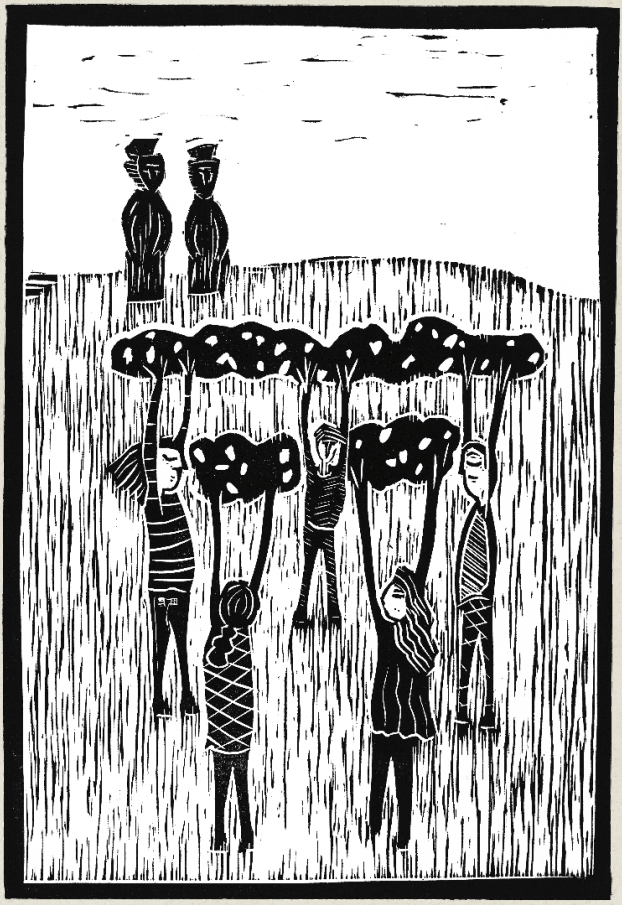
ENTRAMADOS EDUCATIVOS:
Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral

Una obra colectiva del

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, **UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE**



EDICIONES KULTRÚN

Universidad Austral de Chile
Instituto de Ciencias de la Educación

Esta edición electrónica de
Entramados Educativos:
Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral
de Iván Oliva, Carolina Belmar, Tamara Busquets P., Jorge Flández, Ángela Niebles G., Marta Silva, Pierre Medor, Patricia Quintana, Edith Andrade, Patricio Aguilar, Claudia Contreras, Paulina Larrosa, Felipe Villanueva, Patricio Pérez, Gerardo Muñoz, Mariela Contreras, Dámaso Rabanal, Jorge Lara, Marcelo Arancibia, Sebastián Peña, Claudia Quintana, Pamela Tejeda, Javier Vega, Alberto Galaz, Yessica Carrasco y Elizabeth Martínez, se terminó de imprimir en febrero de 2021 en los talleres de IMPRENTA AMÉRICA, ☎ (56 63) 2 212 003, www.iamerica.cl para EDICIONES KULTRÚN, ☎ (56 9) 98 735 924, ✉ 653, edicioneskultrun@gmail.com, Valdivia, Chile.

Diseño y cuidado de la edición a cargo de
Ricardo Mendoza Rademacher.

Todos los derechos reservados. Se autoriza su reproducción parcial para fines periodísticos, debiendo mencionarse la fuente editorial.

© I. Oliva, C. Belmar, T. Busquets, J. Flández, Á. Niebles, M. Silva, P. Medor, P. Quintana, E. Andrade, P. Aguilar, C. Contreras, P. Larrosa, F. Villanueva, P. Pérez, G. Muñoz, M. Contreras, D. Rabanal, J. Lara, M. Arancibia, S. Peña, C. Quintana, P. Tejeda, J. Vega, A. Galaz, Y. Carrasco y E. Martínez, 2020.
RPI 2021-A-1006 | 08.02.2021
ISBN 956-7291-344-xxx-x

ENTRAMADOS EDUCATIVOS:
Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral

Una obra colectiva del

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Ilustraciones en linograbado por
Samuel Lizama Cubillos

EDICIONES KULTRÚN

Autores

Iván Oliva
Carolina Belmar
Tamara Busquets
Jorge Flández
Ángela Niebles
Marta Silva
Pierre Medor
Patricia Quintana
Edith Andrade
Patricio Aguilar
Claudia Contreras
Paulina Larrosa
Felipe Villanueva
Patricio Pérez
Gerardo Muñoz
Mariela Contreras
Dámaso Rabanal
Jorge Lara
Marcelo Arancibia
Sebastián Peña
Claudia Quintana
Pamela Tejeda
Javier Vega
Alberto Galaz
Yessica Carrasco
Elizabeth Martínez

Prólogo

Prolegómenos de un nuevo compromiso educativo

Sergio Toro

Junto con el honor de prologar este libro, me embarga el profundo sentir del acontecer de un contexto tan abrumador y desafiante como pocos se han dado en el devenir de las últimas cinco décadas. Es un tiempo de construcción de lo local y lo global sobre premisas que no estaban tan compartidas, a lo menos en los diferentes contextos de la realidad humana y, en particular, de la realidad nacional.

La obra que presento precisamente da cuenta de esta condición de los tiempos presentes: hoy la con-fusión de lo personal y lo comunitario, desde lo más orgánico a lo más simbólico y ecológico. La condición de los tiempos actuales nos ha llevado a preguntarnos radicalmente por nuestros modos de relacionarnos, de construir existencia y de los diferentes procesos y productos que emergen en ese devenir.

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICED) de la UACh asume ese desafío no solo desde un punto de vista contingente, que de hecho ya es un gran logro, sino estratégico, epistémico y, optimistamente, ontológico. Es inusual que en el mundo académico las respuestas o las propuestas sean colectivas y comunitarias, más bien, desde las lógicas del neoliberalismo y del capitalismo cognitivo se favorecen las individualida-

des y la productividad de «alto impacto», pero impacto para quiénes y desde quiénes, es difícil saberlo. El colectivo de docentes, mujeres y hombres partícipes de una cultura tan atravesada por la injusticia y la negación, nos invita en un texto sencillo pero complejo, de lectura rápida pero de profundo meditar, en un acto de prodigar sus intereses y visiones como comunidad de lo que nos encarna y desafía en el horizonte de una educación y, por antonomasia, en un proyecto político, estético y cultural, volcado hacia una forma otra, no una alternativa, no una innovación, sino un horizonte y un caminar diferente, centrado en la capacidad orgánico-simbólica de agenciar un mundo sobre la base de una convivencia en la dignidad y en el cuidado de las diferentes formas de vida y de actuación que posibiliten relaciones afirmativas sobre el respeto, la libertad y la comunidad ecosocial.

Hemos vivido, como pocas veces se da, una crisis en todos los niveles y dimensiones del acontecer humano, y toda crisis social es de suyo una crisis educativa, que el presente trabajo busca abordar desde el ejercicio de una trabajo colectivo, del conocerse, de construir una apuesta unitaria y colectiva que provoque un sentido compartido, lo que Boff (2020) nos diría es un acto ritual más propio de una comunidad que emerge en lo simbólico, en lo que nos une, de una comunidad que permite y favorece la individuación, el tejido de lo colectivo que permite el andar de cada particularidad. En otras palabras, es el ambiente, la superficie, la sustancia y el medio (Gibson, 2016) donde ocurre la humanidad; pero esa comunidad implica conocer aquello que compartimos dentro de la diversidad, implica entender los flujos relacionales, que improntan o especifican un dominio de comportamientos que son acogidos y valorados como fundamentales para el desarrollo social y personal de quienes participan de tal comunidad. Este aspecto es esencial, pues lo que está de fondo es una organización de las relaciones sociales, basadas en la coordinación y resonancia emocional, que se constituye desde lo comparti-

do, que hace posible tanto la articulación del conglomerado, como la personalización de sus integrantes.

Sin embargo, dicho proceso no ocurre en la nada o en un vacío existencial, sino más bien depende y se co-define desde el entorno-ambiente en que se habita; en este espacio-tiempo es que se constituye el lugar y el hogar que se transforma en mundo desde la acción coordinada e impulsada desde la comunidad.

Lo que leemos desde el Instituto de Ciencias de la Educación es que comienza un proceso epistémico y ontológico que reconoce las heridas y cicatrices neoliberales que han marcado la educación como agencia de construcción cultural, desde el reconocimiento de la violencia estructural que nace desde lo profundo de ellas, a saber: la negación del fenómeno humano y del vivir en sí mismo como un proceso basado en la coordinación y asociación (Margulis, 1999; Maturana y Dávila, 2019; Tomasello, 2019), la primera de todas las violencias en la negación y fragmentación de lo que constituye el vivir, como de las condiciones que posibilitan la vida, la separación de lo natural y sensitivo, que exacerba la racionalidad como valor supremo y diferenciado de lo afectivo y emocional. Desde allí, el paso a diferenciar y desvalorizar aquellas culturas que están más cerca de lo natural y sistémico es muy pequeño y fácil de dar. Seguidamente, este proceso se ha situado y ubicado en la formación de las subjetividades del profesorado desde flujos relacionales que no reconocen su dimensión personal, social y comunitaria, más bien le han fomentado un imaginario profesional centrado en lo especifico y técnico del enseñar, basado en una responsabilidad estrictamente personal. Cuando el proceso educativo es fundamentalmente público y compartido, se arraiga en la cultura en sus diferentes instituciones y agencias, de allí la necesidad de entender que la educación no solo demanda el establecimiento de objetivos y fines, sino de procesos y gestión que den cuenta de la confluencia y vínculo entre ellos, asegurando de esta forma que la educación es fractal de una sociedad que explicita, tam-

bién en sus instituciones, los vínculos y reciprocidades entre los diferentes niveles que la conforman, fundamentalmente arraigados a sus territorios y comunidades de pertenencia y ubicación. Este desafío es enorme, pues desde los territorios, desde la mirada sistémica, que el ICED asume, implica también epistemes *otras,* ontologías *otras* cuya legitimidad está dada por la conservación de modos de vida que implican compromisos éticos diferentes a los hegemónicos y estandarizantes. De esta manera, el desafío está dado en un diálogo que implica horizontes al menos de cierta resonancia significante. Al mismo tiempo y en el hecho de colapso climático, pandemia y estallido social, no solo implica una apuesta que supere claramente el consumo y el crecimiento desmesurado, sino también una apuesta que se centre en el buen vivir, en la ética del cuidado, del acercamiento y de la valoración de todas las formas de vida como participantes constitutivos de nuestro planeta, nuestro hogar y condición posibilitante del vivir.

Celebro sobremanera este texto, su espiritualidad y horizonte, pero por sobre todo a aquellas y aquellos que, en la humildad del error o de la imperfección, se atreven a proponer nuevos sentires, nuevos haceres, para una educación en pertinencia con los pueblos y las naciones, los territorios y maritorios en una hora de asumir posiciones arriesgadas y consecuentes no solo para lo humano, sino para todo lo viviente… un compromiso nuevo de la educación austral.

Aguas del Obispo, primavera 2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boff, L. (2020). **Reflexiones de un Viejo Teólogo y Pensador.** Madrid: Trotta.

Gibson, J. (2016). **The Ecological Approach to Visual Perception.** New York: Psychology Press.

Margulis, L. (1999). **Symbiotic Planet: A New Look at Evolution.** New York: Basic Books.

Maturana, H. y Dávila, X. (2019). **Historias de Nuestro Vivir Cotidiano.** Buenos Aires: Paidós.

Tomasello, N. (2019). **Becoming Human: A Theory of Ontogeny.** Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.

Introducción

Resistencias educativas a la trivialización del conocer

Iván Oliva

Fue posible observar en un relativo breve periodo de tiempo, múltiples marcos de crisis expresados en diversas coordenadas de la vida social. Jóvenes a escala planetaria levantaron la voz en torno a las diversas aristas de la crisis ambiental contemporánea, interpelando a las bases de los sistemas económicos y políticos globales, y sus implicancias ecológicas en el sentido más amplio del concepto. Observamos cómo la sociedad chilena tuvo un punto de inflexión crítico en sus dinámicas de convivencia y participación, movilizando nuevos campos de justicia social y reciprocidad. Asimismo, las demandas de los movimientos feministas tomaron una amplia relevancia social y se tornaron transversales en los diversos temas y debates del país. Por último, un cuarto punto de inflexión irrumpe en forma de una pandemia con implicancias sistémicas en las bases de nuestra vida cotidiana y con alcances a escala planetaria.

Sin pretensiones de originalidad, es plausible postular que estos cuatro puntos de ruptura práxica no pueden ser comprendidos de forma secuencial, yuxtapuesta ni opositiva, sino más bien como fenómenos integrados, simultáneos y mutuamente dependientes. En este sentido, parecen cam-

biar los componentes o coordenadas (ambientales, sociales y sanitarias) donde se expresan las crisis contemporáneas; no obstante, parece persistir un operador común, un principio de organización del conocer que genera-concibe-define la crisis como tal.

Este fenómeno se caracteriza por dinámicas de percepción social que distinguen y examinan críticamente procesos económicos, ecológicos, políticos y sociales (si es posible hacer tales distinciones) que antes fueron invisibilizados o, al menos, tratados como telón de fondo de otros debates sociales. Actualmente, estos procesos de reflexividad y crítica colectiva siguen levantando, en un flujo constante, diversos nodos críticos que subyacen a los diversos campos de convivencia eco-social. En este contexto, los espacios universitarios y, en específico, las áreas de conocimiento agenciadas a lo que podemos denominar Ciencias de la Educación conforman un tejido diverso e interdisciplinario, desde donde pueden emerger condiciones de relacionalidad para contribuir con perspectivas reformadas a la interpretación de la relación sociedad-educación.

Quizás ya es momento de enfrentar decididamente los profundos procesos de corrupción epistemológica transversales a las condiciones de generación de desigualdad, segregación y polarización (expresión radical de un pensamiento dualista). En este punto, todo proceso educativo cualquiera sea su forma, principio de organización, espacio social o escala de expresión, es una instancia para la reflexividad, una oportunidad para examinar críticamente no solo lo que denominamos realidad, sino sus condiciones de producción. Estos espacios no involucran la pretensión falaz de transferir mercancías cognitivas estandarizadas a las nuevas generaciones de niñxs y jóvenes (bajo una lógica de carencia o déficit), sino más bien el despliegue y co-creación de espacios de reciprocidad para retomar sensibilidades e ideas perdidas en el mismo operar del sistema que pretendemos reformar:

encuentros que oficien de base para la extensión vital y empática de la conciencia.

