









**Casa abierta al tiempo**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD IZTAPALAPA  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

**POSICIÓN DEL SUJETO DOCENTE EN TRES ESCUELAS DE  
SECUNDARIA EN CHILE**

CECILIA PAZ MILLÁN LA RIVERA

Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

Directora: Dra. Marcela Gómez Sollano

Asesoras: Dra. Ana Paula de Teresa Ochoa

Dra. Liz Hamui Sutton



## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a los docentes quienes día a día deben lidiar con las tensiones de la escuela, sus precarias condiciones y aun así perseveran en la vocación de la enseñanza.

En especial a cada uno de los profesores que dentro del ajetreo laboral, me regaló parte de su tiempo para darme una entrevista y dialogar sobre sus sentidos. A las jefaturas quienes me abrieron la puerta de la escuela y a los estudiantes por su también generoso tiempo.

También agradezco de manera particular a la Dra. Marcela Gómez Sollano y la Dra. Ana Paula de Teresa por el acompañamiento en este proceso de aprendizaje que nunca termina. Les agradezco su entusiasmo, sus observaciones inteligentes y críticas y por sobre todo su capacidad pedagógica y humana de acompañar, dialogar y reflexionar durante el arduo y solitario camino de la investigación doctoral.

De la misma manera, expreso mi reconocimiento a la Dra. Liz Hamui por su claridad y certeza en sus aportaciones a la investigación, además de su capacidad humana.

Agradezco el espacio del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México) de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de México por ser un espacio de re-encuentro y dialogo constante sobre el acontecer educativo en América Latina y ser un espacio además de afecto y amistad.

A mi familia, especialmente a mi madre y hermana, por su afecto constante que permitió que la distancia y este viaje fuese mucho más ameno.

A mis compañeras del doctorado en Ciencias Antropológicas de la UAM-I, Carmen, Yutzil, María y Laura y especialmente a mi gran amiga Karla Montes, por su apoyo constante en los momentos más críticos.

A mis grandes amigas y amigos, quienes hicieron de mi estancia en México un lugar de encuentro, aprendizajes, sabrosas conversaciones y de placentera estadía. En especial agradezco a mí querida amiga Beatriz Cadena y a su familia por la compañía y los gratos momentos pasados juntos. A mi amigas Ligia Bedolla y Mara Serrano con quienes he disfrutado cada conversación. A mi amiga Lia Pinheiro compañera de vida y de academia. A mi amiga Florencia Puebla por su compañía y eternas conversaciones. A mis amigas Vicky Moguel y Lorena Benavides por su constante compañía y regalarme siempre una sonrisa. A mi amigo y compatriota Ricardo Moyano por su constante apoyo. A Cecilia Martner, Carlos Riquelme, Bernardo Colipan, Eduardo Santibáñez y Andrés Cuyul por los momentos compartidos. También agradezco a Carlos Ayala, Amaury Oliveros, Juan Fall, Luis Molina, Marcos López y a cada mexicana y mexicano que conocí en este viaje de cuatro años y medio y que hizo que mi estancia en este hermoso país fuese más amena.

Agradezco a mis amigas y amigos de Chile y Suecia, quienes a pesar de la distancia siempre estuvieron presentes en este viaje. En especial a Fabiola Monsalve, Milo Pancanni, Edison Carrasco, Lorena Valdebenito, Lorena Orellana, Andrea Higuera, América Valenzuela y Ninel Díaz.

Por último, quiero agradecer a la Secretaría de Relaciones Exteriores de los Estados Unidos Mexicanos, cuya beca de doctorado me permitió realizar este estudio.



No acepten lo habitual como una cosa natural...  
Nada debe parecer natural.  
Nada debe parecer imposible de cambiar.  
Bertold Brecht

Había discursos teóricos e ideológicos sin sujeto.  
El sujeto estaba ausente en el propio discurso.  
Había solo predicado.  
Ya sabemos que el predicado acepta todo, el Sujeto no.  
Hugo Zemelman





## INDICE

<b>Introducción</b>	<b>18</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	<b>24</b>
<b>PERSPECTIVA DE ANALISIS, HORIZONTE HISTORICO CONTEXTUAL Y SISTEMA EDUCACIONAL EN CHILE</b>	
<b>Capítulo 1 Sujeto docente en el campo educativo</b>	<b>26</b>
1.1 Campo educativo	26
1.2 Estado y estructura educacional	31
1.3 Formación inicial e identidades magisteriales	40
1.4 Los maestros y la escuela	52
<b>Capítulo 2: Descripción y contextualización socio-histórica del modelo educativo en América Latina y Chile.</b>	<b>64</b>
2.1 Contextualización socio-histórica de la educación en América Latina y en Chile	65
2.1.1 Chile en el escenario latinoamericano y de optimismo de la educación	70
2.1.2 Crisis mundial de la educación en América Latina y Golpe Militar en Chile	75
2.1.3 Pragmatismo educacional en América Latina y retorno a la democracia en Chile	83
2.2 Tensiones en el modelo educativo: breve descripción de los movimientos estudiantiles en democracia.	88
2.2.1 La sorpresa de los secundarios (2006): Revolución Pingüina	88
2.2.2 Movimiento estudiantil (2011-2014): expresión del malestar frente a un proyecto educativo neoliberal	90
2.2.3 Demandas del movimiento estudiantil	92
<b>Capítulo 3: Características del sistema educacional en Chile a la luz de la ideología neoliberal</b>	<b>99</b>
3.1 Estructura y cobertura en educación	103
3.2 Calidad educacional	105
3.3 Desigualdad y segregación escolar	111
3.4 Privatización del sistema educacional	120
3.4.1 Financiamiento y lucro en la educación chilena	121
3.4.2 Relación entre instituciones públicas y privadas	134

<b>SEGUNDA PARTE</b>	140
<b>CONDICIONES DE LA ESCUELA Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION</b>	
<b>Capítulo 4: Contextualización de las condiciones de la escuela</b>	<b>142</b>
4.1 Sistema escolar chileno	143
4.2 Liceos experimentales en Chile	143
4.3 Liceo experimental Darío Enrique Salas	146
4.4 Liceo experimental Manuel de Salas	163
4.5 Colegio Excelsior	178
<b>Capítulo 5: Metodología de la investigación</b>	<b>188</b>
5.1 Planteamiento del problema	188
5.2 Preguntas de investigación	189
5.3 Objetivo general	189
5.4 Enfoque	190
5.5 Acercamiento al campo, diseño de la muestra y sujetos de estudio	190
5.6 Construcción del instrumento	192
5.7 Procesamiento de los datos: descubrimiento y codificación	193
5.8 Antecedentes y características de los profesores	194
<b>TERCERA PARTE</b>	<b>202</b>
<b>ANALISIS DE RESULTADOS</b>	
<b>Capítulo 6: Análisis de los resultados</b>	<b>204</b>
<b>Parte 1: Los sentidos con respecto a la educación y el ser docente</b>	<b>205</b>
<b>1.1 Los Sentidos de lo educativo</b>	<b>207</b>
1.1.1 Sentido de lo educativo: formación de valores	209
1.1.2 Sentido de lo educativo: movilidad social, trabajo y formar ciudadanos	225
1.1.3 Sentido de lo educativo: subordinación del conjunto a lo educativo	232
1.1.4 Sentido de lo educativo: el gusto por la disciplina, por aprender y enseñar	237
1.1.5 Sentido de lo educativo: afectividad entre profesores y estudiantes	241
1.1.6 Reflexiones sobre el sentido de lo educativo	244
<b>1.2 El Sentido de la docencia en la propia escuela</b>	<b>254</b>
1.2.1 Colegio público	256
1.2.2 Colegio particular subvencionado	265
1.2.3 Colegio público-privado Manuel de Salas	272

1.2.4 Reflexiones en torno al Sentido de la docencia en la propia escuela	278
<b>1.3 Sentir del docente en su quehacer pedagógico</b>	<b>286</b>
1.3.1 Colegio público: malestar, uno acá colapsa porque es difícil la pedagogía.	288
1.3.2 Colegio particular subvencionado: malestar porque es muy sacrificado, el que no es profesor no lo va a entender	293
1.3.3 Reflexiones en torno al Sentir del docente en su quehacer pedagógico	297
<b>Parte 2: Posición del sujeto docente frente a la estructura educativa</b>	<b>304</b>
<b>2.1 Derecho a la educación</b>	<b>306</b>
2.1.1 De acuerdo con el derecho a la educación	307
2.1.2 De acuerdo, pero condicionado al compromiso del estudiante	311
2.1.3 Desacuerdo con el derecho a la educación	312
2.1.4 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno al derecho a la educación	312
<b>2.2 Lucro en educación: ¿depende de la calidad entregada?</b>	<b>316</b>
2.2.1 Desacuerdo con el lucro en educación	317
2.2.2 Relativización del lucro en educación	319
2.2.3 De acuerdo con el lucro en educación	321
2.2.4 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno al lucro en educación	321
<b>2.3 Gratuidad: ¿para todos o algunos?</b>	<b>323</b>
2.3.1 Gratuidad para todos	323
2.3.2 Gratuidad para todos, pero no es viable	329
2.3.3 Desacuerdo con la gratuidad en educación	331
2.3.4 No tiene claro lo de la gratuidad	336
2.3.5 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno a la gratuidad	337
<b>2.4 Calidad educativa: inconsecuencias entre el derecho y el deber</b>	<b>342</b>
2.4.1 Los óptimos aprendizajes dependen de la calidad del estudiante	343
2.4.2 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno a la calidad en educación	346
<b>2.5 Segmentación escolar</b>	<b>347</b>
2.5.1 En desacuerdo con la segmentación: reflejo de la sociedad	348
2.5.2 De acuerdo con la segmentación: deben existir diferencias	353
2.5.3 Aspectos pedagógicos de la segmentación: valoración y costos de la diversidad	353
2.5.4 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno a la segmentación escolar	357

