

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA



AÑO VIII - Nº 8
Julio, 2022

ISSN 0719-6512

BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DEL EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

ISSN 0719-6512

AÑO VIII- N° 8
Julio, 2022

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Rectora: Dra. Elisa Araya Cortez

Vicerrectora: Paola Quintanilla G.

Prorrector: Roberto Pichihueche M

Director de Extensión y Vinculación con el Medio: Diego Pinto V.

Facultad de Filosofía y Educación

Decana: Solange Tenorio E.

Secretaria de Facultad: Marcela Romero J.

Departamento de Formación Pedagógica

Directora: Emily Dobbs D.

Secretaria Académica: Pilar Mazo F.

Enviar correspondencia/colaboraciones a:

Jorge.ivulic@umce.cl

Acceso al Boletín:

www.umce.cl/boletindepolicas/

Editorial

El Boletín de Políticas Educativas y Gestión busca tiene el propósito de crear un espacio de reflexión, diálogo y difusión académica de estas áreas del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, tanto desde la mirada de la formación inicial como de la especialización de postgrado. Así esta publicación periódica acogerá colaboraciones de los académicos, de los estudiantes avanzados, de los profesionales de la educación, las que serán evaluados por pares. Adicionalmente se publicarán separatas con artículos seleccionados por el comité editorial, producidos por los estudiantes de la Universidad.

Esta publicación es una expresión del trabajo académico, individual y colectivo de los estudiantes del Programa de Magíster en Educación de la UMCE, coherente con una de las orientaciones angulares del postgrado en el sentido de relevar las publicaciones generadas en dicho ámbito. Así, se ha aprovechado la diversidad de enfoques que las políticas y gestión educativa tienen como eje temático, expresando la riqueza de miradas desde los diferentes niveles del sistema nacional y de la formación docente en particular, contribuyendo a la valoración de la profesión docente.

Los desafíos relacionados con las políticas y la gestión se abordarán desde diversas miradas, valorando importantes desarrollos conceptuales como experiencias vividas en los desempeños docente. Este espacio de debate académico se enmarca en el espacio que la universidad se otorga para la discusión de la política y gestión educativa como una de las instituciones nacionales que debe estar analizando y revisando de manera sistemática las discusiones e innovaciones en los ámbitos que son de su interés.

Comité Ejecutivo

Fabián Castro V

Erwin Frei C.

Comité Editorial

Dra. Paola Quintanilla G. UMCE

Dra. Marcela Beltrán C. UA

Dra. Marianela Ruíz Q. MINEDUC

Dr. Alfonso Fernández U. UMCE

Dr. Claudio Almonacid A. UMCE

Dr. José Michel S. UMCE

Comité Editorial Externo

Mario Leyton S. Premio Nacional de Educación.

Dr. Stephen Ball

UCL Instituto de Educación Universidad de Londres.

Dra. Terri Kim University of East London UEL.

Especialista en Educación Comparada.

Editores

Dr. Hernán Villarroel M. y Dr. José Michel S.

Estructura y Presentación: Arlette Reyes B, Maximiliano Acuña A.

Diseño y Diagramación: Héctor Caruz

Revistas y Publicaciones UMCE: Rodrigo Olivares

Edita

Departamento de Formación Pedagógica, UMCE

José P. Alessandri N° 774, Ñuñoa

Santiago 7750000

Chile

Teléfono/Phone: (56-2) 22412485 - 83

ÍNDICE

Editorial	4
Presentación	7
Evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo Chileno Nudos Críticos que emanan del Aseguramiento de la Calidad En el Sistema Educativo actual.	
¿Se puede hablar de aseguramiento de la calidad en las actuales condiciones del sistema? <i>Jimena Del Portillo, Valeria Díaz y Pamela Nakouzi</i>	8
La Irrupción de las Redes Sociales y la Tecnología en la Educación del siglo XXI <i>Leonardo Guerrero</i>	38
Los desafíos de la Academia en el siglo XXI: Entre los imperativos de Calidad Técnica y la temporalidad del Sentido. <i>Felipe Quiroz</i>	64
Reseñas: <i>Mejoramiento y liderazgo en la escuela.</i> <i>Once miradas.</i> José Weinstein y Gonzalo Muñoz. (Editores) <i>Jimena Del Portillo</i>	79
Normas para Colaboradores	88

Presentación

Con la publicación del Número 8, se actualiza al 2022, el *Boletín de políticas y Gestión Educativa*, en este número se combinan las políticas y la gestión y se parte con el artículo de las docentes-investigadoras del área de gestión Educativa del programa de magíster en educación que abordan los nudos críticos que emanan de la ley de aseguramiento de la calidad, que directa o indirectamente está más asociada a una lógica de mercado que del desarrollo integral de los y las estudiantes.

Se tiene como foco la calidad de la educación que inicialmente se analiza en el contexto histórico político y luego en un contexto “teórico-referencial” que permitió analizar otros conceptos como educación como derecho humano, rol del Estado, etc. y que lleva al estudio a concluir que el sistema es poco representativo, porque mide a todos los establecimientos con los mismos instrumentos, sean artísticos, academicista, o tradicional o en los contextos en donde estén inmersos

El segundo artículo, el punto de partida de este artículo es experiencial, y tiene como fuentes las redes sociales y las TIC, y la evolución que han ido experimentando. Pero esta evolución no es sólo una mirada personal, que dé cuenta exclusiva de lo “local” sino sirve también para describir, en este caso a pie de página, a la “consciencia digital del nuevo hombre postmoderno”.

Sin embargo, no es una simple adhesión por parte del docente a estas prácticas digitales, al contrario, se debe discernir entre una práctica docente correcta e incorrecta, es más se presenta como un desafío para la formación inicial profesional del siglo XXI. Tanto el “estallido social” como “la pandemia” van a precipitar el uso obligado de estas prácticas, sobre esto es autor da algunos “tips” para su buen uso

El tercer artículo, está referido a los desafíos de la academia en el siglo XXI. La gran pregunta inicial es cuál es el rol de la academia hoy, donde las agencias internacionales, filósofos tienen un gran rol para aclarar los paradigmas que subyacen, en la discusión, desde la mitad del siglo XX, el proyecto de modernidad comenzó a ser criticado, por algunos representantes de la postmodernidad, pero que donde la modernidad no es superada, sino más bien, aparece una nueva etapa de su desarrollo, conocida como “modernidad líquida”, su principal característica es la ruptura colectiva con lo antiguo y la tradición lo que inevitablemente lo lleva a fragmentarse, que a su vez lo lleva a las características actuales “hipermodernas”

La bajada a la educación se traduce en un intento de superación del academicismo, que implica el fortalecimiento de lo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, con las competencias y los perfiles de egreso que en lo medular los estudiantes, en el trayecto y al terminar su proceso formativo deben demostrar desempeños integrales y no sólo de orden cognitivo

**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO
NUDOS CRÍTICOS QUE EMANAN DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD
EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL.**

¿Se puede hablar de aseguramiento de la calidad en las actuales condiciones del sistema?

Jimena Del Portillo
Valeria Díaz
Pamela Nakouzi

Resumen

El presente artículo se refiere a cómo las políticas educacionales en Chile han buscado establecer la calidad en la educación, respondiendo a intereses de corte económico, más que al desarrollo integral de las y los estudiantes, por tanto, se propone analizar las implicancias de la visión restrictiva, poco democrática y representativa del concepto de calidad que han acuñado en los últimos tiempos. Tras una revisión bibliográfica, se presenta el contexto histórico- político en el cual se configura el concepto de calidad. Además, de analizar conceptos claves tales como: Educación como derecho, rol del Estado en educación, calidad de la educación y la ley SAC. Finalmente, se llega a la conclusión que no existe consenso entre lo que el sistema neoliberal y realidad educativa proponen como Calidad en Educación, siendo este aún un tema pendiente.

Palabras Clave: Calidad en la educación; Educación como derecho; Rol del Estado en Educación y Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley SAC).

Abstract

This article refers to how educational policies in Chile have sought to establish quality in education, responding to economic interests, rather than to the integral development of students, therefore, it is proposed to analyze the implications of the

restrictive, undemocratic and representative vision of the concept of quality that they have coined in recent times. After a literature review, the historical-political context in which the concept of quality is configured is presented. In addition, to analyze key concepts such as: Education as a right, role of the State in education, quality of education and the SAC law. Finally, it is concluded that there is no consensus between what the neoliberal system and educational reality propose as Quality in Education, this being still a pending issue.

Keywords: Quality in education; Education as a right; Role of the State in Education and Quality Assurance System Law (SAC).

“El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos y verificar y no aceptar, todo lo que se les ofrece.”

Jean Piaget

Constantemente se ha hablado de la “Calidad de la Educación”, siendo este un tema que los distintos países han buscado asegurar a través de la implementación de diferentes políticas educacionales. Chile, en este sentido, no ha estado al margen de ello y en los últimos años bajo el sistema neoliberal, la propuesta implementada por los distintos gobiernos han obedecido a un planteamiento más bien de corte económico en concordancia con las llamadas reformas de segunda generación (Shixue, 2018), por lo que las instituciones educativas serían las encargadas de formar el capital humano necesario para el desarrollo económico del país, por tanto, se han potenciado el desarrollo de escuelas eficaces, a través de la calidad y equidad. De esta manera, el Estado tomó un control regulador y fiscalizador del sistema educativo el cual se vio reflejado con la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, más conocida como ley SAC (ley N° 20.529), la cual señala en el artículo 1° “tendrá por objetivo propender

a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”, publicada en la Biblioteca del Congreso Nacional (Ministerio de Educación, 2011).

Ahora bien, el problema subyace en que la calidad en educación comenzó a medirse a través de pruebas estandarizadas, tal es el caso de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, en inglés) o el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Sin embargo, el problema de estas mediciones es que miden sólo una parte de los aprendizajes y las escuelas se orientan al logro de los resultados como si eso fuese calidad (Prieto, 2019). No hacen una medición integral de los estudiantes, ni miran las diferencias que existen en las instituciones educativas, ni comunidad en general, sino que se mide con la misma vara a todos los estudiantes, a pesar de que la realidad de los educando es distinta. Así lo afirma Prieto (2019) al asegurar que: “Es esta integralidad la que se pierde cuando el proceso educativo se limita a la adquisición de unos estándares preestablecidos y fijos, y desencadena lógicas de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en pro de los resultados” (p.13). Sobre lo mismo Rodrigo Cornejo, director del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y Eduardo González, Dirigente nacional del Colegio de Profesores hacen una crítica al señalar que las pruebas estandarizadas no son reflejo de la calidad de la educación, ya que, “...este tipo de pruebas fueron diseñadas en el mundo para tener una visión panorámica de los aprendizajes de un país, en aquellas áreas del conocimiento que son susceptibles de medir” (Cornejo & González, 2020, párr.7). Además, aseguran que los resultados SIMCE están determinados por el nivel socio-cultural de los estudiantes y no por las prácticas pedagógicas “los puntajes en estas pruebas dependen, entre un 70 y un 90% del origen socio económico de los/as estudiantes y solo, entre un 10 y un 30% depende de lo que hacen las escuelas” (Cornejo & González, 2020, párr. 8). Por tanto, la aplicación de este tipo de prueba no ha mejorado la educación ni los aprendizajes de los estudiantes en las habilidades implicadas en este instrumento, pues está lejos de ser una herramienta

pedagógica, sino más bien es un instrumento de fomento de las políticas de mercado en la educación.

A raíz de lo anterior, en el presente estudio se propone analizar las implicancias de la visión del concepto calidad acuñado por, teóricos y por sobre todo autoridades gubernamentales a través de las últimas décadas, los cuales no han hecho más que ampliar la brecha entre estudiantes de distintas realidades. El presente estudio busca analizar la situación actual de la educación en Chile respecto a la Calidad de la educación y la forma en que ésta es medida o evaluada a través del sistema de aseguramiento de la calidad. Inicialmente, se parte de la premisa que el término calidad está dirigido hacia políticas de mercado y se aleja de los conceptos pedagógicos que debieran sustentar su definición. Si así fuera, el término calidad utilizado para evaluar la educación incorporaría las enormes diferencias que existen en los distintos territorios del país, las diferencias culturales, económicas y sociales de todas y cada una de las comunidades educativas. Por ello se sostiene que los diversos dispositivos de control (Ley SAC) afectan la gestión del sistema educativo a nivel macro.

Inicialmente, se presenta el contexto histórico- político en el cual se ha ido configurando el uso del concepto de calidad en educación. En segundo lugar, se plantea el contexto teórico-referencial en el cual se abordan los siguientes conceptos claves, Educación como Derecho Humano, Rol del Estado en Educación, Concepto de Calidad en Educación y Ley SAC. En un tercer apartado, se presenta la metodología que da estructura al estudio documental y revisión bibliográfica pertinente. Finalmente, se presentan las reflexiones y conclusiones que surgen a partir de la discusión teórica.

En cuanto al contexto histórico político, la calidad de la educación es un tema de debate y preocupación no sólo en Chile, sino que, en diversos países del mundo se han implementado políticas que apuntan a asegurar la calidad en el sistema educativo para dar respuestas a las crisis que viven las sociedades contemporáneas (Fullan, 2017) tal es el caso de Inglaterra con la reforma conocida como “*All Children*

Matter” y la implementación de la OFSTED, en Nueva Zelanda con la puesta en marcha de la “*Tomorrow’s Schools*”, posteriormente la “*Overall Teachers Judgments*” y en Escocia la implementación del Programa de Asociaciones para la Mejora (SIPP, por sus siglas en inglés). No cabe duda de que el concepto de calidad que guían estas políticas educacionales en los gobiernos obedecen a los contextos nacionales e internacionales de los que son parte, así como también éstas responden a políticas educativas impulsadas desde organismos mundiales, como UNESCO, que a través de numerosos programas como “Educación para Todos”, ha hecho hincapié en la importancia de avanzar en cobertura escolar y calidad.

En una revisión histórica sobre la aplicación de políticas educacionales para garantizar el derecho a una educación de calidad, observamos que entre 1940 y 1960, más que calidad, los gobiernos se preocuparon de la cobertura escolar, con campañas de alfabetización, el derecho a la educación fue entendido como el acceso de las clases populares a las escuelas. “La creación del Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular durante el gobierno del presidente Juan Antonio Ríos [...] confirmó esta apuesta por acelerar la inclusión de las clases populares al bien educativo” (Inzunza, 2018). Se potenció la figura del Estado docente, el cual no sólo se preocupaba de ampliar la cobertura escolar, sino que también tenía por interés controlar las escuelas privadas para dirigir los aprendizajes, de acuerdo con las necesidades del país. (Inzunza, 2018).

Posteriormente, entre la década de los 60 y 70, los gobiernos pusieron acento no sólo en el acceso a la educación de las clases populares, sino que también se preocuparon de democratizar la educación. Bajo preceptos de una educación democrática, participativa y acorde a las necesidades del país, el gobierno de Salvador Allende impulsará el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU). Sin embargo, el proyecto nunca vio la luz, pues la oposición consideraba el proyecto de la Unidad Popular como un adoctrinamiento político de los estudiantes (Olivos, López & Silva, 2020, p. 145). Por tanto, el concepto de calidad y equidad que buscaba establecer el gobierno en educación solo quedó como una buena intención.

Tras el golpe de Estado y el derrumbamiento de los denominados “socialismos reales”, el sistema neoliberal comenzó a proliferar en distintas partes del mundo, siendo Chile uno de los principales laboratorios que puso en práctica políticas dirigidas hacia este tipo de sistema. En este sentido, nuestro país, comenzó a caminar bajo el alero de M. Friedman hacia un modelo más liberal durante la dictadura de Augusto Pinochet, donde la presencia del privado se hizo cada vez más fuerte, sobre todo en los sectores que antes eran de exclusiva responsabilidad del Estado, tales como por ejemplo el caso de las pensiones y educación (Inzunza, 2018).

Esta llamada “Revolución Silenciosa” produjo claramente un gran crecimiento económico para nuestro país, lo cual se vio como un triunfo del capitalismo en sí mismo y, por lo tanto, mostró que el sistema neoliberal era un sistema exitoso, por ende, continuó como un legado en los gobiernos postdictadura, quienes entendieron que este modelo significaba una redemocratización del sistema en general y mayor libertad para escoger lo que se quiere consumir. De este modo, el Estado deja atrás el ideal de Estado Docente, que propugnaba desde el siglo XIX, pasando a ser ahora un Estado regulador y fiscalizador del sistema educativo, lo cual propició que organismos internacionales como el Banco Mundial financiaran las nuevas políticas educacionales orientadas a Mejorar la Calidad y Equidad de la Educación (Herrera, Reyes & Ruiz, 2018).

En tal sentido, la calidad de la educación se entrelazó con el concepto económico siendo medible a través de su eficacia, justificando su importancia en el desarrollo económico de los países (Prieto, 2019). En otras palabras, las escuelas debían adoptar medidas para ser más eficientes, entendiendo por eficaz, como el elemento clave y articulador entre calidad y equidad (Herrera et al, 2018). De esta manera, la calidad en educación estaba estrechamente ligada al mercado económico, por la necesidad de mano de obra calificada, lo cual fue complementado con la propuesta de la CEPAL en los años 90, conocida como “Transformación

productiva con equidad”, que impulsaba reformas educacionales en América Latina con la finalidad de lograr un mayor desarrollo económico.

Así mismo, las reformas educacionales se acentuaron con las llamadas “Reformas de segunda generación”, que estaban dirigidas a lograr un desarrollo económico con mayor justicia social, pues, los países latinoamericanos habían podido superar las distintas crisis, tras adaptación de diferentes políticas de estabilización económica, pero estas no habían alcanzado a solucionar los problemas de remuneraciones laborales, pobreza y mala distribución del ingreso. Estas insatisfacciones llevaron a que se levantaran voces que demandaban hacer reformas a las reformas o crear una segunda generación de reformas que estuvieran dirigidas principalmente a cambios institucionales que generen incentivos para mejorar el modelo económico- social (Shixue, 2018). En este mismo sentido, los sistemas educativos cobraron gran relevancia, como espacios donde se puede lograr un capital humano acorde a las necesidades económicas de los mercados y, por otro lado, un mayor desarrollo social, puesto que, a mayor grado de educación, mayores serán los ingresos salariales que podrá alcanzar y en definitiva un mejor bienestar social (Zavala, Ganga, Rojas, Torres & Leiva, 2020).