Desde esta base, participo de la idea de que ninguna problemática o crisis va a ser resuelta (ni siquiera concebida) en el mismo nivel epistemológico en la cual fue originada, por ello la educación en su sentido más amplio está interpelada socialmente a generar espacios de comunicación; metacontextos para resignificar y reconfigurar lo humano, la justicia, la naturaleza y la vida.

Es evidente que las posibilidades de esta reconfiguración están en espacios inter y transdisciplinarios, en nuevas formas de organización del conocer; nuevas formas de aprender que desborden los criterios de estandarización y métricas, para situarnos a nivel de pautas y cartografías de distinciones, donde la noción de justicia y libertad solo sean posibles de significar en sus íntimas articulaciones e interfaces, en una coherencia sistémica con todas las formas de vida que hemos aprendido a llamar no humanas. Comprender la interseccionalidad entre las coordenadas de las crisis, desigualdades y abusos, sus interdependencias y sus bases epistemológicas comunes se ha transformado en una necesidad educativa vital, lejos de lo que muchas veces fue concebido como sistemas abstractos de ideas desarraigadas del estar en la vida. En este espacio, los procesos educativos tienen la oportunidad histórica para contribuir a superar las múltiples fracturas y dualismos que atraviesan las hegemónicas formas de interpretación del conocer, de la sociedad, de la justicia y de la vida.

Desde estas latitudes, nos hemos propuesto aportar con recursos teóricos y metodológicos en diversas e integradas capas del fenómeno educativo, atendiendo a aspectos estructurales de la violencia; al surgimiento de nuevas ecopedagogías y espacios de cotidianidad en la escuela; a las críticas a las bases del modelo neoliberal en la educación chilena; a las condiciones pertinentes para los procesos de formación

de nuevxs profesorxs y, por último, a las aproximaciones a las dinámicas de subjetivación docente en el contexto de crisis sanitaria. Las siguientes páginas son la expresión de dinámicas de reflexión colectiva gatilladas por una profunda inconformidad y la necesidad de dar forma a nuevos esquemas cognitivos ←→ vitales, para resistir educativamente a la trivialización del conocer y la mutilación de la trama de vida.

TRAZOS DE BUEN VIVIR EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA. ECOPEDAGOGÍA PARA LA VIDA

CAROLINA BELMAR
TAMARA BUSQUETS
JORGE FLÁNDEZ
ÁNGELA NIEBLES
MARTA SILVA

Resumen

Junto con el estallido social y la crisis sanitaria se han despertado varias preguntas en torno al sentido de la salud en relación con el diario vivir, particularmente en las escuelas. Desde el buen vivir y la ecopedagogía proponemos algunos elementos de transformación en la cotidianidad educativa, que reivindiquen el sentido del vivir y de la educación como convivir.

Tiempos de crisis

Tanto el estallido social como lo que actualmente ha develado la crisis sanitaria, provocada por el virus SARS-CoV2, están revelando que estamos frente a una modernidad inestable que interpela a la forma como nos hemos relacionado; en este sentido, se cuestiona la racionalidad con que sentimos, pensamos y actuamos en la convivencia. Además, se pone en duda cómo producimos conocimiento, cómo nos educamos, qué producimos, desde esta modernidad inestable, agudizada por la pandemia y la virtualidad, que reproduce la desigualdad, la inequidad, la intolerancia, el individualismo y la competencia, que repercute en distintos ámbitos del «ser». La pandemia es una oportunidad para reencontrarnos y reencantarnos con la esencia de lo que significa el buen vivir, con antiguas/nuevas formas de aprendizajes sobre nosotras mismas(os) pensados como individuos y como comunidad. Esta posibilidad que otorga la crisis se fundamenta principalmente en que está llamando a gran parte de la población a reconocerse, observarse e ir distinguiendo aquellas necesidades reales que posiblemente antes de la crisis no eran visibles, algo tan sencillo como un abrazo o una mirada.

En este sentido, la escuela brinda estos espacios donde

es posible valorar y fomentar la valoración de las relaciones humanas. Sin embargo, ir a la escuela se ha convertido, en muchos establecimientos, en una actividad mecánica que replica la competencia, la fragmentación, la repetición, lo que relega los sueños, la imaginación, lo colectivo, los lazos auténticos entre sus miembros. De cierta manera se invisibilizan otras formas de convivir que no estén en el currículo, en los planes y programas, en la estructura normativa. Actualmente, la virtualidad ha replicado esta misma racionalidad. Es como si la escuela estuviera en una burbuja fuera de los territorios, incluso fuera de sí misma, se enfatiza en los haceres, en la información más que en el ser y el convivir. Necesitamos educarnos para y desde la vida.

Buen vivir y ecopedagogía, aportes a la educación

EL BUEN VIVIR Y LA ECOPEDAGOGÍA cuestionan profundamente las formas mudas en que operamos la Educación. La hemos limitado a la escolarización, y estos caminos aportan elementos para una ciudadanía planetaria que se haga corresponsable de su entorno y de sí misma.

El buen-vivir es una denominación dada por la academia occidental para comprender la forma en que los pueblos originarios de Abya Yala (América), especialmente del altiplano andino, viven en torno al cuidado de la vida. Sumak Kawsay en Quechua, Suma Qamaña en Aymara, Küme Monge desde la cultura Mapuche o buen-vivir, cuestiona el actual modelo de desarrollo, hace un llamado a visibilizar y valorar otras formas de conocimiento, de producción y de relación presentes en nuestros territorios, formas orgánicas y plurales que distan de la cotidianidad instalada por

> la matriz de pensamiento eurocentrista, de una determinada narrativa de la modernidad y del capitalismo como única forma posible de pensar y vivir» (De la Cuadra, 2015, p. 7).

La concepción que los pueblos originarios tienen sobre el buen vivir está interrelacionada con la comunidad, bajo los principios de solidaridad y reciprocidad como base de la organización social, de la cual emerge la relación espiritual con la Tierra (Yadeun-Antuñano, 2019).

Sarmiento (2013) menciona que

> la ecopedagogía tiene la necesidad de ofrecernos un saber en contexto, que dé cuenta de las grandes preguntas filosóficas que hemos olvidado: quiénes somos, dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos (p. 33).

Actualizar la educación desde la pedagogía implica centrarnos en el «ser» al alero de una pedagogía sostenible inspirada en la interacción respetuosa y amorosa con todo lo vivo (Dimas, Peña y Herrán, 2017; Gutiérrez y Prado, 2016). Algo que la pandemia nos demuestra es que habitamos un solo planeta. Somos ciudadanos terrestres, situados en nuestra propia realidad social, cultural y ecológica; por lo tanto, debiésemos educar a nuestras (os) niñas(os) y jóvenes en valores como la sostenibilidad de los ecosistemas y sus recursos, la solidaridad y fraternidad de los pueblos, la justicia social y el buen-vivir planteado anteriormente.

La educación como acción es transformación, posibilita la evolución, la autonomía y la reflexión en el ser humano: una educación que contempla la valoración de la esencia de la vida encarnada, la consciencia de percibir lo que le rodea, desde un prisma de relaciones horizontales que se sustentan en el respeto y la colaboración (Dimas, Peña y Herrán 2017). Una educación que permita la continuidad de la vida tal y como la hemos recibido es una grieta en el sistema de modernidad en la que se vive hoy. Una educación que otorgue lugar a la espiritualidad, entendida como

> la dimensión que le otorga sentido a la experiencia del vivir se ha tornado fundamental para encarar la enfermedad y la muerte, y forma parte de la capacidad de simbolización y reflexión propia del homo sapiens» (Krmpotic, 2016, p.112).

La sanación concebida por los pueblos originarios en varia-

das partes del mundo es pensada en el contexto del buen-vivir, y para que se pueda re-cultivar debe haber un cambio colectivo y en sinergia. Para esto es necesario comenzar, de manera individual, un proceso permanente de aprendizaje, de autocontemplación e introspección que nos coloque en un diálogo con la pluralidad en armonía colectiva. En este sentido, la sanación de la que hablan los pueblos orientales que basan su filosofía en el budismo, tiene relación directa con la forma en que el ser humano se lee a sí mismo en comunión con lo que le rodea. Esta introspección es conducida en estas tradiciones, a través de la meditación.

Al meditar, los sentimientos de bondad y empatía hacia uno mismo y hacia los demás se cultivarían (Harvey, 2006). Así, la meditación y contemplación sobre, por ejemplo, el esfuerzo, la alegría, la serenidad y la ecuanimidad podría ayudar a superar elementos que provocan enfermedades (Paonil y Sringernyuang, 2002). También implicaría compartir tiempo, sabiduría y experiencia para el beneficio y el bienestar de los demás. En la medida en que se practique el acto de dar, la curación sería más rápida (Byron, 2010).

Transformando la educación. Un viaje al Ser

EL DETENERSE, RE-ENCONTRARSE con las sensaciones perdidas por la falta de tiempo, repercute en la importancia que se le da a la educación en un momento de crisis. ¿Para qué? ¿Para quiénes? ¿Es importante lo que se está haciendo? Ante estas interrogantes es posible comenzar a tejer formas de enseñanza no alienadas, a buscar otra educación que nos acerque cada día más a la auténtica naturaleza humana.

Para esto, debiésemos educar a nuestras(os) niñas (os) y jóvenes en valores de ciudadanos globales (Morin, 1999). Esto implica cambiar nuestro paradigma educativo, de una racionalidad de predominancia occidental, que se enfoca princi-

palmente en el desarrollo intelectual para relacionarse con un modelo de desarrollo situado en la externalidad y en la individualidad, más que en lo colectivo. Incluso desde la mirada del Ministerio de Educación de Chile, la educación de calidad debiese ser un proceso de formación integral (MINEDUC-SAC, 2016) en la cual se enseñe, entre otras cosas, a relacionarse con los demás, a potenciar la creatividad, a valorarse y a recordar cómo ser felices; asimismo, a construir herramientas para enfrentar los desafíos con responsabilidad, empatía y equidad.

Para cambiar este paradigma debemos comenzar por renovar las preguntas fundamentales, tales como: ¿Qué te gustaría hacer cuando grande?, frente a la cual la respuesta puede ser profesor, astronauta, etcétera. Visto así, tendemos a pensar que nuestra fortaleza depende de lo que estamos haciendo, de los roles o carreras que estamos desempeñando y el éxito alcanzado. Esto nos hace enfocarnos en lo que nos diferencia, debido a que podemos sentirnos más o menos afortunados de acuerdo con nuestra ocupación (algunas consideradas por la sociedad más o menos valiosas o importantes). Nos enfocamos en la comparación, la competitividad y la discriminación. Si la pregunta fuera primero ¿Qué quieres ser? ¿Quién estás siendo?, nos hacemos conscientes de un espacio que va más allá de razonamientos lineales, en el que se encuentran la armonía, la dicha y la vitalidad; en el que, además, se alojan la inspiración y la creatividad; a la vez que la generosidad, la aceptación y la confianza. Es un espacio más compasivo, en el cual podemos albergar a los demás. Aquí, la felicidad depende de lo que estamos siendo, nos centramos básicamente en nuestra conciencia y nuestra fuerza interior.

El aprender a «ser» es mencionado por la UNESCO en el reporte Delors (1996), el que ha sentado las bases para la educación moderna occidental. En este informe se proponen cuatro ejes: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a conocer. Dentro de ellos, «aprender a ser» es im-

perioso, ya que permite el «aprender a convivir», pero no ha sido fomentado realmente en las escuelas. Desde la filosofía budista, «el aprender a ser» se entiende como *«una progresión natural del aprender a ser»* (Isha, 2014, p.38). Esto permite formar ciudadanías participativas, cooperativas y al servicio de la comunidad, que construyen una cultura de la paz y de la inclusión. Para «aprender a ser», es indispensable realizar una introspección (Isha, 2014) y su incorporación en el sistema escolar es no solo imprescindible, sino que resultaría más fácil enseñar a meditar desde pequeños, porque hay menos resistencia racional y esto permitiría que la creatividad, imaginación, autovaloración y curiosidad infantil continuasen potenciados hasta la adultez. Asimismo, dicha introspección permite fortalecer ciertas capacidades como concentración, memoria y organización. Sobre todo, lleva a la armonía entre lo que pensamos, sentimos y hacemos (para quien lo desee ver como mente, cuerpo y espíritu). Esta coherencia es la que nos permitiría una sociedad distinta, basada en el buen-vivir. Además, el conocerse a sí mismo permite la autovaloración, la que en muchas(os) niñas(os) se ve disminuida, que es la que conduce a la valoración de los demás, por consiguiente, a la empatía.

Isha (2014) propone una *«meditación basada en valores»,* que toma algunos aspectos claves como la apreciación (enfocarnos en lo que nos agrada), la gratitud (de todo lo que nos da la vida y por el estar vivos), el amor y la unidad. También, propone instar a las(os) niñas(os) a descubrir sus propios talentos y a potenciar los que ya tienen. Esta meditación podría constituir un eje transversal y realizarse, por ejemplo, en las mañanas a primera hora.

Para lograr lo anterior, un profesor(a), o más bien un maestro(a), debe ser capaz de llegar al alumno(a) y hacerle ver no solo la utilidad de lo que está aprendiendo, sino también los valores de los conocimientos que les está mostrando. Para esto es fundamental que el profesorado esté conectado con su niña o niño interior, para recordar todo lo que se trae de

manera innata (mencionado más arriba), pero, sobre todo, la alegría. Esto debido a que

> enseñar y servir a los seres más libres y creativos del planeta es un privilegio y debería ser tratado como tal (Isha, 2014, p. 46).

Además, las (os) maestras (os) deben instar a los (as) niños (as) a descubrir sus propios talentos y a potenciar los que ya tienen, sin una idea preconcebida de lo que debiesen ser (Isha, 2014). Con este fin, la educación debiese ser más holística en cuanto a las asignaturas que se imparten y a cómo se fortalecen las potencialidades de cada niño. Además, debiese fomentar el pensamiento divergente, pilar de la creatividad, para obtener variadas respuestas y valorar la diversidad social, cultural y natural. Esto crea, además, el espacio para expresar las emociones de manera grupal, muy importante para el desarrollo de la inteligencia emocional y la convivencia.

