países que aplican políticas para reformar su educación dirigidas a promover la adaptabilidad y la creatividad de las personas serán capaces de colocarse al frente del desarrollo humano y tecnológico.

El Concepto de Agencia y Creatividad Social

Desde una mirada antropológica-etnográfica, el concepto de Agencia hace mención a las capacidades creativas y asertivas de los individuos (Laidlaw, 2010), en tanto opuestas a las constricciones de lo que se concibe como estructuras más grandes [discursos, culturas, ideologías, etc.]. Esta mirada de Agencia presupone asumir que, para los sistemas de valor y de poder existentes, la CREAS se posiciona desde la libertad, igualdad y empoderamiento opositor a las dominaciones preestablecidas o estructuras creadas. Una mirada similar se expone en De Sousa (2009) quien expone que los procesos, las herramientas y los materiales imponen algunas condiciones, pero dejan espacio para un margen significativo de libertad y creatividad. Concatenando lo anterior, se concuerda con Koberwein (2014) al describir la creatividad social como un problema político relativo a quién o a quiénes tienen la capacidad para definir qué es lo nuevo, qué es lo viejo y cuáles son los objetivos que vale la pena realizar a fin de crear relaciones sociales o cambiar las relaciones existentes. Sin embargo, para efectos del ensayo, la mirada que establezco es que existe una tendencia equivocada a concebir la CREAS como una habilidad o capacidad inherente a ciertas personas o grupos sociales (violencia simbólica) manteniendo el Estatus Quo entre las clases dominantes (Empresarios) y dominadas (Obreros).



Y esto responde a cierta lógica, pues un problema inherente al tema de la CREAS es la difícil distinción entre lo nuevo y lo novedoso (Balbi, 2015). También responde a un tipo de control impuesto por el sistema educativo (jardines infantiles, escuelas, liceos, centros de formación técnica y universidades) respecto a los individuos que escapan al “estándar esperado”, al respecto Edwards et al. (1995) menciona precisamente que hay dos tipos de actitudes en estudiantes frente a la adquisición de saberes; por una parte, se da el fenómeno de negar a los educandos como sujetos activos del proceso de enseñanza/aprendizaje (PEA), por lo que se manifiesta en ellos/as la “indisciplina”. Por otro lado, se da el hecho de considerar a los educandos como sujetos activos, donde su creatividad puede emerger y manifestarse. Lo contradictorio es que la cultura educativa restringe la creatividad, tanto del profesorado como del estudiantado. Por una parte, el profesorado desarrolla sus capacidades innovadoras fuera de los encuadres institucionales (asignaturas oficiales del currículum) y; por otro lado, el estudiantado amolda progresivamente sus actitudes creativas en función del logro calificativo que imponen las distintas disciplinas escolarizantes o asignaturas de mallas curriculares (lenguaje, matemática, historia, ciencias, etc.). Lo anterior, conlleva a que se desarrolle un tipo de pensamiento imperante (pensamiento convergente en las estructuras cognitivas de las personas) por sobre otro tipo de pensamiento que escapa a las estructuras formalizadoras (pensamiento divergente).

Es así como las actividades extraprogramáticas representan espacios de creatividad tanto para los docentes como estudiantes (Edwards et al., 1995). En este punto se genera el quiebre lógico entre la FID que supone potenciar y mejorar las habilidades para el s. XXI del estudiantado y lo que efectivamente se da en las asignaturas academicistas que tienden a replicar el conocimiento hegemónico imperante coartando la creatividad social como individual.



La Creatividad chilena bajo la mirada Nacional e Internacional

Para fomentar la creatividad, en la población chilena, se requiere de un marco institucional y un sistema educativo que la favorezca. Por lo mismo, no se puede separar la CREAS del PEA desarrollado en el aula. Esto implica que el/la docente sean los llamados a estimular o inhibir la creatividad en los educandos. Es decir, mientras más creativo sea el/la docente, más pleno será su formación profesional (Romero, 2006). En este sentido, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE, 2019) pública y establece la importancia de fomentar la creatividad en el estudiantado. Sin embargo, según lo expuesto en el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Patrimonio (CNCAP, 2011), Chile está por debajo de otros países de Latinoamérica en cuanto refiere al “índice mundial de la creatividad” como, por ejemplo, Argentina, Brasil y Nicaragua. Asimismo, el “ranking mundial de la innovación”, ubica a Chile en el 40% superior (46° entre 143 países); más aún, al desagregar categorías, a nivel de bienes y servicios creativos, su posición baja ostensiblemente (103° lugar). Otro antecedente para considerar son los resultados del informe PISA (2012), el cual, determina que Chile se encuentra bajo el promedio de la OCDE (2014) en cuanto a la creatividad de las y los jóvenes al momento de resolver problemas. En relación a lo mencionado, el informe PISA (2012) revela precisamente cuál es la posición del estudiantado chileno cuando, en base a sus habilidades, se ve enfrentado a resolver, creativamente, los problemas de la vida real .

A continuación, usando los datos del informe PISA (2012), la tabla 1 refleja lo expuesto en este punto, para ello se ha considerado sólo a los países/economías en los que la diferencia de rendimiento entre niños y niñas es estadísticamente significativa respecto de la variable creativa en la resolución de problemas (OCDE, 2014, p. 15):





Tabla 1: Rendimiento de los estudiantes en la Resolución de Problemas de la vida real en lenguaje, matemática y ciencias a través de la creatividad

Países/ Media OCDE	Puntaje obtenido al resolver problemas de la vida real de manera creativa	Comparación mundial del rendimiento de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias al momento de resolver problemas cotidianos de manera creativa	Porcentaje de respuestas correctas relativo a la adquisición y uso del conocimiento cuando se trata de resolver problemas de la vida real desde la creatividad	Porcentaje de respuestas correctas cuando se trata de resolver problemas en base a la naturaleza del problema
OCDE	500	-7	45,95	45,45
Korea (Sur)	561	13	58,65	58,3
Japón	552	19	57,7	57,3
Finlandia	523	-6	50,6	49,9
Inglaterra (UK)	517	6	49,35	48,7
Chile	448	13	33,05	33,35
Emiratos Árabes	411	-43	28,7	28,5
Uruguay	403	11	26,35	26,15
Colombia	399	31	28,05	25

Nota: Elaboración propia. (OCDE, 2014).

De la tabla 1, se desprende que -en los países y economías que figuran en los primeros puestos del ranking en este ítem- los y las estudiantes no sólo aprenden el currículum requerido, sino también, saben transformar problemas de la vida real en oportunidades de aprendizaje, encontrando soluciones creativas y usando deliberadamente sus habilidades de razonamiento más allá del contexto puramente escolar.



El tratamiento de la Creatividad en la Escuela, la FID y el Mundo Laboral

Partir de la concepción de escuela capitalista del s. XX implica establecer que el propósito principal de formación de esta *escuela* responde principalmente a un prototipo de ciudadano apto para el mundo laboral industrializado; es decir, se hace mención a las habilidades requeridas para dicho siglo, éstas no requieren precisamente de la creatividad, en otras palabras, lo que se buscaba era un perfil de trabajador *obediente y ejecutor* de directrices.

Opuestamente, existe una mirada actual de educación que posiciona a la escuela como agente de cambio que busca romper el paradigma capitalista cimentando a la creatividad en su rol de inadaptación e inconformidad con las reglas impuesta por el mercado neoliberal (la mera reproducción del conocimiento), al respecto Ortega (2017) menciona que para el capitalismo, la educación debe estar orientada hacia la organización de la producción y las demandas de la industria, es decir, pedirá a la educación buenas habilidades más que creatividad; la creatividad para ellos –en un contexto de masas, globalización y consumo-, es más problemática que deseable, porque simplemente la creatividad produce inadaptación e inconformidad. Lo anterior, posiciona justo un punto de inflexión respecto al rol “liberador” que se le atribuye al sistema educativo, por una parte, se percibe como *en las Universidades no se forma al futuro(a) educador(a) en temas relativos a la creatividad* (las mallas universitarias carecen de una asignatura asociada) y, por otro lado, *la formación que han recibido gran parte de docentes* muestra que tienden a *replicar el academicismo*, castigando las respuestas nuevas y originales que emanan del estudiantado en sus primeros años de vida escolarizada como “*errores a la norma*”, coartando las capacidades innatas para el surgimiento de la CREAS y reprimiendo la liberación del capital humano que tanto se ha promulgado realizar. Es en este espacio de sistema educativo (neoliberal) que se producen deformaciones al concepto de CREAS, tendiendo a concebirla como realizar juegos, crear arte, música y esculturas, reciclar materiales, entre otras acciones que, si bien tiene atisbos de creatividad, no necesariamente implican que sea creatividad per sé.



Específicamente, se hace mención a que se ha intencionado una especie de control hegemónico respecto a permitir formar la creatividad en las aulas, tratándola como una suerte de gamificación o la mera creación de materiales llamativos en exposiciones de tipo artístico. Bien nos lo recuerda Ortega (2017) al expresar que se ha pretendido instaurar e imponer un tipo de pensamiento único, mercantilizando y condicionando las maneras de pensar, donde solo se legitiman las estructuras de poder dominantes, negando virtualmente la posibilidad de cambio.

Recesión económica, pandemias y revoluciones digitales: Reivindicando la Creatividad.

Investigadores como Cheung et al. (2020), Hübner (2009) y Schlesinger (2009) instalan la idea de que los factores: económicos (la Gran Recesión del 2008), salubridad (la Pandemia COVID del 2019) y tecnológicos (el pujante florecimiento tecnológico de China en 2021) han desestabilizado al mercado neoliberal, produciendo efectos como el aumento del desempleo, el descenso de las finanzas públicas, incrementando la pobreza y la desigualdad. Precisamente estos factores han obligado a los Estados a reinventarse, llevándolos a buscar nuevos motores que promuevan el crecimiento y desarrollo económico. Desde este marco de circunstancias, la creatividad nunca había tenido un papel tan importante para la sociedad como lo es ahora; por consiguiente, *el rol del educador se encuentra en un momento clave* para posicionarse desde una mirada emancipadora respecto a la reproducción de los saberes, tomando como base el cúmulo de conocimientos gestados en el seno familiar como punto de cohesión social desde una mirada inclusiva e integradora. Es decir, partir de la base que el conocimiento se encuentra a un “*click de distancia*” y que lo necesario, ahora, es producir acciones novedosas que den respuesta a problemáticas sociales con el menor costo posible y la mayor productividad eficiente.



En otras palabras, la CREAS debe ser parte de la FID, puesto que la creatividad permite afrontar los problemas en nuevas formas (ahorrando tiempo, recursos y energías), a su vez, conlleva a la innovación y, por ende, al emprendimiento. Ya no es suficiente adquirir un “título” tras pasar por la formación Universitaria, puesto que el mundo laboral pide más que “certificaciones”. Se esperan habilidades blandas: creatividad, capacidad de resolver problemas, colaboración (trabajo en equipo), asertividad, etc.

Conclusiones

El capital humano es el principal motor de la economía de los países. Al respecto, organismos internacionales como la OCDE (2014), a través de los resultados del informe PISA (2012), se ha pronunciado sobre la importancia de fomentar su desarrollo en el ámbito educacional considerándola un capital esencial: economía naranja. No obstante, en el transcurso del ensayo se ha planteado como el actual sistema educativo (jardines infantiles, escuelas, liceos, centros de formación técnica y universidades) ha distorsionado el rol emancipador al cual aparentemente ha propuesto lograr. Se ha percibido que la falta de mallas curriculares en la Universidades relacionadas con la creatividad no ha preparado a las/os profesores(as) noveles en estas dimensiones. Es a partir de este planteamiento que toma sentido cuestionarse *¿Por qué es importante considerar la CREAS como un capital a ser desarrollado en la FID?* La CREAS focaliza precisamente el desarrollo de la capacidad innovadora y el emprendimiento al momento de tomar decisiones y recurrir a fondos de conocimiento para crear proyectos que promuevan una pedagogía ecológica en función del aprendizaje y las competencias necesarias para el futuro de la sociedad (Ortega, 2017). El cultivo de la creatividad podría tener posiblemente un doble sentido, uno biófilo (crítico-político) y uno necrófilo (subordinado al dinero) por lo que, para efectos del ensayo, la CREAS fue concebida como las interacciones de los capitales de cada agente en un lugar y tiempo determinados en función de la resolución de problemas que atañen a cada grupo social.