<b>2.6 Selección de estudiantes en las escuelas</b>	<b>360</b>
2.6.1 Desacuerdo con la selección en las escuelas	361
2.6.2 De acuerdo con la selección en las escuelas	366
2.6.3 Relativización de la selección	370
2.6.4 Reflexiones en torno a las posiciones que emergen sobre la selección en las escuelas	371
<b>Conclusiones</b>	<b>376</b>
<b>Anexos</b>	<b>386</b>
Anexo 1. Pauta de entrevista	387
Anexo 2. Categorías y cuestionario	388
Anexo 3. Ejemplo de matriz de organización de los datos	389
<b>Bibliografía</b>	<b>392</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Resultados generales del SIMCE por estructura socioeconómica, dependencia y prueba	109
Tabla 2. Porcentaje de matrícula por cada sector educacional y decil de ingresos	116
Tabla 3. Promedio Prueba Selección Universitaria (PSU) según ingreso familiar	118
Tabla 4. Aranceles anuales del 2014, Universidad de Chile	130
Tabla 5. Distribución de alumnos beneficiados por quintil de ingreso años 2006-2008	131
Tabla 6. Cantidad de entrevistados según establecimiento educacional	192
Tabla 7. Antecedentes según profesión y universidad de estudio	195
Tabla 8. Antecedentes según edad, años de experiencia en la escuela y como docente	196
Tabla 9. Antecedentes según profesión y universidad de estudio	197
Tabla 10. Antecedentes según edad, años de experiencia en la escuela y como docente	198
Tabla 11. Antecedentes según profesión y universidad de estudio	199
Tabla 12. Antecedentes según edad, años de experiencia en la escuela y como docente	200
Tabla 13. Resumen de las dimensiones de análisis	204
Tabla 14. Resumen de las posiciones y lo que nutre el sentido de lo educativo	252
Tabla 15. Resumen de las posiciones frente al sentido de lo educativo según escuelas	253
Tabla 16. Resumen de los sentidos que nutren a los profesores con respecto a su escuela	285
Tabla 17. Resumen de los sentidos que nutren el sentir del docente en su quehacer pedagógico	301
Tabla 18. Dimensiones de análisis de la posición del sujeto docente frente a la estructura educativa	305
Tabla 19. Resumen de las argumentaciones que se dan en torno a la estructura educativa	374

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Participación de gastos en educación superior-OCDE	126
Gráfico 2. Evolución número de establecimientos de educación escolar según dependencia. Período 1980-2007	135
Gráfico 3. Evolución de la matrícula total educación escolar según dependencia administrativa. Período 1980-2007	136
Gráfico 4. Porcentaje de instituciones universitarias privadas y del Cruch	137
Gráfico 5. Resumen de los sentidos de lo educativo en maestros de tres escuelas	245
Gráfico 6. Total de profesores que están de acuerdo y en desacuerdo con la gratuidad	337
Gráfico 7. Apoyo o no a la gratuidad según escuela	340







## Introducción

Se habla mucho de la crisis y de los problemas en la escuela ocultándose la complejidad que siempre ha existido en ella, discurso que pareciera mostrar que en algún tiempo remoto si hubo una escuela neutra y despojada de conflictos, lo cual nunca ha existido. De modo tal, esta investigación parte asumiendo la complejidad de la escuela como también el nuevo rol que se le ha exigido al docente, debido a la reestructuración que se ha vivido a nivel mundial, pasando la escuela a ser una inversión pública a un consumo privado que se organiza, gestiona y administra en base a una nueva lógica. Dentro de este cambio radical cabe preguntarse: qué lugar le corresponde al profesor, qué se le exige y cómo se ha ido posicionando en el nuevo escenario.

Si bien el proceso de globalización y de economía neoliberal ha trastocado e impactado al mundo entero, éste ha se ha expresado de maneras distintas según las regiones y países. En el caso de Chile, fue el único país en el mundo que creyó posible llegar al socialismo por la vía pacífica, siendo derrotado el proyecto por un golpe militar, e imponiéndose un modelo económico y social que fue un hito no sólo nacional, sino también internacional. Chile fue en dictadura, el primer país laboratorio del modelo neoliberal y un referente de lo que podría suceder y sucedió en otros países, proyecto que además en democracia no sólo se mantuvo, sino en algunos casos se fortaleció por parte de los gobiernos de la Concertación - ahora llamados Nueva Mayoría y liderados por la actual Presidenta Michelle Bachelet-. Alianza integrada por fuerzas políticas, que en su momento fueron opuestos y adversarios de la política e ideología impuesta por la dictadura militar.

Las problemáticas y contradicciones del nuevo modelo impuesto en Chile, sólo se visibilizaron en la escena pública con el movimiento estudiantil que comenzó el 2011, a pesar de las diversas resistencias y cuestionamientos que hubo en la instalación, proceso y afianzamiento del proyecto educativo impuesto. Es importante señalar que el movimiento estudiantil, si bien tuvo el mérito, entre otros, de visibilizar problemáticas y contradicciones del sistema educativo, canalizando demandas sociales que cambiaron la agenda política del país, aun queda mucho por debatir, profundizar y modificar. Por lo mismo, esta investigación se centra en distintos niveles de la realidad que se articulan permitiéndonos

acceder a ese mundo menos visible que es el espacio más micro de la escuela y sus docentes.

En ese contexto interesa evidenciar y develar un espacio no tan evidente de la institución escolar que es la posición del sujeto y cómo éste se apropia del espacio de la escuela y de sus exigencias. Espacio lleno de tensiones, conflictos y contradicciones que se explican por la modificación que tuvo el docente en el sistema, pero que también, a veces, lo trasciende. Tal acercamiento se hace desde la categoría de posición docente, que se “compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Southwell, 2013:3). A partir de esa noción interesa conocer cómo en una nueva estructura impuesta en dictadura, perpetuada en democracia y sin el consentimiento de los docentes, éstos ejercen su tarea de enseñanza. Es decir, comprender cómo se apropian los sujetos docentes del nuevo rol que se les exige; cómo se (re) configuran a partir de ese posicionamiento y por tanto cómo se vinculan con la institución, con el saber, con el estudiante, con los padres, con los otros maestros, con los directivos y con las demandas de la sociedad. Lo descrito busca develar las tensiones, contradicciones, oposiciones o no, que viven los docentes con respecto a la regulación a la que están expuestos, como con la red de relaciones que establecen en el mundo complejo de la institución-escuela.

En ese marco el trabajo se divide en capas superpuestas que se articulan y permiten acceder al sentido del sujeto docente y a su posición dentro del espacio educativo. La estructura de la tesis se divide en tres grandes apartados.

La primera parte se titula, “Perspectivas de análisis, horizonte histórico contextual y sistema educacional en Chile” que se divide en tres capítulos. En este apartado se desarrolla el marco conceptual y teórico de la tesis, como también una descripción y contextualización socio-histórica del modelo educativo en América Latina y Chile y una descripción detallada del sistema educativo chileno.

En el primer capítulo: “Sujeto docente en el campo educativo” se desarrolla la noción de campo educativo centrándose la discusión en su dinámica y en la posición docente, sus

articulaciones y tensiones. Se comienza con definiciones conceptuales generales para luego describir los momentos históricos de la educación en Chile en relación a la prioridad e intereses del Estado, los procesos históricos de formación inicial que condicionan, pero no determinan las identidades magisteriales y finalmente las condiciones particulares de las escuelas y los vínculos que se establecen a partir de sus propias dinámicas, siendo la segmentación una de las peculiaridades de la sociedad chilena y también del sistema educativo. Se busca en este capítulo mostrar la base conceptual y teórica que nutre y sostiene una mirada de la realidad social y específicamente de lo educativo, enfatizando las articulaciones que construyen y constituyen a los sujetos docentes.

El segundo capítulo que se titula: “Descripción y contextualización socio-histórica del modelo educativo en América Latina y Chile” se centra en un panorama general de la educación en América Latina y en Chile desde la década de 1950. Se intercalan ambos procesos para poder situar a Chile en la dinámica internacional y dar cuenta de sus articulaciones, como también de cierta autonomía en los procesos del país. El énfasis se coloca en lo hegemónico e institucional, articulando ciertos discursos de los organismos internacionales con algunos enfoques y teorías económicas de la época, siendo el eje articulador lo educativo. Se finaliza este capítulo con la breve descripción de los dos movimientos estudiantiles más importantes del período de la post-dictadura en Chile, el movimiento de los pingüinos (2006) y el movimiento estudiantil actual (2011-2014).

Se busca en este capítulo mostrar el contexto en el que se desarrolla y se sitúa la estructura educacional en Chile que si bien responde a sus propias particularidades, también se ve afectada por el escenario internacional. Múltiples influencias que explican, en parte, el sistema educativo actual que se desarrolla extensamente en el siguiente capítulo buscando mostrar las particularidades del país, y que a su vez muestran algunas concordancias con los países de la región.

El tercer capítulo se titula: “Características del sistema educacional en Chile a la luz de la ideología neoliberal”. Esta sección describe la estructura educacional en el período democrático en Chile (1990-2014), profundizando los dos problemas principales que se tiene en educación, la calidad y segmentación escolar. Se desarrolla extensamente el proceso de privatización de la educación ya que explica, en parte, los problemas educativos.

Este capítulo muestra un panorama general de los avances y las principales problemáticas de la educación en Chile.

La segunda parte de la tesis se titula: “Condiciones de la escuela y metodología de la investigación”. Este apartado parte con el cuarto capítulo que describe las condiciones de las escuelas donde trabajan los profesores entrevistados y busca exponer la trayectoria de esas instituciones para mostrar sus particularidades como también situarlas en el contexto nacional. De tal modo, se describe brevemente la historia de los liceos experimentales ya que dos de las tres escuelas corresponden a ese tipo de experiencia marcando su trayectoria y condición actual. Esta contextualización nos permite comprender las relaciones que se dan en la escuela y que marcan e influyen en los vínculos y el tipo de trabajo pedagógico que realizan los docentes, siendo la escuela uno de los tantos espacios en los cuales se forma y constituye el sujeto docente. En el quinto capítulo se expone la metodología de la investigación, es decir, los objetivos, enfoque, acercamiento al campo y diseño de la muestra, sujetos de estudio, construcción del instrumento y procesamiento de los datos. También se incluyen los antecedentes y características socio demográficos de cada profesor.