Finalmente, se debe entender la educación como un proceso de evolución personal, el que puede ser fomentado, por ejemplo, a través de nuestra propuesta de incorporar la meditación en los establecimientos escolares. La educación, también, es una experiencia colectiva, por lo que contar con prácticas que faciliten el autoconocimiento y brinden equilibrio mejoran y enriquecen dicha experiencia. Para esto, la educación debe constituirse como un espacio de gozo, que integre diversas dimensiones y, por tanto, legitime otros espacios de aprendizajes. No hay que reducirla solo a contenidos y buenos resultados; hay que dejar espacios para la curiosidad, la emocionalidad, las relaciones humanas, la armonía para que tengan un correlato con el actual y desafiante futuro de la sociedad. Este tipo de experiencia pedagógica responde a otro tipo de racionalidad, resignifica la educación, supera las actuales teorías curriculares tradicionales y hegemónicas de la educación, y es liberadora para nuestras aulas. De esta manera, aprenderemos a ser, para luego ser con los demás, y a con-vivir, dentro de un buen-vivir, en y con nuestra madre Tierra: Gaia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Byron, T. (2010). **The Dhammapada: The Sayings of the Buddha.** Random House.

De la Cuadra, F. (2015). Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis (Santiago), 14*(40), 7-19. doi: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100001

Delors, J. (1996). **La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.** Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Dimas P., Peña A. y Hérran C. (2017). Ecopedagogía y buen vivir: los caminos de la sustentabilidad. *Praxis, 13*(1), 84-92. doi: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2065

Gutiérrez, F. y Prado, C. (2015). **Ecopedagogía Planetaria** (tercera edición en castellano). México: La Salle.

Harvey, C. (2006). A Buddhist Perspective on Health and Spirituality. *Health and Social Care Chaplaincy, 9*(1), 33-35.

Isha (2014). **La Vibración del Amor. Descubre cómo los Ciudadanos Globales Cambiarán el Mundo.** México: Aguilar Fontanar.

Krmpotic, C. (2016). La espiritualidad como dimensión de la calidad de vida. Exploraciones conceptuales de una investigación en curso. *Scripta Ethnologica*, *38*, 105-120.

MINEDUC-SAC (2016). **Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. «Al Servicio del Aprendizaje y la Formación Integral de las y los Estudiantes».** Ministerio de Educación de Chile.

Morin, E. (1999). **Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro.** París: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Paonil, W., & Sringernyuang, L. (2002). Buddhist perspectives on health and healing. *The Chulalongkorn Journal of Buddhist Studies*, *1*(2), 93-105.

Simbaña, F. (2005). Plurinacionalidad y derechos colectivos. El caso ecuatoriano. En: P. Dávalos (Ed.) **Pueblos Indígenas, Estado y Democracia** (pp. 197-215). Buenos Aires: CLACSO.

Yadeun-Antuñano, M. (2019). Indigenous Perspectives of Wellbeing: Living a Good Life. In W. Leal, T. Wall, A. Azul, L. Brandli & P. Özuyar (Eds.). **Good Health and Well-Being.** Cham, Switzerland: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69627-0_60-1

CICATRICES NEOLIBERALES EN EL ROSTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO ACTUAL. UNA PROPUESTA DE ACCIÓN Y RELACIÓN RECÍPROCA ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD

PIERRE MEDOR
PATRICIA QUINTANA
EDITH ANDRADE
PATRICIO AGUILAR
CLAUDIA CONTRERAS
PAULINA LARROSA
FELIPE VILLANUEVA
PATRICIO PÉREZ

Resumen

En un escenario en que las relaciones de concomitancia institucional cayeron en profundidades abismales y no se avizoraba la edificación de pontones que abrieran el diálogo, las comunidades educativas, a pesar de su obliteración espontánea como respuesta automática de supervivencia, también han reconocido la necesidad de abrirse al contacto con demás agentes y actores sociales que pongan la reciprocidad y la redistribución como principios rectores organizativos.

Este apartado tiene, por una parte, la intención de evidenciar los antecedentes por los cuales las comunidades educativas se cerraron a la interacción y reconocieron la urgencia y necesidad de trabajar colectivamente y, por otra, detallar las propuestas que emanan desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICED), de la Universidad Austral de Chile, para enfrentar un nuevo escenario que pretende transformar el sistema de relaciones existente entre las distintas comunidades educativas del país.

El desvío de la mirada

El sistema educativo chileno actual, en el sentido ideológico que Althusser (2003) señala cuando manifiesta su idea de que una comunidad para producir debe reproducir las condiciones que aseguran su ciclo de producción, no solo reflejó las políticas de disciplinamiento provenientes de la organización republicana moderna, sino que además materializó el espíritu de la ideología neoliberal impuesta por el Estado empresarial de fines del siglo XX, promoviendo la desigualdad y la segregación.

Luego de treinta y nueve años de teoría y praxis neoliberal en Chile, el 18 de octubre de 2019 los paisajes urbanos de todo el país se llenaron de personas que levantaron barricadas como señal de protesta ante las nefastas condiciones de vida creadas por un sistema económico capitalista, fagocitario de la producción y consumo desmedido e inconsecuente de sus repercusiones ecológico-sociales.

Tal como en estas casi cuatro décadas se configuró una forma de vida basada en la individuación[1] de las sociedades contemporáneas, al alero de la resistencia se fue desarrollan-

1 Concepto utilizado por Martuccelli (2010) que señala que *«el individuo se convierte en el horizonte liminar de los fenómenos sociales de la sociedad»* (p. 14).

do un sentimiento de derrota y rabia que fue capaz de movilizar a las más variadas realidades colectivas, que habían sido invisibilizadas por el narcisismo y el simulacro de realidad exitosa propiciado por la cultura del endeudamiento.

Todas aquellas evidencias del mal funcionamiento del modelo neoliberal, sintetizadas en la sensación de inequidad provocadas por la versión chilena, se convirtieron en aceleradores del Estallido Social de octubre de 2019. Asimismo, producto de la crisis sanitaria ocasionada por el impacto mundial del covid-19 y la manipulación política de la información asociada a las estrategias de contención del virus, las comunidades continuaron reconociendo y agudizando las desigualdades y malos tratos a los que han estado expuestas por lo menos tres generaciones de personas en Chile.

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICED) de la Universidad Austral de Chile, desde el lugar de enunciación que le corresponde, reconoce las circunstancias antes descritas y adhiere al propósito de co-crear una sociedad cimentada en la colaboración educativa como enfoque principal de una nueva configuración cultural.

En virtud del escenario local y mundial descrito, evidenciamos el resquebrajamiento de las relaciones de concomitancia que habían sido desarrolladas exitosamente, antes de la fundación del neoliberalismo, entre la Universidad y las diferentes instituciones educativas del país, tales como escuelas, liceos, colegios e institutos, y que son evidencia de la amplia gama de realidades reconocibles en las comunidades que albergan a estas Unidades Educativas.

Cabe destacar también nuestro rol activo, como Universidad, en la pérdida de las condiciones que estimulaban el antiguo sistema de relaciones. La falta de reconocimiento de las formas y tiempos de acción de las Unidades Educativas, la monopolización de la investigación, la satisfacción egoísta de nuestras propias necesidades, la desatención de las relaciones construidas con nuestras ex alumnas y alumnos, aho-

ra profesionales preponderantes en la toma de decisiones en el ámbito educativo, han sido algunas de las malas prácticas que han deteriorado las relaciones con las comunidades educativas que hoy en día se sustentan en el extractivismo y en lo que Walsh (2008), refiriéndose a la primacía del conocimiento eurocéntrico, denomina como *la colonialidad del saber.*

Rostros a la vista

DADO EL ESCENARIO político-económico mundial y nuestro papel en el juego de roles culturales propuesto por las dinámicas neoliberales, es que reconocemos la importancia de priorizar y encaminar nuestras acciones presentes y futuras definiendo tres objetivos de relacionalidad imprescindibles para este momento.

El primero de ellos es el rescate del principio de reciprocidad que debe guiar las relaciones entre los mundos escolares formales, no formales e informales, de enseñanza pre-básica, básica, media, superior, científico humanista, técnico profesional, de adultos, rural, etc., y el mundo universitario (en su diversidad), particularmente en el ámbito de la formación pedagógica, la investigación educativa y la gestión cultural.

Otro de los objetivos de relacionalidad, necesario de fortalecer, es el reconocimiento de las diferencias y similitudes entre la Escuela y la Universidad, particularmente en términos de la preferente vocación formadora de cada una de estas instituciones. En virtud de nuestro rol compartido en la formación ciudadana y profesional, entendemos como prioritario generar diálogos entre ambas institucionalidades, con el objeto de propender hacia la construcción identitaria conjunta, no clientelar, correspondiente a dos instituciones con tal incidencia cultural.

Por último, es imprescindible subrayar el hecho de que la relación concomitante entre Escuela y Universidad no existe si no es por la mediación de la comunidad en la cual se in-

sertan ambas entidades. Dado este último punto, es importante reconocer que son las necesidades de las comunidades las que deben definir el derrotero por el que transiten ambas instituciones educacionales y las relaciones entre ellas.

El reencuentro de la mirada

DESDE NUESTRO ROL como institución formadora de profesionales de la educación, nos ponemos a disposición de las diferentes comunidades educativas locales, regionales y nacionales, y proponemos un trabajo destinado hacia las comunidades y con proyecciones a futuro en los siguientes ámbitos:

- Continuar con el desarrollo de asignaturas de formación pedagógica que se sustenten en los principios del aprendizaje-servicio, como lo hemos venido haciendo a través de nuestras mallas curriculares innovadas, de tal forma de co-construir relaciones concomitantes con todo el espectro de los mundos escolares y en atención a sus necesidades y diversidades que son también las nuestras. A partir de la concepción axiomática vinculada al aprendizaje-servicio, desde el ICED prima una mirada crítica y sensible con respecto al rol de las universidades, la inclusión educativa, la educación en la primera infancia y sus derechos, relevando la formación de profesores como un eje neurálgico y transversal.
- Desarrollar proyectos de diversa índole, en los campos de investigación, mejoramiento institucional y gestión cultural, entre otros, de forma conjunta con las Unidades Educativas, de tal manera que los beneficios y responsabilidades sean compartidos por la Escuela y la Universidad. Este vínculo y la reciprocidad entre la universidad, la escuela y la comunidad permite entender estos espacios y sus posibles fronteras, como ámbitos en permanente relación, que se nutren de los saberes, conocimientos y experiencias que enriquecen la formación docente y al aprendizaje escolar en todos sus niveles de formación.

- Reconocer y fortalecer el Eje de Formación Situada en su rol activo en los procesos de mediación entre la Universidad y los mundos escolares.
- Poner a disposición de las comunidades educativas los medios de difusión, personal académico y espacios físicos con los que cuenta la Universidad y el ICED, para difundir y desarrollar actividades propuestas desde las Unidades Educativas.
- Demandar a la Dirección del ICED, como subunidad de la Facultad de Filosofía y Humanidades (ICED), a respetar estos y futuros acuerdos y propuestas, como política de desarrollo institucional más allá de los personalismos.
- Por último, reconocer el trabajo realizado por las profesoras y profesores que están desarrollando su ejercicio profesional en las distintas realidades educativas escolares y que forman parte de los diferentes equipos que conforman el ICED, valorando sus aportes como mediadores y adelantados en el desarrollo de esta nueva forma de relacionalidad.

Desde nuestras propuestas, comprendemos y reconocemos la necesidad de sostener una reflexión conjunta y ampliada entre la Universidad, la Escuela, la Comunidad y sus diferentes actoras y actores, reconociendo sus sensibilidades y racionalidades, para responder a las inquietudes que surgen a la luz de este contexto y cómo estos cuestionamientos afectan, movilizan y hacen posible la co-creación constante de la formación inicial docente.

La mirada del ICED busca reconocer los vínculos establecidos con la Escuela y con las reflexiones nacidas desde los territorios respecto de la formación situada y la vinculación con el medio, visualizando desde la acción investigativa las tensiones, dificultades y oportunidades que nos brindan las experiencias con el contexto escolar.

De igual manera, las prospectivas trasformadoras nacidas desde la formación pedagógica albergan las diferentes miradas provenientes desde las comunidades y del profesorado

que se desarrolla en ellas. Asimismo, nos hacen explorar y reconocer nuestra realidad multicultural, como principio basal de la formación de profesoras y profesores.

En honor a nuestra posición epistémica, situada al alero de las Ciencias de la Educación, y en respuesta a los desafíos sociales permanentes –que asumimos como nuestros– determinados por los principios de calidad, igualdad e inclusión educativa, adherimos a lo señalado en nuestro Modelo de Formación Docente (2014) en el cual se declara la atención y preocupación transversal en las políticas educativas y articulación de actores, la vinculación disciplinaria, la lectura crítica y acción eco-social, y la integración reflexiva teoría-praxis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, L. (2003). **Aparatos Ideológicos del Estado. Freud y Lacan.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

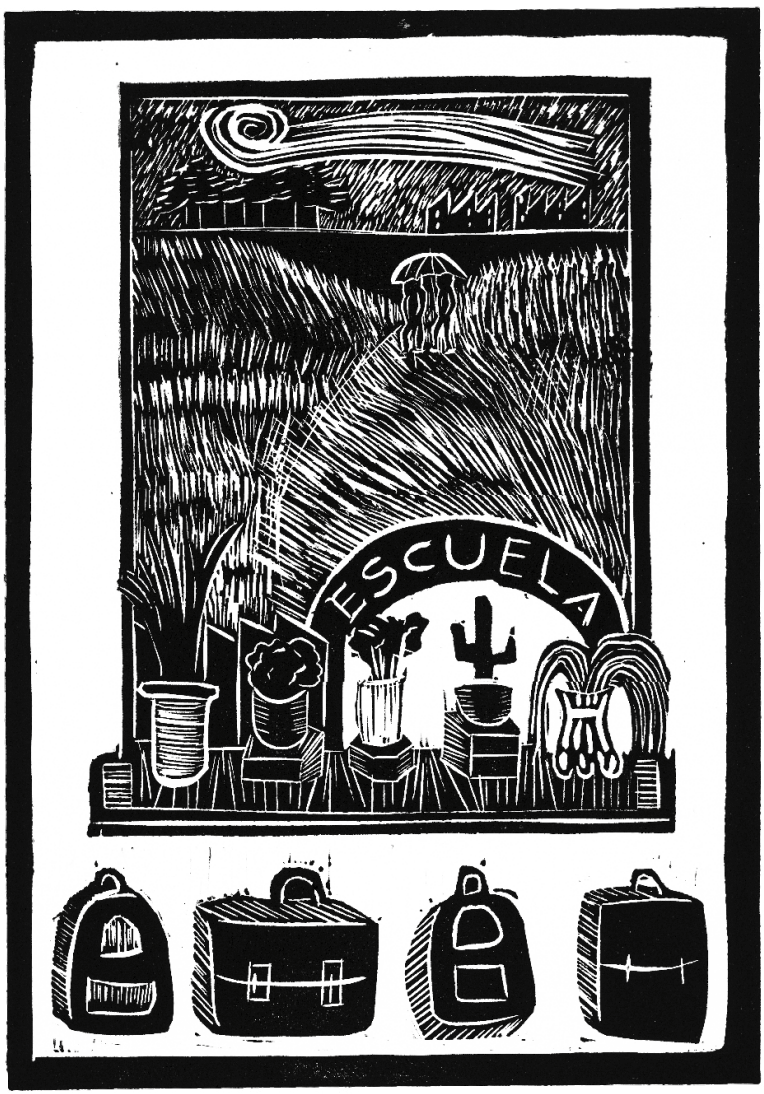
Instituto de Ciencias de la Educación (2014). «Modelo de Formación Docente». Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. (Documento de trabajo preliminar elaborado por el área de Educación del Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales).

Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad,* XXIV(3), 9-29.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa,* 9, 131-152.

VIOLENCIAS ESTRUCTURALES: UNA MIRADA AL CONTEXTO NACIONAL CHILENO

GERARDO MUÑOZ
MARIELA CONTRERAS
DÁMASO RABANAL
JORGE LARA


ESCUELA

Resumen

En el manuscrito, proponemos una descripción crítica sobre las «violencias estructurales» en tanto concepto, profundizando en las clases sociales, colectivos indígenas, feministas y disidentes sexuales como expresiones arraigadas en la vida cotidiana de la sociedad chilena. Sostenemos que la educación escolar ha sido un dispositivo empleado para construir estructuras, jerarquías y discursos que violentan a distintos grupos, colectivos y sectores de la población, para favorecer el desarrollo de una elite minoritaria. Por lo anterior, proponemos el desafío de reestructurar el sistema educativo nacional en todos sus niveles, para posicionarlo como un eje central en la construcción de una ciudadanía justa y equitativa.

A modo de introducción

Comprendemos las violencias estructurales como una forma de organización social que busca establecer, formalizar y naturalizar las desigualdades en la conformación del proyecto social común de una nación, para favorecer el desarrollo íntegro de un grupo, en directo perjuicio del resto de la sociedad. En la perspectiva de Galtung (2016), la violencia estructural tiene como eje central la explotación que es ejercida por la clase dominante en una relación de «intercambio desigual» con el resto de la sociedad. En este contexto, el autor precisa que las clases desfavorecidas experimentan un estado constante de miseria que incluye mal nutrición, bajo desarrollo intelectual y una salud diezmada, lo que reduce significativamente su esperanza de vida. Para esto, se obliga a las personas pertenecientes a los grupos dominados a aprender y reproducir la cultura hegemónica.

Para autores como Corntassel y Hardbager (2019), Kakkar (2017) y Horst y Gitz-Johansen (2010), desde un proyecto social colonialista se enseña la vergüenza étnica, la inferioridad y la negación del valor de la cultura, la lengua y los modos de vida de los grupos dominados. Así, las clases dominantes establecen una hegemonía del ser, del poder y del hacer (Mansilla,

Llancavil, Mieres y Montanares, 2016; Quijano, 2014), estableciendo un sistema social y político que les favorece directamente. Por lo anterior, desde los grupos dominados, se llega a comprender que la estructura y las instituciones sociales están diseñadas para perjudicarlos, lo que los aleja de ellas (Ogbu, 1992). En este escenario, cabe cuestionarnos cómo se desarrollan o manifiestan las violencias estructurales en Chile.

Un país estructuralmente violento llamado Chile

HOY EN DÍA, EN CHILE se constatan distintas expresiones de violencia estructural, manifestadas principalmente en lo referido a clases sociales, colectivos indígenas, feministas y disidentes sexuales.

Desde las **clases sociales**, históricamente nuestro país ha sido liderado por una elite o burguesía privilegiada, que controla la economía y las decisiones del Estado en beneficio propio y en desmedro de los grupos sociales menos afortunados. En palabras de Fischer (2017), este grupo favorecido se constituyó en un auténtico bloque de poder, que logró unir a la oligarquía terrateniente con los dueños del capital, conformando el Estado de Chile. La clase dominante ha definido los modelos de desarrollo que el país ha experimentado a lo largo de los años, con muy poca o nula participación de otros sectores de nuestra sociedad.

Este carácter oligárquico de la política chilena tuvo y tiene una contraparte que se manifiesta por primera vez en lo ocurrido entre 1964 y 1973, con la primera fase de la reforma agraria, cuando se redistribuyen los latifundios y el poder. Esta participación popular queda truncada con el Golpe cívico-militar y la instalación del modelo neoliberal, reforzado por los gobiernos democráticos de centroizquierda y que se mantiene vigente hasta hoy en día.

Esta situación, que provoca desigualdad y exclusión social en los grupos menos favorecidos, conforma una matriz de violencia estructural. Así, la violencia es legitimada en una sociedad que, pudiendo producir los bienes adecuados para todos sus miembros, genera procesos de concentración de la riqueza en la elite económica y excluye o mezquina el acceso de algunos de sus miembros a esos bienes (Barozet, 2020).

En la vida cotidiana, podemos vivenciar estas prácticas en las bajas pensiones, en la falta de acceso a una educación y salud de calidad, en la precariedad laboral, en las bajas remuneraciones y en la casi nula posibilidad, de la mayoría de la población, de participar en las decisiones de las políticas públicas. Según el índice Gini del 2017 (Banco Mundial, 2020), Chile es uno de los países más desiguales de Sudamérica, con uno de los mayores niveles de concentración de la riqueza entre los estados pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (OCDE, 2019).

En el caso de **los pueblos indígenas**, su relación con el Estado chileno ha sido marcada por la violencia estructural, la que se ha construido desde un colonialismo que ha implantado un modelo de vida y desarrollo centrado en lo europeo-occidental como valor universal (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Quijano, 2014; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Así, los distintos pueblos prehispánicos que han habitado el actual territorio nacional cuentan con una historia de genocidio, esclavitud, despojo y sometimiento, que ha sido ejercido principalmente por la invasión militar del territorio ancestral (Correa y Mella, 2010). Para Bengoa (2008), esta situación está reflejada en la política pública empleada por el Estado chileno para incorporar al pueblo mapuche en la sociedad nacional una vez finalizada la Guerra de «Pacificación», marcada por la inclusión social básica, que posicionó a los mapuches como obreros o campesinos empobrecidos. De manera específica, en el plano educativo, la educación escolar ofrecida a los pueblos indígenas ha reforzado los procesos de domina-

ción, ha forzado el monolingüismo castellano, ha negado el valor y excluido el conocimiento y las lenguas indígenas en la escuela, lo que induce el fracaso escolar generalizado en las personas indígenas (Quintriqueo, 2010). El resultado de esto ha sido que las personas indígenas son más pobres que las personas no indígenas, y están, además, vinculadas en mayor porcentaje a trabajos precarizados y de baja cualificación (INE, 2018).

En el caso del **feminismo** y las **diversidades sexuales**, las violencias estructurales y sus distintas expresiones convencionalmente punitivas han buscado negar, ocultar y oprimir la existencia de identidades más allá de concepciones binarias, desde el posicionamiento del lenguaje hegemónico y de la agresión. En este sentido, se ponen en marcha lógicas de implementación exhaustiva de control que pretenden delimitar las libertades y las formas de ser y habitar comunidades y, por tanto, son las huellas de dolor cifrado necesarias de desestabilizar.

Morgade (2011) señala que *«toda educación es sexual»,* por lo que quitar o invisibilizar la sexualidad en el contexto escolar es parte del perfeccionamiento patriarcal colonial. El sistema escolar y los contextos educativos deben sentirse invitados a ser espacios de creación en colectividad, lugares seguros y fraternos donde niñas, niñes, niños, adolescentes y la comunidad escolar en general puedan cohabitar y ser reconocidos. Sin embargo, ¿cómo podemos posicionarnos y asumir la legitimación desde los contextos educativos si, por ejemplo, tenemos una Ley de Identidad de Género que no reconoce la transexualidad en la infancia? o incluso más, ¿cómo superamos el adultocentrismo que permea las lógicas educativas y de crianza? ¿cómo instalamos y proyectamos un trabajo serio y comprometido por la legitimación de identidades, si son las/os/es adultos quienes proponen la experiencia educativa? La trayectoria de países hermanos nos puede ayudar en aventurar algunas decisiones: educación sexual integral y no sexista.

Educar para deconstruir las violencias estructurales: un cambio necesario

SOSTENEMOS QUE EN LA CONSTRUCCIÓN y ejecución de las violencias estructurales, la educación y los sistemas escolares formales han cumplido un rol de relevancia. Esto, al ser el espacio en que se forma el modelo de persona deseable para el Estado, configura las habilidades, valores y moral definida por la elite de la sociedad hegemónica, en un proyecto que excluye a los grupos subalternizados y sus propias necesidades educativas (Horst y Gitz-Johansen, 2010). De acuerdo con este contexto, y desde una dimensión oculta del currículum, la educación escolar ha enseñado el ordenamiento social y moral (Perrenoud, 2013) para mantener el *status quo* al interior de los Estados. Así, los grupos dominados y segregados reproducen esta condición, producto de una educación escolar insuficiente y que no ha buscado romper esas dinámicas que tienden a invisibilizar sujetos y comunidades culturalmente diversas, donde las iniciativas para girar este destino naturalizado de postergación no han sido suficientes.

En este contexto, sostenemos la necesidad de una profunda reestructuración del sentido, propósito y organización del sistema educativo nacional, para posicionarlo como un actor de vanguardia en la construcción de una nueva ciudadanía. Abogamos por una educación centrada en la deconstrucción de las dinámicas y expresiones de violencia estructural, como eje para revertir los procesos y perjuicios que estas han conllevado en las personas pertenecientes a grupos y colectivos dominados.

Por lo tanto, proponemos la creación de un modelo de educación pluralista, que considere y legitime cada uno de los distintos colectivos y grupos que componen la sociedad, una educación que propicie el desarrollo íntegro de las personas, en lo intelectual, emocional y físico, independiente de su género, del origen social, cultural, religioso y/o económico. Sos-

tenemos que debe ser un modelo que considere los aportes de la educación intercultural crítica y descolonial como base para reestructurar la sociedad y establecer nuevas formas de interacción entre los distintos grupos en contacto, en igualdad de condiciones y estatus, que obedezca a un acuerdo país y que esté por sobre los intereses de los grupos hegemónicos.

La diversidad, en la amplitud del concepto, nos ha enseñado que uno de los lugares de resistencia es el lenguaje, en tanto constructor de realidades. En este sentido, debemos avanzar hacia la construcción de enunciaciones legitimadoras para todas, todes y todos, sin caer en la cómoda práctica de unificación de colectividades dentro de una voz que aparentemente incluye a otras: que el lenguaje, en sus múltiples formas, nos alcance para consolidar una educación que deje de doler y que nuestras palabras conscientes abandonen la costumbre de inscribir agresión sobre las/es/os demás. Nombrar con legitimidad es un gesto solidario, un re-conocimiento permanente, una acción dialógica, una aventura colectiva, un gesto amoroso que nos permite comprender que la/le/el otro es también yo en muchos sentidos, por lo tanto, es un acto de consideración humana y ciudadana permitir conocernos en nuestras diversidades.

La resistencia social y política se ha visto revitalizada tanto en la defensa de los territorios, la autonomía y autodeterminación de los pueblos originarios como en el pensamiento feminista y las diversidades sexuales. Aquí, el emerger de distintos lenguajes y modos de vidas no solo afirman el derecho a ser, sino que obligan al pensamiento hegemónico a dejar de negar, ocultar y oprimir la diversidad. De este modo, las identidades se posicionan en el centro del debate político y ya no en la periferia adonde se las relegó por medio de la violencia.

Frente al actual sistema político y modelo económico-social, la ciudadanía se revela ante la violencia estructural; movida por la esperanza de generar cambios reales y transformaciones sociales efectivas, exige el cambio de la actual

carta fundamental por una Constitución realmente nuestra. La educación es un territorio de lucha para transformar el mundo en un lugar donde nos reencontremos permanentemente para construir una sociedad más justa (Freire, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial (2020). *Índice de GINI–Chile*. Recuperado de https://datos.bancomundial.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=CL

Barozet, E. (2020). Las clases sociales en Chile y su rol en el estallido del 18/O y la pandemia. *Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES)*. Recuperado de https://coes.cl/las-clases-sociales-en-chile-y-su-rol-en-el-estallido-del-18-o-y-la-pandemia/ Consultado el 19 de agosto de 2020.

Bengoa, J. (2008). **Historia del Pueblo Mapuche Siglos XIX y XX.** Santiago de Chile: LOM.

Corntassel, J. & Hardbarger, T. (2019). Educate to perpetuate: Land-based pedagogies and community resurgence. *International Review of Education*, *65*(1), 87-116.

Correa, M. y Mella, E. (2010). **Las Razones del Illkun/Enojo. Memoria, Despojo y Criminalización en el Territorio Mapuche de Malleco.** Santiago de Chile: LOM.

Fischer, K. (2017). **Clases Dominantes y Desarrollo Desigual en Chile, 1830-2010.** Santiago: Editorial Universidad Alberto Hurtado.

Freire, P. (2010). **Pedagogía del Oprimido.** México: Siglo XXI.

Horst, C. & Gitz-Johansen, T. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, *21*(2),137-151. doi: 10.1080/14675981003696271.

INE (2018). **Memoria Censo 2017** (Informe). Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Kakkar, A. (2017). Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: a reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. *Paedagogica Historica 53*(4), 381-393. doi: 10.1080/00309230.2016.1270338.