La educación entonces fue vista por los gobiernos como un medio de ascenso social, por lo que se comienza a intervenir a través diversas leyes como la ley SAC, de la Calidad y Equidad y la ley SEP (de Subvención Escolar Preferencial), con la finalidad de asegurar la calidad de la educación. Esta calidad que interesa a los gobiernos se mide en base a los resultados cuantificables, por lo tanto, se han establecido pruebas estandarizadas, como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) que terminó, finalmente, por convertirse en el eje de la nueva narrativa del mejoramiento de la calidad educacional. (Herrera et al., 2018). Esta larga experiencia de Chile con las pruebas estandarizadas ha incidido en la forma de percibir los centros educativos, pues, se entrega incentivos como el SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño) a aquellos colegios que tienen buenos resultados y realiza sanciones como el cierre de colegios a aquellos que

constantemente han obtenido malos resultados, creándose entonces, una competencia entre colegios para mantenerse en el sistema y obtener una buena publicidad (Herrera et al., 2018). De este modo, se estableció el ideal de integración de los sectores vulnerables al bien educativo imponiendo un modelo de libre mercado “donde las familias deberían compara y seleccionar la mejor oferta para la educación de sus hijos, fuese pública o privada. En este sentido, se creyó que la competencia produciría naturalmente una mejoría de la calidad del sistema educacional completo (Inzunza, 2018).

Así mismo, durante 1990 y 2000 se impulsaron importantes reformas al sistema educativo con el fin de mejorar el sistema escolar y asegurar calidad en la educación. Estas reformas implicaron también una revisión del SIMCE que terminaron por establecer estándares de aprendizaje a lograr y considerados deseables para la sociedad chilena. Paradójicamente, este ajuste hacia un aseguramiento de la calidad terminó por impulsar movimientos estudiantiles demandando mayor calidad y equidad en educación y con ello replantear el término de “calidad” (Galioto, 2021)

Por otro lado, lograr la efectividad escolar fue uno de los desafíos que se plantearon tras el movimiento estudiantil del año 2006. Esta efectividad se vio reflejada en el desarrollo de las llamadas “escuelas efectivas”, las que debían responder con docentes efectivos y resultados exitosos en las pruebas estandarizadas (Herrera et al., 2018). Sin embargo, el origen de estas escuelas data de los años 60 en los países anglosajones que tras el informe Coleman de 1966, se llegó a la conclusión que el contexto familiar jugaba un rol determinante en el futuro académico de los estudiantes, y no de lo que las escuelas podían hacer para cambiar el destino de los niños, por lo tanto, se enfatizaban determinaciones estructurales y los contextos sociales culturales y económicos que configuran la división desigualitaria de la sociedad (Martín-Lagos, 2018). Producto de esto es que emergen voces para demostrar, todo lo contrario, es decir, que los colegios sí podían hacer la diferencia, naciendo entonces las llamadas escuelas efectivas. En

el caso de nuestro país, las escuelas efectivas comienzan a formarse desde los años 90 con políticas educacionales basadas en sistemas de incentivos, pero tuvieron escasos resultados (Herrera et al., 2018). A pesar de ello, este intento fallido de escuelas eficaces llevó a que los gobiernos comenzaran, en los años posteriores, a realizar un estudio serio y acabado sobre el impacto de las escuelas en los contextos de pobreza. Entendiendo que una buena gestión educacional, compromiso docente y familia involucrada, puede incidir en mejores resultados de aprendizajes (Bender, 2017). Por otro lado, es difícil hablar de mejora y calidad en un ambiente donde se alienta la competencia entre escuelas, principalmente en los colegios más vulnerables versus los de mayor respaldo financiero, muy propio de una lógica de mercado que deja de lado el contexto y la mirada sistémica. Lo cual se traduce en que el problema de calidad y mejora va más allá de la gestión de una unidad educativa.

Las iniciativas, en términos de políticas educacionales, iniciadas con el retorno a la democracia, no lograron dar solución a los problemas de base que tenían mermada a la educación pública. En el año 2004, la OCDE entrega el informe “Revisión de políticas nacionales de educación en Chile”, este es un diagnóstico elaborado en conjunto con el Ministerio de Educación de Chile y en él se plantean una serie de nudos críticos de los dispositivos reguladores del sistema (Ley SAC) que afectan al sistema educativo chileno y le impiden lograr un modelo educativo equitativo y de calidad. Bellei (2018) señala que, el MINEDUC identifica como problemáticas la segmentación educativa enraizada en las leyes del mercado que dominan el sistema educativo y la discriminación que practican los establecimientos privados que va en perjuicio directo de los establecimientos públicos que tienen una mayor carga de deberes y menos recursos económicos. Del mismo modo, se identifica la problemática de orden estructural entre los municipios, su doble dependencia y la influencia que tienen sobre su desempeño las capacidades profesionales y la importancia que le dan a la educación las autoridades de turno.

Por su parte el equipo de revisión de la OCDE, dentro de las conclusiones que planteó en su informe del año 2004, menciona la dicotomía que presenta el sistema educativo chileno al combinar dos políticas de reformas coexistentes, pero ideológicamente en conflicto. La primera, es que el mercado educacional (competencia entre escuelas, selección de establecimientos por parte de los padres y administración privada de ellos) derivaría en escuelas más eficaces y un alto rendimiento escolar. En segundo lugar, señala la intervención del gobierno central con su visión de lo que es una educación de calidad y los lineamientos de cómo alcanzar dicha calidad de modo que todos los estudiantes puedan aprender. Se señala, en definitiva, la importancia que se le ha dado al mercado en la Educación Chilena y que éste ha sido incapaz de regular y resolver las problemáticas estructurales del sistema, incluso dejan ver que es el propio mercado el que produce gran parte de los problemas de la Educación en nuestro país. “Chile tiene un sistema en que la competencia entre escuelas por matrícula no ha producido mejores resultados educativos, ha organizado la matrícula en tipos de escuela por clases sociales, y ha debilitado la educación pública” (Bellei et al.,2018). Del mismo modo, señala que el informe de la OCDE da cuenta de otros nudos críticos en el sistema educativo nacional, derivados de la política de mercado imperante: segmentación socioeducativa, la discriminación en contra de los estudiantes más desaventajados, y la desconexión entre el curriculum nacional y las prácticas de aula frente a un Ministerio de educación sin herramientas para incidir efectivamente en ellas. Dentro de las recomendaciones que emanan de este informe, que incluyen la formación docente, los dos niveles de educación escolar y educación superior, se plantea la necesidad de contar con un régimen de aseguramiento de la calidad, lo que puso en evidencia la débil regulación estatal chilena en materias de educación, lo que a su vez entrapa el logro de una educación de calidad para todos y todas.

A pesar de la contundencia de las conclusiones emanadas del informe de la OCDE, no se perciben grandes cambios en la estructura del sistema educativo chileno conocido como “Nueva Institucionalidad”, conformado por los cuatro organismos reguladores de la Ley SAC. No fue hasta el año 2006, con la

denominada Revolución Pingüina, que el sistema de mercado de la educación chilena se vio realmente remecido. Este movimiento estudiantil, uno de los más grandes desde el término de la dictadura cívico militar, puso en la palestra la necesidad de un nuevo sistema que fortalezca la educación pública, poniendo de manifiesto la crisis del sistema educativo causado, según sus consignas más fuertes, por la prevalencia de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación y limitación del rol del Estado a un rol subsidiario en la educación, entregando a terceros el manejo y la administración de los fondos destinados a la educación (Carrasco, 2021). Estudiantes de todo el país evidenciaron las falencias en materia de educación, dejando ver las precarias condiciones en las que se educaban los estudiantes de sectores más vulnerables y como el Estado ha abandonado la educación pública.

“...tiene su inicio en una pequeña manifestación el día 25 de abril de 2006 en Lota, una localidad rural de Concepción en la XIII Región de Chile, con el fin de expresar la disconformidad con respecto a los servicios básicos de los estudiantes de la escuela A-45 Carlos Cousiño. Viendo sus comienzos en manos de estudiantes que vestían uniformes azul marino y blanco, con apariencia similar al pingüino. En este contexto se inicia una de las movilizaciones más grandes ocurridas en el país desde el regreso de la democracia ya que el 26 de abril en la totalidad de las regiones de Chile y de forma simultánea se produjo la primera marcha a nivel nacional” (Pizarro L., 2020, p.96).

Bellei por su parte, señala que el movimiento también logró visualizar que ciertos factores institucionales eran causantes de los más graves problemas educacionales y se transformaron en parte de los petitorios entregados al gobierno: “el marco regulatorio insuficiente plasmado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (promulgada el último día de la dictadura), el financiamiento estatal a proveedores privados con fines de lucro, la discriminación causada por el

copago, el abandono relativo de la educación pública en manos de los municipios, entre otros” (Bellei et al.,2018).

En el marco de las movilizaciones estudiantiles de los meses de mayo y junio del año 2006, el 7 de junio, la Presidenta Michelle Bachelet, convocó al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, formado por 81 miembros representantes de distintos ámbitos de nuestra sociedad, entre los que se encontraban especialistas en educación, académicos, docentes, estudiantes secundarios y universitarios, representantes de padres y apoderados, entre otros, presidido por el profesor Juan Eduardo García Huidobro, director del Departamento de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Este Consejo, en palabras de la presidenta Bachelet, tendría por misión: “...que esmerarse por mostrar caminos para llegar a la educación justa y de calidad que Chile quiere y necesita”. (Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

A pesar de las múltiples visiones existentes en el Consejo, los participantes lograron llegar a una serie de acuerdos, los que se basan en la premisa de que la educación en Chile ha tenido avances, sin embargo, aún se encuentra muy lejos de ser una educación de calidad que responda a los requerimiento mundiales, de igual modo, no ha logrado acortar las marcadas desigualdades de origen con que los niños y niñas inician su experiencia educativa (Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). Los acuerdos alcanzados por la comisión apuntan a la importancia de que la educación de nuestro país sea de mayor calidad y equidad, entendiendo que es fundamental que ésta sea pública e inclusiva y que contribuya efectivamente a ampliar las oportunidades de todos los chilenos. Por otra parte, a que las políticas de mejoramiento educativo deben centrarse en los establecimientos educacionales, los que son concebidos como espacios abiertos y participativos, en donde los estudiantes y sus familias se comprometan con el proceso educativo, siendo los actores fundamentales en la construcción de una buena enseñanza tanto los docentes como los directivos, por lo que debe existir una preocupación especial por formarlos, atraerlos y retenerlos

en el sistema educativo. Para poder cumplir con la tarea encomendada, contribuir a solucionar los problemas de la educación, el Consejo Asesor considera importante cambiar la LOCE y el marco regulatorio de la educación chilena, con el objeto de subsanar el déficit de deliberación democrática y de legitimidad que tiene, desde sus orígenes. (Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Más tarde, en el año 2017, con la promulgación de la ley 21.040 se crea el nuevo Sistema de Educación Pública, estableciendo las instituciones que lo componen, regulando su funcionamiento y haciendo hincapié en la formación integral de los y las estudiantes.

“El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que conformen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional” (Ministerio de Educación, 2017, art. 3).

Esta ley, además, cambia la gobernanza y gestión de la educación estatal, ya que, establece la desmunicipalización de la educación, pasando a estar a cargo de 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), bajo la dirección del nivel central (Eyzaguirre, Izquierdo & San Martín, diciembre 2021).

Ahora bien, para el análisis de este estudio, se contextualiza la educación como Derecho Humano, el rol del Estado en Educación, el concepto de calidad y la Ley SAC.

Educación como Derecho Humano:

Las Naciones Unidas han promovido, protegido y fomentado los Derechos Humanos a través de la historia, con la firma de tratados, protocolos y convenciones internacionales, en diferentes materias. Ejemplo de esto es la Convención Americana sobre derechos humanos, también llamada Pacto de San José de Costa Rica, del año 1969 y ratificada en 1990 y la Convención sobre los derechos del niño, del año 1989 y ratificada en 1990. Estos derechos se encuentran protegidos por el derecho internacional y deben ser garantizados a través de las constituciones de los Estados firmantes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Guía de formación cívica, 2020).

En este mismo sentido, la educación se presenta como un derecho y también como una obligación que deben garantizar los Estados, lo cual implica básicamente, que deben asegurar que todas las personas puedan aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y capacidades intelectuales, físicas y sociales. Además, se debe asegurar que toda persona pueda recibir educación, por lo que la enseñanza primaria debe ser gratuita y obligatoria para todos los niños y todos deben tener acceso a la educación secundaria. (Guía de formación cívica, 2020). Por tanto, el derecho a la educación es un factor determinante para “acceder a una mejor calidad de vida. Se trata de entender el concepto de que el derecho a la educación de una persona es la clave para la comprensión, ejercicio y demanda de los demás derechos” (Contreras 2020, p. 12).

En sintonía con lo anterior, organismos internacionales como UNICEF y UNESCO han promovido la educación como un derecho humano fundamental, el cual “emerge como una herramienta para proteger la dignidad humana, especialmente considerando su capacidad de promover otros derechos y de constituirse, por tanto, en un derecho multiplicador (UNESCO 2019, P. 16). Así mismo, Bellei señala que “La educación es, en sí misma, desarrollo humano. Pero tiene también una dimensión instrumental que la hace clave para aumentar las

capacidades de las personas para precisamente acceder y luchar por los demás derechos” (2020, párr. 3).

Tal es la importancia de este derecho, que ha sido consagrado en diversos instrumentos internacionales de Derechos Humanos, así como también en Constituciones y Leyes de carácter nacional. En atención a ello, Contreras afirma que la educación “es un elemento indispensable para alcanzar la justicia social, la igualdad y el ejercicio pleno de todos los demás derechos que el Constitucionalismo reconoce” (2020, pp. 13 – 14). El problema es que, hasta ahora el Estado chileno no ha abandonado la lógica de mercado y el derecho a la educación es entendido como un derecho de cobertura más que un derecho humano. La educación como derecho humano, no sólo exige al Estado satisfacer “una dimensión cuantitativa (cobertura), sino que también requiere satisfacer una dimensión cualitativa (calidad). Y esta segunda dimensión, [...] se relaciona con diversas dimensiones esenciales que el orden constitucional debe garantizar, incluida la consecución de los llamados <<finés de la educación>>” (Salgado, 2017, p. 291). Al no cumplir lo anterior, es decir cuando un Estado no garantiza el acceso a la educación se estaría frente a una flagrante vulneración de derechos.

En el caso de nuestro país, desde la firma de la Convención sobre los Derechos de los niños, se han realizado diferentes políticas públicas para resguardar la protección de estos derechos en las distintas áreas (salud, educación y protección social). “Por este motivo, la creación, modificación y/o derogación de leyes es un aspecto que periódicamente el Estado chileno ha de considerar para adaptar sus prácticas y políticas públicas a la realidad de la infancia en su territorio” (Kyung, 2017, p. 7). Pese a esto, el tema de educación como derecho humano, que exige al Estado garantías, protección y promoción es un tema aún pendiente.

Ahora, dado que en Chile se encuentra en proceso de redacción de una nueva Constitución, nos encontramos el momento propicio para pasar de un Estado

subsidiario a uno más solidario y justo en lo que respecta a los diferentes derechos en especial a la educación. Así lo declara Bellei (2021) cuando establece que:

“La nueva Constitución podría definir la educación en un sentido amplio y con un propósito claro de justicia social: que todas las personas, independientemente de su origen y condición, tengan la oportunidad de desarrollarse integralmente y desplegar sus proyectos de vida; además explicitar que la educación deberá orientarse por los derechos humanos, ser multicultural e inclusiva” (p.327).

Por otra parte, UNICEF ha realizado ciertas recomendaciones para visualizar a los niños, niñas y adolescentes como sujeto de derechos (Kyung, 2017). Después de todo, los niños como parte importante de los habitantes de República, no pueden quedar al margen de la Constitución Política del Estado (Espejo N., 2017). De este modo, Bellei (2020) propone cuatro ideas fuerza que pretenden mejorar el estatus del derecho a la Educación en la nueva Constitución Chilena:

- 1) Definir la prioridad social que tiene la educación pública por sobre la privada en tanto forma institucional con que se garantiza el derecho universal a la educación.
- 2) Establecer la primacía del derecho a la educación de niñas y niños por sobre los intereses de los dueños de las escuelas.
- 3) Ampliar el contenido del derecho a la educación más allá de la garantía de acceso.
- 4) Expandir la definición del derecho a la educación para abarcar el curso de la vida y múltiples espacios de aprendizaje más allá de la educación institucionalizada.

Rol del Estado en Educación

Tras adoptar el sistema neoliberal en los años 80, el rol del Estado chileno comienza a cambiar. Muchas de las responsabilidades que mantenía como Estado

de benefactor, van a hacer transferidas de manera parcial o total al sector privados, por lo que el Estado se convierte en un Estado subsidiario, regulador y fiscalizador del sistema. Passi y Martines (2018) aseguran que en Chile “existió una clara voluntad de eliminar del mapa político a los promotores del Estado benefactor. En tanto, el plan presentado por los Chicago Boys, el Estado subsidiario, fue contrariamente opuesto a la antigua forma de organización económica” (p. 90). El nuevo sistema significó un cambio de roles en la relación sociedad- Estado, donde finalmente se termina entregando a privados recursos que son públicos a través de los subsidios. Este mismo hecho se evidencia en el sistema educativo, ya que, hasta 1980 el hablábamos de un “Estado docente” preocupado de fortalecer la educación pública, mientras que el sector privado actuaba como un colaborador de esta misma función, sin embargo, desde la implementación de las políticas neoliberales, el sistema educativo actuó bajo la lógica del mercado (Bellei, 2021).

Es así como, en Chile el 90% de los niños cursa su educación básica y media en escuelas municipales o particulares financiadas parcial o totalmente con recursos públicos, tal como si fuera un voucher que el Estado pagaba al colegio donde el estudiante y familia escogiera para estudiar (San Martín, 2019). La idea del voucher era propiciar la competencia entre los colegios, promoviendo una mayor eficacia y calidad en los servicios educacionales como forma de publicidad para atraer al alumnado. Este sistema se argumentaba en la libertad que tenían las familias para escoger el tipo de educación que quisiesen para sus hijos (San Martín, 2019). No obstante, “mientras que la teoría buscaba el desarrollo educativo, para lograr mayor libertad, diversidad, calidad y no segregación; en Chile, la Junta Militar identificaba como problemáticas la repitencia, deserción, centralización y estatización excesiva” (Espinoza y González, 1993, citado en Canals et al., 2019).

En la década de los 90 se realizaron reformas para mejorar el sistema educacional, sin embargo, no se alteraron los fundamentos de este, puesto que, se continuó con el copago y se vincularon las remuneraciones de los docentes con desempeño (Canals et al., 2019). Por tanto, en sí el mismo sistema es cuestionable,

puesto que por un lado reduce a los estudiantes y sus familiares a la condición de cupón canjeable en dinero, pasando a convertirse en un objeto que puede ser reembolsable, desvalorizándolo como persona y por otro lado, no considera la educación como un Derecho Humano, sino que este es sólo considerado como un bien de consumo en cuyo juego se advierte profundas desigualdades (San Martín, 2019).