Finalmente la tercera parte de la tesis, se centra en el análisis de las narraciones de los profesores y en las conclusiones y recomendaciones. El sexto capítulo de análisis se divide en dos apartados. El primero se centra en los sentidos con respecto a la educación y el ser docente, y se analiza el sentido de lo educativo para los profesores, el sentido de la docencia en la propia escuela y el sentir del docente en su quehacer pedagógico. La segunda parte se centra en la posición del sujeto docente frente a la estructura educativa y se analiza su posición en torno al derecho a la educación, gratuidad, calidad educativa, segmentación escolar y la selección de los estudiantes en la escuela. Finalmente se termina con las conclusiones, reflexiones y algunas sugerencias que surgen a partir de la investigación.





**PRIMERA PARTE**

**CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, CONTEXTO HISTÓRICO  
Y SISTEMA EDUCACIONAL EN CHILE**





## **Capítulo 1: Sujeto docente en el campo educativo**

El presente capítulo desarrolla la noción de campo educativo centrándose en su dinámica y específicamente en la posición del docente, las articulaciones y sus tensiones. A lo largo del texto se sostiene que la posición docente se configura de múltiples articulaciones, como son la influencia histórica del Estado, la formación inicial y la condición de la escuela que afecta en los vínculos. Aspectos fundamentales que nutren la posición que ocupan los sujetos docentes en lo educativo. De tal modo, el capítulo comienza con definiciones conceptuales generales para luego describir los momentos históricos de la educación en Chile en relación a la prioridad e intereses del Estado, los procesos históricos de formación inicial que condicionan, pero no determinan las identidades magisteriales y finalmente las condiciones particulares de las escuelas y los vínculos que se establecen a partir de sus propias dinámicas, siendo la segmentación una de las peculiaridades de la sociedad chilena y también del sistema educativo.

### **1.1 Campo educativo**

Pierre Bourdieu (1997) sostiene que la sociedad se compone de un conjunto de campos relacionados y relativamente autónomos entre sí. Son campos que se definen como una esfera que progresivamente se han ido autonomizando en torno a las relaciones que se establecen en su interior, conformándose por un sistema estructurado de posiciones y de fuerzas entre ellas que son una red de relaciones que se establecen en su interior y que son independientes de los deseos individuales. Los campos son espacios sociales en los que hay un capital común y recursos que los sujetos se disputan. Por lo tanto, es un espacio social de conflicto que se genera por la disputa entre los individuos y grupos, quienes buscan conservar o modificar las relaciones de poder, como también la legitimidad de aquello que se propone como el objeto mismo en la disputa. Su estructura se define por las relaciones de fuerza que se dan en su interior (Bourdieu, 1997). La lucha entre los agentes e instituciones dentro del campo se definen a través de reglas dialógicas y argumentativas que se articulan entre sí y se expresan en la limitación de quienes tienen acceso a él y las

reglas que lo rigen, así como el nivel de estructuración, autonomía y legitimidad del propio campo (Bourdieu, 2003).

En el caso del campo educativo, éste nace por sus elementos sustantivos y su génesis y desarrollo histórico que explican su dinámica particular, distinta y diferenciada de otros campos. Es un campo que somete el proceso de transmisión de la cultura y de lo que se entiende como educativo a debate, siendo disputado por diversos agentes sociales su sentido y legitimidad, jerarquizándose las relaciones entre quienes participan en la disputa posicional, que muestra a su vez la distribución de posiciones en el espacio social. Dicha lucha va modificando su dinámica interna, influenciado también por otros campos, como por ejemplo, el político y económico.

Si bien el proceso de enseñanza se puede dar en distintos espacios y con distintos actores, como ha sucedido a lo largo de la historia, se define a partir de la modernidad la necesidad de una institución y un sujeto particular que se encargue de ese proceso, siendo la escuela, el docente y su vínculo con el estudiante mediado por el Estado, ejes centrales.

Este campo nace históricamente como parte de los procesos de la modernidad (a mediados del siglo XIX) y del tránsito de la visión religiosa a una perspectiva profesional de lo educativo, situación que redefinió la posición del enseñante en la sociedad moderna ilustrada, particularmente a partir de los cambios generados en Europa. Es un proceso que como resultado de la integración de los Estados Nacionales, requirió y legitimó la profesionalización de los maestros para la enseñanza, quienes estarían encargados de la transmisión de lo que el Estado defina como necesario.

En ese nuevo contexto, se define y establece que los niños y niñas deben ser educados, naciendo una nueva sensibilidad que sostiene que deben ser cuidados y sobre todo formados a través de la institución escolar dotada de los dispositivos que la pedagogía delimita en el siglo XIX como el arte y ciencia de enseñar y apostará para tal efecto educar a las nuevas generaciones. Así, a partir de los preceptos pedagógicos fuertemente disciplinarios, conformaron el ethos de la naciente disciplina pedagógica (Dussel y Caruso, 1999).

Asimismo, los maestros pasan a ser trabajadores del Estado, lo que los obliga reglamentariamente a responder a los lineamientos de las políticas educativas de los distintos gobiernos, así como por las iniciativas que estos promueven a partir de su experiencia en el espacio escolar. Si bien el maestro surge como transmisor de la cultura dominante hegemónica regulada por el Estado y se le concede como tal esa autoridad, su transmisión no es un ejercicio de reproducción mecánica de la cultura ya que siempre en el legado aparece algo nuevo. En ese sentido, la transmisión no es continua, sino que está cargada de interrupciones que dejan entrever las diferencias y particularidades entre quién enseña y la generación que recrea a través del aprendizaje lo que se constituye entre el maestro y el estudiante.

En el caso de la escuela, ésta se transforma en el referente central del sistema educativo, siendo el espacio modelo donde transmitir los conocimientos aceptados como legítimos y los saberes de la cultura dominante. En este contexto, el Estado nacional asumió la función de controlar y dirigir la educación, siendo la escuela pública el eje articulador de este proceso de vinculación entre el Estado y la sociedad civil. De tal manera, lo que se buscaba era integrar a los niños, adolescentes y jóvenes a la sociedad, priorizándose la homogeneización como construcción social. La escuela se transforma en una institución social y universal (Díaz e Inclán, 2001).

Lo descrito tuvo diversas implicaciones, primero, el docente se convirtió en objeto de profesionalización siendo necesaria su formación a través de instituciones dedicadas a regular esta actividad; segundo, la escuela se constituye en un espacio privilegiado para la formación de niños y adolescentes; y por último, la pedagogía se configura como un campo particular de producción y disputas por la regulación de los saberes relacionados con la formación, la educación y las instituciones. Todo lo descrito conformó un campo educativo que definió diversas reglas y estrategias para el control de sus participantes, logrando a su vez una mayor autonomía como campo (Dussel y Caruso, 1999).

Particularmente interesa para nuestro análisis destacar del proceso y dinámica del campo educativo, tres aspectos: la posición del docente, las articulaciones y sus tensiones.

Los principales actores del campo educativo son los profesores en vínculo con los estudiantes, a lo que se suma, en otro plano, los padres y diversas autoridades educativas. De estos actores, quien tiene mayor participación de la dinámica del campo mismo son los profesores, existiendo diversos enfoques de cómo se ha concebido y debería ser su quehacer pedagógico. Desde el campo educativo moderno, a los docentes se les asigna la función de transmitir la cultura y los conocimientos socialmente reconocidos y legitimados concediéndoles la autoridad para poder ejercer esa tarea. Si bien los profesores no existen sin estudiantes y sin el espacio de la escuela siendo esta triada el referente central del campo, para efectos de esta investigación el sujeto docente es el referente central de análisis, sin perder de vista las articulaciones de las cuales forma parte y los contextos específicos en lo que se produce su práctica.

Dicho esto, interesa subrayar que los maestros son sujetos que ocupan y construyen una posición particular en la transmisión de la cultura, la cual se produce a partir de las articulaciones propias del campo que lo constituyen y del cual a su vez forman parte e influyen. No es una posición cerrada, ni única, sino diversa y cambiante que muestra las tensiones de las cuales forman parte los sujetos sociales y en particular aquellos vinculados con la educación. El profesor como parte de las disputas del campo, construye y ocupa una posición que puede apropiarse, reproducir, modificar, resistir o una combinación de ellas, frente a lo que se disputa en su interior. De tal modo en esta investigación interesa no solo dar cuenta del sujeto docente como actor protagónico del campo educativo, sino también de la posición que construye en el marco de las articulaciones que conforman dicho campo, sin perder de vista las condiciones en las que ese proceso tiene lugar. La manera en que el maestro ocupa este espacio social y cultural se define como posición docente, categoría que propone la pedagoga argentina Myriam Southwell, y que da cuenta de la diversidad de sentidos del sujeto frente a las articulaciones de las cuales forma parte. Es una noción que incorpora la regulación social y articulaciones propias del campo, como también la relativa libertad que tiene el sujeto en dicha dinámica, rescatando la posibilidad de creación que tiene. De acuerdo a Southwell la posición docente se entiende como “la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y

piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Southwell, 2013, p.3).

Asimismo, la posición docente se constituye como tal en el campo educativo, debido a las articulaciones de las que forma parte es decir, el profesor se constituye en tanto sujeto vinculado con la educación y la cultura a partir de una multiplicidad de relaciones históricas que incluyen a diversos agentes e instituciones que se modifican a través de esa práctica y de su sobredeterminación<sup>1</sup> (Laclau y Mouffe, 2004). Esas mismas articulaciones van configurando el campo educativo y hacen posible que sea lo que es en una situación determinada. De tal modo, a partir de lo que la sociedad moderna ilustrada generó, se configura un campo educativo en el que tanto los docentes como los estudiantes pasan a ser sujetos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje particularmente en la escuela, regulado y mediado por el Estado. De tal forma el docente y el estudiante en la escuela se verán constantemente modificados en su quehacer y sentido debido a las articulaciones dentro de la dinámica del campo y también por las influencias fuera de éste.