Para efectos educativos, este hecho o sentido biófilo implicaría necesariamente asumir riesgos al momento de diseñar y planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje; me refiero a estar dispuesto(a) para enfrentarse argumentativa y conductualmente a lo establecido o convencional; es decir, ser capaces y astutos(as) para incorporar en el currículum oficial aquellos aspectos ocultos y relevantes que potencien y fomenten el pensamiento divergente, la autonomía, el pensamiento crítico y las habilidades colaborativas en función de la búsqueda económicamente sostenible de soluciones reales a problemas reales.

Del mismo modo, ser capaces de rescatar los saberes creativos comunitarios; es decir, ver aquellas estrategias novedosas, estilos de trabajo, conocimientos gestados, entre otras acciones que permitan afrontar y dar solución no sólo a los problemas actuales; sino que se adelanten en el tiempo y espacio a posibles futuros problemas, donde aún no existe su manifestación y que, desde la creatividad social, requiera de una cantidad de personas mentalmente preparadas y socialmente comprometidas. Por consiguiente, uno de los desafíos pendientes en la educación es instalar en la academia (asignaturas) políticas que conduzcan a modificar el tipo de pensamiento imperantes impuesto, permitiendo a cada estudiante aprender no sólo del error en la respuesta, sino que instar a la búsqueda de nuevas respuestas que salgan de lo preestablecido y que permitan rescatar los saberes comunitarios y no hegemónicos ante problemáticas no rutinarias, donde la mera acumulación del conocimiento no son suficientes para afrontar los dilemas presentados.

En base a lo anterior, para alcanzar este logro es necesario fomentar la acción colaborativa como un eje central, puesto que la creatividad social sólo alcanza su máxima expresión en la acción e interacción con otros: la creatividad existe en la medida que un otro la requiere, más aún, la creatividad es el producto de los problemas compartidos y las soluciones experimentadas en el *calor y discusión* en torno al fuego creador [recordando nuestros primeros pasos como especie] de ideas, experiencias, desafíos y interrupciones ante lo formalmente aceptado y menos explorado.



Al cerrar estas reflexiones, no puedo dejar de mencionar que la CREAS en la FID implica dotar de nuevas herramientas cognitivas, actitudinales y procedimentales al profesorado para reconstruir la cultura educativa, desde una mirada de trabajo comunitario, puesto que implica acoger lo mejor de cada individuo, darles propósito al buscar soluciones compartidas a problemas comunes y, desde la valoración de la diversidad, permite reconectar que nuestra existencia tiene futuro si el bienestar propio y ajeno se ven garantizados: “en la medida que yo estoy bien, depende de lo bien que se encuentre el otro”.

Referencias Bibliográficas

- Arnold, E., Farla, K., Kolarz, P. & Potau, X. (2014, julio 1). *The Case for Public Support of Innovation: At the sector, technology and challenge area levels*.
https://dera.ioe.ac.uk/20551/1/BIS_14_852_The_Case_for_Public_Support_of_Innovation.pdf
- Balbi, F. (2015). Creatividad social y procesos de producción social: hacia una perspectiva etnográfica. *Publicar*, 18, 1–22.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/79456>
- Barbarán, J. y Huguet, A. (2013). El desarrollo de la creatividad a través de la invención de problemas. Un estudio con alumnos de secundaria. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1(2), 1–12.
https://www.researchgate.net/publication/306379470_El_desarrollo_de_la_creatividad_a_traves_de_la_invencion_de_problemas_matematicos_Un_estudio_con_alumnos_de_Secundaria
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (John B. Thompson, Ed.; Vol.1). Harvard University Press.
[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=u2ZIGBiJntAC&oi=fnd&pg=PA5&dq=bourdieu+p.+\(1991\)](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=u2ZIGBiJntAC&oi=fnd&pg=PA5&dq=bourdieu+p.+(1991))



- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 1. Editorial siglo XXI. https://www.academia.edu/75638718/Pierre_Bourdieu_Capital_cultura_l_escuela_y_espacio_social
- Cheung, S. Y., Huang, E. G., Chang, S. & Wei, L. (2020). Does being mindful make people more creative at work? The role of creative process engagement and perceived leader humility. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 159, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.12.003>
- CNCAP. (2011, abril). *Estudio Medición de Impacto programa Fomento de la Creatividad*. Gobierno de Chile. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/10/estudio-medicion-impacto-fomento-creatividad.pdf>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Clacso y Siglo XXI Ediciones. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR..pdf>
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A. M., Gómez, M. V., y Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. MINEDUC: MECE. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=XEacsVcAAAAJ&citation_for_view=XEacsVcAAAAJ:9ZIFYXVOiuMC
- Galvis, R. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Revista de Educación: Laurus*, 13(23), 82–98. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102305.pdf>
- González, J. (2019). El Aula mente social como potencial creativo en la Educación: Enfoque desde el pensamiento complejo. *Educación Superior*, 6(1), 33–38. http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v6n1/v6n1_a08.pdf
- Hübner, D. (2009). Creatividad e Innovación: motor de competitividad en las regiones. *Revista Panorama*, (29), *Política Regional*. Unión Europea.



https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panorama/pdf/mag29/mag29_es.pdf

Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, (11)2, 191–210. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf>

Koberwein, A. (2014). Aportes para una etnografía comparada de la creatividad y el cambio social. *Publicar*, Año XII, (16), 83–102. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/46066>

Laidlaw, L. (2010). *Educational drama and language arts: what research shows (book review)*. 3, 296–299. *Education Study*.

Leibovici, M. (2012). *El papel de la familia en el desarrollo de la creatividad*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3756_d_buenos-dias-creatividad.pdf

LGE-MINEDUC. (2009, agosto 17). *Ley General de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=>

OCDE. (2013). *Avances en la creatividad de los estudiantes en la escuela. Primeros pasos hacia nuevas formas de evaluaciones formativas*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/19939019>

OCDE. (2014). *PISA 2012 Result: Creative Problem-Solving Students' skills in tackling real-life problems*. (Volume V), PISA, OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>

Ortega, J. (2017). El cultivo de la Creatividad en el Espacio Globalizado. *Revista Mirada Antropológica*, 12(Corp of FFyL-BUAP), 128–139. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/mirant/article/view/134>

Robinson, K. (2011). *Las escuelas matan la Creatividad*. <https://www.pensamientovisual.es/ken-robinson-las-escuelas-matan-la-creatividad>



- 
- Romero, R. (2006). *Talleres de Formación en Creatividad para Profesores. Un estudio sobre la formación en creatividad y su puesta en práctica en el aula* [Programa de Magíster en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106505/Talleres-de-formacion.pdf?sequence=3>
- Schlesinger, P. (2009, junio). La creatividad como inspiradora de políticas públicas. *Cuadernos de Información*, (24), 79–86. <https://www.redalyc.org/pdf/971/97112299008.pdf>
- Summo, V., Voisin, S. y Téllez-Méndez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 83–98. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.177>
- Taddei, F. (2009). *Training creative and collaborative knowledgebuiders: a major challenge for 21st century education*. Centre de Recherches Interdisciplinaires. Paris, Francia. http://www.ict-21.ch/com/ict/IMG/pdf/10901_telechargez-le-rapport.pdf
- UCE. (2019, julio 22). *Nuevo currículum 3° y 4° medio*. Bases Curriculares. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-244031_recurso_pdf.pdf





LA PROMESA DE EDUCARSE: REFLEXIONES DEL CURRÍCULO *ADJETIVADO*

Viviana Bonilla Orozco

<https://orcid.org/0000-0003-4754-7727>

Introducción

*Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra; el adjetivo,
cuando no da vida,
mata.*

Vicente Huidobro

En muchos aspectos, la experiencia de educar se ha complejizado, de ser un traspaso en forma y fondo del maestro al discípulo en la antigua Grecia con la naciente Academia, a un sinfín de estrategias de educación masiva desde la Ilustración. Así también, sobre las enseñanzas de qué debían aprender los niños y jóvenes para sus vidas, y de cuales para sus trabajos. Con limitaciones, la educación fue entendida como un privilegio de determinadas familias que gozaban de posición social y bienes de herencia, y de mucho tiempo para dedicar a su formación. Sabemos que los primeros seres “educados” fueron hombres, y su objetivo era mantener el estatus por medio de la adquisición de cultura y sobre todo distinción entre sus pares. A diferencia con Europa, en América Latina estos hombres viajaron para exportar las ideas y los saberes hegemónicos de la Revolución Francesa, junto con las metodologías decimonónicas de la sala de clases y sus artefactos de reproducción y disciplina prusiana.

Pasaron décadas para llegar a una cobertura de alfabetización de la población para el trabajo más que para formar personas reflexivas. Cuando las habilidades y competencias son el paradigma de los objetivos sustentables, el desarrollo del currículo sigue frenado en “check list” de contenidos y dispositivos de planificaciones





educativas para garantizar la “cobertura” de aquello que los estudiantes deben saber. Son esos desafíos sobre el qué enseñar en medio del avance tecnológico que se instaló en la vida del siglo XXI y que no tiene correlato con las aulas escolares con formatos del siglo XIX. Muchos tipos de currículos se diseñan con el fin de cubrir las representaciones de los contenidos y objetivos “necesarios” para la enseñanza escolar. Porque no hay ningún paso en el diseño del currículo que pueda titularse legítimamente como elegir el contenido (Gagne, como se citó en Eisner, 1983). Diseño del currículo que, en Chile, la pandemia visibilizó como inviable, se priorizaron conocimientos por sobre otros, bajando las taxonomías de orden superior a inferior, con la clara intuición que el *home school* no permitiría la calidad de enseñanza de la jornada diaria de ocho horas. La nueva decisión de continuar por dos años 2023 y 2024 de priorización curricular como política de recuperación de lo “perdido” por la educación escolar sincrónica o asincrónica. Cabe señalar, que antes de la pandemia ya existía una discusión profunda sobre calidad y precarización en la educación. El sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) año tras año, daba cuenta del estanco del aprendizaje y la segregación socioeconómica como causal de desigualdad educativa.

En una pausa reflexiva, de un encuentro con el origen de educar y educarse, se expondrán los conceptos sobre el campo del currículo “adjetivado”, que genera distinciones entre lo pensado, lo enseñado y lo vivido (Barriga, 2003). A continuación, dos escenas con un fuerte componente simbólico dispuestos en un lenguaje de Era, que buscan definir identidad mediante relatos que dan sentido a los actos (Harari, 2018) en una época auto representada en el metaverso y los encuentros de saberes, en un continuo que no separa lo aprendido de lo por aprender.



Educación simbólica

Escena 1: Lo enseñado

Al observar la imagen de prensa digital de biobiochile en el año 2018, se muestra a un profesor quien invita con un letrero a su clase gratis de matemática, en una parada de locomoción en el paseo peatonal de la ciudad de Talca. Se puede comprender la simpleza en el esencial acto de enseñar “más allá “de las aulas formales. Podemos concluir que es suficiente que exista, una persona que quiera enseñar algo que sabe (“certidumbre de sí mismo”) y una persona que necesite adquirir conocimiento (“como espectador ajeno que vive su existencia”, consciente del yo -cogito) para que el acto de enlace, “yo y el otro valen por su existencia” (Montaigne,1580), se valide por la situación educativa, y lo vivido por ambos no necesite mayor espectáculo ni ensayo.

Ahora bien, por otro lado, y desde un ángulo distinto se puede reformular la experiencia como un preceder (delante) del objeto de estudio, en proyección de lo esperado en el espacio. Por ejemplo, durante el período de planificación de las clases, año a año y en forma lineal, los profesores proyectamos a nuestros estudiantes el “objeto” que construimos como un continuo, depositando en él una serie de contenidos, valores, palabras, acciones, pensamientos y reflexiones que consideramos significativas. De igual modo, “la formulación de medios educativos nunca es un acto neutral, las herramientas que se elijan y las metáforas para describir la educación, conducen a acciones que no están exentas de consecuencias con respecto al valor de éstas” (Eisner, 1967, p.3).