Por último, cabe señalar que el rol del Estado en materia de educación está en pleno proceso de cambio, ya que, por un lado, los movimientos estudiantiles y sociales han exigido volver a una educación pública y terminar con las subvenciones escolares, intentando tal vez retomar el antiguo rol de Estado Docente. La gran discusión que surge entonces es el poco interés que tiene el Estado en volver a tomar ese rol, pues lo que le importa al Estado actualmente es el rendimiento de los mercados internacionales. Por otro lado, las demandas ciudadanas han llevado a exigir un cambio constitucional, lo cual se plantea como un nuevo escenario para redefinir la educación como un derecho humano bajo el marco de un Estado social (Bellei, 2021). Este último punto plantea nuevos desafíos, pero necesarios para fortalecer finalmente la educación pública.

Concepto de calidad en Educación

El concepto de calidad comenzó a ser introducido en el sistema escolar, a partir de las políticas educativas impulsadas por organismos internacionales como UNESCO en muchos países del mundo. Este mismo organismo, ha impulsado diversos estudios e investigaciones que analizan y profundizan la aplicación del concepto calidad en educación (Galioto, 2021).

Ahora bien, en el caso de Chile el concepto de calidad, entre 1979 y 1984, llevó a una reestructuración del sistema que bajo una dictadura cívico-militar provocó el debilitamiento del sector público, poniendo énfasis en la medición del rendimiento. “Para la Dictadura, el abordaje del mejoramiento de la calidad del sistema escolar debía darse desde la perspectiva de sus resultados” (Galioto, 2021,

p. 53). Posteriormente, entre los años 1985 y 1990 las políticas educativas se centraron en establecer pruebas estandarizadas, como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa) que debuta en 1988, para jerarquizar las escuelas sobre la base de su desempeño. Finalmente, desde el año 2009 se establecieron regulaciones en torno a la calidad con efectos directos sobre los colegios. Se continúa con una lógica economista y plantea una mirada valórica en torno al concepto calidad, lo cual muestra un escaso grado de coherencia (Galioto, 2021).

De esta manera, la calidad en educación puede ser abordado desde distintos enfoques como el curricular, de manera sistémica y como políticas educacionales. En cuanto al primero, la calidad se centra en que los estudiantes logren alcanzar los objetivos planteados en el curriculum nacional. El enfoque sistémico, apunta a lograr la calidad de manera transversal. Desde UNESCO, se creó en 1993 la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI presidida por Jacques Delors y, en ella se plantean los llamados 4 pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos). Estos pilares serían la base para entender una educación de calidad (Minuta BCN, 2016).

Posteriormente, en el año 2007 OREALC publicó el informe: “Una Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos” (UNESCO, 2007, citado en Minuta BCN, 2016), en el que se establecían 5 dimensiones que deberían estar presentes en los sistemas educativos de calidad: eficacia, eficiencia, Relevancia, pertinencia y la equidad. La eficacia responde a en qué medida los sistemas educacionales logran aspectos que se traducen en el derecho a una educación de calidad para todos; la eficiencia, esta hace referencia al respeto de los sistemas de la condición y derechos ciudadanos de todas las personas; la pertinencia se orienta a las necesidades de las y los estudiantes; la relevancia responde al qué y para qué de la educación, es decir, las intenciones educativas, las cuales condicionan otras decisiones como las formas de enseñar y de evaluar. Mientras que la equidad está dirigida a la educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje,

de acuerdo con sus capacidades, es decir, cuando todos los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad (Minuta BCN, 2016).

Por último, las políticas educacionales, apuntan a lograr la calidad escolar a través de la escuela eficaz. Murillo entiende por una escuela eficaz como “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, mayor del que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo 2005, citado en Bolívar & Murillo, 2017, p. 76).

Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), Ley 20.529

Esta ley, promulgada en el año 2011, crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en ella señala que es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles. Este Sistema tendrá por objeto, asimismo, “propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”. (Ministerio de Educación, 2011, art. 1, inc. 2). Así mismo, bajo esta ley, se entenderá por educación el “proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”. (Ministerio de Educación, 2011, art. 1, inc. 3).

En el sistema de aseguramiento de la Calidad (SAC) participan cuatro instituciones, si bien cada una de ellas posee funciones específicas, deben trabajar coordinadamente con el fin de garantizar de manera progresiva, las condiciones para que todos los establecimientos del país entreguen una educación de calidad, impulsando el mejoramiento continuo del sistema escolar. De acuerdo con la Ley 20.529, las Instituciones que forman el SAC son:

Ministerio de Educación: Es el órgano rector del sistema, formula e implementa políticas, normas y regulación sectorial. Diseña, además, instrumentos curriculares.

Superintendencia de Educación: Fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional y uso de recursos estatales.

Agencia de Calidad de la Educación: Evalúa el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores.

Consejo Nacional de Educación: Aprueba e informa instrumentos curriculares y de evaluación para la educación escolar presentadas por el Ministerio de Educación o la Agencia de la Calidad.

METODOLOGÍA

Este estudio tiene por objetivo dar respuesta a la pregunta ¿Se puede hablar de calidad en las actuales condiciones del sistema? Esta pregunta es del tipo “Discusión examen” puesto que, permite examinar en detalle el estado actual de la discusión del tema y a partir de ello establecer una nueva mirada y generar una opinión sobre el mismo. Por ello se ha optado por el método cualitativo de análisis documental y revisión bibliográfica. Este método establece un proceso de recopilación de conceptos y datos con el fin de sistematizar y procesar información y luego transformarla en nuevo conocimiento. El trabajo investigativo se basó en el análisis de diferentes documentos, que permitieron construir el contexto histórico y teórico del presente estudio y que han sido sistematizado en 4 grupos:

- 1) Informes y publicaciones nacionales e internacionales, referidos a: Derechos Humanos. Educación, equidad y concepto de calidad.
- 2) Bibliografía especializada en educación, calidad y políticas educativas.
- 3) Leyes que enmarcan el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile.

- 4) Artículos de opinión referidos a la discusión actual sobre el estado de la educación en Chile y las implicancias del Sistema de aseguramiento de la calidad.

La estructura del análisis documental fue dividida en 2 partes, siendo la primera dedicada a un contexto histórico y la segunda referida a un marco teórico conceptual y referencial. Posterior a ello, se inicia el proceso de análisis crítico de la información que permitirá establecer las conclusiones y plantear la discusión que dará respuesta a la pregunta de esta investigación. El proceso de revisión de la literatura se desarrolla a lo largo de toda la investigación y especialmente en la concreción del propósito de la investigación, la elaboración de un marco conceptual y en la discusión final propiciando el diálogo teórico.

CONCLUSIONES, REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN

Lograr una educación de calidad es el objetivo de todo gobierno, puesto que los colegios son los centros formadores del tipo de personas que queremos crear en una sociedad moderna, por lo tanto, bajo un paradigma económico neoliberal se hace útil y necesario crear mano de obra especializada. De esta manera, la idea de Capital Humano como parte fundamental del desarrollo económico y la medición de los aprendizajes se entremezclaban en la dirección de las políticas educacionales que redundan en un tipo de Estado centrado en los resultados “Estado evaluador” (Herrera et al., 2018). Es así como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que fue creado con el fin de fortalecer el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos. Con este sistema se busca fortalecer la mejora educativa en los establecimientos educacionales, concibiendo la calidad de manera integral. No obstante, este sistema perpetúa la visión de la Educación como un bien de consumo cuya eficiencia puede regularse con la lógica de las leyes del mercado, generando una competencia entre las unidades educativas por mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas y con ello

umentar sus matrículas y, de igual forma, evitar las sanciones por una gestión deficiente.

Ahora bien, el problema subyace en que la calidad en educación comenzó a medirse a través de pruebas estandarizadas, lo que implica aplicar conceptos de mercado a un fenómeno educativo que no responde a la realidad, que es diverso en persona, territorio y realidades contextuales, por lo que se muestra una inconsecuencia respecto a lo que debiese pretender un sistema educativo que es el desarrollo integral de las personas: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este contexto, el sistema nacional chileno sólo considera el acceso al sistema educacional como un Derecho, sin preocuparse en profundidad por lo que sucede al interior de las salas de clases con los aprendizajes de niños y niñas. Frente a lo anterior se observa también, que el Estado se configura como un estado fiscalizador y sancionador, cuando sus socios (públicos o privados) no garantizan los niveles de calidad que han establecido en la lógica de libre mercado. Por tanto, “En esta lógica el Estado está asumiendo un rol de control y supervisión del servicio de la educación” (Durán, 2018, p. 95).

Por otro lado, sabiendo que no existe acuerdo con respecto al término calidad en educación ¿es posible hablar de calidad cuando sólo se refiere a la formación de un capital humano? En este sentido, este artículo considera que el término calidad, es un tema pendiente, pues, las escuelas son centros formadores de “personas”. Entonces ¿qué tipo de personas queremos formar?, ¿Personas que como dice Galeano, son consideradas un número y no tienen nombre? o ¿personas que desarrollen todas sus potencialidades y sean miembros activos y responsables de la comunidad en que viven? Por lo tanto, el uso del término calidad, no alcanza a describir el logro de los objetivos fundamentales de la educación chilena planteados en el currículo nacional, que apuntan al desarrollo integral del ser humano, limitándose sólo a aspectos cuantitativos, dejando fuera de todo análisis aquellos aspectos centrales de la educación como un derecho humano fundamental.

Por lo tanto, de acuerdo con el análisis realizado, el sistema de aseguramiento de la calidad ha demostrado, ser poco representativo porque, por un lado, mide a todos los establecimientos con los mismos instrumentos sin considerar el perfil curricular que tengan, es decir, es independiente si es un colegio academicista, artístico o tradicional. En segundo lugar, no hace diferencia entre los contextos donde se encuentran las unidades educativas, no considera las necesidades educativas de la comunidad ni las características y potencialidades de cada uno de los estudiantes. En relación con lo anterior, sólo se evalúan a través de pruebas estandarizadas algunas áreas de aprendizaje en materias como Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia, restando importancia a las otras áreas del saber, por lo que no evalúa al estudiante de manera integral. Lo que obliga a los establecimientos a centrar su labor educativa en el cumplimiento de los estándares evaluados, por sobre el fin último de la educación que se plantean en la misma ley de Aseguramiento de la Calidad. Estas diversas miradas también están presentes en los organismos que conforman y regulan el sistema de educación chilena (Ley SAC), como quedó en evidencia en el año 2022 con las diferencias en la toma de la prueba SIMCE.

En definitiva, en el análisis expuesto en este artículo se sostiene la premisa que el sistema de aseguramiento de la Calidad, implantado bajo el alero de la Ley 20.529, que plantea un sistema evaluativo poco representativo de toda la realidad escolar nacional, está lejos de poder asegurar una educación de calidad para todos y todas.

Referencias Bibliográficas

- Bellei C., Alzamora G., Rubio X., Alcaíno M., Donoso M., Martínez J. & Fuente L. (2018). La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>
- Bellei C. (2020) El derecho a la educación en la nueva constitución chilena. Ciper Académico. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2020/09/27/el-derecho-a-la-educacion-en-la-nueva-constitucionchilena/>
- Bellei C. (2021) Educación pública integral como derecho humano fundamental. In *Anales de la Universidad de Chile* (N° 19, pp. 317 – 338).
- Bender P. (2017) Lo que deben hacer los líderes para construir una escuela. En Weinstein J. y Muñoz G. (Ed.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela, once miradas* (pp.113 – 149). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bolívar A. & J. Murillo (2017) El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad En Weinstein J. y Muñoz G. (Ed.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela, once miradas* (pp.71 - 112). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Canals C., Aguirre C., Blanco C., Fábrega F., Mena C., & Paulus N. (2019). El “Voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>
- Carrasco, J. (2021) A años de la revolución pingüina ¿en qué están las reformas estructurales en educación? *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*. 7 (2) (pp. 27- 42). Doi: <https://doi.org/10.29035/pai.7.2.27>

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. Recuperado de:

http://educacion2020.cl/wpcontent/uploads/2012/10/informe_final_de_consejo_asesor_presidencial_para_la_calidad_de_la_educacion.pdf

Contreras R. (2020) *El derecho a la educación como derecho humano* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Castilla y León, España. Doi: 10.14201/gredos.143763

Cornejo R y González E. (25 de mayo del 2020) ¿Desconocimiento o negociado? El fanatismo por el SIMCE, *Diario Uchile*. Recuperado de: <https://radio.uchile.cl/2020/05/25/desconocimiento-o-negociado-el-fanatismo-por-el-simce/>

Durán F. (2018) La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3 (1), (85- 99). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/681680>

Espejo N. (2017) El reconocimiento de la infancia y de los derechos de los niños en la Constitución Política de la República. En Quesille A. (Ed.), *Constitución política e infancia: una mirada desde los derechos de los niños* (pp.11 - 43). Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF.

Eyzaguirre S., Izquierdo S. & San Martín H. (diciembre 2021) Nueva educación pública. Deficiencias y desafíos. *Punto de Referencia*, N° 593

Fullan, M. (2017) Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En Weinstein J. y Muñoz G. (Ed.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela, once miradas*, (pp. 182- 193). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Galioto C. (2021) *El concepto de calidad: usos, posibles significados e implicancias para la escuela de Chile. Una investigación histórico-filosófica* (Tesis doctoral) Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Recuperado de:

<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/60470/COMPENDIO%20DE%20TESIS%20DOCTORAL%20CARMELO%20GALIOTO%20%20mayo%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera J., Reyes L., & Ruiz Carlos. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163-174. Epub 15 de julio de 2018. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol17-issue2-fulltext-1110>

Inzunza J. (2018) El derecho a la educación en Chile entre 1948 y 2018. En Morales y Rodríguez (Ed.) *Los derechos humanos hoy: reflexiones, desafíos y proyecciones a 70 años de la Declaración Universal (1948-2018)*. (pp. 283 – 296). Santiago, Chile, RIL. Editores.

Martín-Lagos M. (Abril – Junio 2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377

Ministerio de Educación. (2011). Ley 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Ministerio de Educación. (2017). Ley 21.040. Crea el sistema de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

Ministerio de Educación. (2018). Guía legal sobre: Nuevo Sistema de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/nuevo-sistema-de-educacion-publica>

Ministerio de Educación.. (2020). Guía de educación cívica. Departamento de Servicios Legislativos y Documentales Programa de Formación Cívica. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/formacioncivica/>

MINEDUC/MINUTA. (2016). Concepto de calidad de la educación. Recuperado de: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23430/1/BCN%20Conceptos%20de%20calidad%20de%20educaci%C3%B3n%20final.pdf>

Olivos F., López L. & Silva I. (2020) Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, 12(23), 139-152. Doi: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.306>

Pizarro L. (2020) Tecnologías en la “Revolución Pingüina” en Chile (2006-2011). Movilización estudiantil. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (99).

Prieto M. (2019) Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. Doi: 10.1590/es0101-73302019189573

Salgado C. (2017) El derecho de los niños a una educación de calidad. En Quesille A. (Ed.), *Constitución política e infancia: una mirada desde los derechos de los niños* (pp. 291 – 325). Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF.

San Martín V. (2019) Sistema de cheques o vouchers educativos en la educación para jóvenes y adultos en extrema vulnerabilidad. *El caso de el salvador*.

Revista Chilena de Economía y Sociedad. Recuperado de:
<https://rches.utem.cl/articulos/sistema-de-cheques-o-vouchers-educativos-en-la-educacion-para-jovenes-y-adultos-en-extrema-vulnerabilidad-el-caso-de-el-salvador/>

Shixue, J. (s.f.) Las reformas estructurales en los países de América Latina. En Wu Baiyi (Ed.) *Pensamiento social chino sobre América Latina* (117- 137) Buenos Aires, Argentina. Editorial Clacso.

UNESCO (2019) Antecedentes para una estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe, OREALC, Santiago. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/UNESDOC-Documento-de-trabajo-Antecedentes-para-una-estra.pdf>

Kyung H. (2017) Constitución política e infancia: Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile. Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, UNICEF.

Zavala, Ganga, Rojas, Torres & Leiva (2020). Implementación de un programa público de salud mental escolar en Chile en el contexto de la nueva gestión pública. *Gestión y política pública*, 29(2), 447-475. Epub 30 de abril de 2021. Doi: <https://doi.org/10.29265/gypp.v29i2.780>

La Irrupción de la Redes Sociales y la Tecnología en la Educación del siglo XXI

Mg. Leonardo Guerrero

Resumen

El 30 de julio del año 2008 y el 22 de abril del 2009 marcan mi trayectoria como profesional de la educación en Chile. Primero como licenciado en educación y luego como profesor de filosofía. Todo comenzó en la “Universidad de las Artes y las Ciencias Sociales” y precisamente en los ya mencionados años. Pasé sin darme mucha cuenta del diskette al pendrive y las bandejas de entrada de los mails ya comenzaban a llenarse, compañías tecnológicas a fines del siglo XX como Apple (1976), Yahoo, (1994) y google, (1998) sentaron las bases de una transformación que iría sin duda alguna más allá de lo que cualquiera habría imaginado. La tecnología comenzó a profundizarse y a permear cada rincón de nuestra vida en la recién nacida sociedad del siglo XXI a una velocidad digna de la postmodernidad¹.

Abstract

July 30, 2008 and April 22, 2009 marked my career as an education professional in Chile. First as a graduate in education and then as a professor of philosophy. It all began at the "University of Arts and Social Sciences" and precisely in the aforementioned years. I passed without realizing much from the diskette to the pendrive and the inboxes of the mails were already beginning to fill up, technology companies at the end of the twentieth century such as Apple (1976), Yahoo, (1994) and Google, (1998) laid the foundations of a transformation that would undoubtedly go beyond what anyone would have imagined. Technology began to deepen and permeate every corner of our lives in the newborn society of the twenty-first century at a speed worthy of postmodernity.

¹ Comprenderemos la posmodernidad como el “Escepticismo esencial sobre la existencia de una realidad objetiva, y /o la posibilidad de llegar a una comprensión consensuada de ella por medios racionales. Todo tendía a un relativismo radical. Tod, por tanto, cuestionaba la esencia de un mundo que descansaba en supuestos contrarios, a saber, el mundo transformado por la ciencia y la tecnología basada en ella, y la ideología de progreso que lo reflejaba”. “La historia del siglo XX”, Eric Hobsbaawm, Editorial serie mayor; Primera edición, noviembre de 1995”.