Por otra parte, el campo educativo se caracteriza por articulaciones que no son armónicas, ni consensuadas, sino que expresan disputas y tensiones al interior del campo, en su relación y diferencia con otros campos. Las tensiones pueden darse entre el Estado, los sectores privados, las universidades, los estudiantes, los padres, los profesores, las

---

<sup>1</sup>Esta noción es un concepto que plantea Althusser a partir de la influencia de Freud, quien en su texto: La interpretación de los sueños, muestra como éstos están sobredeterminados a múltiples factores de la vida del soñador. También se recoge los aportes de Saussure, lingüista que muestra la importancia de la estructura por sobre los elementos y por tanto, la importancia de la identidad de cada elemento en relación a su pertenencia a una totalidad. En la idea de sobredeterminación prevalecen las relaciones antes que los elementos, siendo central la comprensión de esas relaciones, más que los elementos en sí mismos. Los elementos existen como tal, sólo en relación unos a otros. Por lo tanto, la sobredeterminación borra la separación entre interior y externo, no existiendo ontológicamente, sino que en términos analíticos siendo imposible aprehender la totalidad sino que sólo a través de la relaciones de los elementos (Daín, 2010). El acento en las relaciones implica que no es posible observar directamente los elementos en sí mismo, sino más bien los efectos, siendo la estructura asible solo a través de ellos. En ese sentido la estructura está ausente y presente no existiendo como exterioridad. Es decir no existe una estructura externa que modifique los objetos. Es una mirada que va en contra de los esencialismos, considerando que las fijaciones de sentido son precarias, es decir, no existen sentidos fijos, ni cerrados. Por lo mismo la realidad se piensa como proceso, sin determinismo que remiten al esencialismo. La movilidad y no clausura de los sentidos no implica que no existan sentidos que prevalecen o que predominan en ciertos momentos. La condensación de sentido desde la lógica de la sobredeterminación se denomina punto nodal (Sollano, Humai, Corenstein, 2013). Esta condensación de sentido se puede dar a través de distintos mecanismos: la exclusión, centrándose el sentido en ciertos aspectos y excluyendo a otros; la fragmentación, se toman solo fragmentos de elementos complejos; o la fusión que es la condensación misma a través del cual hay elementos que se funden a partir de rasgos en común.

organizaciones regionales, entre otros y puede expresarse de diversas maneras, como antagonismos, contradicciones, diferencias, resistencias, etcétera. Asimismo, las tensiones y disputas que son permanentes dentro del campo, se caracterizan también por momentos históricos y particulares en los que diversos sujetos e instituciones buscan hegemonizar el campo, logrando en momentos y por periodos prolongados, o no, fijar ciertos sentidos de lo educativo que marcan su propia dinámica y que se expresan y materializan en las políticas educativas, reformas de gobierno, propuestas de organismos internacionales, movimientos estudiantiles, demandas de los docentes, así como de los padres de familia, etcétera. Estas fijaciones parciales que hegemonizan el campo articulan de manera primaria y contingente, los sentidos y las prácticas de formación de las nuevas generaciones, mismas que se apropian, resignifican y crean en función de su propia situación social e histórica. Es decir, en el campo educativo las tensiones muestran las disputas internas que se dan por quienes buscan hegemonizar el campo y que, como dice Foucault (1988), es tal ya que actúa sobre las acciones de los otros, quienes como sujetos de acción pueden tener una diversidad de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. En este sentido por lo mismo, en el campo educativo se condensan parte de las tensiones, luchas, resistencias y antagonismos sociales de los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje no son ajenos.

En consecuencia, los tres aspectos descritos que configuran el campo educativo son referentes centrales de esta investigación siendo el eje de la investigación el sujeto docente y su posición dentro del campo educativo, cómo también las articulaciones que permean esa posición, particularmente en lo que al caso de la situación en Chile se refiere.

## **1.2 Estado y estructura educacional**

En el caso chileno la conformación del sistema educativo por parte del Estado se puede estructurar en tres momentos históricos. Un primer momento se define por el predominio e influencia del campo político, el segundo por el campo económico y el último y actual se caracteriza por las crisis y rupturas que se generan a partir de las disputas que se dieron en el campo educativo, sobre todo a partir del movimiento estudiantil de los últimos años y en el que combinan situaciones de diversos orden.

Desde que en Chile el Estado construyó el sistema educativo buscó hegemonizar los procesos de formación según sus necesidades, lo cual se materializó en políticas educativas que han afectado de diversas formas a la escuela y al quehacer docente, quien debe poner en práctica los requerimientos definidos por éste. Lo anterior no significa que el poder se ejerza solo mecánicamente, sino que se dan múltiples relaciones de fuerza que buscan hegemonizar la conducción y regulación del campo de la educación. Expresión de ello son las diversas dificultades que surgen cuando las reformas y políticas educativas son impuestas a los docentes, lo que los lleva a generar estrategias que les permita responder a los requerimientos que continuamente encuentran y tienen que atender.

La historia de conformación del sistema educativo chileno se puede situar a principios del siglo XIX en los inicios de la República en Chile, etapa en que la educación cumplió un rol central, siendo sus principales funciones dos: por una parte, desarrollar una cultura cívica que ayudase a unificar la sociedad y cimentar las bases de la República y, por otra mantener el orden para así evitar posibles alzamientos de las clases más desposeídas después de la independencia (1810) (Ruiz, 2010). La educación, desde los inicios de la Independencia, se vinculó directamente al concepto de Nación, siendo un espacio que buscó desarrollar el sentimiento de pertenencia y “cohesión” que se requería para los movimientos de independencia y afianzamiento del Estado Nación (Casassus, 2003), siendo la alfabetización y la escolarización desde su inicio un tema político en Chile (Serrano, Ponce, y Rengifo, 2012).

Ese modelo educativo buscó una educación para todos, pero con diferencias. Propuso una educación para la elite, quienes gobernarían el país y otro tipo de educación para las clases bajas quienes debían cumplir funciones propias de su clase. Desde un inicio la institución educacional y sus representantes hicieron de la educación un espacio elitista, privilegiando la educación secundaria y la universidad para las clases dirigentes. Esas ideas fueron compartidas por importantes líderes de la independencia y del ámbito educacional como fue Juan Egaña, redactor de la constitución de 1823, Manuel de Salas educador y los dos primeros rectores de la Universidad de Chile, Andrés Bello e Ignacio Domeyko (Ruiz, 2010).



En cuanto a la educación popular desde el inicio de la república se diseñó como política social, siendo un asunto público. Era necesario formar al pueblo para que se incorporara a la sociedad política y a la civilización. Andrés Bello decía que sólo la escuela terminaría la barbarie, que era la cultura oral predominante antes de la llegada de los españoles, siendo la república una fase de civilización (Serrano *et al.*, 2012).

A pesar de las discusiones sobre las diferenciaciones de la formación, en 1860 con la Ley General de Instrucción Primaria se obligó al Estado a crear escuelas para niños y niñas por cada dos mil habitantes y que la enseñanza fuese gratuita. La escuela era parte de un proyecto político (Ruiz, 2010). Ese hito:

“1) fijaba una relación proporcional entre número de habitantes y número de escuelas, al imponer como requisito para fundarlas la existencia de dos mil personas; 2) la escuela pública, fiscal o municipal, era gratuita; 3) el financiamiento sería principalmente fiscal y municipal y comprendía no sólo el preceptor, sino local, útiles, textos y bibliotecas populares; 4) los preceptores pasaron a ser empleados públicos con derecho a jubilación” (Serrano *et al.*, 2012, p.159).

Al finalizar el siglo XIX las escuelas habían sido promovidas por el Estado y con una activa demanda por parte de la población que aumentó en el siglo. Chile era un país más rico y pudo destinar más recursos a la educación, siendo dentro de las funciones sociales del Estado el área que más creció. El Estado gastó más recursos en primaria que en los otros niveles educativos e invertía menos en los hijos de los sectores populares que en los estudiantes de secundaria y universitaria. Lo descrito refleja la prioridad de apoyar a una clase dirigente financiando los estratos medios y superiores. La extensión de la escuela agregó nuevas exclusiones, ya que se centró en los lugares más poblados, pero incluso en ciudades como Santiago, siendo la ciudad con más colegios, hubo exclusión debido a razones sociales, quedando los niños del campo fuera del sistema escolar debido al trabajo infantil (Serrano *et al.*, 2012).

En síntesis, entre inicios y fines del siglo XIX existió un consenso generalizado sobre la importancia del Estado en la educación pública, debido a la necesidad de crear una ciudadanía que integrara a la diversidad de actores, nativos y criollos. La educación pública fue un acto político que buscaba consolidar al Estado, siendo cuestionada la educación en manos de privados (Casassus, 2003). En esa época se consideró que la educación cumplía

una función social, siendo responsable de ella el Estado, fortaleciendo la educación el ámbito político, más que económico. Lo que se buscaba era formar a ciudadanos, que cooperasen con el Estado y la política. No fue sino hasta más tarde que se manifestó una preocupación por lo económico en educación, esto principalmente porque la instrucción no afectaba las labores fabriles de los trabajadores; es decir, el pueblo con instrucción o no, siguió con sus mismos trabajos, no modificándose su condición con el acceso a la educación primaria durante el primer siglo de independencia. En esa etapa se siguió reproduciendo las diferencias a través de la educación elitista, reconociéndose la importancia de la universalización de la educación, pero con diferencias según el grupo social (Ruiz, 2010).

Un segundo momento fue durante la primera mitad del siglo XX, que mantiene las ideas mencionadas junto a una nueva corriente llamada educación económica. Su énfasis estuvo en la enseñanza práctica de contenidos que permitiesen sobre todo a las clases trabajadoras desarrollar el ámbito industrial del país. Se consideró desde esa perspectiva que el desarrollo económico debía darse a través de una formación práctica para el desarrollo de la manufactura nacional y un fuerte nacionalismo que permitiese que los ciudadanos creyesen en la grandeza de Chile. Esa visión enfatizó una educación con un fuerte contenido económico, que permitiese el desarrollo del país (Ruiz, 2010).

Es así que a principios del siglo XX se plantearon dos visiones de educación, una que privilegió un proyecto educativo más bien filosófico y universal y otro que privilegió aspectos económicos, representado por Luis Galdames y en su versión más radical por Francisco Antonio Encina. También estuvo la visión más moderada de Darío Salas quién compartió las dos visiones de educación, considerando tan importante la formación económica como la función social de la educación (Ruiz, 2010).