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, *42*(1), 213-228.

Morgade, G. (2011). **Toda Educación es Sexual: Hacia una Educación Sexuada Justa.** Buenos Aires: La Crujía.

Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, en prensa. doi: 10.1590/ES0101-73302019190756

OCDE (2019). *Perspectivas económicas de América Latina 2019: Desarrollo en*

transición. Paris: OECD Publishing. Recuperado de https://doi.org/10.1787/g2g9ff1a-es.

Ogbu, J. (November, 1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Resaercher, 21*(8), 5-14+24.

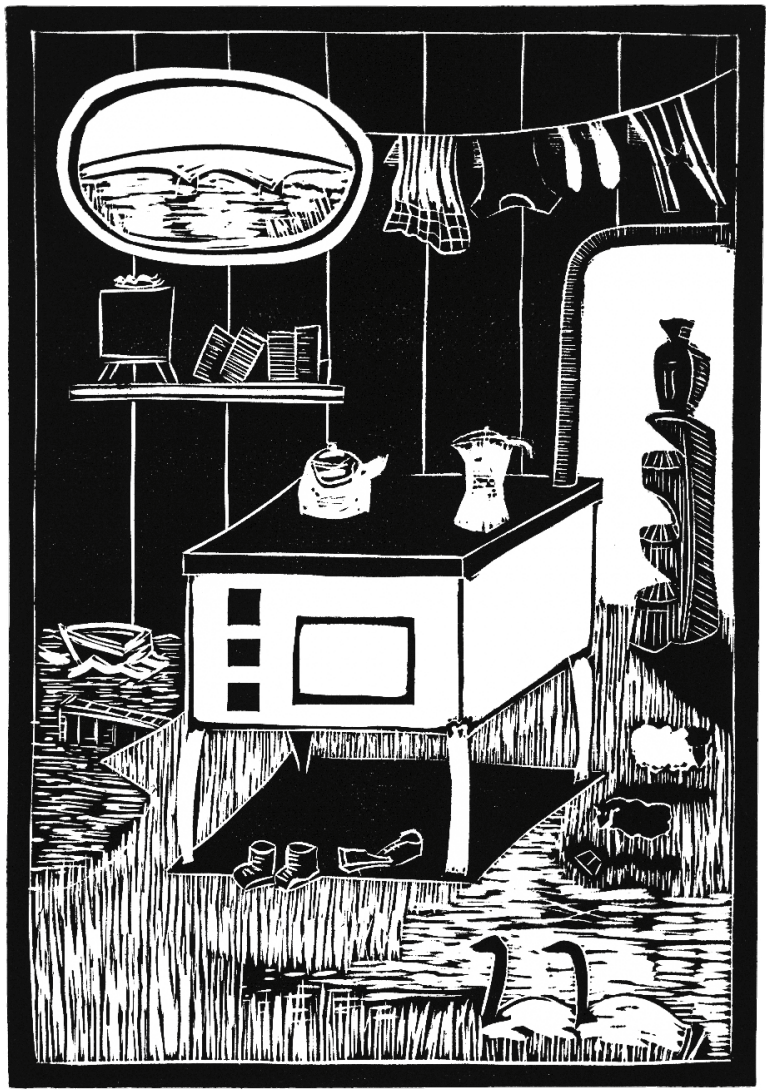
Perrenoud, P. (2013). El «currículum» real y el trabajo escolar. En J. Gimeno, R. Feito, P. Perrenoud y M. Clemente, **Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum.** Madrid: Morata.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). **Métodos Educativos Mapuches: Retos de la Doble Racionalidad Educativa. Aportes para un Enfoque Educativo Intercultural.** Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. (2010). **Implicancias de un Modelo Curricular Monocultural en Contexto Mapuche.** Santiago de Chile: LOM.

MIRADAS DESDE EL SUR AUSTRAL. ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS Y PROFESORES?

MARCELO ARANCIBIA
SEBASTIÁN PEÑA
CLAUDIA QUINTANA
PAMELA TEJEDA
JAVIER VEGA



Resumen

Tensionar la formación de profesoras y profesores en el actual contexto social que vive Chile (post estallido social y en pandemia COVID19), hace ineludible intentar desentrañar focos y brechas entre lo que se espera de la educación como sistema cultural que por un lado busca transmitir el saber acumulado (visión conservadora), y por otro contribuir en la elaboración y creación de nuevas visiones y propuestas (visión transformadora).

El presente texto busca aportar con una mirada crítica de cinco fenómenos asociados a la formación de profesoras y profesores: la Formación Inicial Docente, el Vínculo Formación con la Comunidad Escolar, la Evaluación en y de la Formación, la Acreditación de las carreras de Pedagogía y, por último, la Formación Continua. Estos aspectos son relevantes para comprender el Desarrollo Profesional Docente (DPD) como un fenómeno complejo y que se construye en trayectoria, es decir, que evoluciona y avanza desde que se decide estudiar una carrera de pedagogía hasta su retiro de la profesión.

Cada uno de estos fenómenos ha sido abordado desde una mirada crítica y desde orientaciones hacia donde creemos debemos avanzar en estos ámbitos.

El inicio del desarrollo profesional docente

La Formación Inicial Docente (FID) es desde la década de 1970 una carrera exclusivamente universitaria, lo que le otorga un cierto estatus académico, con lo cual desaparecen las Escuelas Normales. Durante el proceso de apertura de la educación terciaria y su privatización en la década de 1980, la FID comenzó un proceso de desregulación básicamente controlado por la oferta de carreras, lo cual produjo que se desvirtuara en la FID este rol social y de formación *universitaria,* ya que al formar profesores en carreras *supuestamente* de bajo costo de inversión, se amplió la oferta en diversas instituciones privadas que comenzaron a masificarse sin los debidos resguardos de mínimos de exigencia a estas instituciones, para que cumplan con ciertos criterios o características institucionales que permitan una formación integral, académica y apropiada de las y los futuros docentes. Creemos que la FID debe recuperar ese rol social y compromiso político del maestro, propio de la *formación normalista*.

Desde nuestra perspectiva, la FID debe considerarse como la base del DPD, el inicio del camino, cuya principal misión debiera ser proyectar y fortalecer los procesos de formación basales que sostengan el edificio sobre el cual cada maestro/a

construirá su trayectoria, sobre la base de altos estándares, en sintonía con las políticas públicas, modelos educativos institucionales y los diversos contextos sociales y culturales que caracterizan nuestro territorio nacional. Desde esta perspectiva, el año 2010 el Ministerio de Educación elaboró estándares para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Media, propuesta que actualmente se encuentra en revisión (MINEDUC, 2012). La estandarización, según nuestro parecer, colabora en generar una discusión país en torno a cómo y con qué base han de formarse las y los profesores, aunque concebimos que los resultados no han sido auspiciosos, dada la homogeneización resultante, su asociación a *premios o castigos* y un escaso nexo con las particularidades territoriales de las instituciones formadoras.

La ley 20.903 (2016) entiende que el desarrollo profesional inicia en la FID y se proyecta a un aprendizaje profesional continuo, por ende, hacia la actualización permanente del profesorado a lo largo de su carrera profesional. Todas las fases de la formación docente deben propender a la construcción de saberes pedagógicos a partir de la evaluación reflexiva y crítica de sus propios procesos formativos, junto con favorecer el DPD, entendido como los procesos formales e informales que coadyuvan al profesorado a mejorar sus prácticas docentes, sin perder de vista que los profesionales de la educación deben actualizar sus conocimientos y evaluarse, así como investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio, como establece la Ley General de Educación en su artículo noveno (LGE, 2009).

Por tanto, una mayor regulación de la FID existente, iniciada desde hace unos tres lustros, obedece a la necesidad de ordenar un escenario diverso en perfiles formativos, contenidos, mallas curriculares, enfoques pedagógicos, número de ingresos/egresos entre otros antecedentes que dibujaban un

escenario desregulado y muchas veces inconsistente con las necesidades educativas del país (por ejemplo, la falta de profesores/as en áreas como matemáticas o para trabajar en aulas rurales multigrado). Por ello, dejar en manos del mercado regular la FID solo atenta contra el desarrollo de un área estratégica para el país. Consideramos relevante contar con un plan de desarrollo estratégico del sistema educativo nacional que permita visualizar necesidades y medidas nacionales y locales (territorios específicos) a corto, mediano y largo plazo, en las cuales las universidades acreditadas en todas las áreas, mediante un financiamiento basal se comprometan en sus territorios a estándares de calidad situados y una cobertura de egresados en un horizonte de al menos 10 años. Por ejemplo, en el sur austral existe una deuda con la formación docente para escuelas rurales, interculturales, educación inicial, así como en áreas curriculares de matemáticas y ciencias.

Formando profesores en y con la escuela

LOS LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS para la FID de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación del año 2016 buscan asegurar una adecuada articulación institucional entre las carreras de pedagogía al interior de las universidades con las necesidades del sistema escolar del país, en correlato con los requerimientos de las normativas vigentes; sin embargo, en Chile existe un estado subvencionador de la oferta y protector de la libertad de enseñanza consagrada en la Constitución Política de la República, lo cual ha provocado la diversificación de ofertas educativas. Es, en parte, dicha diversidad lo que hace difícil visualizar modos de conectar la FID con reales necesidades del sistema escolar, pues al primar Proyectos Educativos particulares se han de construir modelos de conexión o vínculos diversos en la lógica del «traje a la medida». La firma de convenios particulares que obedecen a una lógica mercantil ha provocado, en

los últimos 20 años, un modo de relación de «*trabajar juntos si hay algo a cambio*», modo de trabajo que ha favorecido al sistema privado de provisión de la FID. Por ello, hay que trastocar esta lógica, generando políticas públicas con el debido financiamiento, para que los establecimientos escolares, en tanto centros de práctica para la FID, sean corresponsables de dicha formación y que las universidades incluyan en sus claustros a quienes son profesores guías de las profesoras y profesores en formación en etapas prácticas.

Este derrotero histórico de disyunción en la FID, entre universidades formadoras y centros escolares, fue identificado hace ya casi dos décadas por Diker y Terigi (2003), quienes comprueban que la formación de profesores está escasamente vinculada a la realidad de los centros escolares. De esta manera, tanto quienes hacen cursos de actualización como los egresados de pedagogía describen enfrentarse a dificultades y desconocimiento relacionados con aspectos didácticos, concernientes a los contenidos, la planificación, la evaluación y el liderazgo en el aula.

En igual sentido, la formación docente presenta múltiples exigencias para el desempeño en diferentes espacios educativos; dado que la diversidad de proyectos de enseñanza y realidades escolares prima en Chile, es prudente concebir, a partir de ello, que la formación debe orientarse al desarrollo de profesores autónomos, reflexivos e investigadores de su realidad, que puedan tomar decisiones atingentes. También se deben considerar competencias socio afectivas y comunicativas para acercarse de modo amoroso a los diferentes actores que componen la comunidad educativa (Chacón, 2008). En definitiva, la FID debe proveer competencias y habilidades profesionales orientadas a la toma de decisiones, a la investigación de los contextos, a la reflexión sobre su propia práctica y al cuidado socio emocional propio y de su comunidad.

Asimismo, otro desafío actual, en conexión con la diversidad del contexto escolar y su comunidad, es la preparación

de los y las docentes para abordar estrategias inclusivas en escenarios educativos fuertemente caracterizados por la diversidad de sus integrantes: surge la necesidad de una formación docente competente para potenciar las capacidades de cada persona en los diferentes contextos.

El contexto es inseparable de las construcciones sociales, tradiciones y materiales que se manejan. A partir de esta idea, los contextos no deben entenderse como algo definitivamente dado, sino que son dinámicos y se construyen en conjunto con los participantes (Cornejo y Redondo, 2001). De esta manera, todo planteamiento educativo debe encontrarse en directa relación con el entorno en el que se ubica y en el que interactúan diversos agentes educativos: familia, medios de comunicación, organizaciones sociales, etc. Así, en la escuela, se busca establecer un diálogo e intercambio cultural y en este sentido la escuela se convierte en un agente cultural activo. Esta característica de una escuela diversa debe ser nutriente para la FID y con ello situar a la profesora o el profesor como actor político relevante en cualquier comunidad educativa en la cual se inserte (Freire, 2015).

La FID debe estar siempre pensada hacia la escuela y el sistema escolar, tanto como referente (sociocultural) para generar innovación y experimentación, como escenario para ir probando en los futuros maestros sus capacidades, habilidades y saberes. Por ello, es necesario avanzar en una formación docente situada en el contexto, en el cual tanto los futuros maestros, la academia, así como toda la comunidad escolar trabajen en sentidos y diálogos acordes a las necesidades pedagógicas de las diversas comunidades escolares.

Cómo evalúas dirá que profesora/or eres

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN es uno de los ejes más relevantes y trascendentes, tanto del desarrollo curricular como de los procesos didácticos de cualquier sistema educativo

(Santos-Guerra, 2016). Sin embargo, la evaluación puede ser interpretada al menos desde dos paradigmas contrapuestos. Una primera mirada es una racionalidad técnica que entiende la evaluación esencialmente como un mecanismo de control (Méndez, 2005; Scriven, 1967; Tyler, 1949). En este paradigma, los alumnos se convierten en aprendices pasivos (Moreno-Olivos, 2016) y no se involucran en sus procesos de aprendizaje, por tanto, generan aprendizaje burocrático (bancario).[2] El rol del profesor es reproductor de instrumentos o procedimientos conducentes a calificaciones que emulan los mecanismos utilizados en evaluaciones externas, sin mayor participación de los actores involucrados (MacLaren, 2012; McLaren, Huerta y Rodríguez, 2010).

La segunda mirada, desde una racionalidad práctica, busca pasar de la visión técnica a una que abarque el conjunto de dimensiones que comprende la educación como un proceso multidimensional que recoge, por cierto, el aprendizaje; pero que también incluye los procesos formativos, expresivo-terapéuticos y el desarrollo de la autonomía-relacional (Ahumada, 2005; García, 2016; Santos-Guerra, 2016). Se provocan así espacios de construcción dialógica, caracterizados por el involucramiento de quienes son participantes del proceso como un hecho radical en el aprendizaje.