“en algún apartado rincón del universo centellante desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento”

F. Nietzsche, “sobre verdad y mentira en sentido extramoral”, Tecno Madrir.

1.- Breve evolución de los contextos escolares, el uso de redes sociales y el uso de tic de una práctica docente a comienzos del Siglo XXI en Chile

Con el nacimiento de algunas aplicaciones/plataformas a comienzos del Siglo XXI como Youtube (2005) facebook, (2004), linkelin, (2002) twitter, (2006) e instagram (2010) entre otras, se amplió y cambió el espectro social y por tanto las condiciones del hombre. Nació frente a todos nosotros una “realidad-social-digital” que propende y emancipa al hombre a un constante cambio y lo enfrenta a un mundo nuevo e imponente que aún nos cuesta regular en tantos ámbitos (jurídico, pedagógico, científico, sociológico, parlamentario, social, parental, ético e incluso psíquico). Pero ¿Esta “realidad-social-digital” nos aleja o no de nuestra “naturaliter majorenes” de la que nos habla Kant en “¿Qué es la ilustración de 1784?”? Estamos frente y sin lugar a duda a un nuevo proceso ilustrativo, aunque esta vez una buena cantidad de cientos de años después y totalmente digitalizada. Sin duda nos puede dar pereza asumir esta nueva condición parafraseando a Immanuel. De hecho, hay quienes se niegan al cambio, aunque muchos de ellos “tan solo” por no tener “cultura digital” (impulsada por las grandes compañías de la tecnología, los estados y el mercado) y por tanto evitan las nuevas condicionantes tecnológicas e incluso nanotecnológicas que hoy tenemos a la palma de la mano y que a veces utilizamos y llamamos como teléfono.

Comencé a hacer talleres de literatura en el comienzo de mi trayectoria escolar. Había una sala de computación con treinta computadores con un internet muy precario y no existía la conectividad total ni el wi-fi. Los docentes ya planificaban en sus ordenadores personales y era lo único que daba señales de tecnología junto con las aplicaciones de google y el surgimiento/interrupción de los

teléfonos inteligentes (nanotecnología). El método común en el aula era el instrumento, (la guía) la pizarra y en ocasiones el texto escolar y ello dependía del docente. El jefe técnico apoyaba a quien así lo requería e incluso, UTP guiaba a quienes no sabían trabajar aun con los computadores o herramientas tecnológicas. Alrededor de un 20 % de los docentes seguían entregando sus planificaciones a mano. Estamos hablando desde el año 2010 hasta el año 2013 y la brecha digital estaba presente en la práctica docente tanto el ámbito técnico-pedagógico, como en el ámbito social e incluso al interior del aula lo que precariza nuestras sus prácticas pues nos alejan del educando. Había una constante tensión entre los profesores y sus prácticas conductistas con brecha digital y los profesores constructivistas con menos brecha digital e impactados a su vez, con las condiciones laborales y técnicas en el sistema público.

Comenzaba en la vida social de las poblaciones la “democratización al acceso de la información” con el uso de internet y el ingreso de la tecnología con las tv plasmas, los teléfonos inteligentes e incluso los DVD para ver las mejores películas del cine en las diversas poblaciones que colindan con el establecimiento. Algunos niños tenían computadores e incluso internet, pero se alimentaban todos ellos en los establecimientos públicos: Desayuno, almuerzo y colación. La crudeza social en la que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema público en las comunas periféricas de la capital Chilena es digna de una historia de Dostoyevski, es decir, la pobreza y crudeza de la realidad humana, la choreza, la violencia y las balas; el machismo y el alcoholismo; la droga y el dinero fácil; la delincuencia, el vicio y su cultura de lo dado; la muerte y la impunidad permutan al exterior de las paredes en donde el sentido común, el respeto, la enseñanza, el aprendizaje, la esperanza, los valores y el amor se respiran aún. Muchas abuelitas e incluso abuelitos católicos acompañando a sus nietos al colegio temprano, en ausencia de madres o padres irresponsables por diversos factores sociales ya antes mencionados. Una aguda desidia parental y estatal en parte por omisión y que

conmueve el espíritu de cualquier hombre de bien y no hablamos de África, hablamos de las poblaciones periféricas de Santiago de Chile².

Mientras trabajaba en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, también trabajé a su vez en un colegio rural en San Francisco de Mostazal. Ahí ya contaban con internet en la sala de profesores y en la sala de computación con quince pc a disposición docente. La brecha digital en la comunidad docente era evidente, pero existía un “espíritu de superación en el ambiente” que hacía más llevadera la labor profesional docente, sobre todo en la entrega de material y pruebas con fechas específicas. Contaban con proyectores digitales y portátiles Edson que nos permitían ejecutar en el aula clases más tecnológicas y por tanto el uso de videos, programas como **wod**, **power point** ya se hacían notar con fuerza. 2013 fue el año del comienzo de una práctica docente al interior del aula muy productiva y con desafíos importantes en materia de enseñanza-aprendizaje. No ganaba mucho, pero expelía y respiraba innovación docente, es decir, de forma forzosa generé una práctica docente como la “Retroalimentación reforzadora: es la tendencia a la mejora de las condiciones de vida. Los cambios, una vez iniciados, aportan mejoras y satisfacción a los individuos, lo que los motiva a obtener nuevas mejoras en la misma dirección. Retroalimentación compensadora: es una respuesta del sistema que tiende a compensar o estabilizar los cambios o modificaciones introducidos por los ciclos de retroalimentación reforzadora. Ambos ciclos están en mutua relación y a este proceso se le denomina, como explicamos anteriormente, homeostasis. El concepto de retroalimentación compensadora representa la naturaleza adaptativa de los sistemas, sus esfuerzos para mantener la estabilidad.” (...) “Cuando el sistema se encamina hacia el cambio, pasa por un proceso denominado crisis, que genera lo que se denomina un cambio planificado.” (“Innovación educativa y procesos de cambio”, Alfonso Fernández Urrutia y Marcela Beltrán Cabezas,

² Prácticas sociales (a modo de observador y ciudadano) que se ven gracias a las “políticas públicas” comunes en gobiernos centrales y comunales de todos los colores e ideologías que nos han gobernado desde la post dictadura hasta la fecha en Chile. Fuente nutritiva que propende a la desigualdad social fomentando la impunidad, que profundiza el malestar social y genera las condiciones ideales para el ejercicio de la corrupción, el crimen, la droga y la delincuencia que vemos en las poblaciones hasta nuestros días.

Ediciones Usach, Santiago de Chile, Pág. 30, 2016.) Así pues desde el año 2014 asumí jugar un rol más digital y tecnológico en mis prácticas profesionales docentes incorporando el uso de TIC cómo un eje de mis prácticas, (una nueva planificación o enfoque de mis prácticas docentes por cierto) lo que simboliza y demuestra sin lugar a dudas no una mera reflexión o una nueva adaptación, sino que más bien una nueva practica forzada/consciente, debido a los nuevos aire de cambio digital que se vierten sobre la realidad y nos impregna de lleno a todos en éste mutable siglo XXI. Ya no es solo el uso de la pizarra o la guía, sino que también tenía que incorporar un elemento digital o tecnológico para que el aprendizaje fuera más significativo para el educando y su entorno.

Antes de la primera década del siglo XXI construí mis redes social digitales (realidad-social-digital) porque era una buena manera de estar informado, ser escuchado, tener una voz e incluso ser “líder de opinión” y a la vez propender al aprendizaje significativo por dicho medio. La irrupción del mundo digital ya era un hecho y las prácticas pedagógicas debían comprenderlo para que el educando afiance y considere significativo su proceso de enseñanza-aprendizaje considerando la formación de un docente íntegro y con opinión. Con dicho espíritu profesional llegue a hacer clases de filosofía y religión católica al Santiago centro.

Cada profesor en ese querido establecimiento contaba con un proyector y tenía su propio notebook. Por primera vez sentí el agrado y el reconocimiento público de ser profesor y ello debido al reconocimiento de la investidura de parte de los apoderados y de los medios. Pues el impacto político del rol docente ahí es indudable.

Al ser un establecimiento capitalino, de los llamados “emblemáticos” y con tanta tradición y considerando el gran nivel de organización política de los estudiantes. Ello debido a la lucha dada por años que venían experimentándose en las calles. (desde la revolución pingüina hasta la fecha) Las “redes sociales digitales” jugaban un papel preponderante en los educandos y en algunos de los profesores de diferentes tramos etarios, en los que me incluyo obviamente. Así por

primera vez comencé a diferenciar cuentas personales y cuentas profesionales en las redes e incluso contraté internet particular para ocupar el wifi en las salas de clases.

Las publicaciones en medios digitales nacionales que estaban en auge, las publicaciones en twitter e instagram sobre las hazañas revolucionarias de los educando e incluso las marchas docentes estaban en todas partes, es decir, la lucha o la resistencia social de los jóvenes, las reivindicaciones de los profesores que marchan por las calles y las imágenes de los colegios capitalinos, hacían eco en las redes sociales, lo que generaba un impacto brutal en los medios tradicionales de comunicación y en la sociedad civil y política que llamaban a “repudiar” y “condenar” la violencia sin ir más allá, analizar o reparar en el ¿por qué? de dichas circunstancias, que sin duda son intolerables desde el punto de vista del estado de derecho democrático.

Es bajo estas realidades sociales y pedagógicas que fui por primera y única vez evaluado en el “sistema de evaluación docente”. Cuando comprendí que de ello dependía hasta mi remuneración, sabía que estaba jugando mis últimos partidos en el sistema público, pues el nuevo sistema me parecía violento y nos transformaba en profesionales de segunda clase en Chile, es decir, ¿Qué profesional en Chile debe evaluarse y que de ello dependa su remuneración? Pues ninguno y menos en las actuales condiciones. ¿Mal liderazgo gremial quizá o pésimas políticas públicas en las dos últimas décadas en Chile? Puede ser sin duda. Otra cosa que me hizo retirarme del sistema público de educación en Chile y seguir mi labor docente en el sistema particular subvencionado o particular es porque me operé de un cáncer de colon y mi doctor me pidió que trabajara en lugares más tranquilos.

Mientras trabajé en el corazón de la capital comencé a estudiar un diplomado en “estrategias y métodos para la enseñanza de la religión escolar católica” (2014) y así realizar y ejercer la “docencia en religión católica y moral”.

Al año siguiente comencé a estudiar un “magíster en educación superior”, en donde logre dimensionar los nuevos cambios que se avecinaban en materia tecnológica. Estamos hablando de herramientas como twitter, facebook, instagram que te permiten hacer encuestas y otras características que no eran solo sociales. Las aplicaciones de google como **drive** que es un maletín digital enorme donde puedes guardar enlaces, textos, imágenes, guardar pruebas digitales en “**formulario**” de google; **calendar** que te permite programar entre muchas cosas más; **meet** que te permite hacer video-clases desde un computador hoy vital en pandemia; **classroom** que te permite guardar material y realizar diferentes actividades, ver multiplicidad de contenido textual/audiovisual como **youtube** por ejemplo, también te permite crear cursos diferentes, de forma tal que los contenidos tengan un resguardo digital más allá de los conocidos mails, pendrive o más clásicos a estas alturas como el cuaderno. En fin entre tantas más aplicaciones que comenzaban a asomarse y de forma social e inconsciente (pensando en “Jacques-Marie Émile Lacan”³) que comienzan a marcar tendencia/tensión en el currículo y en las nuevas prácticas docentes en este siglo XXI tan cambiante como global.

³ Una inconsciencia que debe develarse o revelarse como consciencia digital del nuevo hombre postmoderno. Tan postmoderno que incluso nos puede trasladar a una perspectiva crítica de la pedagogía considerando incluso al mismo Slavoj Žižek: “A partir de los tipos de estructura discursiva formalizadas por Lacan (1998), es posible plantear las siguientes estructuras curriculares (Sanabria 2007; Clarke 2012): el currículo tradicional, el currículo técnico-administrativo, el currículo práctico-activista y el currículo crítico. (...) Para Žižek (1999), el gesto político de los tres primeros discursos curriculares es construir un orden cerrado en el que se trate todo elemento curricular de manera apolítica. Sin embargo, el espacio curricular nunca es neutro, el conflicto político remite a la tensión, dentro del mismo cuerpo social, entre las partes que tienen su sitio y la parte sin parte que desajusta el sistema escolar. Las prácticas pedagógicas tradicional, activista y tecnológica, son una especie de formación defensiva, es decir, un tipo de renegación de la lógica del conflicto político. En este sentido, Žižek (1999), da cuenta de los mecanismos de defensa que intentan, en vano, neutralizar el conflicto traumático-político inherente al campo social de la escuela:

Φ El que define un espacio cerrado sin ninguna brecha que permita la emergencia del acontecimiento político. En este espacio, la diversidad de perspectivas es considerada como enfermedad del organismo escolar, aquello contra lo que hay que luchar para recuperar la salud del cuerpo social.

Φ El que acepta el conflicto político, pero lo reformula en términos de competencia entre partes legitimadas según el modelo de la competición agonística. Pretende despolitizar el conflicto reformulándolo como una lucha social entre un “nosotros” y un “otros”, eliminando cualquier terreno compartido en el que se pueda desarrollar una transformación simbólica del discurso curricular vigente.

Φ Por último, la renegación técnica del conflicto político, no sólo intenta contener la emergencia del conflicto, sino que lo excluye acudiendo al modelo de la negociación empresarial y del compromiso estratégico. Cada una de estas posturas representa los intentos de neutralizar la dimensión propiamente traumática del conflicto político. Los discursos curriculares tradicional, activista y tecnológico, han sido

Desde el año 2015 comencé a trabajar en el sistema particular subvencionado y básicamente debido a las circunstancias profesionales, médicas, sociales y docentes esgrimidas un par de párrafos más arriba. El uso de las redes sociales y de algunas herramientas tecnológicas (tic) jugaban ya un rol preponderante en mis prácticas docentes ejercidas hasta ahí. Dichas prácticas tecnológicas consideran la probidad digital docente como base para un uso adecuado, distinguido y correcto (que no se preste para el error o la mala interpretación del uso y sus causas) de las redes sociales.

2.- Breve esbozo sobre una teoría profesional docente para la probidad e innovación digital en el uso de TIC y las redes sociales.

La ética proviene del vocablo helénico “ethos” que desde una perspectiva aristotélica se lee como “hábito”, “carácter”, “temperamento” e incluso como “modo de ser”. Desde ahí el individuo se constituye desfigurando sus instintos e implementando su ya renovada naturaleza, es decir, cada ser humano posee por naturaleza pasiones, pero lo que los hace **virtuosos** es el modo como se las maneja. Es precisamente dicho virtuosismo de la ética aristotélica el que se debe entender a-priori en cada una de las renovadas prácticas (nuevos manejos) digitales docentes del siglo XXI. Pero ¿Por qué incorporar la ética en las nuevas prácticas digitales del docente en ésta nueva era? La respuesta salta a la vista con cierta fragilidad, en efecto, pues la causa de dicho “deber” es múltiple y un tanto compleja o sistémica si se quiere. Pero vamos por parte:

el esfuerzo por anular esta fuerza desestabilizadora. Para regularla y favorecer el retomo a un cuerpo social despolitizado, mediante el establecimiento de reglas que permitan que las cosas vuelvan a la normalidad y que cada cual se identifique con las coordenadas ideológicas hegemónicas.” <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1135-2504-1-PB.pdf> (Revista International Journal of Zizek Studios Z”, ISSN 1751-8229, Volume Thirteen, Number Three, “La paralaje crítica de la realidad escolar. Aportes desde la perspectiva teórica de Slavoj Žižek”. Pág. 2, Alexander Reyes). Ahora bien, el recién citado análisis realizado por “Alexander Reyes” nos hace profundizar aún más, en las necesidad de avanzar en materia de formación en la probidad docente digital y social con algo de urgencia y premura, pues las situaciones de “tensión” deben saber canalizarse desde la academia y majaderamente lo volveré a decir: desde la formación inicial docente para una toma de consciencia digital.

“Nuestros “hábitos/carácter/modos de ser/temperamentos” digitales docentes” deben comprenderse a partir de la “idónea digitalización docente”, ergo, cada docente o futuro docente debe tener, por lo tanto y a su cargo cuentas de carácter “digital-profesional-docente” (en twitter, instagram o cualquiera que quiera emplear dentro de sus prácticas profesionales) y cuentas personales que no deben incluirse dentro de sus propias prácticas profesionales docentes. De no hacerlo el docente del siglo XXI propende y promueve sus propios pensamientos e ideologías en los educandos, lo que sería dañino y poco ético para el proceso de enseñanza-aprendizaje que perdería su efectividad, su objetividad y sus fundamentos.

Ahora bien, el docente que promueve ambas prácticas digitales y que obviamente al mismo tiempo propende el buen uso (su ética, su probidad, su “idónea digitalización docente”.) de las redes sociales, por tanto debe comprender la importancia de una adecuada dialéctica y un uso de herramientas tecnológicas que emancipen sus aprendizajes y sus prácticas, es decir, la o el docente que tiene una o más cuenta(s) de carácter profesional y otra cuenta de carácter personal, no sólo demostrará su “probidad digital docente”, sino que multiplicará su propia voz pues sus ideales, pensamientos y coherencia social, política o de interés particular en el arte o las comunicaciones será pública (en sus redes personales) y tendrá cabida e impacto solo en un “mundo-social-digital” que él o la docente promoverá y creará (sin resguardo y consciencia) desde antes de su titulación e incluso idealmente y con “consciencia-digital” en el transcurso de su formación inicial docente.

Esta “consciencia⁴-digital de la probidad docente”, que nos permite discernir entre una práctica digital docente correcta e incorrecta, debe ser parte del nuevo

⁴ Consciencia de nuestro devenir en el tiempo como “ser-de-practica-docente”, es decir, consciencia del cambio/innovación constante que debemos aplicar a nuestras prácticas y ello incluye el uso de tic. Cuando hablamos del devenir docente, lo entenderemos como aquel devenir que “significa para Hegel pasar del ser a la nada o de la nada al ser (...) El ser del tiempo es el ahora; pero, en tanto que todo ahora también “ahora” ya-no-es, y antes de ahora, todavía-no-es, el tiempo puede ser comprendido como no-ser. El tiempo es el devenir “intuido”, es decir, el paso no pensado que simplemente se presenta en la secuencia de los ahoras.” (Martín Heidegger, Ser y Tiempo, editorial universitaria, tercera edición, página 444.) El uso de las herramientas tecnológicas (tic) en la pedagogía sería sin duda alguna, parte del devenir

desafío en la “¿nueva?” “formación inicial profesional docente del siglo XXI”⁵. Así se evitarían malas interpretaciones curriculares/prácticas a la hora de educar de parte de las comunidades educativas, de apoderados, docentes, técnicos, administrativos, estudiantes, asistentes e incluso administradores educativos: sistema público (servicios locales de educación), sistema particular subvencionado y sistema privado. Lo que claramente contribuiría a la transparencia y a mejorar las prácticas docentes, promoviendo un buen trato y considerando la probidad pública tanto dentro como fuera de la comunidad escolar. La gran tarea entonces es para las universidades del mundo que asuman ésta amplia “emergencia/procedencia” de nuevos saberes en tic y redes sociales y nuevas prácticas en el uso de tic y redes sociales para el uso docentes.