En el “sueño” de nuestras clases, nuestros objetivos y nuestra didáctica se plantean desde el “debe coincidir” con el objeto y las percepciones de la realidad que como profesores establezcamos como posibles de enseñar. Por ende, depositamos en la experiencia “imaginada” la proyección del conocimiento “adquirido” del cómo deben hacerse las cosas en educación. En este acto disciplinar del currículo planificado, no nos damos cuenta que creamos un espacio indeterminado donde se adelanta la experiencia en una “problemática de reducción”, abandonando la necesaria toma de conciencia de la trascendencia de ver el fenómeno sin significación, en este



sentido, tendemos a creer que educar es un acto soñado en el que se fija un camino de saberes sobre sí mismo (disciplina) y donde podemos profundizar este paradigma de la Escuela como sistema cerrado de realidades y relaciones simuladas. Porque “educar cualifica el significado de enseñar y, por consiguiente, no toda enseñanza es educación, pues hay enseñanzas que no educan” (López, 2020, p.32).

Ambas formas de acercamiento al “preceder” van unidas a su definición, es decir, si entendemos “preceder” como estar o ir antes en el tiempo o delante en el espacio de otra persona o cosa que se toma como referencia, en especial si existe una anterioridad inmediata. Nos encontramos, por un lado, desde el ángulo del tiempo con la experiencia entendida como conocimiento, es decir, un acto consciente de lo vivido, sentido y sufrido una o más veces que precede (antes) a la disciplina, entendida como un objeto desarrollado para sí con un método y saber inserto en su propio estudio, que puede, incluso, aislarse del mundo con facticidad. La situación única de la acción educativa revela lo inestable e imprevisto del campo, la reflexión continua de acciones y reacciones en las aulas (Jackson, 1998).

Escena 2: **Lo vivido**

Hace algunos años en un viaje por el sur de Chile, junto a mi familia apreciábamos la desembocadura del océano hacia el interior de Chiloé, localidad de Dalcahue. Todos de pie sin hablar, mirando las tranquilas aguas y el paisaje de profunda belleza. En un instante el silencio desaparece, entra por la corriente un pequeño pesquero con una señora en la ventanilla de mando, junto a ella, un pequeño niño corriendo sobre la cubierta afirmando con ambas manos una sogu gruesa que arrastraba la máquina. Ágilmente Darwin saltaba al malecón y con destreza impresionante giraba la sogu parando la trayectoria de la embarcación. Su madre lo alentaba con prisa. Hombre pequeño y gigante que conocía a la perfección la actividad de pescador, a sus 8 años con chalequito de lana y botas mojadas agachado en silencio y resuelto escuchaba los gritos de su madre. Una vez



detenido, su cuerpo erguido y soberbio con las piernas separadas y el pecho inflado, daba cuenta de la felicidad de su corazón.

Darwin, qué simbólico nombre, gritado a los vientos en medio de la silbatina del motor.

Nos acercamos hipnotizados a recibirlos y les preguntamos si nos llevaban a la otra orilla, su respuesta ruda y simple fue que no llevaban turistas. Claro que no, el pesquero era parte de sus vidas, la intimidad de su hogar, sin embargo, el niño en un esbozo de mirada a su madre asiente la petición y se autoriza nuestra presencia al interior. Darwin llevaba la herencia de las decisiones con el mundo exterior, a su corta edad discernía y perceptivamente nos observó cómo personas confiables.

Cuando la madre, mujer de corazón apretado sabe que soy profesora, sus dudas se transformaron en atenciones, inicia el llenado de una bolsa con panes hechos por ella en la cocina a leña, mermeladas batidas a fuego lento y unas almejas con limón que fueron el deleite del momento. Darwin menciona que no va a la escuela, que no le interesa. Una vez asistió y se aburrió, estuvo encerrado y sentado por horas “amarrado” a un mueble. Su madre sonrío discretamente y mira a su hijo con orgullo. No tiene de otra, dice. Llegamos a nuestro destino y agradecidos por el aventón, Darwin se despide tímidamente batiendo su mano en señal de saludo, dubitativo y perplejo. En unos segundos supimos que su vida estaba trazada, mientras se alejaba como suspendido en la bruma y el contraste con la luz del atardecer.

“No le queda de otra”. Con esta confirmatoria frase, la madre de Darwin nos advierte del mayor paradigma humano, vivir para el sustento, vivir para la suprema misión de la sobrevivencia.

Qué podría decir, si los estudios internacionales corroboran que en nuestro país las oportunidades son desiguales (PNUD, 2017), qué podría decir para alentar la escolarización. Desde la ley de obligatoriedad a la enseñanza, del derecho de los niños a no trabajar, desde la adquisición del aprendizaje, el lenguaje, las



habilidades, el currículo, los líderes educativos, etc. Desde que pódium podía pararme para garantizar que la vida de Darwin iba a mejorar con las enseñanzas y la experiencia escolar.

Más aún considerando, que, por su condición socioeconómica, el lugar de origen, los años de escolaridad de la madre y el nivel de vulnerabilidad, todos factores que predicen a Darwin como un estudiante que no logrará niveles altos de aprendizaje escolarizado, no tendrá movilidad social y menos posibilidad de elegir qué estudiar (Brunner, 2010).

Si bien cumpliera con los años de estudios, con apenas doce años deberá ir a un internado a kilómetros de su hogar para cumplir con la enseñanza media. Así es, en este siglo, con el nivel de conectividad mundial, con la globalización a costas...con la promesa del desarrollo.

Su padre había muerto, ebrio se golpeó la cabeza con el borde del pesquero y cayó al mar. Presencia de alcoholismo en los varones de la familia, advierten a Darwin de su futuro. Junto a su madre, la seguridad es total, alejados de todo y sumidos en la compañía de la naturaleza.

A Darwin no le queda de otra, que ser un hombre feliz en su pequeño y hermoso mundo, como un principito cuidando la flor, domesticando los mares, compartiendo con personajes que le confirman que su camino es el correcto.

Si la educación formal no es un aporte sustancial en la vida de las personas, siempre existirá la alternativa de vivir humanamente sin pretensiones, conectados con la esencia de la naturaleza y la energía primigenia de un corazón latiendo en libertad.

¿Qué puede aprender Darwin en el sistema escolar?

Aprenderá todo lo que quiera aprender, la voluntad interior es el motor de la motivación y el interés para abrir el pensamiento y las emociones frente a lo nuevo. Darwin ha nacido en un libro abierto, sus experiencias significan y resignifican su existencia humana. Confirman su singularidad. El sistema educativo está diseñado





con un modelo de estandarización, ideando un único alumno, que formateado reúne las conductas y respuestas de un prototipo. Conocerá un cúmulo de contenido separado por apartados físicos de cuadernos y libros, que dicen garantizar su paso a otro año de estudios. Podrá conocer los números y quizás extrapolar el valor de su pesquero o cuantificar las aves que pasan cada tarde junto a él. Podría estimar la próxima pesca o asignar nombres científicos a sus viejas amigas las nubes de algodón.

Conocerá de héroes que formaron un país y con él, su identidad chilena. Conocer e identificar por nombres “reales” las aves, las plantas, los árboles que acompañan su infancia, los límites de su región y los volcanes. Conocer, identificar y describir las diferentes cuencas y las planicies costeras. Conocer, identificar, describir y comparar los recursos naturales y los no naturales. Conocer, identificar, describir, comparar y clasificar los sistemas del cuerpo humano.

Será un gran lector, con historias como Sapo y Sepo, El Oso que no era, La visita del Osito, El doctor Orangután, La Gorila Razán, El medio Pollito, El gran Lobo salvaje, entre otras lecturas obligatorias. Le hablarán del respeto a la naturaleza, del reciclaje, de los alimentos con sellos, del valor de la humildad, de la honestidad, del amor a la familia y los animales. Le hablarán de respetar a los otros niños, de ser solidario, de escuchar con paciencia, de callar cuando se debe, de respetar el turno, de tener buenos modales. De no ser egoísta con sus cosas. Cantará canciones típicas de Chiloé, de su patria, de la bandera. Una y otra vez las ensayará en su casa, en su pesquero para la lección del lunes. Darwin de a poco y a sus pocos años de vida, será un estudiante más que rendirá el Simce y por el que se ha trabajado tanto, para la alegría de sus profesores. Mucho conocerá Darwin del sistema escolar, muy poco el sistema de él.



¿Qué podemos aprender de Darwin?

Darwin representa una persona construida desde sí y para sí, con plena conciencia del lugar en qué está y su rol a cumplir. La resiliencia le ha permitido tomar posesión de su vida y hacerse responsable de sus actos. Su aprendizaje va a medida y ritmo de lo que necesita, no anticipa conocimiento, va tejiendo su pensamiento en busca de soluciones diversas, ninguna es de manual y no debe imponerse. Él puede equivocarse cuanto sea necesario, si no es hoy, mañana encontrará la respuesta.

No vive con la ansiedad de la perfección, de la felicidad social.

Si tan sólo, repensáramos el concepto de educación para validar a cada persona independiente de su edad y legitimidad de dar lecciones y hacemos de nuestra escuela una embarcación que nos dé la oportunidad de compartir ideas, diálogos, historias de la vida para la vida. Darwin nos llevaría por la incertidumbre deseada para probar nuevos caminos y desafiar nuestro intelecto. Para ir más allá de la acumulación de conocimiento, de la reproducción sin sentido y sin posibilidad de crear. Aprendizaje que reconocemos como nuestro, producto del acercamiento personal con la realidad, sin intermediarios solo motivadores que despiertan nuestra atención para permanecer alertas al desarrollo responsable del espíritu, de las capacidades y de todo cuanto somos y queremos ser.

Si consideramos a cada niño como un ser valioso en experiencia, con mucho que decir de la vida, la invitación a la escuela será un mero tránsito compartido con la alegría de crecer a ritmo humano, con las pausas necesarias, con la respiración profunda de oxigenar la profesión docente. Ya no es la responsabilidad, no es el mandato de hacer cumplir nuestro deseo de entregar, de sacrificio, de vocación. Será la evolución de la conciencia, donde la jornada comienza desde la experiencia ganada, de la praxis del currículo que logra una forma inexacta para gatillar una práctica en continuo aprender y reaprender de todo nuevamente, incluso de lo que creemos entendido y aprehendido. La ignorancia nos libera del seguro aprendizaje sin la interferencia en la vida escolar que está reproducida y aumentada en el lenguaje de las Redes Sociales.



La relación que observamos es de continuidad, donde lo que establecemos es la experiencia vivida ante una propia capacidad emancipadora que da cuenta de la conciencia de aprender sin un maestro usando su inteligencia y voluntad. Este camino no tiene solución única y es un “bosque del que se ignora la salida” (Rancière, 2003), es decir, el mundo de la incertidumbre del pensamiento complejo está implícito en la búsqueda del conocimiento en la conciencia de la experiencia vivida por sobre la realidad aprendida y heredada. En este sentido, trabajar con la incertidumbre implica establecer series de ideas que traducen la realidad de un conocimiento no sabido ni aprendido que necesita de la libertad de plantear su propio camino de “relaciones y correlaciones que dejan de ser binarias” (Morín, 1995) y se abren a la construcción desde la subjetividad del estudiante y su conocimiento.

Conclusión

Lo pensado

Estamos viviendo tiempos de transición, entre un vertiginoso desarrollo tecnológico y un desesperado deseo de pausa para alejarse de la presión.

Entonces, si el currículo naciera como decisión del docente de lo vivido, lo enseñado y lo pensado ¿tiene una ventaja en la comprensión del mundo para educar a las generaciones?

Una de las mejores ventajas, apreciar de primera fuente el cambio del pensamiento humano, la evolución de nuevos seres que descubren el mundo de otra manera con otros ojos, distintos de los nuestros que como adultos adolecemos de flexibilidad y adoptando discursos predictivos de cómo debemos ser y para ver el mundo, necesitamos de ciertas prótesis visuales. El profesor o profesora si es consciente de esta ventaja, dispondrá de todo su ingenio para acercarse al estudiante con legítima curiosidad de no saber mucho más que él y la invitación será para reconocer el mundo desde las miradas de ambos, válidas y sometidas a la experiencia común. La educación en esta transición que es en sí, una incertidumbre





y como para evitarla, es dotada por una artificiosa estabilidad creada como un sistema social abierto (Miskel & Hoy, 2002) junto al diagrama de actores y de factores de causalidades del aprendizaje del estudiante. Un esquema llamado de proceso de transformación de los inputs hasta los outputs. En el centro se supone está el estudiante sin mencionarlo, pues no interesa él con su ser sino su producto. Se suma el contexto del mundo postmoderno que llega a los estudiantes quienes deben aprender a navegar entre la información exponencial creada y reproducida que les permita participar de una sociedad tecnológica (Pedro, 2017).