Si bien durante el siglo XX existen diferencias de énfasis en la educación, la preocupación por parte de todos se centró -sobre todo en la primera mitad del siglo XX-, en el acceso a la educación. Muestra de ello es la ley promulgada el 26 de agosto de 1920 que no buscaba solo ampliar la cobertura, sino también mostrar por parte del Estado su capacidad de unidad nacional a través de un vínculo común y homogéneo. La discusión de esta ley se centró en torno a las atribuciones del Estado. La obligatoriedad implicaba el deber de los padres de

enviar a sus hijos a la escuela y la gratuidad y universalidad como compromiso del Estado. La gratuidad en educación ya existía y era parcialmente universal. Tal ley reforzó el poder del Estado (Serrano *et al.*, 2012).

El avance en educación fue una expresión más del fortalecimiento del Estado. Desde la Guerra del Pacífico (1879-1883) aumentó sostenidamente la inversión en educación, convirtiéndose la educación en una de las funciones sociales más importantes del Estado. De hecho en la primera década del siglo XX es cuando más crecerá el número de escuelas públicas. Entre 1880 y 1930 las escuelas públicas quintuplicaron su número, a diferencia de las privadas que se mantuvieron estables. Por otra parte, hubo también un ingreso masivo de las mujeres sobre todo al inicio del siglo, alcanzando una cobertura de un 54.2% en 1930. Todos los avances en educación a principios de siglo burocratizaron la educación centrándose en la ciudad de Santiago (Serrano *et al.*, 2012).

La preocupación en la modernización y el desarrollo económico expresado en lo educativo tuvo su mayor expresión décadas después en el período del presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970). En su gobierno, la educación cumplió dos funciones bajo las influencias de las concepciones desarrollistas: el desarrollo económico y la transformación a través de la movilidad social. Se consideró que la educación debía ser selectiva ya que debía seleccionar a los más talentosos, para aportar a la actividad productiva, la ciencia y la tecnología. Este grupo de elite debía estar constituido por distintas sectores sociales, siendo el rol del Estado fundamental para la educación orientada hacia el progreso (Ruiz, 2010).

Las políticas sociales y económicas de este período fueron parte de las reformas de la estructura, que buscaron mitigar el posible avance del socialismo. Lo que se buscó fue integrar a los sectores más populares y así evitar su influencia de los partidos socialistas y comunistas. También reemplazar a las elites tradicionales por las de clase media (Ruiz, 2010).

En suma, durante gran parte del siglo XX la preocupación se centra en la cobertura y en seguir buscando la integración a la sociedad que comienza a orientarse en la formación de capital humano que exigía el proceso de industrialización que se buscaba en el país, pasando el aspecto político a cumplir un papel secundario en relación al económico.

El tercer momento corresponde a un periodo álgido de muchos cambios en la sociedad chilena y en lo educativo. Comienza con el gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973) y su propuesta educativa inclusiva y democrática, que sigue enmarcado en las ideas desarrollista, se interrumpe con el Golpe de Estado en 1973, período en que se modifica el país y la estructura educativa y que perdura a la fecha en democracia (1990-2014) con algunas modificaciones<sup>2</sup>.

Esta etapa comienza con la radicalización de la sociedad chilena, con una apuesta de un proyecto socialista en que la educación pasa a ser central en cuanto a cobertura y a un proceso de democratización que se expresa en la inclusión a las escuelas y universidades de los sectores más pobres de la sociedad, es un período en que el campo político permea fuertemente al campo educativo. Continúa con dos grandes momentos de la historia reciente de Chile que afectaron la naturaleza del trabajo docente y su valoración social. Una es la dictadura militar en 1973 que reestructuró las relaciones de la sociedad con el Estado, reprimió fuertemente y modificó el proyecto educativo que se había heredado históricamente, desmantelando la educación pública y centrando el modelo educativo en el mercado, adquiriendo el campo económico un rol central en lo educativo. En este período, el Estado pasó a ser una institución que velaba por el derecho de la educación a una instancia que lo subsidia, delegando la responsabilidad de la educación a los privados y a las familias. Ese cambio se ha expresado en un deterioro y un fuerte cuestionamiento a la educación pública y a los profesores que trabajan en ella. También ha repercutido en la formación inicial docente y en una concepción tecnócrata de su función, lo cual se desarrolla más adelante en este mismo capítulo.

El otro proceso alude al retorno a la democracia en 1990 con las diversas reformas que se llevaron a cabo, que en términos generales mantuvo el modelo instaurado con ciertas modificaciones y que a la fecha no ha revalorizado la profesión docente. Es una etapa que se caracteriza por movimientos estudiantiles que tensionan la dinámica del campo educativo y buscan cambiar lo heredado en dictadura y perpetuado en democracia. Dichas

---

<sup>2</sup>Este momento por ser el período de la historia reciente en Chile y ser un referente central para comprender la situación actual de la educación y del sujeto docente, se desarrolla de manera más extensa en el capítulo 2 en el contexto histórico de los diversos gobiernos y en el capítulo 3 en las políticas educativas del periodo democrático que heredó las bases instauradas en dictadura.

tensiones han reconfigurado el campo mismo, al punto de que la actual presidenta Michelle Bachelet inicia su segundo mandato el 2014, con una reforma educativa que busca incorporar las demandas estudiantiles.

Si algo caracteriza a ambos momentos -en dictadura y democracia- con respecto al trabajo docente es: 1) la intensificación y estandarización del tiempo del trabajo de los maestros, que se manifiesta en el aumento en la cantidad de horas de trabajo frente a grupos y en las diversas labores que se le asignan a los profesores; 2) el abandono de los docentes que se expresa en una institucionalidad que no apoya la labor pedagógica, con pocos equipos técnicos y curriculares y casi la nula política de apoyo ministerial; 3) la culpabilización de los maestros por parte de la sociedad, las autoridades educativas y los estudiantes, que en el último período se sustenta en los resultados de las diversas evaluaciones que se hacen periódicamente y que no consideran variables sociales, responsabilizando del proceso de aprendizaje sólo al profesor y 4) el deterioro del ambiente de trabajo, que se asocia a la baja calidad en las relaciones laborales y el deterioro de la salud del docente (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010).

Los tres momentos descritos muestran prioridades e intereses del Estado, que se materializan en diversas políticas educativas, que muestran a su vez las tensiones propias del campo y las diversas resistencias por parte de distintos sectores, sobre todo profesores y estudiantes.

Una de las mayores tensiones en el campo educativo, durante las últimas décadas, se expresa en la disconformidad con respecto a las diversas reformas educativas que se han llevado a cabo sin la participación de los profesores, cambios que tensionan sus prácticas. Si bien la reforma educativa comienza a gestarse desde el mismo año que se retorna a la democracia en 1990, durante el primer gobierno de la Concertación (1990-1994), no se le llama reforma. El énfasis de los cambios educativos estuvo en el mejoramiento de los aprendizajes. Recién en el segundo gobierno de la misma coalición (1994-2000) se denomina a partir de 1995 reforma a los cambios realizados en educación, siendo prioridad la gestión, aumentar el gasto y redefinir la jornada escolar completa ampliándola. Si bien es una continuación del proceso anterior, se le llama reforma por la envergadura y profundidad de los cambios (Cox y García-Huidobro, 2011). En los dos gobiernos

siguientes (2000-2006 / 2006-2010), ambos mandatarios socialistas y de la coalición de la Concertación, continuaron haciendo cambios en el sistema educativo. En el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), se establecieron 12 años de obligatoriedad en la escuela, se promovió la educación universitaria a través de créditos bancarios uno de los puntos más criticados por el movimiento estudiantil del 2011, y se implementó la evaluación docente suscritos por el Ministerio de Educación siendo un hito para los profesores. En el período siguiente, con el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010), se llevó a cabo una mejora de infraestructura, más raciones alimenticias en el contexto de la jornada escolar completa, se crea la Superintendencia de la Educación<sup>3</sup>, y se cambia la Ley General de Educación (LGE) formulada en dictadura por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Chile (LOCE), que fue promovido por el Movimiento Pingüino<sup>4</sup> y que instaló, por parte de la clase política, la idea de una re fundación educacional que no compartieron ni los profesores, ni estudiantes y que explica la emergencia del movimiento estudiantil en el año 2011. A partir del 2010 con el cambio de gobierno, a uno de centro derecha, se comienza a aplicar la nueva ley de educación, se implementa la prueba Inicia que es voluntaria para medir conocimientos de los egresados de pedagogía y comienza el movimiento estudiantil del 2011 que a la fecha continúa. El actual gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), asume con una ambiciosa reforma educativa que busca en un inicio terminar con la selección de los estudiantes en las escuelas, terminar con el copago y el lucro. Tales propuestas se están discutiendo en el parlamento y han despertado distintas reacciones de crítica y de apoyo desde los diversos sectores, como los profesores, los padres, el movimiento estudiantil, sostenedores de colegios privados, etcétera.

---

<sup>3</sup>La Superintendencia de Educación Escolar fue creada por la ley N°20.529 sobre Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, publicada el 27 de agosto de 2011 y entró en funciones el 1 de septiembre de 2012. Su objeto es fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal. Además, debe proporcionar información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atender las denuncias y reclamos de éstos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda. Es un servicio público, funcionalmente descentralizado y territorialmente desconcentrado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, y que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación, (n.d.) Superintendencia de Educación. Obtenida el 16 de enero de 2014, de <http://www.supereduc.cl/nosotros/que-es-la-superintendencia/resena.html>)

<sup>4</sup>En el capítulo 2: Descripción y contextualización socio-histórica del modelo educativo en América Latina y Chile, en la segunda parte se desarrolla las características y demandas del Movimiento Pingüino.

Las diversas políticas educativas en Chile han generado resistencias por parte de distintos sectores, sobre todo profesores y estudiantes. Como señalan Ángel Díaz y Catalina Inclán (2001) las reformas educativas son actos del gobierno y de un conjunto de especialistas que no siempre son pedagogos. Ellos diagnostican la situación de la educación y plantean los cambios que se requiere para su mejoramiento, siendo los profesores y directores los encargados de apropiarse y poner en práctica lo dictaminado. La estrategia de pensar los cambios desde arriba y bajar a los profesores ha continuado siendo negativa, debido a que el protagonista de la educación que es el docente no participa del diagnóstico, ni construye propuestas desde sus mismas prácticas, que a veces, pueden dar luces del camino a seguir o sino, por lo menos, dar cuenta de cómo se vive lo pedagógico en el día a día.