Considerando lo anterior se hace imprudente e imperecedero de parte de la academia el no incorporar en los nuevos cambios curriculares dicha alternativa de clara probidad y consciencia digital. Dicho de otro modo, es de suma urgencia que las universidades del mundo contemplen a lo menos un año (dos semestres) de formación tecnológico-virtual y social docente que contemple un adecuado uso de las redes sociales y propenda al uso de las herramientas tecnológica básicas (tics) de ésta nueva era, además de poder construir a una consciencia digital que está inserta y un tanto a la deriva, por lo visto de forma inmaterial en el mundo social en

intuido en la práctica pedagógica de nuestras experiencias de aprendizaje docentes.. En efecto el docente debe, tal como el tiempo en Hegel, cambiar de manera infinita e incesante, pues el mundo (y más aún éste siglo XXI) que lo rodea cambia y él no debe ser la excepción. De seguir ésta lógica hegeliana a nuestras prácticas podríamos implementar fácilmente el uso de tic y por tanto, poder alcanzar un ethos digital docente que nos oriente siempre por el camino de la innovación y la probidad.

⁵ “la integración de TIC en la formación inicial docente tiene tres enfoques: formación con uno o más cursos específicos; formación de carácter transversal, sin una asignatura específica; y formación mixta, que considera los dos enfoques anteriormente mencionados. La elección de cada uno de estos enfoques depende de la orientación del currículum, el tiempo establecido o los recursos disponibles.” (REVISTA SABERES EDUCATIVOS N° 6, ENERO-JUNIO 2021, PP. 144-168; ISSN 2452-5014; RECIBIDO: 25/08/20; ACEPTADO: 28/09/20 “Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19”; Victoria Ferrada-Bustamante; Nicolás González-Oro Marco Ibarra-Caroca; Aldo RiedDonaire; Danalla Vergara-Correa⁵; Franklin Castillo-Retamal) Considerando cada opción anteriormente mencionada y considerando la realidad que nos dejó el covid-19 podríamos concluir que la revolución pedagógica, acelerada por la pandemia, será el comienzo de las nuevas formaciones de docentes que deben, no sólo conocer el uso de tic como base del aprendizaje, sino que también, deben poder conocer cómo encaminar, a partir de ellas, el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea efectivo y significativo una vez vueltos a la realidad (sin covid-19).

el que nos desenvolvemos hoy, ya iniciando la tercera década del siglo XXI y en plena pandemia.

2.1.- A modo de ejemplo del cómo impacta positiva o negativamente una red social y virtual en un docente.

El año 2018 trabajé en un colegio privado en la comuna de Las Condes, Santiago de Chile. Fui contratado para hacer clases de lenguaje. Cuando llevaba algunos días trabando y luego una de las clases de historia, los estudiantes me preguntan: ¿Profesor es dictadura militar o gobierno militar? “Les dije que el golpe militar no era un gobierno, sino que había sido un pronunciamiento armado, que habían matado al presidente electo de nuestra nación, Salvador Allende, y eso es un hecho, le guste o no a la gente”⁶. Al otro día me despidió la secretaria y sin motivo aparente. Expuse el caso en mi cuenta personal de twitter (@sofista1982) en donde expongo los hechos y al otro día ya era tendencia en twitter. Medios de prensa digital querían hablar y se generó una reflexión social en torno a dicha pregunta escolar, es decir, ¿Era un gobierno o era un golpe?

En dicho caso se entiende el contexto de un mal proceder en el cumplimiento laboral de parte del establecimiento para conmigo y por tanto, “El Segundo Juzgado de Letras de Santiago acogió la demanda ingresada por Guerrero y, tras no recibir reclamo a la resolución por parte del colegio, le dió la razón. “El despido del que fue objeto el actor fue injusto”, reza el fallo del tribunal, el cual condenó al establecimiento a cancelar una suma de \$1.164.000 pesos al docente, más la remuneración correspondiente a los días que el docente alcanzó a trabajar durante

⁶Adjunto link de uno de los diarios digitales “The Clinic” que cubrieron la noticia y la cita recién hecha : <https://www.theclinic.cl/2019/01/03/profesor-gana-juicio-tras-ser-despedido-de-colegio-de-las-condes-por-ensenar-sobre-la-dictadura/>

Otras fuentes de prensa digital que cubrieron la noticia:

<https://www.adnradio.cl/nacional/2019/01/17/profesor-despedido-en-las-condes-por-hablar-de-la-dictadura-aun-no-recibe-indemnizacion-3851578.html>

octubre” (theclinic.cl/2019/01/03/profesor-gana-juicio-tras-ser-despedido-de-colegio-de-las-condes-por-ensenar-sobre-la-dictadura/).

Este ejemplo demuestra que incorporar a las nuevas formaciones iniciales docentes les permite no sólo trabajar con herramientas tecnológicas de forma adecuada a nuestros tiempos, sino que también, les permite tener al futuro docente un criterio virtual que sea llevado con responsabilidad de líder de opinión y con hábitos acorde a la investidura “camaleónica” (por estar en constante cambio) que debe tener un profesional de la educación del S. XXI:

“A lo largo de todas sus investigaciones, French (2008) ha encontrado patrones recurrentes relacionados con liderazgo y energía, bajo los cuales los procesos de cambio funcionan mejor. “Los líderes que los llevan a cabo enfocan la atención en aspiraciones valiosas, movilizan la energía al hacer participar a los demás y, parecen dispuestos a enfrentar lo desconocido sin respuesta” (Beltrán y Fernández, 2014 p. 34).” (“Innovación educativa y procesos de cambio”, Marcela Beltrán Cabezas y Alfonso Fernández Urrutia, ediciones universidad católica Silva Henríquez”, pág 179.). En virtud de la cita y de los párrafos anteriores podríamos decir o inferir que la formación inicial docente debe contemplar o incluir una preparación en el ámbito social, digital y tecnológico acorde a las necesidades de nuestro siglo, que avanza a pasos agigantados a la digitalización total. Dando, produciendo o generando así herramientas y competencias efectivas y más contemporáneas que incidan de forma notable en el uso adecuado de las redes sociales y la tecnología como sostén (uso de tic) en la labor docente.

3.- Revolución en las practicas docente en el uso de tic – Estallido social en Chile – Pandemia covid-19 y el nacimiento de una nueva forma de ver la pedagogía.

Al terminar ese año y comenzar el 2019 Fui contratado para impartir las clases de filosofía y religión. Dentro de mis labores docentes también estaban algunas de orden pastoral y se respiraba un aire eclesial en el ambiente escolar.

Lo que debo destacar en dicho establecimiento es que ocupaban libros de clases digitales. Cada docente tenía un(a) “Tablet/Texto de clases” con un sistema operativo que una empresa externa dirigía y suministraba en conjunto con el jefe de computación del colegio. Te daban un mail institucional, había salas temáticas y los estudiantes debían movilizarse a las salas de los docentes dependiendo del horario, lo que resultaba muy parecido al método en la educación superior en Chile. Ahora bien, dentro de éste contexto escolar me tocó vivir el estallido social del 18 de octubre que comprometió todo, cambió prácticas, hábitos, horarios y transparento una cruda realidad que mencioné someramente en la cita número dos del siguiente texto que lees. En efecto, las malas políticas públicas aplicadas por más de tres décadas en Chile dieron como fruto un estallido social que fue canalizado, por las fuerzas políticas en el acuerdo del 11 de noviembre del mismo año y que cimentó las bases del actual proceso constituyente; Lo que apaciguó, muy en parte el malestar social pues las manifestaciones seguían y ello generó una cierta idea de normalidad que propició “governabilidad” momentánea. En éste doloroso proceso histórico y social de malestar, los derechos humanos en Chile fueron violentados a un nivel tal, que las conclusiones a las que llegó el “Instituto Nacional de los Derechos Humanos” el año 2019 fueron las siguientes:

“En primer lugar, el Consejo del INDH ha llegado a la convicción de que, a la fecha, se han violado gravemente los derechos a la vida y la integridad física y psíquica, entre otros derechos. Al INDH le preocupan de especial manera las denuncias por uso indiscriminado de perdigones, torturas con connotación sexual, y las lesiones oculares. Sin perjuicio de lo anterior, será tarea de los tribunales determinar la verdad judicial sobre las circunstancias específicas de los hechos y personas involucradas. En segundo lugar, como se ha establecido en los datos entregados, el mayor número de muertes y la mayor proporción de lesiones por trauma ocular, como de personas heridas, se produce durante el período de estado de emergencia. En tercer lugar, la falta de control sobre los medios disuasivos y métodos utilizados por parte de Carabineros es un problema que se explica, entre otras causas, por una indebida autonomía exhibida, desde el inicio de la

democracia, por parte de dicha institución respecto de la autoridad civil, cuestión que también quedó en evidencia en los recientes escándalos por casos de corrupción de gran magnitud, por lo que se hace imperativo un abordaje integral a dicho problema, con medidas consistentes con la gravedad y profundidad de las irregularidades detectadas. En cuarto lugar, se concluye que el Estado ha faltado gravemente a su deber de proteger una serie de derechos humanos como el derecho a la vida, integridad personal, propiedad 136 Información entregada por el Ministerio de Defensa Nacional. 76 privada, libertad religiosa, libertad de circulación y otros que describe este Informe, al no haber podido garantizar el orden público y la seguridad ciudadana.” (“Informa anual 2019: Sobre la situación de los derechos humanos en Chile en el contexto de la crisis social, Pág.75, 76.) (<https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1701/Informe%20Final-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)

Ahora bien, considerando la realidad se hacía “sumamente complejo” en dicho contexto histórico y social realizar las clases de manera “normal” pues fenoménicamente el impacto social del estallido en ocasiones tocaba a la puerta de las prácticas docentes de forma diversa, es decir, algunos estudiantes preguntaban sobre el contexto social, hablaban sobre sus experiencias o vivencias propias o la de algún familiar en dichas instancias de crisis y violencia en Santiago de Chile; Habían ocasiones en donde el descontrol social en las inmediaciones del colegio llegaba al límite, el aire se hacía irrespirable y los apoderados acudían en masa a retirar a sus hijos del colegio por temor a lo peor. Las clases también se suspendían por marchas o incluso por manifestaciones al interior del colegio y las redes sociales, por parte de los educando y debido al incómodo silencio de parte de la administración en pleno estallido social.

Llegando al mes de noviembre de dicho año y casi cerrando el proceso de evaluación final con los cuartos medios, la noticia de la demanda judicial que fue pública y que gané por enseñar sobre la dictadura en la comuna de Las Condes, llega a oídos de la administración del colegio y me sugieren si quiero irme antes de

vacaciones. A lo que accedí considerando el hecho de que vivir en la capital ya no me beneficiaba debido a lo invivible de las diversas situaciones de violencia social y por mi “exposición en las redes”. Empecé la búsqueda laboral como siempre lo hago, ocupando una aplicación virtual llamada indeed.com (está también en APP) y es así como llegué a la región de Tarapacá, comuna de Iquique. Ahí fui contratado como profesor de religión y filosofía. Alcancé a estar dos semanas trabajando de forma presencial, cuando atropelló a todo el mundo la pandemia del Covid-19.

Al comienzo la incertidumbre social y educativa se apoderó del equipo directivo y de los sostenedores del establecimiento. Las clases se suspendieron por un par de días. Luego comenzamos con las capacitaciones y las implementaciones de herramientas tecnológicas (tic) para comenzar el año de manera remota. Lo que hace algunos años era impensado, hoy con la pandemia se volvió una realidad de forma revolucionaria:

“Debido a la pandemia, la educación ha debido reinventarse para llevar a cabo las clases en aulas virtuales, situación que ha afectado directamente a los/as profesores/as, quienes se han visto en la necesidad u obligación de utilizar las TIC para ejercer la docencia” (REVISTA SABERES EDUCATIVOS N° 6, ENERO-JUNIO 2021, PP. 144-168; ISSN 2452-5014; RECIBIDO: 25/08/20; ACEPTADO: 28/09/20 “Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19”; Victoria Ferrada-Bustamante; Nicolás González-Oro Marco Ibarra-Caroca; Aldo RiedDonaire; Danalla Vergara-Correa⁵; Franklin Castillo-Retamal, página 149)

A cada docente se le entregó un mail institucional y se le asignaron o cargaron los cursos correspondiente a sus horarios en la plataforma tecnológica de google llamada “**classroom**” la que nos permitiría subir el material de cada clase con su respectivo objetivo e incluso implementar actividades con el uso de múltiples tic como por ejemplo **youtube**, **documentos** de google, **jamboard** (creación de material interactivo que permite al estudiante incluso intervenir durante la exposición en el aula digital a distancia), **inShop** (edición y creación de videos), **Anchor** (para crear podcast gratuitos), **instagram**, (crear cuentas con fines educativos en donde

se puede incluir imágenes y textos) **educaplay.com**, (que te permite crear diferentes juegos como el pasa palabra, el crucigramas, entre otros considerando como fuente bibliográfica de dichos juegos los contenidos) **Prezi** (aplicación para hacer presentaciones más dinámicas que el power point) o el mismo **Power point** por mencionar algunos. Al mismo tiempo comenzaron las capacitaciones (externas o promovidas por algunos colegas) para un adecuado uso de una herramienta de google llamada “**meet**”, es aquella que nos permite hacer una clase a distancia por video llamada (el nacimiento de él aula virtual), a pesar de estar en plena pandemia y con distanciamiento social en un estado de excepción constitucional. El proceso no estuvo exento de polémica, pues muchos de los docentes del establecimiento con suerte tenían un dominio a nivel usuario del computador. Las reuniones vía telemática o virtual se volvieron una costumbre con el pasar de los meses y el estrés de muchos/as colegas/as saltaba a la vista en dichas reuniones con un alto nivel de malestar e insatisfacción en el ambiente, tanto de parte del equipo directivo, como de parte de los docentes. Había una inquietante calma cada vez que nos reunían y una profunda desazón de los colegas con mayor edad, porque en muchas ocasiones hacían notar su incomodidad con cuestiones como: “el uso de la cámara apagada/encendida y bajo qué criterio”, “las condiciones materiales de los jóvenes en casa y su respectivo impacto en el aprendizaje”, “¿Cómo evaluar si el instrumento es inmaterial y no podemos vigilar que hagan ellos la prueba!”. Frases con una necesidad metodológica inexistente y que (como en el Chile de los '90) se ejercían en la medida de lo posible.

Cada vez que florecía una inquietud de éste orden, me ponía a pensar en los millones de chilenos/as que no tenían acceso a internet (la brecha social y digital en la educación pública de Chile es inmensa) y cómo el uso del **WasthsApp** quizá les permitiría sobrellevar de mejor forma ésta pandemia. Pues si nosotros como colegio privado no estábamos preparados, el sistema público menos y fue precisamente lo que paso.

Muchos apoderados dejaron de pagar las cuotas mensuales debido a que, como ellos lo veían, “el servicio educativo prestado no era el contratado” lo que trajo una inestabilidad laboral muy grande y colegio fue demandado por el centro general de padres en los tribunales de justicia de Iquique, región de Tarapacá.

La verdad y con mucha pena debo decir que en Iquique no me generó en lo particular apoyo durante el confinamiento, pues ya conocía y ocupada algunas de las herramientas sobre las que nos capacitaron. Lo que sí estaba claro, es que la pandemia del covi-19 había acelerado los procesos tecnológicos (uso de las TIC) en la educación tanto escolar como universitaria. Estamos por tanto frente a una revolución digital y “cultural”⁷ que llegó para quedarse en la educación (y otras disciplinas como la telemedicina) y en la vida del hombre del siglo XXI. Lo más paradójico es que éste cambio no era asumido por todos y al mismo tiempo casi nadie estaba preparado para ello:

“El confinamiento ha traído consigo una serie de desafíos para los/as docentes, puesto que se han visto en la obligación de trasladar las clases desde la presencialidad física a lo virtual. Los/as docentes han debido adaptarse a las condiciones actuales, donde el uso de las TIC ha sido crucial para no detener el aprendizaje de los/as estudiantes. Sin embargo, saber utilizar las tecnologías no es sinónimo de saber enseñar con ellas y tampoco implica un aumento de capacidades para aprender por parte de los/as estudiantes (en el caso de que pudieran tener acceso a ellas y manejo de las mismas), pues no basta con saber usar las TIC si no se sabe enseñar con ellas en el contexto donde los/as estudiantes deben aprender.” (REVISTA SABERES EDUCATIVOS Nº 6, ENERO-JUNIO 2021, PP. 144-168; ISSN 2452-5014; RECIBIDO: 25/08/20; ACEPTADO: 28/09/20 “Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19”; Victoria Ferrada-Bustamante;

⁷ Muy parecida a la “revolución cultural” que hubo en el S. XX “que debe entenderse como el triunfo del individuo sobre la sociedad, o mejor, como la ruptura de los hilos que hasta entonces habían imbricado a los individuos en el tejido social”, (“La historia del siglo XX”, Eric Hobsbaawm, Editorial serie mayor; Primera edición, noviembre de 1995”) es decir, el viejo mundo del S XX y sus prácticas; y el nuevo mundo del S. XXI con sus nuevas prácticas enfrentándose en una arena social y digital que lo revolucionó todo y permeo la vida del hombre postmoderno.

Nicolás González-Oro Marco Ibarra-Caroca; Aldo Ried Donaire; Danalla Vergara-Correa; Franklin Castillo-Retamal, página 151)

Ahora bien, el desafío profesional docente que se nos presentó con la pandemia del COVID-19 es y seguirá siendo un desafío titánicamente evolutivo y sin duda revolucionario, pues considera el uso de tic, el uso de redes sociales de forma constante y continua en las prácticas docentes, es decir, el docente siempre utilizará las herramientas que posibiliten la llamada “hibridez” (clases presenciales y digitales en tiempo real) que llegó para quedarse, es decir, poder hacer clases presenciales y al mismo tiempo las vanguardistas clases virtuales utilizando el uso de TIC.