Efectivamente, somos los primeros y últimos testigos de las formas humanas en los cambios en la sociedad. Estamos profundamente sujetos al hecho de que las transformaciones sean síntomas de nuestra existencia (Heisenberg, 1969) y percibimos la resistencia y la rebeldía de no querer aprender.

No obstante, un niño sin educación formal aprende del mundo que le rodea, vinculándose con el ritmo de su corazón al cambio de la tierra y del cielo.

¿Podemos aislar el proceso de aprendizaje de su contexto humano? ¿Es posible aplicar “leyes” de lo descubierto científicamente (metodología para el aprendizaje) a todos los seres humanos (controlar sus efectos)?

Tal vez existan otros fines que solo controlar y explicar las formas de aprender, para aplicarlo donde lo estudiamos y con el fin de estandarizar el aprendizaje. Surge con fuerza, el deseo humano de relacionar la idea de cumplir “leyes” establecidas con la necesidad de obtener los mismos resultados.

Como nos muestra Heisenberg et al., (1969) sobre la naturaleza y extrapolándolo a lo educativo, que lo auténtico no es el aprendizaje del niño, es la influencia / fuerza de la motivación para el aprendizaje individual y también en la relación profesor-estudiante, lo que permite lograr que se quiera aprender.



Camino a la cuarta vía: democracia en la Escuela

Del Maestro Ignorante (Rancière, 2003), podemos comprender que en el acto de enseñar y aprender hay una serie de combinaciones en el ámbito de la voluntad y la inteligencia. El estudiante decide subordinar su inteligencia a la voluntad del maestro, se somete al “atontamiento”, entendido como la pérdida de la capacidad y voluntad de saberse capaz de aprender. También podemos observar la libertad del maestro de confiar en el estudiante y el estudiante por su propia voluntad aprender sin el maestro. En esta última combinación ambos son iguales y aprenden conscientes de la emancipación de sus inteligencias. Voluntades e inteligencias se pueden relacionar con multiplicidad del pensamiento complejo donde el sujeto y objeto no existe, es tejido un todo enlazado que converge en la experiencia mutua de la realidad fractal. Implicaría comprender que todos pueden aprender independientemente de su situación socioeconómica y lugar de procedencia, porque aprender es un “acto de verificación del otro” (Rancière, 2003) como un igual que tiene las mismas posibilidades de usar su razón y voluntad.

Si tratamos con igualdad a los estudiantes sin importar su condición socioeconómica y lugar de origen podemos potenciar la voluntad de aprender que es el primer impulso para desarrollar la inteligencia que creemos que todos poseen. El camino al reconocimiento para la igualdad y la redistribución para que las diferencias no se conviertan en desigualdades (Fraser, 1997).

Del currículo oculto de creencias, percepciones, clima laboral, micropolítica educativa, relaciones con las autoridades (líderes), la rendición de cuentas y la desconfianza laboral. El profesorado se proyecta a abordar la salida de otra vía a la acción de educar, profesionalizar la enseñanza como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los equipos docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social (UNESCO, 2022).

Pero en América Latina el abandono docente, da cuenta de ser un fenómeno presente en la discontinuidad de la trayectoria de la profesión a causa de múltiples factores que inciden en la decisión personal de abandonar el aula o la profesión. Es



de alto impacto en las políticas educativas al afectar la provisión de profesores al sistema escolar. En Chile, los factores comunes la insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional en los establecimientos que el docente imparte clase (58,7%), los ingresos que no permiten enfrentar el nivel de vida (47,4%), insatisfacción con el equipo directivo (44,3%), y la falta de influencia sobre políticas y prácticas escolares en los colegios (37,4%) (Avalos & Valenzuela, 2016; López Catalán, 2015). Los factores de participación en las decisiones por medio de la distribución del liderazgo directivo y la influencia del líder en la gestión impactan en la percepción y en el clima social escolar capaz de ser prevenido para minimizar el ausentismo docente, fenómeno anterior al abandono docente (Bonilla, 2020). Como lo establecen los autores Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012) en la cuarta vía de cambio educativo, la protagonista es la comunidad escolar en el encuentro democratizador de las escuelas, los fracasos de las otras vías, que por medio de la supervigilancia y coerción del profesorado repercutieron en la autoeficacia colectiva y asignaron la tarea de profesionalización como individual.

Por otro lado, los profesores hombres son los que más abandonan la profesión por insatisfacción con los salarios y las condiciones laborales. Según Apple (1987), los trabajos de la enseñanza que tiene un componente de atención y crianza son atribuidos a la labor femenina y tienden a ser precarizados, además estos prejuicios sexuales, se debe combatir la ideología del trabajo femenino hacia el control y menos autonomía. Además, cuando existe mayor interés del mundo masculino, las condiciones laborales mejoran en el sector productivo. En Chile el 85% de los docentes son mujeres, pero menos de la mitad no alcanzan el nivel directivo siendo los hombres los que mantienen la estructura patriarcal de las decisiones en la administración educativa escolar y universitaria. Un ejemplo, la Universidad de Chile después de 179 años de historia, asume una mujer como rectora (Universidad de Chile, 2022). Es otro camino pendiente de democratización, los docentes poseen un poder simbólico para construir igualdades como también para violentar desde sus prejuicios para mantener la estructura jerárquica de las escuelas (Bourdieu, 1997).





Las contradicciones políticas: más educación menos pobreza

Las constantes redefiniciones de los objetivos en la política educativa internacional, siguen sin dar respuesta a las desigualdades y mantienen sus presiones locales desde la mirada global.

Para el año 2000, los objetivos propuestos no se logran, en Dakar en el Foro Mundial se desnuda la realidad de 125 millones de niños sin escolarización, 150 millones abandonan la escuela sin formación, 880 millones de analfabetos. Alta discriminación a la niñas y mujeres, 60% y 70% respectivamente, 2/3 abandonan la escuela. Desigualdades por origen étnico y social, de la oferta rural/urbana, minorías culturales o religiosas. Se fijan nuevos objetivos de Desarrollo del Milenio 2000-2015, reedición Educación para Todos plantea fomentar el cuidado, desarrollo y educación de la primera infancia, universalizar la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, promover el aprendizaje teórico y práctico en beneficio de los jóvenes y adultos, reducir a la mitad el número de analfabetos, suprimir la disparidad entre niños y niñas, mejorar la calidad de la educación. Solo un tercio de los países logra los objetivos propuestos, 781 millones de adultos analfabetos de los cuales dos tercios son mujeres (UNESCO, 2015). Post 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas establece nuevos Objetivos de Desarrollo Sustentable en miras al año 2030, asignando solo el objetivo número 4 relativo a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Según los datos del Institute for Statistics UNESCO (2019), en la actualidad existen 258 millones de niños y jóvenes fuera de la escuela en todo el mundo. (Bonilla, 2022, p.3)

Del nuevo recuento, 201 millones de pobres y 86 millones de personas en extrema pobreza en América Latina y el Caribe, retrocediendo 27 años y con un claro impacto en el aumento del coeficiente Gini de un 0,7% en la región en promedio años 2019 y 2020, la pandemia ha profundizado los problemas estructurales de desigualdad, pobreza e informalidad (CEPAL, 2022). El impacto de la desigualdad permea la educación y nos llevan a pensar que las historias del profesor anónimo y Darwin, no son una experiencia local. Las contradicciones continúan en nuestros tiempos relativos del cambio constante, donde para la sociedad mundial los derechos más



relevantes siguen siendo educación y salud, sin embargo, la pandemia nos desafía en cuál garantizar primero en desmedro del segundo.

El currículo en acción con el foco en las decisiones de contexto poco habla de qué enseñar, más bien de recuperación, reactivación, resignificación de las relaciones y el espacio de aprendizaje, y últimamente, reimaginar un nuevo contrato social del derecho a la educación. El objetivo ODS 4 está en riesgo de ser cumplido, se cayó la agenda pública, “estas cifras reflejan claramente nuestro fracaso colectivo a la hora de garantizar el derecho universal a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos, a pesar de los reiterados compromisos mundiales desde al menos 1990” (UNESCO, 2022, p.24). No siendo la única causa de la pobreza, es la educación el camino de salir de ésta, como la medición del indicador de la “pobreza de aprendizaje” (World Bank, 2021).

Además, los datos post pandemia son concluyentes, “cerca del 60% de los estudiantes de secundaria en países de renta media baja y casi el 90% en países de renta baja abandonan los estudios antes de completar el ciclo de secundaria” (UNESCO, 2022, p.22). Y en relación al aprendizaje “después de dos años de vivir bajo los efectos de la pandemia, se espera que la pobreza del aprendizaje, en países de ingreso bajo y medio, afecte a 7 de cada 10 niños y niñas de 10 años de edad” (World Bank, 2022, p.78).

Es paradójico, que por más que intentemos la igualdad más desigualdades se develan. Se entienda que la desigualdad es el problema y la solución su igualdad, cuando ambas son en esencia lo mismo y la educación es la respuesta para todo lo pendiente por resolver, una quimera sin considerar su naturaleza refractaria. (Bonilla, 2022 p.13)

Desde la Ley 3.654/1920 de Educación Primaria Obligatoria cuyo objetivo era la escolarización de sus habitantes, en Chile el año 2021, 186 mil estudiantes entre 5 y 21 años abandonaron el sistema escolar en pandemia (MINEDUC, 2021). Propició la creación del sistema de alerta temprana (SAT) que anticipó el abandono de los estudiantes del sistema escolar desde sus mismas comunidades. No obstante, asegurar la matrícula no necesariamente es escolarización, entiéndase por trayectorias de aprendizaje. La mirada de la nueva política instala entre los cuatro



puntos del cambio de paradigma educativo, “transitar hacia un currículum flexible, integral y contextualizado para el desarrollo de aprendizajes que respondan a los desafíos del siglo XXI” (MINEDUC, 2022, p.7). Pero sigue pendiente qué necesitan aprender las nuevas generaciones, en un mundo globalizado y complejo.

Ante lo expuesto, la crisis de la educación sigue su curso y en este reconocimiento cada vez más simbólico de las agencias internacionales, es viable comprender que es la crisis de contenido que permitirá una oportunidad de creación curricular, en medio de la anestesiada rutina escolar.

Surge la nueva interrogante, ya no, qué enseñar y cómo enseñar, ahora es ¿de quién es el conocimiento que vale más enseñar y aprender? (Onnainty, 2019).

Es Darwin un niño quién puede enseñar lo vivido y es el profesor sin aula planificada, quién puede aprender lo pensado.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1987). Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado. *Revista de educación*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/71430>
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- BioBio Chile. (24.06.2018). “Vocación es clave”; el profesor que ofrece clases gratis de matemática en plena calle.
<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-del-maule/2018/06/24/vocacion-es-clave-el-profesor-que-ofrece-clases-gratis-de-matematicas-en-plena-calle.shtml>

- Bonilla, V. (2020). El ausentismo docente: un desafío para la gestión escolar: revisión sistemática de la literatura. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/29423>
- Bonilla, V. (2022). La igualdad de lo desigual. Una misma política de soluciones educativas. *Religación. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(31). <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i31.892>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo xxi.
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 46(1), 17-44. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25441>
- CEPAL (2022). CEPAL, UNESCO y UNICEF presentan resultados preliminares de informe de implementación regional del ODS 4. <https://www.cepal.org/es/noticias/cepal-unesco-unicef-presentan-resultados-preliminares-informe-implementacion-regional-ods-4>
- Eisner, E. W. (1967). Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum.
- Eisner, E. (1983). "Educational Objectives: Help or Hindrance?" Elliott Eisner [1967]. *American Journal of Education*, 91(4), 549-560.
- Fraser, J. W. (1997). *Reading, writing, and justice: School reform as if democracy matters*. SUNY Press.
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Heisenberg, W., Gabriel, A. y Pascual, F. (1969). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Seix Barral.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.