Existen diversas explicaciones sobre las tensiones que se generan entre las reformas dictaminadas desde arriba y las prácticas docentes cotidianas, situación que muchas veces lleva a cuestionar a los profesores de poco proactivos, ineficientes o poco profesionales. Se pueden mencionar por lo menos cuatro aspectos.

1) Muchas veces las reformas buscan no solo modificar el funcionamiento de la escuela sino llevan aparejado un cambio de visión sobre lo educativo, no siendo compartido generalmente por los docentes. La mayoría de los profesores se formaron en los valores y concepciones del Estado nación, sumada a una visión desarrollista del Estado centrado en el derecho a la educación. Tal situación genera resistencia al nuevo modelo que se sostiene en la lógica de mercado, que en el caso chileno primero se impuso a sangre y fuego y luego se perpetuó en democracia sin cambiar las bases fundamentales de lo instaurado en dictadura. El imponer cambios del cual no han sido parte, y en algunos casos no fue parte de la formación inicial, es muestra de la ausencia del aspecto pedagógico de la misma (Díaz y Inclán, 2001).

2) Los profesores han vivido desde la dictadura la tensión de lo que ha significado la desvalorización social y un salario bajo. La disminución del poder adquisitivo es un motivo de desmotivación profesional, que muchas veces lleva a dejar el sistema escolar (Díaz y Inclán, 2001). También esto ha provocado un bajo interés de los jóvenes por estudiar la carrera de pedagogía. Su situación laboral se acerca más al obrero que al del profesional, proletarizándose su labor. Si bien en Chile desde el retorno a la democracia los sueldos han

subido considerablemente, éstos no han logrado tener el mismo nivel que los de otras carreras profesionales y la valorización social del docente no se ha modificado.

3) Muchas veces las reformas tienen elementos que no consideran lo pedagógico. Un ejemplo de aquello son las diversas evaluaciones que se aplican en Chile y que han terminado incentivando la competencia entre estudiantes y escuelas, sin lograr ser un proceso de retroalimentación y de compañía del proceso de enseñanza del docente. Otros cambios aluden a los costos de la educación como fue el crédito con aval del estado el 2006 para financiar las carreras universitarias a través del endeudamiento con los bancos, que ha tenido impacto en la cobertura, pero no en el proceso pedagógico. Lo mismo sucede con la jornada escolar completa que tiene a los profesores y estudiantes en un nivel de cansancio que merma cualquier proceso de aprendizaje, o en la sobre exigencia al profesor en quien se deposita altas expectativas en oposición a las condiciones laborales que existen.

4) Por último, uno de los factores más relevantes es que las reformas no contemplan los procesos de funcionamiento de la escuela y la cotidianidad que en ella existe. Se busca modificar el paradigma de la educación, pero sin considerar los cambios que se requieren en la propia estructura organizacional. Se omite la historia de la escuela, la propia dinámica de rutina que tiene la escuela como institución y las propias prácticas y estrategias que han tenido que elaborar los profesores en su quehacer cotidiano.

En suma, se propone un cambio que no considera el espacio fundamental que son las condiciones institucionales, su dinámica organizativa y las prácticas de los docentes. Se sabe que la imposición desde arriba no cambia por sí misma las prácticas y rutinas escolares (Díaz y Inclán, 2001). Se ignora que los proyectos educativos solo pueden ver sus resultados a mediano y largo plazo, siendo necesario crear las condiciones posibles para ese proceso, lo que no puede ocurrir de manera automática.

### **1.3 Formación inicial e identidades magisteriales**

La posición del docente se va configurando, como se ha señalado, de múltiples articulaciones, una de las más importantes y ya descrita es la del Estado, también lo es la



formación inicial docente que va (re) construyendo identidades magisteriales, que como dice Iván Núñez (2004), en el caso chileno, son una sucesión y vinculación de identidades que se superponen a lo largo de la historia, no existiendo una sola identidad magisterial.

En el caso chileno, es posible identificar en sus inicios la identidad influenciada por la iglesia en los procesos formativos. Quienes ejercían la enseñanza eran eclesiásticos o legos que no tenían una formación especial, el saber que los habilitaba era el dominio de la lectura, la escritura, un poco de matemática y algo de cultura general. Compartían dicha tarea como un apostolado que era parte de una tarea mayor que era la evangelización. Ese maestro se asoció a un consejero que tuvo múltiples virtudes morales como la bondad, la abnegación, el sacrificio, la sabiduría y paciencia (Núñez, 2007).

Luego, con los sistemas nacionales de educación, el Estado define la identidad del docente a través de las estructuras de la educación pública y del oficio de la docencia, que será estratégico para el nuevo orden que se quiso instaurar y legitimar. Según las reestructuraciones del Estado, el docente osciló entre ser un funcionario, un técnico o un trabajador en el mercado laboral, siendo la demanda de la profesionalización un tema recurrente desde la existencia de la profesión. Lo descrito se cruza con los distintos énfasis pedagógicos y curriculares que se van dando en la formación inicial (Núñez, 2004).

Si bien ésta es parte central del proceso formativo de los profesores, es importante recalcar que la tarea de enseñanza no implica solo la reproducción de los contenidos y la teoría pedagógica que se aprendió en la institución que los formó, sino también hay una cantidad de saberes sutiles e implícitos que se adquieren en el trabajo cotidiano y que se cruzan con aspectos afectivos y sociales mediados por la experiencia. Como sujeto docente se recurre a diversas estrategias y recursos técnicos, afectivos, personales e intelectuales para poder trabajar con los diversos grupos de estudiantes. Mucho del conocimiento que tiene el profesor ha sido adquirido en la misma práctica y ha variado según el tipo de escuela en la que ha estado y con quienes ha tenido que interactuar (Rockwell y Mercado, 1988).

Son saberes que no pueden ser catalogados de buenos o malos, o en el lenguaje actual saberes de calidad o no. Éstos le permiten al maestro adaptarse a las diversas dinámicas de la escuela y también darle sentido a su trabajo de docente. Son saberes que se pueden

adquirir explícitamente de manera colectiva o de manera aislada con el grupo de estudiante (Rockwell y Mercado, 1988).

Dicho procesos muestran que los saberes adquiridos por los profesores, no son reproducciones pasivas de la formación inicial, sino que corresponden a diversos procesos en los cuales el sujeto construye conocimientos sociales y culturales nuevos, y a su vez integra los que ya posee como persona. Lo descrito explica la diversidad de prácticas pedagógicas que existen, distintas formas de enseñar y la multiplicidad de maneras que hay para resolver las dificultades. De tal modo, el saber del docente reproduce, pero también es selectivo, creativo, y puede adscribir o rechazar tradiciones y concepciones pedagógicas. Es un saber individual, pero también colectivo que recoge parte de la tradición histórica, de la formación que tuvo, de las particularidades de la escuela, de los directores y colegas pedagogos y de los mismos estudiantes (Rockwell y Mercado, 1988).

Asumiendo que los saberes del docente no se reducen solo a la formación inicial, nos centraremos en la historia de ella ya que nos muestra aspectos importantes del *habitus*<sup>5</sup> que

---

<sup>5</sup>El *habitus* es un concepto mediador a través del cual se articula lo subjetivo con lo objetivo, siendo posible una concordancia entre las estructuras objetivas con la subjetividad de los sujetos. La acción del sujeto desde esta perspectiva no está determinada, pero sí condicionada. El *habitus* “es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 1997, p.40). Los *habitus* reflejan prácticas clasificatorias que muestran la división del mundo social. Establecen diferencias que se transforman en distinciones y que resulta fundamental para la reproducción de los grupos dominantes. El *habitus* son las disposiciones socialmente adquiridas y comunes entre sujetos que participan de un campo en particular que clasifican y valoran lo adecuado y que se expresan en las interacciones, en el hablar, en la conducta, en la manera de hacer las cosas, en las opiniones, en las formas de actuar, de vestirse, caminar, etcétera. Los *habitus* además de diferenciar, distinguen entre unos y otros, son esquemas clasificatorios que designan lo que está bien o mal, de tal modo, lo que haga un estudiante pobre y lo que haga uno rico a pesar de ser lo mismo, tendrá una connotación distinta. Las diferencias existen y persisten dirá Bourdieu. La construcción de las diferencias se construyen individual y colectivamente y no existen en el vacío, sino que en una estructura que distribuye las diferencias de capital e influye en las tomas de posición y en las disputas para mantenerlo o transformarlo. Los *habitus* se traducen en posiciones que son estilos de vida. En suma, el *habitus* funciona como categorías de percepción de la realidad y de clasificación y organizador de la práctica. Asimismo los *habitus* también son expresión de la historicidad de los sujetos, son esquemas de experiencias pasadas que se heredan socialmente de manera colectiva e individual y se reflejan en los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, y garantizan la conformidad y permanencia de ciertas prácticas a través del tiempo. La historia se hace presente a través de la objetivación de los cuerpos y de las instituciones, dos estados objetivados e institucionalizados. Si bien el *habitus* es la interiorización de la exterioridad, éste puede aun así, bajo ciertas condiciones de producción expresarse de manera libre, no existiendo un determinismo mecánico. El *habitus* por lo tanto tiene la peculiaridad de tener una libertad controlada, por una parte tiene una libertad infinita, pero a la vez estrictamente limitada a las condiciones en las que se produce. Por lo tanto, los pensamientos, percepciones, expresiones y acciones tienen una libertad condicionada a las condiciones históricas. Lo descrito coloca al *habitus* fuera de una libertad totalmente infinita e impredecible como de una reproducción mecánica de las condiciones iniciales. El *habitus* permite que la historia colectiva, que son las estructuras objetivas se siga reproduciendo, lo que permite que los sujetos sigan participando de la historia

poseen los profesores y de las distintas posiciones que van asumiendo en la escuela y en la interacción en su interior. Por lo mismo quiero detenerme de manera más extensa en este punto para poder situar al docente chileno en el proceso histórico de formación inicial en la educación en Chile, que -de acuerdo a Iván Núñez (2002, p.14-39)- puede ser dividido en tres momentos: primero la profesionalización en el siglo XIX; luego identifica un momento entre la primera y segunda profesionalización del siglo XX y un tercero que denomina la segunda profesionalización.