“Al considerar la experiencia que han adquirido los/as docentes en estos tiempos, el uso de TIC puede volverse más recurrente, de manera de hacer posible implementar distintas estrategias para que la tecnología esté presente en la educación. Rival (2010) menciona que la mayoría de las propuestas que incorporan TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiende a desarrollar habilidades superficiales y, quienes ejecutan proyectos en base a TIC, manifiestan mejoras en el rendimiento, aumento de interés y mayor motivación en los/as estudiantes.” ((REVISTA SABERES EDUCATIVOS N° 6, ENERO-JUNIO 2021, PP. 144-168; ISSN 2452-5014; RECIBIDO: 25/08/20; ACEPTADO: 28/09/20 “Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19”; Victoria Ferrada-Bustamante; Nicolás González-Oro Marco Ibarra-Caroca; Aldo RiedDonaire; Danalla Vergara-Correa⁵; Franklin Castillo-Retamal, página 162.).

Ahora bien, es imperativo agregar que la visión de Rival (2010) se queda corta al decir que solo las habilidades más superficiales son ejecutadas con el uso de TIC. En efecto, pues también pueden ser utilizadas habilidades superiores como, por ejemplo, reflexionar e interpretar un vídeo/texto-digital a través incluso de un código QR en la clase de filosofía o en las clases de sus hermanos menores como lo son la historia o el lenguaje, que dicho sea de paso en Chile pareciera ser la panacea.

Por tanto y en virtud de lo anterior, podríamos decir que todas las habilidades de aprendizaje pueden y deben ser incluidas, comprendiéndolas como eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto con el uso de las TIC. Lo que sin duda contribuye a enriquecer el proceso de aprendizaje de los educandos, pues el alto interés de éstos últimos se ve claramente en aumento con el uso de tecnologías variadas, que forman parte de su propia cultura digital devenida desde pequeños.

El año 2021 comencé a trabajar en un colegio privado en la II región de Antofagasta, en el norte de Chile. Cada sala contaba con un computador, un proyector, internet y una televisión de treinta y dos pulgadas en dónde puedes proyectar a los jóvenes que están en casa de manera remota y a la vez proyectar un Power Point o la herramienta que tú como docente quieras. Una cámara de piso que proyecta en el aula virtual a los estudiantes que están de forma presencial, lo que le da al educando (en casa y de forma remota) una sensación de cohesión y proximidad grupal con sus pares y el profesor obviamente. Condiciones ideales para la realización de clases virtuales y presenciales en tiempo real. Es acá donde conozco una herramienta tecnológica que a mi juicio es increíble y lleva por nombre **“KAPTIVO”** la que te permite proyectar lo que escribes en el pizarrón del aula presencial, en una página de internet que puede ser a la vez proyectada en las distintas plataformas en las que realices tus clases virtuales, que pueden ser **“meet”**, **“teams”** de microsoft o la más utilizada en éste último tiempo como lo es **“zoom”**.

Esta metodología virtual de aprendizaje permite que los educandos, tanto en la virtualidad, como en la presencialidad puedan observar el pizarrón independiente de donde estén, por tanto, enriquece la hibridez. Ahora bien, lo increíble no está solo ahí pues puedes, al terminar la clase virtual/presencial enviar la imagen digital del pizarrón al mail o incluso a la plataforma **“classroom”** del curso en cuestión, permitiendo tener todo el contenido de una clase a tan solo un click.

“TIPS” y criterios para un uso adecuado de las redes sociales en la práctica docente del S. XXI.

Como lo mencioné antes es imperativo que el docente del siglo XXI tenga “consciencia digital de la probidad docente” y desde ahí pueda ejercer prácticas “híbridas” y sanas: “digitales y/o presenciales” que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

Inferido lo anterior y comprendiendo dicha necesidad como la base de las prácticas “pedagógico-digitales”, se hace imperativo en éste caso, crear ciertos criterios éticos/ethos que objetivasen las publicaciones y delimiten el actuar y el modo en que el docente debe desenvolverse en la virtualidad de las redes sociales:

Eticidad digital docente para el uso de redes:

A.- Las publicaciones del profesor con “consciencia digital de la probidad docente” deben considerar como base las siguientes acciones:

A.a.- El generar siempre una reflexión sobre temáticas de interés social en sus redes digitales (político, educativo, noticioso, de actualidad e incluso de efemérides, entre otras) para propender al análisis y la crítica positiva en los educandos y sus seguidores.

A.b.- Posibilitar la divergencia de opiniones en sus plataformas digitales y educar a quien carezca de información real en las redes sociales, es decir, imposibilitar la manipulación mediática de la posverdad, que propende y promueve la desinformación y que busca sin lugar a dudas desarticular la realidad y normarla a punta de bulo.

A.c.- Ocupar un lenguaje idóneo, es decir, no soez y acorde a la formación recibida, pues el docente debe enseñar incluso por modelamiento social y digital.

A.d.- Debe generar una toma de consciencia digital en sus educando, para que éstos últimos no sólo le den un uso social a sus redes, sino que las incorporen

a sus prácticas educativas, tales como la investigación, la creación literaria con el uso de imágenes en diferentes plataformas, entre otras estrategias de aprendizaje.

A.e.- Debe estar en constante búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas y plataformas digitales que le permitan retroalimentarse constante e incesantemente en sus prácticas y estrategias docentes y digitales.

A.f.- Jamás emancipar o promover discursos de odio que vulneren o den un mal uso de la libertad de expresión.

A.g.- Debe tener cuentas personales y a su vez cuentas profesionales. Pudiendo diferenciar y emancipar las expresiones personales de las profesionales.

A.h.- Siempre considerar la realidad digital y material del educando, a la hora de elegir las diferentes metodologías digitales (tic/rr.ss.).

A.i.- Tener un constante espíritu colaborativo que promueva en sus pares el uso de tic y de las redes sociales.

A.j.- Conocer y respetar la ley 19.628 “sobre la protección de la vida privada” que promueve un adecuado uso de las redes sociales en Chile. En su defecto, conocer y respetar la legislación vigente en materia digital donde quiera que le toque ejercer la docencia.

A.k. Generar diversos criterios de publicación: Uso de imágenes, videos y textos que propendan a una explicación más efectiva, certera y clara sobre el objetivo de sus publicaciones.

Ahora bien, la gran mayoría de los/as seres humanos ocupan las redes sociales para diferentes formas de interacción social, las ocupan por ejemplo para bailar, para dar su opinión o expresar un mensaje simplemente; Para publicar cada momento de lo que hacen en el día; Para conocer lo que pasa en el mundo e incluso para enamorarse o simplemente conocer gente nueva; Para cualquier cosa relacionada con el uso de la información, el ocio o el relajó.

Por ello es que ésta manera de educar, a través de las redes sociales y el uso de tic, se hace tan fundamental e importante en la educación del siglo XXI, pues se refunda, se rehace, se reforma, se renueva y se reedifican nuestras relaciones sociales con las redes sociales o digitales si se quiere llamar, transformándolas en herramientas que posibilitan un aprendizaje significativo; Profundizando y promoviendo una sociedad con un alto nivel de acceso a la información y más consciente sobre la importancia que dichas redes pueden jugar a la hora de promover su entendimiento y comprensión e influir así en la vida pública favorablemente. Es imperativo proyectarse desde ahí, en el ámbito de las influencias, pues por medio de ellas podemos fomentar el interés público de la sociedad civil y del educando y a su vez entregar aprendizajes y habilidades que están acorde a nuestro siglo.

Otro pilar que es vital e importante a considerar a la hora de ser un “profesor influencer” es proporcionar dinámicas virtuales no solo (como ya lo hemos visto ampliamente) basadas en la probidad, sino que también basadas en las “habilidades blandas⁸ y sociales”⁹. Éstas nos permitirán tener un impacto positivo en nuestras prácticas, y a la vez proporcionarán ambientes virtuales virtuosos basados en la empatía, el respeto, la asertividad y la humanidad, lo que sin lugar a dudas impacta

⁸ Estas habilidades blandas incluyen la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico e innovador, la creatividad, la autoconfianza, la comprensión ética, la capacidad de aprendizaje permanente, la capacidad para hacer frente a la incertidumbre, así como la voluntad de aceptar responsabilidades (Clarke, 2017; Moore y Morton, 2017). (APRENDIZAJE DE HABILIDADES BLANDAS CON RETOS SOCIALES; Martín Gómez, Pág. 2 Universidad CEU San Pablo.)

<https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive>

⁹ “Las habilidades sociales son aprendidas y, según Ballesteros y Gil (2002), dependen de los siguientes factores: a) un modelo adecuado que permite aprender cómo resolver conflictos mediante el diálogo, el desarrollo de conductas asertivas, etc.; b) una valoración permanente de los aspectos positivos de la conducta humana; c) facilitar el desarrollo del pensamiento que promueva la búsqueda múltiple de alternativas a la solución de un determinado problema; d) facilitar momentos u ocasiones para el desarrollo de las habilidades sociales en contexto de actuación (ficticios) fáciles de relacionar a la hora de llevarlos a cabo en una situación real. Una persona con un buen desarrollo de su habilidad social, generalmente, ha tenido como referente un buen modelo a seguir, el cual la ayudará a potenciar su desarrollo y bienestar social.” (Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Ana Esther Delgado, Luis Escurra, María Clotilde Atalaya, Juan Pequeña Constantino, Abel Cuzcano, Rosa Emilia Rodríguez, David Álvarez. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pág. 56. 2016)

positivamente y promueve en tus “seguidores” o “estudiantes” la adquisición de aprendizajes y habilidades sociales a favor del buen vivir virtual y que promuevan un desarrollo en la autoestima del educando.

“Las habilidades sociales son parte importante de la construcción de la identidad de las personas a través del compartir con pares, y reflejan distintas formas de comunicarse mediante gestos, tono de voz, atuendos, postura, etc. El aprendizaje adquirido en la familia se complementa posteriormente con las influencias que se reciben en el grupo social de la escuela, del vecindario, etc. (Shaffer y Kipp, 2007).” (Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Ana Esther Delgado, Luis Escurra, María Clotilde Atalaya, Juan Pequeña Constantino, Abel Cuzcano, Rosa Emilia Rodríguez, David Álvarez. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pág. 56, 2016) (<https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive>)

Considerando lo anterior, debemos consignar que las redes sociales hoy son sin duda alguna, una fuente en donde se adquieren “aprendizajes”, “habilidades sociales” proliferando nuevas formas de interacción sociales y nuevas formas de relaciones intersubjetivas que el docente del siglo XXI debe reconocer y propender en sus prácticas digitales docentes.

“La creciente proliferación de estos recursos ha generado un desplazamiento notorio y progresivo del contacto personal, lo cual puede afectar las relaciones interpersonales y generar que se vaya perdiendo la capacidad para interpretar el estado de ánimo de la otra persona, comprender su lenguaje corporal, y hasta ser asertivos en cuanto a dar opiniones a los demás; incluso se podría, en un futuro, optar por evitar el contacto personal” (Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Ana Esther Delgado, Luis Escurra, María Clotilde Atalaya, Juan Pequeña Constantino, Abel Cuzcano, Rosa Emilia Rodríguez, David Álvarez. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pág. 57.) lo que ya casi está pasado en todo el mundo y se agudizó con la pandemia del Covid-19.

Ésta realidad virtual debe, por tanto, comprender el factor humano cómo parte del “ethos” digital mencionado páginas atrás y propiciar un adecuado uso de las redes sociales con dicho principio de lo humano. De no ser esto así corremos el riesgo de deshumanizar nuestras “nuevas” relaciones virtuales y sociales, lo que profundizaría la visión de cosificación de las subjetividades en la posmodernidad en pleno siglo XXI. Se propendería a una inadecuada forma de relacionarnos, y por tanto reproduciríamos un conocimiento inocuo en el uso de las redes sociales. Las consecuencias pueden ser devastadoras para nuestra especie.

“Admitimos conocimiento cada vez que observamos una conducta efectiva (o adecuada) en un contexto señalado, es decir, en un dominio que definimos con una pregunta (explícita e implícita) que formulamos como observadores” (...) Si las estructuras que hacen posible un cierta conducta en los miembros de una especie se desarrolla sólo si hay una historia particular de interacciones, se dice que las estructuras son ontogénicas y que las conductas son aprendidas” (Humberto Maturana, Francisco Varela, “El árbol del conocimiento”, editorial universitaria, 1998, Págs. 114, 115)

Ésta historia que comenzamos a narrar en nuestras prácticas sociales y educativas de interacción virtual y particular que tenemos con el uso de las redes sociales o digitales, representaría una especie de “ontogenia virtual o digital” si se quiere llamar así, que debemos regular para propiciar un uso favorable (más allá de los malos hábitos que ya están presente en las redes sociales como el acoso o el fraude por mencionar algunos) de las redes sociales.

Dicho uso debe accionar en su génesis un aprendizaje que posibilite conductas propositivas en las distintas interacciones que se producen en el uso de las redes sociales, es decir, la “ontogenia virtual” nos permitiría describir el desarrollo de éste nuevo organismo, que ya forma parte del individuo del siglo XXI y que nos deja en evidencia claramente que el aprendizaje, la docencia y la vida en sociedad cambian a pasos agigantados.

Es por todo lo anteriormente dicho es que se hace indispensable considerar, en la formación inicial docente el uso de las redes sociales y tic como fundamento de las nuevas prácticas del educador y considere no sólo la teoría de dichas prácticas, sino que también sean éstas ejecutables. Ello supone una labor titánica para las instituciones de educación superior que deben dar respuestas a éste mundo global que cohabitamos y que cambia tan profusamente como el arjé de Heráclito. Por ende, las instituciones de educación superior deben modernizar sus instalaciones en las escuelas de pedagogía y considerar prácticas en laboratorios tecnológicos, que posibiliten profundizar la maniobrabilidad en el uso de redes sociales y tic en las nuevas generaciones de docentes. Para luego y con posterioridad de su formación digital y obviamente cognitiva, comenzar con dichas prácticas digitales, tan necesarias en éste siglo que ya pronto cumplirá los veintidós años.

Referencias Bibliográficas

Beltrán, M y Fernández, A. (2016). *Innovación educativa y procesos de cambio*. ediciones universidad católica Silva Henríquez

Delgado,A.E., (2016)Ecurra L, Atalaya, MC, Constantino,J.P., Cuzcano,,A, Rodríguez, R.E. , Álvarez, D

Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana Universidad Nacional Mayor de San Marcos, (<https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive>)

Diario virtual The Clinic: <https://www.theclinic.cl/2019/01/03/profesor-gana-juicio-tras-ser-despedido-de-colegio-de-las-condes-por-ensenar-sobre-la-dictadura/>

Ferrada-Bustamante(2021). V; González, N., Ibarra-Caroca, O.M. RiedDonaire, A.; Vergara-Correa, D.; Castillo-Retamal,F. ([file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/60715-1371-206784-1-10-20210111%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/60715-1371-206784-1-10-20210111%20(1).pdf))

Gómez,M. APRENDIZAJE DE HABILIDADES BLANDAS CON RETOS SOCIALES. Universidad CEU San Pablo.) (<https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive>)

Maturana, H. y Varela, F. (1998). *El árbol del conocimiento*. Santiago. Universitaria
09/20 “Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19”;
REVISTA SABERES EDUCATIVOS Nº 6, ENERO-JUNIO 2021,

Heidegger, M. (19279. *Ser y Tiempo*, editorial universitaria, tercera edición

Hobsbawm E., (1995). *La historia del siglo XX*”.Editorial serie mayor; Primera edición.

Informa anual 2019 INDH: Sobre la situación de los derecho humanos en Chile en el contexto de la crisis social.

(<https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1701/Informe%20Final-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)

Los desafíos de la Academia en el siglo XXI: entre los imperativos de Calidad Técnica y la temporalidad del Sentido.

Felipe Quiroz A.

Resumen

Las características paradigmáticas de nuestra era contemporánea han transitado, en las últimas décadas, desde la postmodernidad (Lyotard, 1991), a la modernidad líquida (Bauman, 2004), y, finalmente, hacia una exacerbación de sus características en la actual hipermodernidad (Lipovetsky, 2006). Tal proceso de desarrollo ha tenido efecto directo en la educación de la sociedad global, así como respecto de los conceptos de conocimiento, inteligencia (Gardner, 1995), aprendizaje y saber (Delors, 1994) los cuales se comienzan a interpretar desde parámetros complejos (Morin, 2003). En términos curriculares esto se ha materializado en planes de estudio orientados hacia la verificación de perfiles de egreso de los estudiantes (Perrenoud, 2001), en el nivel de educación superior.

De esta manera, se vuelve necesaria la superación del academicismo (Pérez Gómez, 2003), pero, al mismo tiempo, se actualizan preocupaciones ontológicas fundamentales respecto de la verdadera naturaleza y rol de la Academia (Heidegger, 2010). La universidad contemporánea se ve desafiada a integrar nuevas tecnologías, modalidades y jornadas (Pablo, 2017), adaptar estrategias de enseñanza, evaluación e instrumentos a las nuevas características de la época (Púñez, 2015; Zepeda, 2017), y fortalecer, paralelamente, su estatuto de institución destinada al mejoramiento humano y del entorno, a través del cultivo del espíritu y del avance riguroso de las ciencias.

Palabras Claves: Postmodernidad, Modernidad Líquida, Hipermodernidad

Abstract

The paradigmatic characteristics of our contemporary era have transited, in recent decades, from postmodernity (Lyotard, 1991), to liquid modernity (Bauman, 2004),

and, finally, towards an exacerbation of its characteristics in the current hypermodernity (Lipovetsky, 2006). This process of development has had a direct effect on the education of global society, as well as on the concepts of knowledge, intelligence (Gardner, 1995), learning and knowledge (Delors, 1994) which begin to be interpreted from complex parameters (Morin, 2003). In curricular terms, this has materialized in curricula oriented towards the verification of students' graduation profiles (Perrenoud, 2001), at the higher education level.

In this way, it becomes necessary to overcome academicism (Pérez Gómez, 2003), but, at the same time, fundamental ontological concerns regarding the true nature and role of the Academy are updated (Heidegger, 2010). The contemporary university is challenged to integrate new technologies, modalities and conferences (Pablo, 2017), adapt teaching strategies, evaluation and instruments to the new characteristics of the time (Púñez, 2015; Zepeda, 2017), and strengthen, at the same time, its status as an institution aimed at the improvement of humans and the environment, through the cultivation of the spirit and the rigorous advancement of sciences

Keywords: Postmodernity, Liquid Modernity, Hyper Modernity

Desde la segunda mitad del siglo XX el proyecto moderno comenzó a ser sistemáticamente cuestionado. Una de las corrientes representativas de este cuestionamiento fue la Postmodernidad, la cual se define como: “la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (Lyotard, 1991.p4). En efecto, la actual época manifiesta características nihilistas, al no existir fundamentos universales; las valoraciones se demuestran diversas, heterogenias, cambiantes y complejas. Sobre ello se destaca: “Hay muchos juegos de lenguaje diferentes, es la heterogeneidad de los elementos. Sólo dan lugar a una institución por capas, es el determinismo local” (Id). En similar sentido, en la obra de Zygmunt Bauman se afirma lo siguiente:

En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas”, y no resultan “autoevidentes” de ningún modo; hay

demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante (2004. p 13).