- López, J. (2020). Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa. Una mirada mesoaxiológica. *Boletín Redipe*, 9(6), 30-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.994>
- López Catalán, I. (2015). Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Economía. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>
- MINEDUC. (2021). Chile se recupera y aprende ¿cómo abordaremos el impacto de la pandemia en el sistema escolar? https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/03/Chile_se_recupera_y_aprende.pdf
- MINEDUC. (2022). Impulsando el cambio de paradigma. Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Impulsando-el-Cambio-de-Paradigma.pdf>
- Miskel, C. & Hoy, W. K. (Eds.). (2002). *Theory and Research in Educational Administration*, 1, IAP.
- Montaigne, M. (1580). Les Essais. BIBLIOTECA DIGITAL MINERD-DOMINICANA LEE. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/biblioteca-virtual/3XIs-de-montaigne-michel-ensayos-pdf.pdf>
- Morín, E. (1995). El pensamiento complejo. *Gedisa. Madrid*.
- Onnainty, M. (2019). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? Michael W. Apple (2018) (Original en inglés 2013) Traducido al español por María Cristina Valderrama. Chile: LOM. *Polifonías*, (15).
- PNUD. (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. *Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.
- Pedro, F. (2017). Tecnologías para la transformación de la educación.



Rancière, J. (2003). *Il maestro ignorante*. Mimesis.

UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación. ISBN 978-92-3-300184-8.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Universidad de Chile. (2022). Primera mujer a cargo de la casa de Bello
<https://www.uchile.cl/noticias/186406/rosa-deves-es-elegida-como-nueva-rectora-de-la-universidad-de-chile>

World Bank. (2021). Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>

World Bank. (2022). Dos Años Después: Salvando a una Generación (Spanish). Washington, D.C.: WorldBankGroup.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/09951910622227657/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab>





RETOMANDO EL CURRÍCULO INTEGRAL EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Giannina Flores-Meza

<https://orcid.org/0000-0003-4839-3619>

Introducción

Currículo es un concepto polisistémico, que ha tomado diferentes significados a través de su historia hasta llegar a lo que comprendemos hoy en día respecto a él. De acuerdo a Toro (2017) “[...] desde su definición, no tiene el mismo origen histórico que como proceso educativo [...] como componente educativo explícito, es reciente, por lo que se le considera un concepto nuevo” (p.461).

Dentro de la evolución y avance del currículo, es que nace en Chile un modelo propio específicamente en educación parvularia, llamado currículo integral, siendo su principal característica la contextualización de los intereses y necesidades de los/as niños/a, familias y comunidad educativa. En el presente escrito es justamente este modelo el eje central, sin embargo es necesario realizar la descripción de algunos conceptos asociados a este, así como un acercamiento a la educación parvularia en nuestro país, la cual data de hace poco más de 100 años, siendo su apogeo en la década de los setenta, lo que nos hace establecer que el currículo es aún más reciente en este nivel educativo que en los consecutivos. También se revisarán los principales hitos curriculares dentro del primer nivel de educación, llegando de esta manera a la situación actual pudiendo comprender el cómo y por qué nace esta necesidad de crear, proponer y retomar este currículo, el cual aún es trabajado dentro de algunas aulas, pero que sin embargo ha perdido parte de las estrategias que este propone, debido principalmente a la escasa publicación realizada por sus precursoras y creadoras.



Currículo y su contextualización.

El concepto de currículo, se remonta al siglo XX y gracias a su evolución histórica ha tenido variadas definiciones, por lo cual es necesario conocer algunas de ellas ya que centrarse solo en una limita su comprensión. La primera definición nos acerca a sus orígenes. Díaz (2003) afirmó lo siguiente:

Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial [...] Currículum es objeto de una infinidad de adjetivos y por supuesto de una enormidad de significados. En algún momento expresamos que el concepto está en proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña. (p.1)

Tradicionalmente se puede definir de acuerdo a la Amadio et al. (2014) como “[...] un conjunto de planes y programas de estudio organizados por disciplinas” (p.1), llevándolo así a la trayectoria escolar realizada por el estudiante. Hoy en día se puede comprender que el currículo es un concepto polisémico, que responde a variadas interpretaciones dependiendo del punto de vista del autor y la teoría curricular que está como base de sus fundamentos. Además de lo anteriormente descrito, se puede sostener que es una construcción cultural, radicando acá la importancia de su contextualización, lo cual es potenciado por Toro (2017) quien sostiene que “[...] debe ser considerado como una propuesta educativa que puede ser construida y modificada desde las necesidades y requerimientos socioculturales de nivel local, nacional e internacional, entendiéndose a la flexibilidad curricular como una oportunidad de integrar la diversidad” (p. 476) dando respuesta de esta manera a la realidad en que se encuentran insertos los y las estudiantes involucrados/as en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se orienta por un currículo determinado.

Habermas, realiza una propuesta respecto de una teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, la cual proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento. (Grundy, 1998). Esta propuesta se puede sintetizar de la siguiente manera:



**Tabla 1:** *Interés del currículo.*

Interés técnico	Interés práctico	Interés emancipador
El estudiante es pasivo en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el docente el actor principal que no puede dejar los contenidos rígidos, no existiendo la creatividad.	Ambos participantes interactúan haciendo del salón de clases un laboratorio de conocimientos. Apunta a la comprensión del medio, para ser capaz de interactuar con él, siendo de esta manera clave los conceptos de comprensión e interacción.	El estudiante tiene libertad en cuanto a su expresión, igualdad y autonomía, siendo estimulado hacia la reflexión por parte del docente. Siendo clave la autonomía y responsabilidad, así llegar a la autorreflexión.
Existe control mediante reglas impuestas.		

Nota: Elaboración propia. (Adaptado de Grundy, 1998).

El conocimiento educativo formal, puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. El currículum, como ya se mencionó define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz.

Luego de revisar algunos de los principales conceptos del currículo, es necesario poder contextualizar la operacionalización de este dentro de la educación parvularia, para esto se revisará primero de manera general cómo se han conformado y cuál ha sido la trayectoria de las orientaciones curriculares dentro del nivel antes mencionado, llegando de esta manera a la modalidad curricular propuesta de manera específica, la que se plantea desde la realidad de nuestros/as niños/as, familia, comunidad y agentes educativos que intervienen en los procesos de aprendizajes.

Educación parvularia en Chile

La educación inicial en Chile es la puerta de entrada a la educación, socialización e inclusión de niños y niñas menores de 6 años. Esta tiene una historia de más de 100 años, en 1864 comienza a funcionar la primera escuela de párvulos en





Santiago, dependiente de la Municipalidad de Santiago, la cual era atendida por religiosas que a su vez fueron maestras preceptoras de la Escuela Normal. Un paso importante y destacado de la formación profesional sucede causando en 1944 Universidad de Chile crea la Escuela de Educadoras de Párvulos, siendo Amanda Labarca la fundadora y primera directora de la carrera.

En el ámbito pedagógico, directamente relacionado con niños y niñas, se rescata lo mencionado por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2001) “[...] fue incorporando cada vez más el nivel, ampliándose paulatinamente la atención, y es así como en 1948, se estableció el primer Plan y Programa de Estudios, como instrumento orientador para los anexos a Escuelas y Escuelas de Párvulos” (p.29).

Desde el año 1970 en adelante que se consolida el nivel inicial gracias a variados cambios, como lo es la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, s/f) “[...] una institución del Estado de Chile creada por la Ley N° 17.301, como estamento autónomo dependiente del MINEDUC, cuyo fin es atender la educación inicial del país de niños y niñas preferentemente menores de cuatro años”(Recuperado en fecha de URL). Posteriormente en 1975 nace la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO) que funcionaba como comedores abiertos, posteriormente dan paso en el año 1990 a lo que hoy es Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA, s/f) la cual “busca brindar una educación a escala humana que favorezca la participación y el diálogo, que reconozca la diversidad de las infancias y las distintas culturas” (Recuperado en fecha de URL).

Posterior a los hitos presentados, el más relevante surge en el año 2000 con la reforma curricular del nivel inicial con la primera publicación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP, 2001)

[...] que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Ellas toman en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo a inicios del siglo XXI. (p.7)



En el año 2003 el MINEDUC publica el primer Marco para la Buena Enseñanza (MBE) como orientador de docentes y/o educadores, el cual se reacredita el año 2008 incorporándose en este elemento de la educación parvularia en articulación con las B CEP vigentes en ese año. No es hasta el año 2019 que nace el MBE de la Educación Parvularia (2019) “el cual es un referente que busca orientar las prácticas pedagógicas que debe desarrollar cada educador/a de párvulos [...] desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo como fundamento principal las B CEP” (p.7).

El último hito que se expondrá es la publicación de las actuales B CEP (2018) “[...] referente que define principalmente qué y para qué deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica [...] corresponden a una modificación y actualización de las que fueron elaboradas el año 2001” (p.9) entregando orientaciones y directrices atinentes a la evolución educativa.

Como ya se evidencia en los párrafos anteriores, la educación parvularia ha pasado por tres procesos curriculares importantes y que han sido necesarios para llegar a lo que hoy se presenta como un trabajo bajo líneas de acción pertinentes para el nivel. Si bien los acontecimientos presentados son un resumen dentro de la historia de la educación parvularia, estos entregan una base que solidifica el nivel inicial desde sus inicios a la actualidad, sin embargo y a pesar de estos avances hemos perdido parte currículo que nace desde y para la educación parvularia chilena, el cual revisaremos más adelante.

Currículo en la educación Parvularia

Como se mencionó anteriormente, existen hitos claves en los años 1948, 2001, 2018 los que sin duda marcaron de manera trascendental espacios en la historia de la educación parvularia chilena. Quien fuera premio nacional de ciencias de la educación en el año 2019, la educadora de párvulos Peralta (1996) define el currículum como “[...] vivencias y aprendizajes significativos que han sido



experienciados por los párvulos y adultos, como resultante de la selección y organización consistente de un conjunto de factores humanos, materiales y técnicos, que han sido generados por una comunidad educativa” (p.6).

Dando respuesta de manera curricular a las necesidades del nivel y que según lo definido por JUNJI (2020) “El currículo es un elemento clave de la educación, y como tal, un concepto social fuertemente influenciado por las corrientes, tendencias, investigaciones, posturas, en suma, por los paradigmas o modelos sociopolíticos al que adscriben las sociedades” (p.3). Esta afirmación corrobora que el currículo está en permanente movimiento, respondiendo a un momento específico.

Ahora bien, respecto a los intereses del curriculum en educación parvularia, la misma institución JUNJI (2020) nos refiere a la realidad chilena:

Tabla 2: *Intereses de currículo en educación parvularia.*

Interés técnico	Interés práctico	Interés emancipador
El concepto que define este interés es el control. Existe un rol pasivo de niños/as, sin reconocer sus intereses o experiencias relacionándose con teorías conductistas del aprendizaje.	Es definido desde la comprensión. Los aprendizajes ocurren de manera integrada en la vida de niños/as, reconociendo la importancia de su rol protagónico.	Se define como transformación, buscando la autonomía de las personas y la sociedad, los educadores/as construyen relaciones horizontales, democráticas y dialógicas con los/as niños/as.

Nota. Tomado de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2020.

Por medio de lo expuesto, se pueden visualizar las orientaciones del currículo en la educación parvularia de acuerdo a sus intereses, la que muchas veces queda invisibilizada por otros niveles educativos, sin considerar que todos parten desde el mismo principio, pero por sobre todo que contamos con orientaciones y lineamientos que nos hacen ser un nivel educativo base para los que le proceden.