La primera profesionalización en el siglo XIX, tiene su inicial manifestación de interés sobre los docentes en 1813, año en que se establece un reglamento que fija los requisitos para el desempeño de los maestros, sin mencionar nada sobre su formación pedagógica. En 1821 se establece que los maestros debían prepararse en la Escuela Normal establecida en la universidad. En las primeras décadas del período republicano lo que caracterizó a la formación inicial fue su improvisación y el bajo nivel cultural de quienes ejercían la docencia.

A partir de 1840 se plantea la necesidad de ofrecer formación docente que se debió, por una parte, a la fundación de la institución de formadores de primaria y por otra parte, porque surgió la primera propuesta para formar a profesores de secundaria. Esta etapa fue denominada la “primera profesionalización” de los maestros. Tuvo una fuerte influencia de Sarmiento que perduró en el tiempo, difundiéndose en América Latina. A pesar de este avance, durante todo el siglo XIX, el oficio de profesor se mantuvo en personas que improvisaron junto a una cobertura que iba en aumento.

Durante el siglo XIX se creó en 1842 la Normal de Hombres, institución que monopolizó la formación entre 1842 y 1854. En este último año se creó la primera Normal de Mujeres. La formación inicial en las escuelas normales era reducida en cantidad, y de una precaria preparación de los docentes que se reconocía como tal ya a fines de 1880. La crítica estaba

---

objetivada de las instituciones y que se mantengan. Instituciones objetivadas que trascienden las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes individuales y colectivos. Asimismo las condiciones de existencia similar generan habitus homogéneos, existiendo prácticas predecibles que trascienden cualquier concertación explícita entre los sujetos (Bourdieu, 2009).

en la falta de método de los normalistas, no así en el manejo de contenido, quienes salían con un gran caudal de conocimientos.

De tal modo, a partir de 1885 se planteó la necesidad de una profunda reforma a los estudios normales. Tal situación se expresó en la nueva legislación de la educación primaria y normal. Más recursos para construir escuelas y para contratar a extranjeros para la educación nacional. Además se fomentó la formación internacional de los profesores chilenos.

Este proceso fue acompañado por la llegada de profesores alemanes que se encargaron de las normales existentes y de las nuevas. La pedagogía que traían estos profesores se basaba en la metodología planteada por J. F. Herbart que fundamenta su formación en el fortalecimiento del carácter, que se expresa en la moral y la disciplina intelectual. El énfasis estuvo más en los métodos de instrucción que en los contenidos.

En 1879 se crea la carrera de maestro secundario con una ley de reforma de la educación secundaria, que no resuelve los problemas de formación ya que la mayoría eran profesionales, como abogados, médicos, ingenieros, hombres destacados de las letras y disciplinas científicas, pero con desconocimiento de psicología y técnica didáctica para trabajar con adolescentes. El siglo XIX se caracterizó por varias propuestas e intentos fallidos que no lograron modificar la escasez y poca preparación de los docentes. Este siglo termina con la fundación en 1889 del Instituto Pedagógico, dirigido en sus inicios por profesores alemanes. Más tarde pasó a la Universidad de Chile, consolidándose un modelo de formación para profesores de secundaria, fenómeno reciente en la región latinoamericana.

Entre la primera y segunda profesionalización del siglo XX, a principios del siglo se fundan nuevas escuelas normales, las que duran hasta 1973. La gran mayoría de las escuelas tuvo directores chilenos, aunque permanecieron algunos alemanes y los hubo norteamericanos.

Son escuelas que se caracterizaron por tener internados, gratuidad en el alojamiento y alimentación. El tiempo de formación académica consistía en seis años de estudios post-primarios y dos años a licenciados de secundaria. En ese siglo hubo un exceso de demanda, siendo necesario seleccionar a los mejores estudiantes de sexto año de primaria. En 1942 se

evaluó a estas escuelas y se percataron que aún existían muchos problemas. Dentro de sus falencias estaban el desconocimiento de los contenidos de primaria, desorientación pedagógica y metodológica, falta de responsabilidad y sacrificio, en el caso de los hombres, abandono de sus obligaciones por actividades políticas, económicas u otras distintas a las del magisterio.

En la época se evalúa que las carencias de las escuelas normales se debían al entorno social y a los defectos propios de las escuelas, que incluía por ejemplo ausencia de programas oficiales, siendo una diferencia con la formación del siglo XIX que se caracterizó por la unidad a través de la pedagogía herbartiana. Otra característica de las escuelas normales tanto en el siglo XIX como en el siglo XX será su formación técnica, priorizando el desarrollo de un docente técnico a pesar de que se autodenominara profesional.

A fines de 1927 se decretó la reforma integral de la educación como resultado de un movimiento social y pedagógico-cultural en el cual los maestros primarios organizados demandaron una reforma educacional, sobre todo para modificar las concepciones pedagógicas y las condiciones de trabajo del docente. Este movimiento surge en reacción al autoritarismo y formalismo heredado de la pedagogía prusiana, sumado al ideario de la Federación de Estudiantes de Chile en 1920 que influyó en la apropiación de la pedagogía activa y paidocéntrica, opuesta al herbatianismo. Enfoque que prioriza un rol más profesional del docente a diferencia del técnico que se privilegió durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX.

En la década del '50 y '60 primó una crítica a la formación normalista proponiéndose una escuela única de pedagogía. Tal demanda implicó que los estudiantes de la normal lo hiciesen después de la secundaria y no de la primaria, además de incluir dicha formación en el espacio universitario. Paralelo a esas demandas la Universidad de Concepción y luego la Universidad de Chile creó carreras universitarias para formación de profesores de primaria y de educación general básica.

Paradójicamente quien llevó a cabo las demandas de décadas anteriores de elevar la formación normalista a un nivel universitario fue la dictadura militar al suprimir las

normales con la argumentación del nivel de politización que tenían, siendo bastión del Partido Comunista. Se transfirieron las normales a las universidades intervenidas.

El Instituto Pedagógico hasta los años '40 del siglo XX monopolizó la formación inicial de profesores secundarios en Chile. Su organización curricular fue adoptada por las universidades privadas hasta que éstas, en los años '50 y '60, consiguieron su autonomía y fueron alejándose del modelo original.

La Universidad Católica de Chile creó la carrera de educación parvularia, primaria y media; al igual que seis universidades más que crearon la carrera en educación secundaria. Por su parte, la Universidad de Chile se expandió fuera de Santiago y creó carreras como educación parvularia, educación básica, educación diferencial, carreras de postítulo y de postgrado. El año 1967 la Universidad de Chile atendía al 47.7% de la matrícula en educación, el resto estaba a cargo de las 8 universidades que existían a excepción de la Universidad Técnica Santa María que no impartió carreras de educación. Debido a la alta demanda la Universidad de Chile, a partir de 1950, se formaron 24 sedes a lo largo del país que se distribuyeron en las 25 provincias, existiendo en casi todas ellas la carrera de pedagogía.

Los profesores de Estado quienes se caracterizaron en el siglo XIX por su naturaleza técnica y operativa, en los años '60 logran un estatus de semi-profesionales. Tal situación provocó por parte de ellos, una propuesta de definición profesional de su trabajo, con base en la creación de un colegio u orden profesional de los docentes con título universitario. Las exigencias de profesionalización en Santiago eran poco replicable en provincia, siendo difícil llevar a cabo la calidad que se anhelaba en la formación. Asimismo, entre 1967 y 1973, se viven momentos álgidos por las ambiciosas reformas promovidas por los estudiantes y académicos, siendo sumamente intensos los conflictos en los años de la Unidad Popular.

Durante el Golpe Militar, la formación inicial no tuvo cambios evidentes durante 1973 y 1980, pues las instituciones que dictaban la formación en educación siguieron haciéndolo. El cambio radical que se vivió fue el cierre de las normales y el traspaso de la educación básica a las universidades. Desde entonces la formación inicial en todos los niveles fue

responsabilidad de las universidades. Tal transformación implicó disminuir las diferencias históricas entre profesores de primaria y secundaria. La dictadura militar intervino los centros de educación superior y produjo un control ideológico en contra de los estudiantes y profesores, lo que afectó no sólo a la carrera de pedagogía, sino también a las otras áreas. Además, a partir de 1980, el gobierno militar anunció una nueva política educativa que descarga al Estado de la responsabilidad para transferirla a las familias y estudiantes.

Entre los cambios en las normas legales de la educación superior, en el contexto de liberalización, se promovió la formación de universidades, instituciones y centros de formación sin subsidio estatal, que tendrían que autofinanciarse y competir con las universidades llamadas tradicionales (o pre-existentes a 1980). Las nuevas universidades no priorizaron el área de educación, en cambio los institutos profesionales sí focalizaron su oferta en ese ámbito. Dichas instituciones ofrecieron carreras de pedagogía debido a la transformación ocurrida y a la disminución de estatus del área pedagógica, pudiendo ofrecerse no sólo en las universidades, sino también en institutos profesionales.

El gobierno militar al cerrar las normales, inauguró una retórica de profesionalización del docente al concentrar la formación inicial en un nivel universitario y crear el Colegio de Profesores. Sin embargo, el discurso no se manifestó en la práctica durante 1974 y 1979. Además, a partir de 1981 cambia la condición jurídica del profesor, pasando a ser un profesional de la educación bajo régimen privado, precarizando sus condiciones laborales. La formación inicial docente perdió peso en las universidades y su aumento en los institutos profesionales se volvió a redefinir retornando al perfil de técnico del trabajo docente. El rebajar las carreras pedagógicas de un nivel universitario a uno técnico, no sólo afectó el estatus e imagen del profesor, sino también perjudicó el nivel de formación quedando éste reducido a una formación técnico-metodológico al descartar los contenidos teóricos científicos en este contexto. El concepto de pedagogía se redujo a un saber instrumental y funcional a una concepción autoritaria de la educación.