Sin embargo, para Bauman estas características no significan una superación de la modernidad, sino una nueva etapa de su desarrollo, una nueva forma de su manifestación histórica. Se trata, por tanto, de una *Modernidad Líquida*. Sobre esta, Bauman declara:

Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas–(11).

Ahora bien, siendo la principal característica moderna la ruptura colectiva con lo antiguo, o con la tradición, al remplazar al antiguo régimen la modernidad se convierte en una nueva forma de discurso hegemónico, en una nueva forma de *tradición*. Por esto último, resulta inevitable que su desarrollo histórico se torne cada vez más contradictorio, paradójico y autodestructivo, ya que la ruptura con la tradición, que le es propia, se establece respecto de sus mismas instituciones y principios, y tal resistencia se ejerce por medio de los propios individuos modernos, los cuales se vuelven, por modernos, en contra modernos.

Respecto de ello se señala:

Lo que la hace tan moderna como la de un siglo atrás es lo que diferencia a la modernidad de cualquier otra forma histórica de cohabitación humana: la compulsiva, obsesiva, continua, irrefrenable y eternamente incompleta modernización; la sobrecogedora, inextirpable e inextinguible sed de creación destructiva (18).

Por otra parte, la secularización de la sociedad moderna resulta paralela a su proceso creciente de privatización, sobre lo cual se indica:

Como resultado, la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo. La licuefacción debe aplicarse ahora a las pautas de dependencia e interacción, porque les ha tocado el turno (Id).

De esta forma, la sociedad moderna al democratizarse, privatizarse y secularizarse transforma a cada individuo en un representante de lo moderno. Por tanto, el proyecto colectivo de la modernidad, en su etapa líquida, se fragmenta, inevitablemente. En coherencia con lo señalado, desde la literatura se afirma: “El desmenuzamiento de la división social coincide de alguna manera con la nueva tendencia tecnológica a lo «ligero»: a la hiperpersonalización de los individuos y los grupos responde la carrera hacia la miniaturización, accesible a un público cada vez más amplio” (Lipovetsky, 2006. p. 167). Por otra parte, los proyectos de los individuos modernos se vuelven tan flexibles, como inestables e inciertos. A raíz de lo cual, es posible afirmar que:

No existen canteros previstos donde “rearraigarnos”, y en tanto postulados y buscados, esos canteros demuestran ser frágiles y con frecuencia se desvanecen antes de que el trabajo de “rearraigo” esté terminado. Existe más bien una variedad de “juegos de sillas” en los que dichas sillas tienen diversos tamaños y estilos, cuya cantidad y ubicación varían, obligando a hombres y mujeres a estar en permanente movimiento sin prometerles “completud” alguna, ni el descanso o la satisfacción de “haber llegado”, de haber alcanzado la meta final donde uno pueda deponer las armas, relajarse y dejar de preocuparse. No existen perspectivas de “rearraigo” al final del camino tomado por individuos ya crónicamente desarraigados (Bauman, 2004. p. 39).

De esta forma, las nuevas condiciones de la época, asociadas a la incertidumbre, la diversidad, la complejidad y lo paradójico, imponen nuevas perspectivas de valoración, las cuales se asocian con la flexibilidad, la tolerancia, el pensamiento holístico y el eclecticismo, entre otras. Por tanto, al reconocerse estas condiciones y conjunto de valoraciones asociadas a ellas, ello implica la existencia de principios centrales, y no de un relativismo nihilista, como se asumiera desde las perspectivas postmodernas. Por ello, Giles Lipovetsky denomina a las actuales características epocales como *Hipermodernas*, afirmando que: “No vivimos el fin de la modernidad, sino por el contrario, estamos en la era de la exacerbación de la modernidad, de una modernidad elevada a una potencia superlativa”. (Lipovetsky, 2006. p.186).

Por cierto, estas actuales formas de vida se ven potenciadas por la cultura del consumo en las sociedades neoliberales. De acuerdo con ello, se declara: “Sólo estamos en el comienzo de la sociedad de hiperconsumo y por el momento no hay nada que permita detener, ni siquiera desacelerar la huida hacia delante de la comercialización de la experiencia y los estilos de vida” (2007. p.16). Lo señalado desarrolla un sentido cada vez más radical de la autonomía individual, y la *gestión eficiente* de esta. Por otra parte, la cultura del consumo lo es, principalmente, del deseo, lo que conlleva la búsqueda constante de estímulos de variado tipo. Acerca de esta tensión, se señala: “permite que coexistan un espíritu de responsabilidad, de geometría variable, y un espíritu de irresponsabilidad incapaz de resistirse tanto a las demandas exteriores como a los impulsos interiores” (48). Esta coexistencia axiológica entre gestión responsable del desenfreno, también es propia de lo paradójico de la época.

En cuanto a lo político, si bien se superan las utopías ideológicas, se reemplazan por proyectos de un carácter profundamente pragmático y funcional, sobre lo cual, en la literatura, se afirma que: “el futuro hipermoderno, lejos de los mitos del progreso y cercano a un hiperrealismo tecnocientífico, promete semblanzas de un futuro posible” (139). En complemento, se declara: “las sociedades postmoralistas, intentan apoyar una ética dialogada de la responsabilidad, menos preocupada por

las intenciones puras que por los resultados benéficos, menos idealista que propulsora de cambios realistas y eficaces” (141). Resulta evidente que tal ética dialogada de la responsabilidad colectiva no podría existir en un contexto de nihilismo absoluto. En efecto, su única posibilidad descansa en la existencia de fundamentos y principios axiológicos mediante los cuales establecer ese diálogo ético.

La Educación en la era Hipermoderna

Las características anteriormente señaladas, al ser de alcance paradigmático y global, influyen a variados ámbitos de las sociedades contemporáneas. En este sentido, desde las últimas décadas del siglo XX en adelante, en el campo de la Educación, se evidencian estas mismas características centrales. Expresión de ello son el informe Delors (1994), la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), el Paradigma de la Complejidad de Edgard Morin (2003) y los Modelos por Competencias, entre los cuales destacan las propuestas de Guy Le Boterf (2000) y Philippe Perrenoud (2001).

Respecto de lo primero Delors declara: “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (1994. p.1). Lo cual, conlleva a que:

...la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Ibid.).

Lo señalado implica una propuesta de superación del academicismo (Pérez Gomez, 2003), el cual se concentraba, fundamentalmente, en el primero de estos saberes,

el aprender a conocer, así como de la racionalidad técnica (Tyler, 1973), concentrada, fundamentalmente, en el logro de resultados mediante el saber a hacer. Lo que se propone, por tanto, es una mirada integral del aprendizaje.

A su vez, desde la Psicología Educacional, Gardner proponía una visión integral de la inteligencia humana, no solo concentrada en la capacidad intelectual. Respecto de la inteligencia, declaraba: “Implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural” (1995. p.53). Por cierto, si la inteligencia, entre una de sus funciones, refiere a la capacidad de resolver problemas, al existir multiplicidad de estos, también existen múltiples formas de inteligencia.

Por otra parte, Edgar Morin propone la superación de la perspectiva de *simplificación y distinción* cartesiana, y avanzar hacia un Paradigma de la Complejidad. Respecto de ello señala: “No es posible partir metódicamente hacia el conocimiento impulsados por la confianza en lo claro y lo distinto, sino por el contrario, aprender a caminar en la oscuridad y en la incerteza” (2003. p.68). Este giro paradigmático implica, en Educación, el fortalecimiento de lo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, sobre lo que se indica: “la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender lo que está tejido junto es decir, según el sentido original del término, lo complejo” (1999. p.14).

Por último, en el ámbito específico de la educación superior, se instala con fuerza la necesidad de aplicar modelos por competencias en las universidades del mundo desarrollado, así como en los países en vías de desarrollo. El concepto de competencias, en la literatura especializada, se define como: “Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (Le Boterf, 2000. p.87). Lo cual se complementa con:

Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro –

competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud. 2001. p. 509).

De esta manera, en la actualidad se instalan perfiles de egreso en las carreras de educación superior, mediante los cuales los estudiantes, en el trayecto y al concluir su proceso formativo deben demostrar estos desempeños integrales, que no solo se reducen al manejo de contenidos teóricos.

Otro factor que se agrega es el rol de la tecnología y las nuevas modalidades que nacen y se desarrollan en este contexto hipermoderno. Los programas *En Línea* implican una nueva forma de comprender los espacios, el acceso y los tiempos del proceso formativo. Se pretende, entonces, que la educación *En Línea* debiese ser operativa: “desde cualquier lugar, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo” (Pablo, 2017, p. 44). Junto a ello, esta modalidad reafirma todas las anteriores características de la Educación Superior en la era Hipermoderna, centrando el proceso formativo en el desarrollo integral de competencias, mediante la evidencia de desempeños, y orientado el esfuerzo institucional en el aprendizaje de los estudiantes, entregando y potenciando la autonomía de estos en el logro de su perfil de egreso. Sobre ello se señala:

El ABP¹⁰ aplicado en los cursos, proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo (Maldonado, 2008, p. 160).

Lo cual se complementa con: “El compromiso que debe asumir el estudiante en su propio proceso de aprendizaje, nos da cuenta que el énfasis de los esfuerzos académicos de la enseñanza y la evaluación deben tener a dicho estudiante siempre en el centro” (Zuñiga et. al., 2014, p.16). La creación e implementación de

¹⁰ Aprendizaje Basado en Proyectos.

programas en modalidad *En Línea* se ha potenciado en el actual contexto global de la Pandemia del Covid 19. Con ello, también, la instalación de las anteriores características señaladas de la educación superior del siglo XXI.

Los cuestionamientos de fondo

En el campo de la filosofía, una de las principales críticas a los fundamentos del proyecto moderno proviene de la obra de Martin Heidegger. Este cuestionamiento se concentra, cuando se aborda la epistemología moderna y su relación con la academia, en la pérdida de la finalidad esencial de la Institución Universitaria. El fenomenólogo alemán señala, respecto de las actuales metodologías para la investigación científica, lo siguiente:

Su peculiaridad consiste en que cuando planificamos, investigamos, organizamos una empresa, contamos ya siempre con circunstancias dadas. Las tomamos en cuenta con la calculada intención de unas finalidades determinadas. Contamos de antemano con determinados resultados. Este cálculo caracteriza a todo pensar planificador e investigador. (2002. p. 18).

Con ello, el proceso del conocimiento, al orientarse a la demostración o refutación de hipótesis o supuestos, de alguna manera, ya está condicionado por los mismos. No se trata, entonces, de descubrimiento, sino de la instalación de un discurso intelectual y científicamente validado para la toma de control de la realidad. Es, en otras palabras, voluntad de poder y no de conocer.

Esto, de acuerdo con Heidegger, no solo impacta a las ciencias exactas sino, particularmente, a las ciencias sociales, a las cuales se les imponen los imperativos de las primeras. Sobre ello, destaca:

Por eso, una investigación histórica o arqueológica llevada a cabo de manera institucional, está esencialmente más próxima de la investigación física correspondientemente organizada, que una disciplina cualquiera de

su propia facultad de ciencias del espíritu, que se habrá quedado detenida en el punto de la mera erudición. Por eso, el decisivo despliegue del moderno carácter de empresa de la ciencia acuña otro tipo de hombres. Desaparece el sabio. Lo sustituye el investigador que trabaja en algún proyecto de investigación. (2010. p. 70).

De esta forma, la indagación científica se convierte, inevitablemente, en producto, o sea, en investigación publicable. Sobre esto se señala: “El proyecto y el rigor, el método y la empresa, al plantearse constantes exigencias reciprocas, conforman la esencia de la ciencia moderna y la convierten en investigación” (2010. p. 71). Esta transformación respecto de la concepción de la ciencia, desde la modernidad en adelante, resulta, en realidad, consecuencia de un cambio más profundo relativo al concepto de *Técnica*. Para Heidegger, en el mundo griego, se la comprendió como un desocultar de la naturaleza, aplicable tanto a la ciencia como a las bellas artes (Heidegger, 1994). Mientras que para la modernidad este desocultar es necesariamente provocante para con la naturaleza, así como para con la tradición cultural de una comunidad (Ibid.).

Por tanto, el centro del problema radicaría, cuando se traslada al ámbito de la educación superior, en la tecnificación, en sentido moderno, como desocultar provocante, de sus propios principios y finalidades. Por ejemplo, cuando hoy se propone, mediante la instalación de programas en modalidad *En Línea*, una transformación inevitable respecto del tiempo/espacio del proceso formativo, ello implica un cuestionamiento, tal vez problemático, respecto de la temporalidad académica necesaria para el cumplimiento de su estatuto de *Alma Mater*. Respecto de temporalidad y técnica moderna, en la obra de Heidegger se advierte: “La falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes. Porque hoy en día se toma noticia de todo por el camino más rápido y económico y se olvida en el mismo instante con la misma rapidez” (2002. p. 17). La academia, debiéramos comprenderla como la antítesis de esta huida ante el pensar. El desafío técnico, que la actual sociedad global hipermoderna nos impone,

resulta sensible para una institución de estas características esencialmente reflexivas.

Por otra parte, la rapidez avanza paralela al exceso de información, ambos fenómenos potenciados por el desarrollo de la técnica moderna. Respeto de este último fenómeno, en la literatura se señala:

Por mucha tecnología que definamos o que construyamos en los próximos años para resolver este problema del exceso de información, probablemente no resolveremos este problema, porque la información se multiplicará de manera mucho más rápida que la capacidad que tenemos de generar tecnología para manejar este flujo de información en exceso (Cornella, 2000. p. 2).

La academia, entonces, junto con ser un espacio resguardado para la reflexión profunda y la necesaria temporalidad para su cultivo, debiera filtrar, depurar y purificar de infoxicación, el acceso al conocimiento auténtico.

En términos específicos, la crítica de la filosofía contemporánea al proyecto moderno se expresa, para la academia del siglo XXI, en los cuestionamientos que se han realizado a la implementación de los modelos por competencias. Respecto de ello se explica: “La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario”. (Aristimuño, 2008. p. 44). También se señala que: “las consecuencias de estos desarrollos son negativos: perdemos autonomía, nuestros cuerpos docentes se proletarizan, y utilizamos abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial” (p. 44). Finalmente, el argumento concluye afirmando que: “el problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo con estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella” (p. 44). Esta instrumentalización de la academia es, precisamente, hacia lo que apunta el

cuestionamiento ontológico de Martín Heidegger respecto del proyecto moderno, en su totalidad.

Sin embargo, al comprender que las características paradigmáticas del actual desarrollo histórico de la modernidad son una realidad innegable, que la institución universitaria asuma el desafío tecnológico, la complejidad y una nueva concepción del tiempo y de la experiencia universitaria misma no es un deseo, sino una necesidad. Es el mismo Heidegger quien, respecto de la técnica moderna, afirma: “Sería necio acometer ciegamente contra el mundo técnico. Sería miope querer condenar el mundo técnico como obra del diablo. Dependemos de los objetos técnicos; nos desafían incluso a su constante perfeccionamiento” (2002. p. 27). Pero, por otra parte, la Universidad tampoco puede perder los fundamentos que la definen e identifican esencialmente. Por tanto, ante la arremetida inevitable de la técnica es posible interpretar que: “Podemos decir “sí” al inevitable uso de los objetos técnicos y podemos a la vez decirles “no” en la medida en que rehusamos que nos requieran de modo tan exclusivo, que nos dobleguen, confundan y, finalmente, devasten nuestra esencia” (28). De esta manera, situado el desafío del conocimiento en el contexto del trabajo académico, resulta pertinente reflexionar sobre los fundamentos a los cuales debe responder la institución universitaria, para, por una parte, cumplir con las demandas inevitables de la actual sociedad técnica y para, al mismo tiempo, proteger su esencia.

Conclusiones

En el actual contexto hipermoderno las carreras universitarias orientan sus procesos formativos hacia el logro de desempeños de un perfil de egreso, y muchas de ellas se encaminan hacia nuevas modalidades de implementación, como la educación *b-Learning* o completamente *En Línea*, así como a la reducción de sus jornadas, como en el caso de los programas de prosecución de estudios. Este escenario implica la constante modernización de los procesos académicos y administrativos, de gestión y curriculares. Ante ello, las universidades del siglo XXI deben cumplir con estándares de aseguramiento de la calidad, pero, junto con ello, velar por el

cumplimiento de sus proyectos educativos y modelos formativos, en donde habita la esencia de los valores institucionales que dan sentido a la existencia de la institución como propuesta hacia una sociedad.

Por lo mismo, resulta necesario investigar respecto de políticas, modelos y mecanismos mediante los cuales cumplir con la doble misión de adaptarse a los imperativos líquidos de la hipermodernidad y, al mismo tiempo, cumplir su estatuto epistemológico de *Alma Máter*, comprendiendo al proceso formativo como *Bildung* (Pérez, J. 2016) y orientando al mismo hacia el cultivo de un “humanismo no antropológico” (p.283), propuesto por Heidegger, mediante el cual se comprende a la esencia humana individual como inalienable de su relación con lo que la trascendente; esto es, el mundo.

Referencias Bibliográficas

- Aristimuño, A. (2005). Las competencias en la Educación Superior. ¿Demonio u oportunidad? *Revista Unimar*, 47, 43-50.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. México, D.F. Fondo de cultura económica.
- Cornella, A. (2000). *Cómo sobrevivir a la infoxicación*. Recuperado de http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Espada, J. Orgilés, M. Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Revista Clínica y Salud*. Grupo de Investigación Análisis, Intervención y Terapia Aplicada (AITANA), Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Heidegger, M. (2010). *Camino de Bosque*. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona, España. Ediciones del Serval.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Barcelona, España. Ediciones del Serval.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna*. Cátedra.

- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. *Revista de Educación*, 14, (28), 158-180.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Argentina. NUEVA VISION.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 43-58. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.001>.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*. 14 (3), 503-523.
- Pérez Guerrero, J. (2016). La negatividad en el Humanismo de Heidegger. *THÉMATA. Revista de Filosofía*. (54). 281-302.
- Pérez Gomez, A. (2003). *Más allá del academicismo*. Málaga. España. Servicio de publicaciones de la universidad de Málaga.
- Púñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, Vol. 5, nº 8, pp. 87-96.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del Curriculum*. Editorial Troquel.
- Zepeda, S. (2017). El fin justifica los medios: Intencionalidades de la evaluación. En Carla Forster (Ed.). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Zúñiga, M., Solar, M.I., Lagos, J., Báez, M., y Herrera. R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. En CINDA “Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación superior”, pp. 15-38.

RESEÑA DE LIBRO: *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas.*

José Weinstein y Gonzalo Muñoz. (Editores)

Jimena Del Portillo

El contenido de este libro fue desarrollado por el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE) creado el año 2016 como un centro de referencia en investigación e innovación en liderazgo escolar. Perteneciente a la colección Liderazgo Educativo, esta obra es la segunda que se presenta bajo la dirección del CEDLE y la Universidad Diego Portales (UDP), por lo que esta obra se encuentra relacionada con el libro “Liderazgo Educativo en las Escuelas, Nueve Miradas” del año 2016. En consecuencia, siguiendo con la misión del CEDLE, y al ser un libro bastante accesible por su versión electrónica, este texto puede ser considerado de gran utilidad para los estudiantes de pregrado, posgrado y todos aquellos que se encuentran ligados al mundo de la educación, al promover el liderazgo de los equipos directivos y docentes, así como al establecer puentes de conexión entre investigaciones académicas y la realidad escolar, que, a pesar de pertenecer a diversas partes del mundo, presentan características comunes.

Los editores José Weinstein, Director del CEDLE y Gonzalo Muñoz, Director del Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa UDP, nos presentan en esta obra un compendio de once artículos pertenecientes a connotados investigadores y académicos de distintos países que tratan temáticas atingente a la realidad general de la educación. En 402 páginas, este libro editado bajo la tutela de la Universidad Diego Portales el año 2017, es presentado como un gran aporte a la educación, ya que, como indica el título se revelan dos ejes principales que mueven las diferentes investigaciones de los autores. Estos dos ejes son: Liderazgo y Mejoramiento educativo. En este sentido, los diferentes artículos abordan los distintos modelos de liderazgo con el fin de lograr el mejoramiento continuo en la educación, conllevando, según los autores, a un aseguramiento de la calidad y con ello beneficiar los

aprendizajes de los y las estudiantes, por tanto, se devela una conexión con los conceptos de calidad y equidad de la educación. Temáticas que en nuestro país se ha buscado potenciar a través de diferentes reglamentos y leyes en los últimos años, tal es el caso de la ley N° 20.501 Calidad y Equidad de la Educación y la ley N°20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Bajo diferentes perspectivas los distintos artículos presentados expresan la importancia de los liderazgos para lograr una mejora sistémica en las escuelas. Para esto, los diferentes autores centran su atención en el liderazgo del equipo directivo y en el liderazgo docente. Cabe señalar que, cuando se habla de liderazgo del equipo directivo o director(a) propiamente tal, no se refiere a un liderazgo jerarquizado como tradicionalmente se han presentado en los centros educacionales chilenos, en el que la toma de decisiones se desarrolla en las cúpulas, sino que más bien, a las funciones directivas que promuevan cambios en la cultura escolar y promuevan prácticas de enseñanza que estén dirigidas a lograr los aprendizajes de cada estudiante. Así mismo, es posible observar que los diferentes artículos presentados en esta obra tienen como elemento en común reivindicar el liderazgo conocido como distribuido o colaborativo, en el que el desarrollo profesional y mejora de los aprendizajes se logra a través del trabajo que los docentes realizan de manera integrada, más participativo, donde se entrega más responsabilidad a los y las docentes para desarrollar su trabajo profesional. En este sentido, los autores apuntan al cambio del modelo de liderazgo que deben existir en las escuelas. Los artículos también se mencionan otros tipos de líderes que se conjugan para lograr mejoras en los establecimientos. De este modo, el liderazgo transformacional es presentado como una herramienta que puede ayudar a las organizaciones educacionales a instaurar innovaciones pedagógicas, mientras que el liderazgo integrador es concebido como la relación de las escuelas con otras para crear conexiones que ayuden a crear nuevas ideas y posibilidades.

En cuanto a la estructura del libro, tal como lo indican los propios editores en la introducción, se han dividido los artículos en cuatro grandes temáticas

relacionadas con el mejoramiento y el liderazgo en las escuelas. El primer grupo, entrega una visión general sobre el origen y modelos que han impulsado los movimientos a favor de la mejora escolar y los cambios en los liderazgos educativos. El segundo, hace hincapié en el liderazgo directivo de los establecimientos escolares y los desafíos que se enfrentan. El tercer grupo, se especifica en el liderazgo docente. Finalmente, destaca como incide la acción de los distintos actores y acciones que se realizan más allá de la escuela y la interacción con otras para potenciar el mejoramiento y el liderazgo escolar. Por tanto, las once miradas que realizan los autores son una mirada panóptica de la realidad escolar, los desafíos que presentan y los movimientos a favor del cambio para el mejoramiento en educación.

El británico David Hopkins nos presenta en el primer artículo una mirada en retrospectiva donde analiza de manera resumida las investigaciones y estudios sobre liderazgo y mejora escolar. Para esto, el autor nos presenta una visión general de 5 fases de desarrollo de manera cronológica y explica como estas fases son flexibles y que se superponen y obstaculizan la mejora sistémica, pero representan una progresión natural, y en su análisis, el autor concluye que entre más aprendemos de ellas, más rápido podemos progresar. La primera fase actúa a modo de diagnóstico de la cultura escolar, lo que Hopkins llama como: “Comprender la cultura organizacional de la escuela”. En esta fase, el autor hace hincapié en como las organizaciones escolares pueden mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes, a través de cambios que se realicen en la cultura de las organizaciones escolares. En la segunda fase, el autor pone su atención en la investigación – acción docente, en donde se pone el foco en las autoevaluaciones escolares, detectando las necesidades de los estudiantes desventajados, suponiendo de esta forma alcanzar la mejora escolar. La tercera fase, el autor se centra en la gestión de las escuelas como una unidad de cambio y la autogestión de las escuelas, poniendo acento en el liderazgo escolar en aras de un mejor desempeño estudiantil. Mientras tanto, la cuarta fase se centra en las comunidades de aprendizajes, es decir, se destaca la colaboración sistemática entre redes y escuelas fomentando el liderazgo.

De esta manera, al expandir la colaboración entre los distintos establecimientos escolares, con la participación de los distritos y autoridades escolares, se lograría mejores resultados en los aprendizajes de todos y todas los (as) estudiantes. Por último, la quinta fase, se enmarca en una mejora sistémica, que es mucho más global y, por lo tanto, aún nos encontramos en aprender cómo lograr mejoras escolares, a una mayor escala.

Resulta interesante destacar dos puntos dentro del análisis que realiza Hopkins. Por un lado, la mirada sistémica se apunta más allá de las escuelas efectivas, puesto que Hopkins describe como estas fases evolucionan y se superponen, examinando algunos mitos que se han levantado y que la obstaculizan. Por otro lado, se observa que el concepto de liderazgo se entremezcla en cada una de las fases, demostrando la relevancia del concepto en la mejora escolar. El liderazgo determina toda gestión de cambio que se quiera en una escuela. Se habla de 2 conceptos que conceptualmente pueden ser distintos, pero que en la práctica deben ser complementarios.

Mientras tanto, Antonio Bolívar y Javier Murillo reivindican en su artículo el factor escuela tanto para el aprendizaje de los y las estudiantes, como para lograr la justicia social, pues, las escuelas son y deben ser lugares socialmente justos y, por otro lado, es el espacio donde se forman estudiantes como agentes de cambio. Los autores comienzan haciendo una revisión del “Informe Coleman” como puntapié inicial de estudio, para luego explicar la importancia de las escuelas como eje central y motor de cambio para alcanzar mayor equidad, y justicia, siendo esta la meta de acción de mejora, la cual se encuentra estrechamente ligada a la cultura escolar. Cabe destacar que, para alcanzar la justicia social, los autores revelan el trabajo mancomunado de las Comunidades de Aprendizaje y el liderazgo educativo. En el primer caso, se destaca que para lograr la mejora escolar es necesario el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa guiados por un líder pedagógico. En el segundo caso, Bolívar y Murillo destacan el liderazgo como

elemento transformador clave en el logro de aprendizajes y en la lucha por la justicia social.

Por su parte, la académica norteamericana Penny Bender Sebring desarrolla su investigación de mejora de los aprendizajes, basándose en 5 apoyos que deben contar los establecimientos escolares. El primero de estos, es el rol fundamental del líder, quien es el motor del cambio y, por lo tanto, la académica otorga gran importancia. En segundo lugar, la capacidad profesional individual y colectiva de los docentes, los cuales deben contar con los tiempos y la organización para desarrollar su trabajo. En tercer lugar, la autora destaca la importancia del vínculo que debe existir entre las escuelas y las familias. En cuarto lugar, el clima de aprendizaje centrado en el estudiante y en último lugar, una orientación educativa que los desafíe con altas expectativas respecto a sus posibilidades de desarrollo social y académico. Estos apoyos, según la académica, no pueden darse en forma aislada, sino que deben ser abordados todos a pesar de la complejidad de las temáticas. Penny Bender es consciente de las diferencias entre las escuelas norteamericanas y las latinas, por lo que deben existir adaptaciones para cada país.

Por otro lado, la norteamericana Karen Seashore Louis, es quien comienza el segundo grupo por el que se ha estructurado el libro. En este sentido, nos presenta una investigación cualitativa y cuantitativa en donde reporta los resultados de su estudio sobre la mejora de los aprendizajes. Describe la relevancia del liderazgo directivo en la organización académica y en la modelación de la cultura escolar, entendiendo que una mejora en las relaciones y el trabajo colaborativo entre los docentes favorece los aprendizajes de los educandos.

Al igual que la investigación anterior, el académico canadiense Michael Fullan también centra su artículo en el liderazgo directivo, analizando tres acciones concretas que deben realizar los directores para lograr una mejora sistémica. En primer lugar, deben liderar los aprendizajes, influyendo en las prácticas docentes de los profesores y contribuyendo a desarrollar y fomentar el liderazgo docente. En

segundo lugar, deben crear coherencia, lo que en la práctica se traduce en que se focalice como meta el aprendizaje del estudiantado. Para esto, se necesita una cultura de colaboración entre los docentes y que la práctica del profesorado sea más atractiva y motivadora, lo que Fullan llama “aprendizajes profundos” y finalmente, se debe llevar a cabo una rendición de cuentas cuyo objetivo será mejorar el desempeño y no ser punitiva. De esta manera, para Fullan “liderar los aprendizajes” y “crear coherencia” son elementos que deben ir de la mano. En tercer lugar, el autor señala que los directivos debieran ser facilitadores de la profesión docente, focalizándose y propiciando la colaboración efectiva entre los profesionales de la educación. Por último, al finalizar su artículo Michael Fullan realiza algunas recomendaciones para las políticas de fomento del liderazgo en Chile, a fin de multiplicar el impacto educativo de los directores con foco en una mejora sistémica de la calidad.

Continuando en la línea de la relevancia del liderazgo directivo para alcanzar la mejora sostenida de los aprendizajes, las académicas Amanda Datnow, norteamericana y Kim Schildkamp, holandesa, nos presentan una investigación empírica sobre la importancia de la función directiva en los equipos de manejo de datos en las escuelas, en especial la promoción de estos datos entre los docentes. A través de estudios realizados en establecimientos de Estados Unidos y Países Bajos, llegan a la conclusión que independiente del sistema educativo, el uso de datos permite a los directivos realizar cambios en las escuelas y en la cultura, que conllevan finalmente a una mejora continua y equidad. Para ello, las académicas destacan la importancia del liderazgo distribuido, en el que los docentes desarrollen un trabajo colaborativo y participativo y que cuenten con autonomía para tomar decisiones sobre la base de los datos registrados, difundiendo los conocimientos obtenidos al resto de la comunidad.

Los siguientes artículos se enfocan en el liderazgo centrado en los docentes. El primero de ellos es presentado por Alma Harris junto a David NG, Michelle Jones y Dong Thanh Nguyen, quienes nos muestran una reflexión sobre los docentes como

líderes de los aprendizajes estudiantiles y si bien no existe una definición clara sobre el término, los autores indican que el concepto está asociado a la colaboración entre pares dentro y fuera del aula. Así mismo, explican que el concepto de liderazgo docente no pasa por un tema de género o si son profesores noveles o experimentados, sino que el desarrollo del liderazgo tiene que ver con factores que inciden en su ejercicio como la cultura y estructura escolar.

Por su parte, la académica uruguaya Denise Vaillant, basa su trabajo investigativo en la importancia del trabajo colectivo y colaborativo desarrollado a través de comunidades de práctica o comunidad profesional de aprendizaje (CAP), en pro del mejoramiento continuo. En este sentido, se puede apreciar que si bien el trabajo docente es un trabajo que se desarrolla en solitario en un aula frente a los estudiantes, la autora destaca los beneficios de las CAP para los aprendizajes, la identidad docente y el desarrollo profesional. Por tanto, Vaillant hace un llamado a los líderes directivos a motivar y potenciar estas comunidades como una forma de resolver conflictos que surgen al interior de los centros educacionales y generar los espacios, físicos o virtuales, para permitir el trabajo colaborativo.

En tanto, Rick Mintrop, alemán y Miguel Órdenes, chileno, reivindican la importancia de la motivación de los docentes para lograr mejoras en los aprendizajes de los aprendices. Entendiendo que esta motivación obedece a distintos factores, los académicos expresan que los líderes escolares deben desarrollar una doble labor, por una parte, deben movilizar los motivadores intrínsecos para promover el cambio y, por otra parte, emplear los inductores externos para reforzar el deseo de los docentes por seguir aprendiendo nuevas prácticas e ideas pedagógicas.

Finalmente, en el último grupo, el académico canadiense Stephen Anderson, pone la mirada en los niveles intermedios (que en el caso de Chile corresponde a la figura del sostenedor y el servicio local), para lograr la calidad y mejora escolar. En su análisis hace una comparación del rol que tiene el nivel intermedio en Estados Unidos e Inglaterra con el que debe tener el servicio local en Chile y señala que

estas entidades son las llamadas a apoyar las escuelas bajo su jurisdicción en la creación de escuelas efectivas, por tanto, su función va más allá de lo burocrático y administrativo.

En tanto, el escocés Christopher Chapman nos aporta otra mirada, que va más allá de lo planteado por Anderson, pues, para él la mejora escolar se logra a través de un trabajo más holístico. Es un proceso que debe desarrollarse no solo al interior de las escuelas, sino entre escuelas y más allá de ellas. El análisis de Chapman plantea que muchas de las políticas públicas elevan como bandera de lucha el lema “elevar los estándares y disminuir la brecha”, por lo que presenta a través de la experiencia del Programa de Asociaciones para la Mejora Escolar (SIPP) una iniciativa educativa basada en la implementación de redes como un ejemplo para alcanzar dicho objetivo. El sistema de trabajo en redes trae una multiplicidad de beneficios en educación que ayudarían finalmente a una mejora sostenida de los aprendizajes de cada estudiante. Por un lado, ayudaría a potenciar y promover los liderazgos educativos, los cuales son esenciales para lograr cambios en el sistema. En segundo lugar, la formación de redes entre las escuelas permite a los docentes compartir el conocimiento y las innovaciones educativas. En tercer lugar, se pondría el foco en las necesidades locales, potenciando la indagación colaborativa con otros profesionales de la educación y con aquellos que están más allá de las escuelas, como las familias, centros de salud y redes de protección. Por tanto, Chapman pone el acento en mantener un foco persistente en las brechas escolares y en las oportunidades para asegurar la efectividad de los aprendizajes escolares.

En síntesis, las once miradas de liderazgo y mejoramiento escolar nos presentan un análisis de los cambios que se deben poner en práctica en educación. A través de las diversas investigaciones y estudios presentados, los distintos académicos ponen acento en la relevancia del liderazgo para llevar a cabo toda transformación en educación en aras de una mejora sistemática en los aprendizajes de los estudiantes. En este mismo sentido, cada uno de los artículos hacen hincapié en el liderazgo distribuido o colaborativo entre los docentes para alcanzar dicho

objetivo. Esto revela un cambio en la forma de concebir a los nuevos líderes educacionales, los cuales, en tiempo de pandemia, han destacado en su labor profesional.

En definitiva, las once miradas corresponden a una visión panóptica de las oportunidades y desafíos que presenta el sistema educativo para lograr la calidad y equidad en educación, y es ahí la relevancia de este libro para los estudiantes de pregrado, docentes, equipos directivos y todos aquellos que están ligados al mundo educativo.

Normas para Colaboradores

El Boletín de Políticas y Gestión Educativa UMCE, es de carácter académico y se publica anualmente, acepta artículos de investigación, ensayos, reseñas, relacionados con las áreas de Políticas y Gestión Educativa, que sean inéditos; o que no se encuentren en proceso de publicación.

-Las colaboraciones deben ser enviados en formato digital en PDF, al correo del Boletín: (jorge.ivulic@umce.cl), presentando numeración correlativa, indicando también títulos y subtítulos.

-Los distintos tipos de colaboraciones pueden tener 3 rangos de extensión: a. hasta 20 páginas; b. hasta 10, c. hasta tres páginas.

-Señalar autor(a), (es), grado académico más alto, institución a la que esté asociado/a; dirección de correo electrónico.

-El formato general del *Boletín* debe tener la siguiente presentación: tamaño carta; Arial 12, espacio y medio, márgenes superior e inferior 3 cm., izquierdo 3 y derecho 4 cm. El título y su resumen traducidos al inglés, seguidos de cinco palabras clave. Deben evitarse las notas a pie de página y tanto las referencias en el texto como las bibliográficas indicarse según norma APA 7.

-Una vez recibida la colaboración por el Boletín, se confirmará su recepción, por correo electrónico.

-El equipo editor, determinará si se cumple con los requerimientos mínimos, para ser derivado a dos evaluadores en forma anónima a la evaluación ciega (blind review). Este paso tendrá como máximo tres semanas. Los criterios de evaluación serán los siguientes: Aceptación sin observaciones; aceptación con observaciones menores; aceptación con modificaciones mayores; también se contempla el rechazo. Cuando hay observaciones mayores o menores, se devolverán los artículos a sus autores los cuáles tendrán un tiempo de hasta un mes para realizar las observaciones, si se excede este plazo se entenderá que el proceso ha concluido.

-El proceso total de confirmación de las colaboraciones no debería exceder los tres meses.