Dentro del ámbito educativo existen cinco tipos de currículos que se trabajan de manera paralela, en la presente tabla se expone como se evidencia y/o visibiliza dentro de la educación parvularia, contextualizando de esta manera la realidad del nivel:



**Tabla 3.:** *Tipos de currículos en la educación parvularia.*

Currículo	Educación parvularia
Currículo oficial	En educación parvularia se cuenta con el primer referente curricular del año 2001, del cual nacen, contextualizadas de acuerdo a realidad actual las B CEP (2018) como currículo descriptivo de documentos formales.
Currículo operacional	Planificación docente. Las acciones para desarrollar el currículo oficial como se ejecuta, el caso de educación parvularia existen variadas formas de planificación, siempre teniendo como eje central los objetivos de aprendizaje planteados en las B CEP (2018)
Currículo oculto	Normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por educadores/as y que son transversales dentro del trabajo de enseñanza y aprendizaje.
Currículo nulo	Tema de estudios no enseñados, o no incorporados en los programas.
Currículo Extracurricular	Experiencias planeadas externas al currículo formal

Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, con el objetivo de realizar un trabajo pedagógico que potencie la enseñanza y aprendizaje de los/as niños y niñas es que dentro de las B CEP (2018) se presentan los factores del currículo por medio de un currículo operacional, compuesto por: tiempo; espacio; actividad; recursos y ambiente humano. Estos permiten su operacionalización, favoreciendo los aprendizajes y teniendo como punto de inicio y protagónico los/as niños/a quienes interactúan entre sí y con los adultos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que esto suceda se necesita un espacio dotado de un ambiente pedagógico acorde a la realidad del nivel y centro educativo, generándose en un tiempo que a su vez se encuentre planificado y evaluado, o sea con intencionalidad pedagógica.



Principales modalidades curriculares en Educación Inicial

La orientación que adopte el currículo en conjunto con sus componentes resultan ser indispensables en los/as niños/as que se integran a la sociedad y su contexto, ya que los prepara para este paso, es aquí en donde surge la pregunta que líneas adelante se contestará ¿qué modelo curricular daría respuesta a nuestra realidad nacional desde la primera infancia?, aportando coherencia y pertinencia como articulación entre la educación y la sociedad.

Dentro de la educación parvularia existen algunas modalidades curriculares que se han desplegado dentro de jardines infantiles o dentro de la etapa inicial en algunos colegios, las principales son: currículo montessoriano que posee un fundamento principalmente biosicológico producto de su precursora de formación médica. Este currículo trabaja bajo tres áreas que son las habilidades de la lengua, matemáticas y la vida práctica, siendo esta última la más representativa, ya que lleva lo cotidiano del hogar desde ámbitos transversales como la tolerancia y disciplina así como los materiales de trabajo y mobiliario; también encontramos el currículo cognitivo High Scope, su principal fundamento es psicológico sosteniéndose en los planteamientos de Piaget, como es el desarrollo evolutivo, que ocurre de manera gradual por medio de etapas. Una de las principales precursoras del currículo integral Peralta (1996) señala que “[...] en este se destaca el carácter activo del niño, la representación simbólica, el lenguaje y las características generales del pensamiento preoperacional y egocentrismo” (p.287) promueve el aprendizaje activo por medio de la experiencia directa e inmediata con el material, siendo el/la niño/a capaz de construir sus propios símbolos, por una actividad autoiniciada; por otro lado, tenemos el currículum personalizado que se fundamenta principalmente de manera filosófica, destacando de acuerdo a la misma autora Peralta (1996) “[...] la singularidad, relación, creatividad, unificación, ser libre, comprensiva” (p.296) sus objetivos van dirigidos fundamentalmente hacia los aspectos afectivos y al hecho de que el ser persona es un proceso permanente y que incorpora a todos/as quienes participan del proceso educativo; el currículo Steiner/Waldorf posee su principal fundamento en el filosófico-espiritual, por medio del cual sustenta al ser



triconformado en espíritu, alma y cuerpo; finalmente, además de los anteriormente señalados se puede mencionar el currículo integral, el cual cuenta con gran relevancia en nuestro país, al ser creado por un grupo de educadoras de párvulos chilenas, lamentablemente no existen mayores publicaciones de este modelo, sin embargo, se cuenta con aspectos fundamentales que revisaremos a continuación.

Currículo Integral

Una vez revisadas las principales ideas y conceptos del currículo de manera general y luego dar paso a la educación parvularia chilena, se presenta la modalidad que se origina en nuestro país, el currículo integral. El cual nace dentro de la cátedra de metodología de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Chile a principios de la década de los setenta. Se requería en ese entonces entregar criterios claros que ayudaran a las futuras profesionales a discriminar aquello que era adecuado a cada niño, según su nivel de desarrollo. De acuerdo a Cerda (2006) “El equipo de educadoras que dio origen a este currículum estaba constituido por Diana Alarcón, Susana Bornard, Nancy Prada, M. Victoria Peralta, Lucy Poison, Selma Simonstein y Alma de la Fuente” (p. 55).

El equipo mencionado, no posee mayores publicaciones respecto a este currículo, es por lo cual la importancia de poder documentar y resguardar la información que se puede recoger en algunos de sus trabajos, los cuales han sido recopilados principalmente por María Victoria Peralta.

Este currículo se fundamenta en los principios de comunicación, autonomía, flexibilidad, equilibrio, singularidad y actividad. Dentro de las BCEP (2018) encontraremos de manera explícita estos dos últimos principios, los cuales se complementan desde estos dos planteamientos, además en ambos casos el juego tiene un rol fundamental, que va cambiando de acuerdo a la etapa de desarrollo del/la niño/a, ofreciendo por lo tanto distintas posibilidades de potenciar los aprendizajes desde sala cuna por medio de los sensoriomotor al segundo nivel de transición con los juegos reglamentados. Sin embargo, su importancia está siempre



presente ya que el/la niño/a aprende por medio de él y dentro del currículo integral es un elemento clave al desarrollar el trabajo pedagógico por medio de lo lúdico.

A continuación, se presentan los principales aspectos y lineamientos característicos del currículo revisado, entregando además una propuesta para organizar el trabajo educativo dentro de los niveles de educación parvularia:

Tabla 4: *Propuesta de trabajo para retomar el currículo integral.*

Aspectos	Características
Fundamentos	<p>Filosófico: propicia un proceso en el cual el párvulo aprenda a dar significado a las relaciones derivadas de su contacto con el cosmos. Se interesa por un niño integrado por medio de un desarrollo equilibrado y armónico, integrando al niño/a con los demás por medio de la articulación de todas las líneas de trabajo del jardín infantil.</p> <p>Psicológicos: se consideran los aportes de diversos autores, como: Erikson, Piaget, Rogers. Se conforma una base optimizando los aportes evolutivos teniendo así una visión más global de la realidad del niño/a.</p> <p>Pedagógicos: Este es el más desarrollado de los tres fundamentos, por medio de una serie de implicaciones educativas, por medio de una educación activa.</p>
Objetivos	Se establecen de todos los dominios planteados, de manera equilibrada, de acuerdo a las características, necesidades e intereses de los/as niños/as. La técnica responde al utilizar tareas de desarrollo en el nivel sala cuna y objetivos bidimensionales en los niveles medios y transición.
Rol de los/as niños/as	El trabajo es de carácter preferentemente horizontal. Es considerado un participante activo de sus aprendizajes, siendo capaz de resolver problemas, seleccionar materiales y ejecutar sus actividades, siendo capaz de exteriorizar sus pensamientos y sentimientos, siendo empático y respetuoso de la diversidad dentro de su grupo, por lo cual este debe ser un agrupamiento flexible, no solo por edades similares, también lo puede ser por medio de los mismos interés dentro de las actividades, las cuales permitirán que los/as niños/as mayores acompañen y potencien a los/as menores por medio de sus ejemplos e intervenciones.
Rol de los/as adultos/as	<p>Su presencia es necesaria, realizando un trabajo en equipo con todos los adultos involucrados. El/la educador/a debe asumir un papel dinámico, reflexivo, mediador de los aprendizajes, coordinando y supervisando el trabajo en equipo, siendo una guía en el trabajo realizado con las familias y comunidad interna y externa.</p> <p>Por otro lado la familia, es considerada el primer agente de socialización por lo cual su rol es fundamental, debe participar de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su hijo/a, tanto dentro del aula,</p>



		como desde el hogar, fomentando de esta manera su responsabilidad y cooperación.
Organización del espacio físico	del	<p>El espacio debe ser adaptable a las diferentes formas de trabajo e interés de los párvulos, con rincones semiestructurados. Se puede crear un espacio físico con grupos pequeños como subgrupos, en grupos grandes, trabajo personal o en equipo, semicírculo o círculo, todo de acuerdo a las necesidades presentadas. Es necesario posibilitar una estimulación equilibrada, en las diferentes áreas de desarrollo, por medio de los recursos naturales y culturales que ofrece el medio en el cual se inserta el jardín infantil y/o sala cuna, considerando el espacio interno como externo. Es también de suma importancia el contar con un espacio específico que cuente con información tangible (material concreto) y/o visual (fotografías, imágenes) contextual de la cultura representativa, tanto nacional, regional y/o local en que se encuentra inmerso el jardín infantil e identifique tanto a los/as niños/as familias y/o adultos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
Organización del tiempo diario	del	<p>El horario de las actividades se debe organizar en base a periodos para esto se sugiere de manera general en cuanto a las actividades a realizar en cada uno de los tres periodos que componen la organización diaria, la cual se encuentra sujeta a una planificación y evaluación.</p> <p>El primer periodo responde a los regulares, estables y/o permanentes que deben contemplar actividades que satisfacen necesidades básicas, pero con sentido pedagógico, estas permanecen durante todos los días, como lo son el saludo, hábitos higiénicos, ingesta, siesta. Luego tenemos los periodos variables las cuales se orientan al desarrollo integral y cambian de manera diaria de acuerdo muchas veces al tema de aprendizaje que se encuentren trabajando, pudiendo además ser potenciada con otros tipos de planificaciones (globalizadas). Finalmente se encuentran los periodos de juegos de rincón, como trabajo personal del/la niño/a, el cual parte escogiendo su espacio, materiales, por medio del aprendizaje activo, por medio del juego-trabajo, el cual es un tiempo que se compone de cuatro etapas: primero la elección e integración; segunda expresión y creación; tercera de orden; cuarta de intercambio y comunicación. Para tales efectos se debe distribuir un tiempo total de aproximadamente 45 minutos.</p> <p>Toda la organización del tiempo se planifica y debe tener una intencionalidad pedagógica con equilibrio y flexibilidad entre estos periodos, no quedando nada al azar, es necesaria su evaluación cada quince días a un mes con el objetivo de replantear la planificación, si esto fuese necesario.</p>
Planificación		<p>Es completa, con algunas estructuras y características que se sugieren las que deben responder a cada realidad educativa considerando que este es un currículo activo que vela por el equilibrio de los objetivos de aprendizaje y actividades en todas las áreas de desarrollo basada en un diagnóstico, propiciando una planificación a corto, mediano o largo plazo. Para cada nivel existe una sugerencia de planificación respondiendo de esta manera</p>



a los interés y características de los/as niños/a. Para sala cuna se propone el considerar componentes como la tarea de desarrollo, subtarea, situación de estimulación, procedimiento de evaluación. Para los niveles medios y transición se sugiere contemplar el objetivo, sugerencia de actividades, sugerencias metodológicas, procedimientos de evaluación, con el correr del tiempo estos componentes se han ido ajustando de acuerdo siempre a la realidad y necesidades de los niveles educativos.

Existen también distintos tipos de planificación son los llamados ejes centralizadores y/o formas globalizadas, dentro de los cuales encontramos: juego de rincones, juego centralizador, motivo de lenguaje, cuento eje, unidad de enseñanza –aprendizaje y proyecto. Cada una de estas planificaciones posee una estructura o componentes mínimos que deben tener objetivos de aprendizaje adecuados para su potenciación, así como responder a un equilibrio entre estos.

Evaluación	Se realiza en base a objetivos de aprendizaje, los cuales se especifican para posteriormente levantar indicadores de evaluación que se llevan a cabo por medio de instrumentos elaborados por el/la educador/a. Se utilizan todo tipo de evaluación y/o registro, escogiendo el que sea más pertinente a la etapa evaluativa de diagnóstico, formativa o sumativa, dando énfasis al carácter cualitativo de la información. Lo cual se acerca a lo que hoy llamamos evaluación auténtica, que nos permite y ofrece todo momento para poder recoger información relevante de los/as niños/as, considerando además aportes de las familias y ellos/as mismos/as, por medio de la autoevaluación y coevaluación, participando de esta manera activamente en sus aprendizajes.
------------	--

Nota: Elaboración propia. (Adaptado de Peralta, 2008).