Al menos en los últimos 20 años, en la FID avanzamos hacia un nuevo paradigma en evaluación que comprenda siempre su carácter formativo (con foco en la retroalimentación para el aprendizaje), que sirva para aprender por medio de procesos de autoevaluación o evaluación compartida de los aprendizajes, evaluación auténtica, basada en competencias o desempeños (Ruiz y Serra, 2017) y que reconozca el error como un hito originario del aprendizaje, así como que evidencie qué y cómo aprendemos.

Sin embargo, a pesar de intentos desde la política públi-

2 *Cf.* Paulo Freire, **Pedagogía de la Autonomía.**

ca (como el decreto 67 que debía entrar en plena vigencia el 2020), la evidencia muestra que no se logra superar la racionalidad técnica de la evaluación, más bien se da una suerte de tranquilidad o ilusión de participación o «democratización» del proceso evaluativo; pero en el fondo no se produce un cambio sustantivo, tanto en la explicitación de los aprendizajes auténticos como en la toma de decisiones específicas sobre la calificación de un curso. En el fondo, no se producen cambios sustanciales en lo que se refiere a la redistribución del poder al momento de ejercer los procesos evaluativos, ni tampoco hacia el fomento y participación de un diálogo verdaderamente igualitario entre todos los actores/actrices involucrados/as.

La invitación es a formar en un paradigma de la evaluación para aprender, el cual busca compartir, consensuar y co-construir, tanto el proceso de aprendizaje y enseñanza en particular como del curso y el currículo en general. Es decir, estamos pensando en una evaluación como espacio de reconocimiento y desarrollo de una praxis democrática, en la cual el poder deja de estar centrado en un solo individuo (la profesora, el profesor) y en la cual las prácticas evaluativas se convierten en una cuestión relacionada con la resignificación de las relaciones de poder y la justicia social al interior de la escuela y el aula (McArthur, 2019). A partir de aquí, nos parece primordial que el proceso de evaluación se entienda de manera recíproca, en el cual todas y todos aprendemos juntos, lo cual debe estar supeditado a establecer desde la enseñanza relaciones de respeto, confianza y responsabilidad.

En correlato con estos paradigmas, en el último lustro la FID no ha estado ajena a la discusión respecto de la evaluación como tema y práctica en sus programas y ofertas académicas, a lo menos desde tres ópticas:

a) Primero, qué evaluación se enseña en el currículo formativo, que podríamos denominar la perspectiva didáctica de cómo se enseña a evaluar a las futuras maestras y maes-

tros. Allí creemos que se impone la lógica particularista y situada de cada casa de estudios, que imprime a través de sus cursos procesos de enseñanza en cuanto a enfoques o paradigmas evaluativos y su puesta en práctica en los contextos escolares.

b) Lo segundo guarda relación con la disociación de lo que se enseña en la universidad y su puesta en práctica en la escuela primaria o secundaria. Según se evidencia en las prácticas profesionales y los primeros años de ejercicio profesional, hay una cierta brecha entre la evaluación en la universidad y la que se hace en la escuela. Creemos que esto obedece a la gran autonomía que se tiene en los centros escolares, lo cual, paradójicamente, se constituye en rigidez para innovar en asuntos evaluativos, pues el nuevo paradigma supone desplazar el centro de poder del profesor desde la evaluación punitiva hacia una evaluación dialógica, así como para responder a instrumentos de evaluación estandarizados (SIMCE), que bajo el supuesto de que miden la calidad de la educación, obligan a reproducir modalidades y formatos evaluativos clásicos, memorísticos de lápiz y papel.

c) Por último, se ha puesto otro foco de tensión en torno a cómo se evalúa la propuesta formativa y el proceso de formación mediante la aplicación de instrumentos externos y vistas de pares (acreditación). En el último lustro y producto de la ley 20.903 (2016), la evaluación externa de la FID ha sido un foco de conflicto y ha sido puesta en la palestra por la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, que ya en sí misma es una exposición pública de la «calidad», sumada a la aplicación de instrumentos de evaluación (prueba diagnóstica inicial y final). Esto contraviene los principios teóricos expuestos respecto del paradigma evaluativo participativo y constructivista, pues convierte la evaluación en un fin en sí mismo y un ejercicio burocrático para rendir cuentas.

La mirada externa de la formación ¿a quién sirve?

LA LEY 20.129 (2006) establece la obligatoriedad de iniciar procesos de acreditación de las universidades y sus carreras, con el propósito de asegurar la calidad de los servicios educacionales en tanto son provistas de fondos públicos para desarrollarlas, esto como una extensión de las políticas de *accountability* (rendición de cuenta pública) desarrolladas fuertemente en Chile a partir de los años 80.

Con la promulgación de la Ley 21.091 (2018) todas las universidades que reciben fondos públicos deben acreditarse en cinco áreas generales (docencia de pregrado, gestión institucional, docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio) y obligatoriamente solo en las dos carreras que han sido definidas como «estratégicas» para el desarrollo del país: Pedagogía (en todas sus titulaciones) y Medicina, con lo cual las demás carreras pueden acreditarse de forma voluntaria. Se modifica el modelo en que las carreras se acreditaban ante agencias autorizadas para estos efectos, pasando a ser responsabilidad directa del Consejo Nacional de Acreditación (CNAChile).

La acreditación se convierte en un elemento esencial para publicar la calidad de las carreras de pedagogía de acuerdo con determinados factores (capacidad de autorregulación, aseguramiento de los logros declarados, capacidad para innovar, establecimiento de dinámicas relacionales integradoras, viabilidad económica de los proyectos). De este modo se explicita que la no acreditación se traduce inmediatamente en la suspensión de la posibilidad de acceder a financiamiento vía becas o gratuidad para cursar dicha carrera, lo que en la práctica debiera impactar negativamente en el lucro que obtienen algunas universidades y con ello amenazando la continuidad de sus carreras de pedagogía que, al no acreditarlas, deben cerrarlas (Fernández, 2013; Vásquez, 2010).

Así, la responsabilidad estatal de asegurar la Educación para todas y todos los habitantes del país no se condice con la misma capacidad para asegurar que esta provisión sea de calidad o en las mismas condiciones para todos, sino que confía en que el mercado resolverá la necesidad manifiesta. Al entregar la calidad de la Educación a la confianza del mercado, el Estado genera una política de aseguramiento de la Calidad por vía indirecta, indicando los estándares ideales sin asidero en la contingencia o en la realidad local. Por ejemplo, en la actualidad las carreras de pedagogía pertenecientes a universidades que han vivido procesos de movilización, ya sea por reforma social o cambio de paradigmas (luchas feministas, luchas reivindicatorias, luchas por la triestamentalidad o la representatividad) son evaluadas en las mismas condiciones que las universidades que no han vivido los mismos procesos. Por otro lado, con ocasión del avance del COVID-19, que ha significado un desafío de suspensión de las actividades presenciales, se debe provocar un cambio en la postura de la CNAChile respecto de, al menos, discutir la configuración de una nueva forma de comprender la educación.

La evolución de las políticas públicas desde los años 80 hasta nuestros días habla de un continuo hacia la verificación de los procesos asociados a la provisión económica del Estado, bajo la premisa de «*peso invertido, peso rendido*». Cuando esta lógica económica se utiliza como criterio para leer realidades sociales (educación, salud, entre otros) se minimiza la importancia de todos los factores constituyentes de estos fenómenos, reduciendo la realidad a la capacidad para dar cuenta de un determinado listado de elementos verificables y constatables, no dinámicos, sino estáticos; no subjetivos, sino objetivables. Se excluye así la contingencia y la forma en que esta es integrada como un valor importante para la Educación. Mientras esta sea la opción de los gobiernos de Chile es imposible poder pensar la Educación como un derecho social y nos restringe a mirarla como un laboratorio de

preparación para la vida productiva según la lógica neoliberal del Mercado.

Cabe consignar que los procesos de autoevaluación para fines de acreditación, que viven las Instituciones de Educación Superior, han generado mayores procesos de burocratización que no necesariamente redundan en mayor calidad de su oferta educativa, así como no consideran aspectos situados de los territorios donde están localizadas las universidades, a los cuales deben responder sus procesos formativos.

La pseudo-profesionalización de la acreditación ha hecho generar sistemas internos de control de las actividades académicas y ha traspasado muchas veces la responsabilidad del no cumplimiento de ciertos indicadores al profesorado universitario; por ejemplo, los índices de titulación oportuna, la relación ingreso/retiro, el seguimiento de egresados, entre otras áreas. Con todo, pensamos que la autoevaluación de las carreras debe ser preferentemente un dispositivo para la retroalimentación interna, no un sistema de rendición de cuenta hacia afuera, que permite la odiosa comparación.

La calidad de la formación en pedagogía debe entenderse como una oferta descentralizada, situada, particular y con sellos propios; por tanto, su evaluación ha de ser un sistema flexible y en cambio continuo que asegure el ingreso de talentos consistentes con las tareas del ser profesor/a, vinculación con el medio escolar y una sólida base institucional que otorgue condiciones académicas y materiales suficientes para que el proceso formativo sea integral y acorde a las demandas de sus territorios.

La formación continua como eje del DPD

LA FORMACIÓN CONTINUA (FC) se suele entender como las prácticas de perfeccionamiento o capacitación que toman los profesores durante su ejercicio profesional. Esta formación presenta a lo menos tres modalidades: *individual,* es de-

cir, el profesor hace un curso y se traslada a una institución para formarse, ya sea por necesidad personal o a solicitud de su jefatura; *colectiva,* un grupo de maestros de una misma institución o de un mismo distrito escolar toman un curso en alguna institución formadora, deciden trasladarse para realizar el perfeccionamiento; y una tercera opción que es *situada,* es decir, que la capacitación se realiza al cuerpo docente en la escuela misma. Sin duda, la convivencia de las tres opciones es sana y nutritiva para el buen DPD.

Dicho lo anterior, independiente de la modalidad, se cuestiona el efecto o impacto que la formación continua de maestros tiene sobre su práctica docente habitual del aula, de allí que desde hace algunos años se le dé mayor relevancia a la formación que ocurre en la misma escuela, pues ello supone una mayor cercanía con las necesidades de la comunidad escolar. Sin embargo, parece ser que lo que importa es más bien el cambio de orientación de las propuestas formativas, es decir que, independiente de la modalidad, su objetivo sea la mejora de la experiencia pedagógica de enseñar y aprender en el aula escolar.

Por otro lado, la ley de DPD (2016) consagra la FC para los profesores como un derecho; por tanto, ha de ser provista por el Estado de manera gratuita, y el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) queda como el organismo encargado de velar por dicha oferta. Esto ha sido reconocido como una excelente noticia; sin embargo, genera inconvenientes orientados hacia la diversidad y calidad de dicha oferta, así como su alcance y cobertura. En ello los Comités Locales de DPD (decreto exento N°945, 2017) tienen una labor fundamental definiendo áreas y temas para ofrecer cursos de perfeccionamiento según las necesidades propias de cada territorio.

En otro sentido, se ha convertido en un nudo crítico el hecho de que la misma ley de DPD (2016) deja fuera de los criterios para el encasillamiento de los y las profesores, en su ca-

rrera profesional, el perfeccionamiento, invalidando en parte esta urgencia o necesidad de que el profesorado debe estar permanentemente actualizándose. Es por ello que creemos que este proceso requiere una modificación, ya que no tiene ninguna incidencia en la carrera profesional docente.

Así como la FID, la FC no debe entenderse como un mercado regulado por la oferta, sino que debe ser ofrecida por instituciones que formen profesores y profesoras, y no por organismos con fines de lucro dedicados al negocio de la educación, por lo cual resulta vital atender demandas formativas situadas.

Nuestro enfoque de FC pone el foco en las comunidades educativas, en el aprendizaje entre pares desde la propia experiencia del ser docente con el objetivo de transformar la escuela; así, entendemos el proceso de formación como un acompañamiento en la mejora continua de las unidades educativas.

Reflexión al cierre

LA LEY 20.903 DEL AÑO 2016, que crea el Sistema de DPD para Chile, inaugura una nueva etapa en la configuración de lo que el país define como DPD, desde la FID hasta la FC y su carrera profesional. Esta normativa busca la mejora y profundización de competencias profesionales que aporten al desarrollo docente y, con ello, al aprendizaje de los y las profesoras. Sin embargo, este marco regulatorio aún no logra articular cómo las y los profesores puedan fortalecer su formación y DPD a través de cursos, capacitaciones, estudios de postgrado que fortalezcan su labor en contexto educativo, junto al debido reconocimiento de la trayectoria que se requiere para la progresión en cada carrera profesional.

Las universidades y las escuelas no son organizaciones estáticas, más bien son organismos dinámicos en interacción con la realidad social de diversos territorios. El desafío es in-

volucrar y articular ese conjunto de saberes o conocimientos que proporciona el contexto social, geográfico, político e histórico de ese territorio en la FID. Para nuestro país, esto implica un desafío pendiente de descentralización de la formación docente en/para contextos inter y multiculturales; en particular en nuestro territorio sur austral, implica asumir una deuda con los pueblos originarios y la ruralidad. Desde esta perspectiva, autores como Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2015) plantean que se deben incluir en los programas de formación docente saberes culturales y de familias del pueblo mapuche, debido a que existe mucho profesorado que se desempeña en contextos multiculturales y necesita generar un diálogo entre los saberes escolares y mapuches.

En muchas ocasiones la FID se ve forzada vertiginosamente a «actualizarse», aunque es en alguna medida imposible responder rápidamente a estos cambios. Actualmente en el mundo, y en particular en Chile tras el fenómeno de pandemia, la educación, y en lo que refiere a la formación, nos plantea adquirir y/o actualizar los conocimientos principalmente en lo que refiere al manejo y uso de tecnologías, habilidades y competencias de atención socio emocionales, aprendizaje entre pares y fortalecimiento de la comunidad educativa. No obstante, se visualiza una clara tensión entre las demandas hacia optimizar y actualizar metodologías, mientras las necesidades sociales que inciden en el proceso pedagógico son brechas y desigualdades propias de un sistema social y económico que difícilmente podrán ser resueltas solo desde la labor docente o desde las instituciones formadoras o escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf

Freire, P. (2015). **Pedagogía de la Autonomía.** Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

García, L. (2016). **La Evaluación en la Educación Física Escolar.** Armenia: Kinesis

McArthur, J. (2019). **La Evaluación: una Cuestión de Justicia Social: Perspectiva Crítica y Prácticas Adecuadas.** Madrid: Narcea Ediciones.