La información anteriormente expuesta se puede incorporar dentro de la práctica pedagógica de diferentes niveles y aulas, así como se puede adaptar a la realidad y características particulares del centro educativo, entregando también mayor importancia a los intereses y necesidades de los/as niños/as, por medio de la flexibilidad pedagógica y educativa.



Conclusiones

Desde la revisión conceptual del currículo se puede sostener que su evolución a avanzado en dar respuesta a la sociedad actual, lo cual también se visualiza respecto a lo sucedido en la educación parvularia desde los años setenta con los constantes hitos que han ido ocurriendo, sobre todo en el ámbito curricular.

El referente curricular o B CEP (2018) es el último hito curricular a la fecha y dentro de sus fundamentos se establece la importancia de la labor educativa conjunta, reconociendo al niño/a miembro de una familia y sociedad, entregando a la vez suma importancia a la comunidad educativa, relevando el rol de/la educador/a, sin embargo, desde hace varias décadas el currículo integral ya lo proponía lo cual viene a validar y reafirmar cual es su valor.

Por otro lado, se ha evidenciado que el currículo integral no deja nada al azar todo se encuentra intencionado de manera pedagógica, si bien es un trabajo flexible este mantiene una estructura u orden que entrega seguridad y bienestar a los párvulos quienes posee un rol protagónico, en que los adultos son mediadores y las familias su primera fuente de socialización. No obstante, su gran importancia radica en el carácter contextual que este manifiesta, pudiendo responder a los intereses y necesidades de todos/as los/as involucrados/as en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Este currículo busca el desarrollo integral y armónico del/la niño/a en compañía de su familia vinculándose con la comunidad siempre en compañía del/la educador/as de párvulos. Fortaleciendo las áreas: afectivas con la adquisición de confianza, autonomía e iniciativa; cognoscitiva, promoviendo el conocimiento de sí mismo, medio físico y social; así como la motriz mediante las habilidades de coordinación y equilibrio que permitirán su incorporación al medio social.

Es de esperar que a corto plazo se pueda documentar mayor cantidad de bibliografía respecto al tema, así como retomar el curriculum integral no solo en la educación parvularia, sino además en los siguientes niveles educativos teniendo un currículo flexible que responda a las diferentes realidades de nuestro país.



Referencias Bibliográficas

- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Documentos de trabajo, UNESCO. <https://bit.ly/3NsCPeh>
- Ayuda MINEDUC. (26 de agosto de 2022). *Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile* <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/junta-nacional-de-jardines-infantiles-junji#:~:text=La%20Junta%20Nacional%20de%20Jardines,la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20del%20pa%C3%ADs>
- Ayuda MINEDUC (11 de abril de 2023) *Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile* <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/junta-nacional-de-jardines-infantiles-junji#:~:text=La%20Junta%20Nacional%20de%20Jardines,la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20del%20pa%C3%ADs>
- Cerda, D. (2006) *Un siglo de educación parvularia en Chile: Un vistazo a su historia y desarrollo*.
- Díaz, F. (2003). *El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas*. Redie, 5(2), UNAM, México.
- Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor. (24 de agosto de 2022). <https://www.integra.cl/integra/>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (2020). *El currículo en educación parvularia, una práctica pedagógica integral e inclusiva*.
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2001). *La educación parvularia en Chile, serie educación parvularia: aportes a la reflexión y a la acción*.





Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago, Chile.

Peralta, M. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil: avanzando a propuestas posmodernas*. México: Trillas.

Peralta, M. (1996). *El currículo en el jardín infantil (un análisis crítico)*. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Gobierno de Chile.

Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483.

<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>





RELACIÓN ENTRE CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA POLÍTICA DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Sonia Cárdenas Begazo

<https://orcid.org/0000-0002-3468-563X>

Introducción

El presente ensayo busca establecer una relación entre el currículum de educación superior y la política de vinculación con el medio, constituyéndose como una reflexión necesaria que debe propiciarse en las universidades y las comunidades educativas que la conforman, dada la responsabilidad social que tienen como agentes activos en los procesos de formación profesional y con la sociedad. Considerando además, la evolución que en estos últimos tiempos ha tenido el concepto de Vinculación con el Medio.

Para atender este propósito, uno de los focos motivacionales que provocó la construcción del ensayo fue la reflexión al observar la película “El olvido que seremos”, dirigida por el cineasta Fernando Trueba, basada en la novela homónima escrita por el hijo del médico Héctor Abad Faciolince, profesor, defensor de los derechos humanos y líder social Héctor Abad Gómez, quien fue asesinado el 25 de agosto de 1987 en Medellín-Colombia, la causa principal según se infiere, la defensa a una clara línea política, opuesta en su momento al gobierno.

El film da cuenta de un relato emocionante que pone en valor a la familia, la educación y la sociedad en un contexto de violencia, cómo sucedió en Colombia en la década de los 70. En este sentido, para efecto del ensayo, se analiza la película desde la mirada de la educación, del valor fundamental en la formación profesional que tiene el acercamiento a la sociedad, a la realidad de la comunidad para el logro de los aprendizajes significativos donde el estudiante de paso a la pregunta, la reflexión y la crítica, componentes fundamentales para la formación del individuo cómo tal. Mirado desde ese foco, el paradigma de la Vinculación con el Medio (VcM)



como política, proceso, mecanismo, recurso y dispositivos toma un peso fundamental en el desarrollo de los aprendizajes, incorporados dentro del currículum algo que en la película el Doctor Abad defendía muy bien.

Por otro lado, otro foco motivacional para la construcción del presente ensayo, es dar un espacio a la reflexión en relación a la pregunta que empíricamente es frecuente cuando las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan a los procesos de acreditación institucional ¿Cuál es el impacto de la Política de Vinculación con el Medio en los procesos de aprendizajes de los estudiantes?

Las distintas universidades estatales y privadas en la actualidad en Chile, promueven un enfoque curricular por competencia o por resultados de aprendizaje, por ejemplo, la Universidad de Tarapacá (UTA, 2021) declara en su Modelo Educativo un enfoque por competencias o la Universidad Bernardo O' Higgins (UBO, 2019) por Resultados de Aprendizaje, enfoques que tienen en el centro del proceso formativo al estudiante, el cual evidenciará el logro de los desempeños en la resolución de conflictos situacionales, esto es, situaciones resueltas en un contexto real. Por tanto, es imprescindible analizar la relevancia de la relación que existe entre el currículum en Educación Superior y las Políticas de Vinculación con el Medio, (Castañeda et al., 2007), dado que la universidad es una institución que genera saber y que forma sujetos sociales, considerando además, que las universidades deben desarrollar estratégicamente funciones de Vinculación con el Medio como exigencia de acreditación, establecida recientemente en la resolución Núm. DJ 253-4 exenta. - Santiago, 16 de septiembre de 2021. Del Diario Oficial como la IV Dimensión, específicamente Criterio 12 Resultado e Impacto de la Vinculación con el Medio, lo cual coloca un desafío a las instituciones ya que deberán dar cuenta de aquello.

En algunos casos lo que se ha realizado hasta ahora, no pasa más allá de un programa de extensión, cabe señalar que el concepto de extensión se origina en las universidades estadounidenses y británicas, fundamentadas principalmente en los servicios, la difusión y la enseñanza, pero siempre de carácter unidireccional, asistencial y paternalista, es decir, la extensión universitaria se comprendía como la



contribución de una élite hacia las masas (Borrero, 2008; Roper y Hirth, 2005); sin embargo, hoy en día “es considerada insuficiente por su propio carácter asistencialista y paternalista” (Rifo y Gutiérrez, 2018,p10). Desde ese escenario, es válido preguntarse: ¿Qué tipo de relación o relaciones existen entre Currículum de Educación Superior y la política de Vinculación con el Medio? ¿Cómo se evidencia está relación? ¿Cuál es el impacto de la Política de Vinculación con el Medio en los aprendizajes de los estudiantes?.

Una mirada a la relación entre Currículum de Educación Superior y la Política de Vinculación con el Medio

En relación a currículum la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) en el informe IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15, declara

Es posible identificar por lo menos dos visiones principales del currículo. Por un lado, una perspectiva amplia que ve el currículo como el producto de un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido. Por otro lado, un enfoque más restringido que considera el currículo como el conjunto de los programas de estudio construidos sobre bases disciplinares (Gauthier 2011, 2014; Jonnaert 2007; Jonnaert, Ettayebi y Operti 2008, como se citó en UNESCO, 2015, p.4)

En este sentido, la UNESCO (2015) promueve una visión de currículum como instrumento que brinda una oportunidad de aprendizaje, abierto a discusiones sobre cohesión, inclusión, equidad y desarrollo, constituyéndose en una de las bases fundamentales de una concepción integrada de la educación como política cultural,



social y económica, y particularmente de las modalidades de inserción en la sociedad y en la economía del conocimiento y de la información.

Se habla entonces de la oportunidad de desarrollar dinámicas curriculares “[...] pertinentes, permitiendo concebir, los procesos, mecanismos y dispositivos contruidos alrededor y dentro de un currículo, como herramientas para fortalecer su vinculación con el entorno”. (Malagón, 2009, p.17).

En relación a lo anterior y al revisar el contexto social actual, se observa que se ha caracterizado por estar en constante cambio, afectando de manera global a todos los niveles del sistema, con paradigmas educativos que se concretizan en nuevas formas de enseñanzas a través de planes y programas de estudio innovados, este cambio instalado desde las distintas reformas curriculares chilenas establecidas en el desarrollo del siglo XX y promovido en la educación terciaria desde los distintos Programas MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria, que nacen del acuerdo entre el Gobierno de Chile y el Banco Mundial en el año 1998 y que tiene distintas versiones hasta MECESUP 3 (Mineduc, 2022)

Se hace entonces pertinente, analizar los efectos de estos cambios instalados desde los MECESUP en las IES chilenas, que considera la implementación de una arquitectura curricular basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias articuladas con la sociedad, este último declarado a través de las políticas de VCM objeto de interés para este ensayo.

Lo anterior, es una reflexión necesaria que debe propiciarse en las universidades y las comunidades educativas que la conforman como parte del proceso de aseguramiento de la calidad de las Instituciones, considerando además, que hay una evolución del concepto de Vinculación con el Medio, que data en Chile desde 1918 con la Reforma de Córdoba con el fin de generar conocimientos legítimos, como resultado de las interacciones entre los distintos sujetos que conforman la sociedad y los conocimientos entregados por las instituciones.



Rol de la Universidad y Vinculación con el Medio

Para efecto de instalar la reflexión, es preciso recordar la función que tienen las universidades. En este sentido, según la RAE (2001) la universidad es la institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etcétera, y que otorga los grados académicos correspondientes, siendo garante de reconocimiento, es quien certifica a los profesionistas que servirán y ocuparán cargos en la sociedad (Navarrete, 2013).

Según Fleet et al (2017) en relación con el aporte de las universidades a la sociedad del conocimiento.

En esta sociedad del conocimiento (Ashram, 2009; Drucker, 1969; Innerarity, 2012), las universidades y otras instituciones similares son consideradas como poseedoras de capacidades significativas para el desarrollo de una economía sostenida por la producción de conocimiento o simplemente economía de conocimiento (Geuna, 2001; Molas-Gallard et al., 2002; OECD, 2007; Rodríguez-Ponce, 2009). En este contexto, las estas instituciones son crecientemente evaluadas por su desempeño en una serie de roles, entre ellos: provisión de servicios educativos y de capacitación; conducción y difusión de investigación de excelencia; impulso a la economía a través de relaciones de colaboración con socios externos; contribuciones al fortalecimiento de los valores cívicos en el ámbito público; y aportes al mejoramiento de la calidad de vida de las localidades y regiones en las que se insertan (Barrio, Uyarra y Kitagawa, 2016, como se citó en Fleet et al.,2017,p.31)

En este sentido, es evidente que la Universidad cumple una función social, así como lo declara Castañeda et al (2007).

La actividad universitaria no puede centrarse exclusivamente a la práctica académica, sino que la gestión socialmente responsable de la universidad se traduce en una suma de esfuerzos colectivos, que implica la gestión de organización misma, de la formación académica, de la producción del saber





y de la participación, orientada al desarrollo humano sostenible, en virtud de lo cual involucra diferentes actores sociales y matices tanto económicos, sociales, éticos y filosóficos. (p.101)

En relación a Vinculación con el Medio, para Fleet et al. (2017).

La propia idea de vinculación con el medio tiene relación directa con la necesidad de hacer explícitas y transparentes las prioridades en los vínculos entre institución y actores externos. Además, supone la agregación de nuevas dimensiones y el reconocimiento de una mayor diversidad de actores, necesidades y lógicas con las cuales las instituciones interactúan, basada en la bidireccionalidad de estos intercambios (Watson, 2008; Von Baer, 2009, como se citó por Fleet et al., 2017, p.32).

Se entiende entonces bidireccionalidad cómo un concepto que alude a los beneficios propios de la relación que se establece de intercambio entre la universidad y la sociedad. Sin embargo, para Martínez (1993) la cooperación entre el sector científico, en especial el universitario, y el sector productivo es aún débil debido a una mutua subestimación y falta de confianza, junto a una percepción diferente de su papel en la sociedad. Por ello, no ha sido posible establecer canales de comunicación apropiados, que den cuenta efectiva de la relación bidireccional entre Universidad y Sociedad.

Si bien desde la Reforma de Córdoba de 1918, se instala el concepto de extensión en las Universidades Chilenas, como un esfuerzo para ayudar a la sociedad, siendo “una de las primeras definiciones estructuradas la que se establece en el Decreto de Ley N.º 4.807 de 1929” (Rifo y Gutiérrez, 2018, p.10).

Además de la función docente, la universidad propenderá al constante perfeccionamiento de su enseñanza y de la cultura en general de la Nación, estableciendo para ello trabajos de extensión universitaria por medio de los cursos que a continuación se indican: a) cursos libres; b) cursos de postgraduados; c) conferencias dentro y fuera de la universidad, y d) seminarios, trabajos de investigación científica y publicaciones (Donoso, 2001, p.182, como se citó en Rifo y Gutiérrez, 2018, p.10)





Este concepto ha ido evolucionando en el tiempo, en los años setenta, da un giro hacia una extensión más academizada y profesionalizante, hacia los noventa, distintas universidades tendieron a institucionalizarla mediante la creación de centros o unidades de extensión, sin embargo, estos esfuerzos han sido insuficientes (Rifo y Gutiérrez, 2018), para lo que se requiere actualmente de un proceso de vinculación con el medio efectivo.

El acercamiento del estudiante universitario a la sociedad es de vital importancia para el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiante, que además permitían ofrecer a la comunidad servicios y mejoras en la calidad de vida, sin embargo, como lo señala Chibás y Navarro (2020).

En la actualidad, uno de los problemas principales de los sistemas educativos a nivel internacional, es lograr un aprendizaje vinculado con la vida, con la práctica social y en especial con el entorno social y productivo del territorio donde se encuentra la escuela (p.1).

Se establece entonces un desafío que consiste en lograr desarrollar aprendizajes vinculados al contexto social pertinentes. Por tanto, se requiere en la actualidad una enseñanza que prepare a los estudiantes a pensar por sí mismos, a aprender a partir de su implicación activa y directa en el proceso de aprendizaje, que permita desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre lo aprendido, a autorregular su propio proceso de aprendizaje, de manera que cuenten con las herramientas para enfrentar nuevas situaciones (Chibás y Navarro, 2020). Bajo esta nueva mirada, es preciso valorar al proceso de enseñanza aprendizaje, como la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad (Zilberstein, 2000).

Las universidades deben vincularse con la comunidad con el objetivo de aportar al desarrollo sustentable, social, cultural, desigual, científico y tecnológico de las regiones, el país y de la comunidad internacional, lo cual toma más valor para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de las instituciones.





Entonces, nos damos cuenta, que para cumplir lo señalado en la Ley N°21091 Sobre Educación Superior, además reconociendo el objetivo de las universidades, establecido en su misión y visión, y considerando lo recientemente declarado por Fleet et al., (2017) en relación a la bidireccionalidad, es evidente que debe existir una relación estrecha y pertinente entre las universidades y la sociedad, que se evidencia en la relación del currículum y las políticas de Vinculación con el Medio establecidas por las instituciones.

Si bien actualmente, la VCM pasó a ser una dimensión de acreditación a observar por la CNA y tal como lo declara su Vicepresidente Sergio Pulido "A juicio de la Comisión, la relación entre las instituciones y su entorno es una función esencial de la Educación Superior"(CNA, 2021,p.1), incluso para María José Lemaitre presidenta del directorio de AEQUALIS. "La Vinculación con el medio pone el énfasis en la bidireccionalidad: la institución entrega, propone, pero también recoge y utiliza ese aprendizaje para la mejora continua" (CNA, 2021,p.1). Se considera que la VCM es parte esencial de la universidad, pero además, es un desafío constante que permite trascendencia global y local.

Se torna relevante que las universidades en el entendido de comprender la Vinculación con el Medio en su esencia, la consideren como una oportunidad de aprendizaje real, para el desarrollo de procesos formativos humanos, con sentido, pertinentes, comunitarios, con responsabilidad social y de calidad, que otorgue un beneficio para la propia institución, la sociedad y los individuos que la conforman. Por tanto, es importante conocer qué es lo que se está haciendo en la actualidad y dar un espacio a la reflexión, de manera que los líderes de las instituciones educativas puedan tomar decisiones, potenciar los buenos resultados y mejorar aquellos que sean necesarios.

Por otro lado, es importante considerar la política de VCM como un camino para desarrollar los compromisos asumidos por los 193 Estados Miembros que suscribieron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, específicamente el "ODS 4 Educación de Calidad: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad



y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2018, p.27).

Discusión y conclusión

En la película “El olvido que seremos” para el profesor y doctor Abad, el acercamiento del estudiante universitario a la sociedad era de vital importancia para el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiante, que además permitían ofrecer a la comunidad servicios y mejoras en la calidad de vida, sin embargo, como lo señala Chibás y Navarro (2020) “los problemas principales de los sistemas educativos a nivel internacional, es lograr un aprendizaje vinculado al entorno social y productivo del territorio donde se encuentra la escuela” (p.1).

En relación a los procesos de enseñanza aprendizaje que se realizan en la universidad y según los lineamientos que en el caso chileno establece la Ley de Educación Superior N°21.091, publicada el 29 de mayo del 2018, Art 1.

La educación superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional (p.1).

Ahora bien, según Irarrázaval (2020) existe una amplia reflexión sobre la relevancia y necesidad de la VCM y el compromiso público para las universidades de Chile, Estados Unidos y otros países del mundo. Sin embargo, el desarrollo de esta área del quehacer académico se enfrenta con la dificultad de que las universidades y sus académicos tienen otras responsabilidades prioritarias, como la docencia y la investigación. A lo anterior, se suma el hecho de que estos conceptos tienen acepciones diversas y amplias, lo que redundaría en la dificultad de implementar



estrategias sistemáticas y coherentes de compromiso público en el mundo universitario.

Nace entonces la interrogante ¿Cómo entonces nos hacemos cargo de estrechar de mejor manera la relación entre las universidades y la sociedad, considerando que quienes desarrollan los procesos de aprendizaje de vinculación con el medio son docentes?.

Sigue siendo entonces un desafío comprender los tipos de relaciones que deberían existir pensando en los profesionales del futuro, conociendo los múltiples requerimientos a los que tienen que responder los docentes y ¿Cómo hacemos que esta respuesta que va a dar la universidad a la CNA, no se convierta solo en la respuesta a un indicador? y no sea un proceso efectivamente con miras a mejorar los procesos formativos de los futuros profesionales a través de Vinculación con el Medio.

A modo de conclusión, si entendemos la sociedad como la declara Luhmann en Lewkow (2017)

[...] sostiene que la forma de diferenciación que caracteriza a la sociedad moderna es la diferenciación por funciones. La sociedad se diferencia en sistemas sociales parciales –economía, derecho, ciencia, política y educación...– que tienen como función el tratamiento de problemas específicos de la sociedad. Una sociedad dispuesta de este modo carece de una descripción de conjunto que la unifique y sólo puede contar con perspectivas de mundo que respondan a la peculiaridad de cada sistema funcional (p.1).

Entonces se comprende a la sociedad como un sistema complejo donde se establecen relaciones, y es en ese entendido que la universidad como un sistema social parcial inmerso en la sociedad se interrelaciona con esta, al entregarle los profesionales que va formando. Por tanto, estos profesionales deben de contar con herramientas logradas en un proceso de formación que le permita adquirir



conocimientos legítimos, que, al llevarlos al hacer, les permitirá solucionar cualquier tipo de situación problemática para la que fue preparado y para la vida.

Es entonces evidente, que la universidad debe desarrollar estrategias que les permita establecer relaciones estrechas con la sociedad y los distintos sistemas que la conforman. Por un lado, hemos visto durante el desarrollo del presente ensayo, que las universidades han realizado ciertos avances en relación a este tema, sin embargo el foco de interés y estado de alerta que pretende dejar la presente reflexión, es para que se cautele que las universidades no caigan por ansiedad, en solo responder al indicador, entendiendo que ahora Vinculación con el Medio es un criterio de acreditación que pasa a estar sujeta a mecanismos de rendición de cuentas (Flepp et al., 2017), y que además en palabras de alerta de Music y Venegas (2020, p.33) existe una corriente crítica que considera que la vinculación con el medio puede incluso llegar a mermar la relación de las IES con su entorno. Esto se entiende considerando la estandarización que la rendición de cuentas en ocasiones supone. Es decir, los autores suponen que, en efecto, actividades de interacción con la sociedad, que antes se producían espontáneamente, pueden aparecer supeditadas a normas que podrían limitar iniciativas sinceras por parte de las instituciones.

Se espera que las universidades consideren la Vinculación con el Medio como una oportunidad de aprendizaje real, para el desarrollo de procesos formativos humanos, comunitarios, con responsabilidad social y de calidad, que otorgue un beneficio para la propia institución, la sociedad y los individuos que la conforman, que promuevan una relación estrecha entre los currículos de educación superior y las acciones asociadas a la política de Vinculación con el Medio.



Referencias Bibliográficas

- Borrero, A. (2008). La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad
- Castañeda, M., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R. y Quevedo, A. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Negotium*, 3(8), 100–132.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78230805>
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/S1801141_es.pdf?sequence=24&isAllowed=y
- Chibás, M. y Navarro, G. (2000). El aprendizaje contextualizado de la Biología 1 de Secundaria Básica, Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. *Revista la Luz*, 19(3), 81-90.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Nuevos conceptos para una vinculación imprescindible*. Cnachile
<https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/Vinculaci%C3%B3nconelmedio.aspx>
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. 6. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. *Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*.



- Irarrázaval, I. (2020). *La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. Calidad en la educación*, (52), 296-323. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- Lewkow, L. (2017). Nación y sociedad-mundo en la teoría de Niklas Luhmann y algunos de sus continuadores. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 202-231, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/lewkow2.pdf>
- Malagón-Plata, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1), 11-27. ISSN: 0123-1294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411512003>
- Martínez, C. (1993) *Universidad- sector productivo. Nuevas formas de vinculación. Parque tecnológicos e incubadoras*. Santiago, CINDA. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/97/4/1/es/universidad-sector-productivo-nuevas-formas-de-vinculacion-parques>
- Mineduc. (2018). *Ley 21091* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Mineduc. (2022). *Fortalecimiento Institucional* http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892. Santiago: Ministerio de Educación.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago. Editorial CEPAL https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, (57), 5-16 ISSN: 0041-8935. <https://core.ac.uk/download/pdf/25652864.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2015). IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15. *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030:*





para una agenda curricular del siglo xxi. Editorial Unesco.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf

- Rifo, M y Gutiérrez, M. (2018) *Informe Final. Estudio cualitativo vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas. Una mirada desde los actores.*www.researchgate.net/publication/325405328
- Roper, C.D., & Hirth, M.A. (2005). A History of Change in the Third Mission of Higher Education: The Evolution of One-Way Service to Interactive Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10, 3-21.
- UBO. (2019). *Modelo Educativo Institucional*. Universidad Bernardo O'Higgins, Dirección de Docencia, Vicerrectoría Académica.
- UTA. (2011). *Modelo Educativo Institucional*. Universidad de Tarapacá, Dirección de Docencia.
- Zilberstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP).



OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

oei.cl

Darío Urzua 1813. Providencia

Región Metropolitana, Chile