McLaren, P., Huerta, L. y Rodríguez, M. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *15*, 1124-1130.

McLaren, P. (2012). The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education. *London Review of Education, 10*(2), 159-172. doi: https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691281

Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 38-58.

Ministerio de Educación. (2012). **Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media.** Santiago: Ministerio de Educación.

Moreno-Olivos, T. (2016). **Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventar la Evaluación en el Aula.** México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Ruiz, M. y Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(2), 9-30. doi: https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001

Santos-Guerra, J. (2016). **La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la Flecha Impacta la Diana.** Barcelona: Narcea.

Scriven, M. (1967). **The Methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation.** Chicago: Rand NcNally.

Tyler, R. (1949). **Principios Básicos del Curriculum e Instrucción.** Chicago: Universidad de Chicago.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2015). Identidad profesional docente: profesores de pedagogía en educación básica intercultural en contexto mapuche. En: D. Quilaqueo, S. Quintriqueo y E. Peña (Eds.), **Interculturalidad en Contexto de Diversidad Social y Cultural** (pp. 237-262). Chile: Universidad Católica de Temuco.

LA SUBJETIVIDAD DE PROFESORAS Y PROFESORES: EL SUJETO NEOLIBERAL EN CRISIS SANITARIA

ALBERTO GALAZ
YESSICA CARRASCO

Resumen

La crisis sanitaria desatada por el COVID-19 ha dejado en evidencia muchas violencias. Sin embargo, una menos explícita ha sido aquella que subyace en nuestras más recónditas e íntimas fuentes de significación, aquellas desde las cuales leemos el mundo y nos leemos desplegados en él. Confinados y demandados a intentar reproducir sus tareas de docencia desde sus casas, profesoras y profesores han atestiguado cómo la subjetividad profesional neoliberal, asumida y validada bajo discursos educativos, entra en conflicto real con su mundo privado, así también con principios y valores pedagógicos universales. En este apartado, analizaremos las condiciones actuales de despliegue de dicha subjetividad expresada bajo formas de discursos y relatos de definición. Intentamos escarbar a fin de dejar al descubierto la enmarañada y profunda forma que asumen sus raíces cuando busca dar forma a una identidad profesional docente coherente con los principios de un modelo educativo de mercado. La salida no es evidente, está llena de trampas que apelan a la resignación y a la culpa.

Continuidades de una crisis en medio de una crisis: no hay resguardo posible

> Este último tiempo no ha sido fácil para mí. Llevo una semana con licencia médica porque lloraba por todo. Me sentía contra la pared, sacrificar el tiempo con mi familia y a la vez responder a las exigencias de la escuela, que no son pocas.
>
> **Profesor de Música.** Escuela de Santiago.

Relatos como este se multiplican en el contexto de la crisis sanitaria desatada por el COVID-19. No es que no lo supiéramos. De hecho, es consabida la magnitud y especificidad de las enfermedades que afectan a las y los docentes. Al parecer nuestros mecanismos de defensa desplegados para salvar nuestra imagen de productividad, como aquel de aparentar que estamos bien o el intentar convencernos de que siempre podemos dar un poco más, bastaban para desviar la atención y normalizar una situación a todas luces incontestable: *«no alcanza el tiempo para responder a todas las tareas que involucra ser un profesor o profesora de escuela y eso nos desborda»*.

No obstante, algo distinto tiene esta contingencia. Encerrarnos y convertir nuestros hogares en improvisadas mini escuelas virtuales ha obligado a reproducir todo el trabajo asociado al quehacer docente en espacios y tiempos que creíamos resguardados y eso no es menor, pero tampoco es algo que desconociéramos. De hecho, ya el sistema educativo demandaba disponer de tiempo personal y familiar para planificar las clases o también para responder a las exigencias asociadas a la evaluación del desempeño profesional; pero esta sensación de permanente superposición de planos o di-

mensiones es diferente y se revela descarnadamente colocándonos ante el inevitable e injusto desafío de decidir qué es más o menos importante de cumplir.

Sin embargo, como señala Santos (2020), el virus no ha instalado una nueva realidad, sino más bien ha dejado al descubierto una que vivenciamos hace largo tiempo: la continuidad de una crisis social que en el ámbito educativo define la precariedad laboral que vivencian miles de maestros y maestras, traducida, por ejemplo, en jornadas laborales excesivas, ausencia de condiciones y apoyos para atender a las complejas y diversas demandas que se realizan a la escuela, escaso reconocimiento y una atada autonomía profesional. En definitiva, en medio de la crisis junto a las tareas u obligaciones cotidianas, a nuestras casas nos hemos llevado también las desigualdades y violencias que transformamos en un espejo ante el cual se desnudan las imágenes de nuestra profesionalidad. Por ello, si teníamos la ilusión de que estaríamos más cómodos o incluso quizás con el tiempo suficiente de ocio para ver una película recomendada o leer aquel libro adeudado, fue solo aquello.

En el encierro resultante de la cuarentena, la sensación de soledad de nuestra labor ante la ausencia de los alumnos, de los colegas y funcionarios, se hace dolorosamente notoria. Aunque en reiteradas ocasiones y sin la previa evaluación de las condiciones (objetivas y subjetivas), el llamado unívoco de las autoridades educativas ha sido el desarrollar clases desde los hogares, como si se tratara de una actividad consabida, ausente de transición y ajena a toda tensión o conflicto; un llamado, o más bien un requerimiento que solo es entendible en quien asume la relación enseñanza-aprendizaje desde un enfoque transmisivo (la educación bancaria de Paulo Freire) y no desde la complejidad ecológica de una relación entre humanos que sienten, piensan y aprenden. Esto, por cierto, nos colocaría en el camino de las orientaciones educativas del propio Freire, de Montessori, Freinet, entre otros.

Los llamados y anuncios oficiales más bien interpelan a profesoras y profesores a dar continuidad a aquella imagen de sí como técnicos o funcionarios implementadores de un abultado currículum escolar; pero ahora, y desde sus casas, el mandato también es que puedan:

- Dar prioridad a la realización de clases, incluso por sobre la necesidad de apoyar u orientar a sus alumnos y alumnas que pueden estar padeciendo junto a sus familias los más diversos efectos de la crisis.
- Cumplir de igual forma con las obligaciones administrativas, por ejemplo, llenar los libros de clases o pasar lista, incluso por sobre la posibilidad de desarrollar redes o comunidades virtuales que a larga pueden ser profesionalmente muy beneficiosas.

Como consecuencia de tener que responder rápidamente a un contexto único, demandante y quizás permanente, no sorprende que la angustia y la ansiedad sean coordenadas definitorias de la cotidianidad de las y los maestros: que estamos trabajando más, pero produciendo menos; que nos sentimos más cansados que nunca, pero aun así nos auto-obligamos a seguir e incluso nos auto-excluimos del discurso del «agotamiento». Los fármacos, los libros de autoayuda y las terapias del cuerpo y del alma solo nos dan la posibilidad de un respiro.

Entonces, si reconocemos que las condiciones no son las adecuadas y que las prioridades en esta contingencia debieran estar puestas en el bienestar de nuestras comunidades educativas ¿Cómo entender el llamado de las autoridades a cumplir con nuestros deberes profesionales en medio de una crisis sin precedentes y en condiciones que no nos brindan seguridad? ¿Cómo explicar esta imperiosa necesidad personal de tener que cumplir incluso a pesar de los sacrificios y consecuencias que puede contraer?

La subjetividad del profesorado ante la pandemia: la seductora idea de que somos libres

LAS IMÁGENES QUE CONSTRUIMOS sobre nosotros y nosotras, sobre los demás y sobre el mundo que nos rodea constituyen o configuran aquello que denominamos subjetividad. La subjetividad puede ser entendida a la vez como un proceso individual y social de construcción de un imaginario muy bien organizado de representaciones de la realidad. En palabras del Programa de las Naciones Unidades para el Desarrollo (PNUD) ella

> surge de las relaciones en las cuales los individuos están involucrados y toma su forma concreta en buena parte con materiales de la sociedad: lenguajes, valores, organizaciones del tiempo y del espacio, miedos y deseos (PNUD, 2012, p. 105).

La subjetividad importa porque habla de nosotros y nosotras, de nuestros proyectos, de seguridades y miedos, de saberes y valores con los cuales nos observamos, conducimos y juzgamos. También importa socialmente porque expresa nuestro sentir y nuestra cercanía o distancia con las estructuras sociales; por ejemplo, con el sistema político o económico y, viceversa, la cercanía o distancia del mundo político de las subjetividades de la ciudadanía, entendida, según señala Lechner (2002), como su capacidad para acoger las demandas y anhelos a fin de convertirlos en un mapa colectivo de orientación.

En el campo profesional, la subjetividad toma forma concreta bajo modelos ideales a través de dispositivos concretos como las leyes u otros tan sutiles como las imágenes. Su finalidad es orientar ética y estéticamente, pero también de vigilar o controlar que los discursos que los individuos construyen de sus vidas sean congruentes con aquellos que histórica y socialmente se les ha asignado y que operan a través de relaciones de dominio de sí, sobre sí o de conocimiento de sí por sí mismo.

No obstante, no se trata solo de un explícito o evidente control desde arriba-abajo; por ejemplo, aquel que solemos

identificar en quienes detentan poder (empresarios y todo orden de autoridades), sino más bien de una vigilancia jerárquica que pasa a formar parte de nuestro mundo interno (Acosta, 2014). Esta vigilancia, según Foucault, se convierte en un operador económico decisivo en la medida en que *«es a la vez una pieza interna en el aparato de producción y un engranaje especificado de poder disciplinario»* (Foucault, 2009, p. 180).

> *«Hay profesores que no quieren volver a clases*
> *y que lo digan derechamente, están cómodos».*
> Raúl Figueroa. Ministro de Educación
> En programa **Mesa Central,** Canal 13, 9 de agosto 2020

En virtud de sus alcances para el análisis del devenir individual y social es que la noción de subjetividad aparece como una herramienta conceptual relevante para comprender cómo la crisis sanitaria desatada por el COVID-19 ha dejado en evidencia las finalidades del mercado y las prioridades por las evaluaciones y el rendimiento que ha abrazado nuestro sistema educativo por más de 30 años (recogidas por ejemplo en la actual Constitución Política y en la Ley General de Educación Nº 20.370 del 2009) y junto con ellas, el tipo o imagen docente y los dispositivos que se estiman pertinentes para lograrlos. Por ejemplo, es consabido que profesoras y profesores son considerados como profesionales de la educación. Dicha definición está recogida en normativas como la Ley Nº 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional y en documentos oficiales tales como el Marco para la Buena Enseñanza (2003) y el Reglamento de Evaluación Nº 192 del 2003. Sin embargo, un análisis desde sus implicancias subjetivas nos permite establecer que dicha condición opera bajo un doble discurso y propósito:

- responsabilizarles por los resultados del sistema educativo,
- controlar sus acciones ante la desconfianza que despierta su quehacer profesional.

Contradictoriamente, las mismas normativas que lo definen como un o una profesional actúan a la vez como una camisa de fuerza para el despliegue de dicha profesionalidad. Profesoras y profesores son considerados como profesionales; pero carecen de la autonomía o el reconocimiento necesario para participar, por ejemplo, del diseño del curriculum o en la definición de su sistema de evaluación.

Visto así, el ser un o una profesional de la educación resulta paradójico, porque entre todos los oficios o labores que aspiran a ser consideradas como profesión, solo de ellos y ellas se espera que sirvan de promotores de las ventajas del actual modelo (competencias para la reflexión, la innovación, la creación de redes o comunidades de aprendizaje, etc.) y que a la vez sirvan de muro de contención de sus consecuencias más negativas: individualismo, consumismo, violencias y desigualdades de toda índole. Todo esto se produce, además, en el contexto de sistemas educativos que, como el chileno, están fragmentados socialmente, debilitados en su función pública y reorientados fundamentalmente a la competencia y al lucro (Bellei, 2020; Hargreaves, 2003).

El llamado del modelo neoliberal al profesor y profesora «neoliberal» es a actuar individualmente, a competir con sus colegas, a regirse por estándares, a evidenciar resultados y a someterse a un juicio permanente de sus capacidades profesionales. Estos son elementos definitorios de una subjetividad neoliberal, aquella donde se es pensado y se piensa a sí mismo como:

- un sujeto cuyo valor está dado exclusivamente por sus resultados,
- un sujeto que vive permanentemente enfrentado a pruebas,
- un sujeto que se piensa fundamentalmente en términos de elecciones y de cálculos,
- un sujeto que sacraliza el esfuerzo individual y la competencia por sobre el trabajo colaborativo,

- un sujeto que pone énfasis en el rendimiento y no en el aprendizaje.

Para Laval y Dardot (2013) estas y otras características también definen los rasgos de un individuo que se concibe o es concebido como *«empresario de sí».* El capital de dicho empresario es su libertad individual y todos los recursos de los cuales dispone para vender, invertir o competir (saberes, tiempo, salud, etc.). El poder de esta representación radica en la seducción de vernos como un proyecto libre que constantemente se replantea y se reinventa. Sin embargo, el propio proyecto se muestra como una figura de coacción, incluso como una forma eficiente de subjetivación y de sometimiento a las coacciones externas y de las coerciones ajenas, se somete a coacciones internas y a coerciones propias en forma de una coacción al rendimiento y la optimización (Han, 2014).

Sálvame de lo que más quiero: cuando la culpa nos desborda

FRASES COMO *«no digas que no puedes», «el último esfuerzo»* o los argumentos permanentes que nos damos para priorizar la productividad en el trabajo por sobre otras dimensiones esenciales de nuestra existencia, en razón de que allí encontraremos realización y reconocimiento, son el resultado de convertir nuestras vidas en una empresa interminable de maximización del propio valor y esfuerzo, en definitiva, que todo depende de nosotros. Es tan irresistible y atractiva esta idea que nos entregamos incondicionalmente a la misma, incluso contra nuestra propia libertad y bienestar. Las personas se exigen a sí mismas y se entregan al cumplimiento de sus objetivos obviando las condiciones, las dificultades y obstáculos de base. Según Soto (2019), el sujeto neoliberal chileno está inmerso en una experiencia permanente de desgaste, de *«desmesura laboral»,* al límite de sus esfuerzos, siempre desafiado y, por lo mismo, sobreexigido. Se siente permanente-

mente bajo un llamado, también en riesgo de no poder responder. El eventual fracaso tensiona la experiencia e invita a la culpa. Las consecuencias son esperables:

- pérdida del sentido y fragmentación identitaria,
- sensación de soledad,
- agobio laboral,
- quiebre del tejido socioeducativo.

Al respecto, encuestas a nivel nacional como las de la Red Autónoma de Profesores y Profesoras de Magallanes (REPROMAG, 2020) y aquella de la Fundación Chile (2020), *«Engagement y Agotamiento en los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad COVID-19»,* han dejado en evidencia al menos tres resultados interesantes de analizar, bajo una perspectiva de subjetividad docente, para el actual escenario de crisis sanitaria:

- en primer lugar, hay una sensación de aumento de las exigencias de trabajo;
- en segundo lugar, una fuerte sensación de desgaste y agobio laboral;
- en tercer lugar, las profesoras son las más afectadas.

Sin bien los estudios sobre la subjetividad neoliberal no distinguen variabilidades entre mujeres y hombres, sí es posible establecer cómo los efectos negativos de la pandemia asociados a la pérdida del límite entre lo público y lo privado –y su consecuente superposición de tareas laborales y domésticas en el propio hogar– están afectando significativamente a las profesoras. Lo que puede ser explicado, entre otras causas, por la asignación de roles y funciones de una sociedad patriarcal y machista como la chilena. En esta misma línea, un estudio muy interesante realizado por Schick, Galaz y Urrutia (2015), refiere los riesgos ocupacionales del ser profesora bajo tales roles sociales asignados.

Finalmente, cabe señalar que las afecciones mentales, como las que hemos enunciado, deben ser además concebidas como la expresión de una crisis de la libertad y conse-

cuencia esperable, aunque no única, de la distancia entre las representaciones y la realidad. Esta distancia nos permite preguntarnos sobre las condiciones y recursos que desarrollan profesoras y profesores para hacer frente, por ejemplo, a las interpelaciones de las autoridades educativas por volver a las escuelas o en su defecto realizar docencia virtual, atender a sus estudiantes y apoderados, y cumplir con sus obligaciones administrativas.

Migajas, paradojas y resistencias: esperanzas más allá de la ilusión

A PESAR DE SU SIGNIFICADO, el sujeto-profesor no se encuentra totalmente sujeto o asido. No cabe duda de que la promesa neoliberal de la total libertad individual es seductora y el contenido de su discurso tan complejamente hegemónico a tal punto que hemos naturalizado la idea de que no cabe otra forma de ser o de actuar. El sujeto neoliberal no tiene un después, es el *«Fin de la Historia y el último Hombre».*

En este punto culminante del relato neoliberal, cabe recordar y hacer alusión a las últimas palabras del desafortunado virólogo del film *Guerra Mundial Z,* personaje clave en el desarrollo de la trama, que no pierde las esperanzas ante lo que parece ser una lucha del todo perdida para la humanidad, porque desde su punto de vista el causante de dicho peligro se esmera en esconder sus debilidades. Para descubrirlas, deberemos seguir, recoger e interpretar las migajas que deja en su camino. El neoliberalismo también busca disfrazar sus debilidades como fortalezas. Desmantelar alternativas o hacer inviable toda salida posible ha sido una de sus más poderosas y apreciadas estrategias; pero en este esfuerzo, al nutrirse de su crítica a otros discursos, olvida constituirse en un discurso socialmente legítimo.

Naturalizar o normar es adaptación, pero ello no significa total aceptación. Aunque, según Jiménez (2019), hay que ser

precavidos y no subestimar la capacidad de sustentación del discurso subjetivo neoliberal. Bajo tal premisa se busca distinguir dos planos, uno de carácter cognitivo y otro ético-moral, a fin de comprender que si bien pensamos y nos movemos neoliberalmente, eso no significa que lo hagamos en la totalidad de nuestra cotidianidad, ni que mucho menos al final del día escondamos nuestros dolores y sueños. Como reconoce el PNUD (2012), no existe a nivel social un único ideal de individuo, un solo mapa a seguir o una sola promesa que sirva para construirnos biográficamente. La cotidianidad, en la cual desenvolvemos nuestra subjetividad, se encuentra plagada de llamados y oportunidades, muchas de ellas contradictorias. No andamos por ahí como zombis, tenemos márgenes y recursos de acción.

Llevado al caso de profesoras y profesores, es posible estimar cómo la crisis sanitaria desatada por el COVID-19 no ha hecho más que poner en evidencia la visión individualista de la subjetividad docente que se arraiga en nuestro sistema educativo. La alta normatividad del mismo, sumado a una ausencia de comprensión de la cotidianidad y el escaso margen dado a la creatividad, paradojalmente no ha tenido solo por consecuencia las afecciones antes señaladas, sino también la ambigüedad de un discurso educativo que decía concebirlos como profesionales integrantes de una comunidad educativa. En este caso, el ideal neoliberal de máxima libertad se vivencia contradictoriamente como soledad y falta de reconocimiento.

Por cierto, la imagen de un profesional neoliberal es contradictoria con aquellas perspectivas pedagógicas y educativas que abogan por el carácter social y político de su labor, el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje. Por ello, y en nuestra opinión, los esfuerzos que involucrará hacer frente a los diversos efectos o consecuencias de la crisis sanitaria, desde el campo educativo, solo serán esperanzadores si reafirmamos que las y los profesores son par-

te de una comunidad educativa, que son actores y no agentes u objetos de una política, que guardan y requieren de autonomía que les permita crear, recrear y priorizar estrategias.

A la luz de las evidencias es que, según Houssaye (2005), no existe alternativa a la primacía del contacto personal. Es preciso que las y los profesores dispongan y se les otorguen las oportunidades y espacios para reunirse, a título individual o de forma colectiva, para dar o recibir ayuda o simplemente para conversar sobre el sentido del cambio.

Es cruel...
despertar sin querer
desear de no hacerlo,
levantarse sin quererlo

Moverse por tramos
tendinitis en la manos
Jaqueca y dolores varios

Rutina asumida
pantalla encendida
sentarse, verse, reducirse,
resumirse a un rincón rectangular
en una esquina particular
de un lugar virtual

Pero...
virtuales no son las ojeras
ni el dolor de cabeza o el cansancio
el desgano, la decepción
la tendinitis en las manos...
... un abrazo
profesora-profesor

Diego Barría Pérez

Educador Diferencial, Colegio Aliwen.
Valdivia, Región de los Ríos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, L. (2014). Poder y subjetividad en Michel Foucault: traslaciones, modificaciones, ambivalencias. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*. *8*, 20-35. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612047

Bellei, C. (27 de septiembre de 2020). El Derecho a la Educación en la nueva Constitución Chilena. *Ciper Chile.* Recuperado de https://www.ciperchile.cl/2020/09/27/el-derecho-a-la-educacion-en-la-nueva-constitucion-chilena/

Foucault, M. (2009). **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión.** Madrid: Siglo XXI.

Fundación Chile (27 de agosto de 2020). Resultados Encuesta Circular Hr y Educarchile: *Engagement* y agotamiento docente: ¿qué energiza y agota a los profesores en contexto pandemia? *Fundación Chile*. Recuperado de https://fch.cl/noticias/engagement-y-agotamiento-docente-que-energiza-y-agota-a-los-profesores-en-contexto-pandemia/

Gobierno de Chile (2009). *Ley General de Educación Número 20.370.* Recuperado

de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043
Gobierno de Chile (2016). *Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente Número 20.903*. Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343
Hargreaves, A. (2003). **Enseñar en la Sociedad del Conocimiento.** Barcelona: Octaedro.
Houssaye, J. (2005). Peut-on parler d'une problématisation pédagogique? *Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique. 48*, 107-117.
Jiménez, J. (2019). *El Camino de Cándido. Reacciones subjetivas al Neoliberalismo en Chile*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337544652_El_Camino_de_Candido_Reacciones_subjetivas_al_Neoliberalismo_en_Chile
Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). **La Nueva Razón del Mundo. Ensayo sobre la Sociedad Neoliberal.** Barcelona: Gedisa.
Lechner, N. (2002). **Las Sombras del Mañana.** Santiago: LOM.
Programa de las Naciones Unidades para el Desarrollo (2013). *Informe Desarrollo Humano Chile. Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD.
Red Autónoma de Profesores y Profesoras de Magallanes (2020). *Encuesta Nacional*. Recuperado de https://www.facebook.com/104450981088786/posts/hoy-resultados-preliminares-encuesta-httpslaprensaaustralclcronicasolo-un-6-de-l/149618713238679/
Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos aires: CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=1977
Schick, C., Galaz, A. y Urrutia, D. (2015). Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Revista Estudios Feministas.23*(3), 803-815.
Soto, A. (1 de noviembre de 2019). La revuelta de octubre: ¿Una crisis de la subjetividad neoliberal chilena? *El Mostrador*. Recuperado de https://www.elmostrador.cl/destacado/2019/11/01/la-revuelta-de-octubre-una-crisis-de-la-subjetividad-neoliberal-chilena/

PALABRAS FINALES

ALBERTO GALAZ
ELIZABETH MARTÍNEZ

Este libro ha sido el resultado de una convicción, aquella que establece que el propósito y los sentidos más trascendentes del hacer de las instituciones y de sus profesionales se revelan, particularmente, en periodos de crisis. Así también, es el fruto de un proceso de discusión que las y los académicos del Instituto de Ciencias de la Educación hemos realizado sobre la actual contingencia social y sanitaria.

Las idas y venidas sobre el camino que nos trazamos originalmente, las hemos concretado apelando a un ejercicio de reivindicación del sentido colectivo y la práctica dialógica permanente. Del todo desafiante, no ha sido fácil afrontar las condiciones de base que nos confinan al encierro, a la virtualidad y al ejercicio individual de nuestra labor, mismas que hoy aquejan a gran parte de las comunidades educativas de nuestro país. Aunque siendo realistas, dicho ejercicio colectivo puede ser considerado una proeza, debido a las consecuencias de una cultura de competencia y rendimiento, legada histórica y socialmente bajo las condiciones del neoliberalismo, la cual impera en nuestro contexto inmediato con o sin pandemia.

Desde esta mirada, el libro invita a ser leído como el es-

fuerzo de construcción autobiográfico de un grupo muy diverso de profesionales que, afrontando dichos obstáculos, busca encarnar su finalidad de pensar y vivirse como una comunidad con posicionamiento crítico. Esta construcción autobiográfica acopia un conjunto de responsabilidades profesionales, tales como desarrollar lecturas sensibles y globales, plantear interrogantes urgentes, denunciar intereses y proyectar diversos escenarios de acción desde el sentido y el campo más amplio de lo educativo.

La estructura argumentativa que resulta de la discusión colectiva se desarrolla sobre la base de la identificación de un punto inicial común, aquel que reconoce que la crisis que hoy vivenciamos es resultante de una compleja convergencia socio-sanitaria que no tiene parangón y que, sin embargo, no configura del todo un nuevo escenario. La crisis, paradojalmente, ha dejado en evidencia la continuidad, profundidad y globalidad de desigualdades, como así también la incapacidad del sistema político para dar respuestas pertinentes a necesidades comunes y diversas. Nos preguntamos entonces, ¿quién está asumiendo realmente el costo de esta crisis?, ¿cómo se vive esta crisis desde aquellas y aquellos que vivencian sensiblemente las violencias del modelo? Es decir, es necesario pensar en relación con las mujeres, niños, migrantes, indígenas, pobres y cesantes, tercera edad, estudiantes, profesoras y profesores, entre otros y otras.

El resultado de la praxis dialógica colectiva se visibiliza en una propuesta que recoge nuestra lectura crítica sobre la articulación de las actuales demandas sociales, en particular del contexto educativo nacional; pero así también, las acciones y orientaciones que consideramos propicio desplegar, las cuales se han nutrido de investigaciones y experiencias propias. De igual modo, integra el diálogo permanente que hemos desarrollado con diversos actores sociales durante estos años.

Desde esta perspectiva, sostenemos que lo que vivenciamos hoy condensa una crisis de gran complejidad (educativa, social, sanitaria, ambiental, etc.) y de alcances globales, cuya raíz radica en nuestra forma de ser sociedad (en la que hemos crecido y aprendido): una sociedad principalmente egoísta, centrada en el individualismo, que asigna valoración a la capacidad propia y a la adscripción de los beneficios para sí mismo. En este contexto, como país nos encontramos con un sistema educativo deslegitimado en razón de su segregación y exclusión.

Por ello, desde las distintas miradas integradas en este libro, evidenciamos que las medidas oficiales declaradas para responder a los efectos de la crisis, para evaluar, para retornar y para recuperar clases a fin de salvaguardar el currículum y el rendimiento del sistema, son consabidas y por lo mismo ineficaces. Compartimos una profunda crítica a toda forma que manifiesta la reducción de lo educativo bajo nociones de mejora, rendimiento y calidad, en particular bajo intereses técnicos y económicos que naturalizan las actuales estructuras de desigualdad.

Por el contrario, nos convocan las alianzas y experiencias que promueven el bienestar y el buen vivir en la diversidad, desde la niñez y a lo largo de toda la vida, que nos alientan a traducir y concretar nuestras prácticas en hitos y en espacios democráticos de convivencia. La crisis también es una oportunidad para potenciar el diálogo y para escucharnos, para otorgar lugar a la espontaneidad y a la creatividad. De igual modo, da apertura a repensar sus fines y formas, para abandonar la lógica del control y de mirar la sociedad desde otros prismas; y avanzar hacia una educación plural, presente en cada lugar, en cada familia, en cada calle, durante toda la vida y sin ningún tipo de distinciones.

Contenido

Prólogo: *Prolegómenos de un nuevo compromiso educativo* 5

Introducción: *Resistencias educativas a la trivialización del conocer* 11

Trazos de buen vivir en la cotidianidad de la Escuela. Ecopedagogía para la vida 17

Cicatrices neoliberales en el rostro del sistema educativo chileno actual. Una propuesta de acción y relación recíproca entre la Escuela y la Universidad 29

Violencias estructurales: una mirada al contexto nacional chileno 39

Miradas desde el sur austral ¿Cuáles son los principales desafíos en la formación de profesoras y profesores? 51

La subjetividad de profesoras y profesores: el sujeto neoliberal en crisis sanitaria 71

Palabras Finales 87