Por otra parte, la descentralización de las universidades provocó que muchas de las sedes estatales se transformaran en institutos profesionales o en universidades estatales regionales quedando las carreras de pedagogía inscritas en espacios con menos desarrollo académico,

con estudiantes de región y por tanto, de menor nivel socioeconómico. Dicha transformación afectó principalmente a la educación secundaria.

A partir de la década de los '90 comienza la segunda profesionalización. Durante el siglo XIX y parte del siglo XX a la profesionalización se le llama así para referirse al título que se le entregaba al docente, ya que en la práctica el rol seguía siendo más bien técnico. El docente era entendido más bien como un operador calificado, siendo el dominio metodológico central. En la actualidad se enfatiza el rol profesional, que se expresa en la capacidad de diagnosticar, de generar respuestas a problemas y a situaciones emergentes e imprevisibles, lo que supone una mayor autonomía intelectual e institucional y responsabilidad del docente.

En 1987 la conversión de las dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas (de Santiago y Valparaíso) en Universidades de Ciencias de la Educación, implicó un cambio en el discurso oficial no así en su práctica sobre la importancia del estatus universitario de la educación, siendo una señal positiva. Por otra parte la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ley publicada el último día del gobierno de Pinochet definió que las carreras de educación debían ser de un nivel de licenciatura, previo al título profesional. Además el grado de licenciatura podría ser solo otorgado por las universidades, aunque de manera provisoria podrían seguir haciéndolo los institutos profesionales. Tales medidas no implicaron una revalorización del carácter profesional de la docencia.

El régimen democrático en 1990 se centró en los docentes al poner en marcha el Estatuto Docente, que buscaba con esta medida incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente. Con esta política se repitió lo establecido en la LOCE en cuanto a establecer la formación docente en las universidades y por ley se estableció el carácter científico y teórico que debía tener la profesión docente.

Otro compromiso que se tomó en los inicios del retorno a la democracia fue el aumento paulatino de las remuneraciones de los docentes, si bien en un principio no fue valorado por éstos, ni la organización gremial, al pasar del tiempo se ha reconocido el aumento de un promedio de 140% entre 1991 y 2001. Si bien ha sido insuficiente, ese crecimiento es mayor al resto de los trabajadores públicos.



A mediados de los '90 existían 46 instituciones en su mayoría universidades tradicionales (estatales y privadas con fondos públicos) y algunas universidades privadas e institutos profesionales que ofrecían programas en formación docente. Las condiciones de los estudiantes en ese período fueron similares a lo que sucedía en el escenario internacional, existían más vacantes que postulantes, disminución que se acentúa entre 1985 y 1997. Quienes accedían a las carreras de pedagogía se caracterizaban por ser estudiantes con promedios de notas bajas en la escuela y en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en comparación con carreras de más prestigio (Ávalos, 2002).

Las críticas de los estudiantes se focalizaron en los profesores quienes daban clases tradicionales, sólo expositivas, y sin interacción con la escuela durante el proceso de formación que permitiera evaluar la “vocación” por la profesión. También se cuestionaba el poco material de estudio. Por otra parte, los académicos también tenían fuertes críticas a la institución y a la formación, la insuficiencia en la cantidad y calidad de los estudiantes; sobrecarga curricular y sin conexión entre sí; estrategias de enseñanza tradicionales siendo irrelevante el contexto cultural; poca vinculación de las experiencias de formación con las demandas de la reforma educacional y el contexto educativo; poca preparación de los profesores quienes en promedio tienen 55 años sin acceso a la posibilidad de perfeccionarse; deficiencia en las condiciones de infraestructura; problemas de coordinación entre la formación docente y los contenidos disciplinares y ningún seguimiento sobre los egresados para evaluar el impacto de su formación (Ávalos, 2002).

En un contexto tan crítico de la formación docente, en el año 1996 se abre una convocatoria para un concurso nacional de proyectos de mejoramiento para la formación inicial docente, invitándose a todas las instituciones de formación docente a participar en un encuentro donde se explicó los objetivos del fondo concursable. De esa reunión surgieron las bases teóricas y prácticas de los proyectos que se aprobaron más tarde en 17 universidades. Dos áreas fueron las prioritarias: 1) innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación y 2) mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de la formación. Los proyectos seleccionados cubren un 78% de la población estudiantil y comprende 14 universidades tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores y 3 universidades privadas (Ávalos, 2002).

Después de cuatro años en funcionamiento de los citados proyectos se evalúan avances y también dificultades que exigen readecuaciones. Uno de los avances más evidentes fue el aumento del interés de los jóvenes en la carrera de pedagogía. Entre 1998 y 1999 en todas las universidades aumenta la demanda de ingreso a la carrera de educación básica y media. Tal situación se explica por los esfuerzos que realizaron las universidades por motivar a los estudiantes a cursar una carrera del área pedagógica. Además del aumento en la cobertura, sube el nivel académico expresado en mejores puntajes en la prueba de selección a la universidad, que aun así siguen siendo puntajes bajos (menos de 590 puntos<sup>6</sup>) con respecto a las exigencias de otras áreas (Ávalos, 2002).

Si bien hubo un aumento en la matrícula en la carrera de pedagogía, el nivel de retención de los estudiantes es de un 77% para toda el área. Con respecto a los becarios de pedagogía ellos tienen un nivel de retención mayor como también mejores calificaciones (Ávalos, 2002).

Con respecto a los formadores, si en 1997 existían más hombres (58%) en el año 2001 esta cifra disminuyó a un (49%) dándose un predominio de mujeres en los procesos de formación docente. Entre ambos años también se observó un aumento en estudios de postgrados, que era uno de los objetivos del proyecto (Ávalos, 2002).

A partir de los proyectos de mejoramiento para la formación inicial docente, en 1997, la mayoría de las universidades reformulan el currículo, algunas ya habían iniciado ese proceso. Los cambios se enfocan en su reorganización, en la creación de uno nuevo, cambios en el área de formación profesional y en un nuevo currículo “basado en problemas”. Uno de los principales problemas que se había detectado era la sobrecarga de cursos y contenidos, como también la repetición de alguno de ellos. El proceso de cambio les permitió a las universidades una mayor articulación en la malla curricular que ha posibilitado, además, una mayor diversificación y dar más tiempo a talleres, disminuyendo las horas de clases lectivas (Ávalos, 2002).

En relación al proceso de aprendizaje docente, se evalúa tanto por parte de profesores como de estudiantes que se han incorporado más metodologías activas, menos clases frontales,

---

<sup>6</sup>Como se explica en el próximo capítulo, el puntaje máximo de la prueba de selección a la universidad (PSU) es de 850 puntos y el mínimo es de 450 puntos para ingresar a la universidad.

formas innovadoras de evaluar, incorporación de tecnologías en el aula y una visión de pedagógica crítica y de debate sobre la profesión (Ávalos, 2002).

Los cambios más visibles e importantes para los estudiantes y profesores ha sido la formación práctica. En base a diversos encuentros se ha reflexionado en torno a la práctica docente, lo cual se ha manifestado en una estructura práctica progresiva en que los futuros profesores toman contacto desde el inicio de la carrera con las escuelas. Además de la satisfacción que demuestran los estudiantes, tanto profesores como coordinadores concuerdan que el ejercicio práctico temprano es uno de los principales logros de los proyectos (Ávalos, 2002).

En el proceso de fortalecimiento de la formación inicial la mayoría de los coordinadores y responsables manifestaron un compromiso intelectual y emocional con la tarea, existiendo también, en algunos momentos, disonancias y personas que no se sintieron identificados con los cambios (Ávalos, 2002).

Las condiciones favorables del proceso fueron los liderazgos comprometidos y eficaces en cada institución; también se observó un mayor compromiso y acercamiento de quienes no creían en el proyecto. El proceso permitió la generación de conocimiento y producción de ideas que, si bien, no implicó un cambio revolucionario, sí significó una revisión profunda del quehacer y la formación. Además también permitió convivir con la incertidumbre y la complejidad que implica embarcarse en un proyecto cuyo camino no estuvo delineado desde su inicio (Ávalos, 2002).

En cuanto a las dificultades que se presentaron, una de ellas fue la complejidad de la estructura organizacional que a veces inhibió la participación e involucramiento de distintos grupos, debido a las tensiones y focos de poder diversos que dificultaron el trabajo en equipo, sucesos externos inesperados como el traspaso de una universidad a otra por problemas económicos, cambios en la coordinación y jefaturas que reflejaron las rencillas internas que debilitaron la ejecución del proyecto, como también las diversas movilizaciones y paros que afectaron la continuidad en su implementación (Ávalos, 2002).

Si bien el fortalecimiento de la formación inicial se evalúa como positivo y fue un cambio importante en el ámbito educativo, Beatrice Ávalos (2012) considera que es un logro menor en relación a lo que falta por avanzar en este ámbito.

Dos cosas resaltan de lo descrito sobre la formación inicial, una es la poca definición identitaria del magisterio y dos la desvalorización de la profesión desde 1973 y que no ha cambiado después de 1990. Lo descrito son aspectos relevantes en la comprensión de la posición del sujeto docente actual.

#### **1.4 Los maestros y la escuela**

Para el campo educativo el Estado y la formación inicial son referentes centrales para comprender la posición de los docentes, como también la escuela, que a veces suele ser menos considerada. Las condiciones de la institución escolar son un eje fundamental para comprender el vínculo que establecen los profesores, el trabajo pedagógico que realizan y la posición docente que construyen día a día.

Las condiciones de la escuela hacen referencia tanto a los recursos físicos para el trabajo de ella, como a las condiciones laborales y la organización escolar del espacio y tiempo que está mediado por la trama de la propia institución. Aquí también se incluye las relaciones con los directivos de los planteles, otros docentes, con los padres de los estudiantes y los mismos alumnos con los que se trabaja. Cada una de estas relaciones condiciona el vínculo y el tipo de trabajo pedagógico (Rockwell y Mercado, 1988).

Las condiciones que influyen en los maestros varían de una escuela a otra, pero también se articulan con márgenes de autonomía, que se expresan en las diversas prácticas pedagógicas que difieren entre los profesores y/o con los lineamientos establecidos institucionalmente.

Como advierte Bourdieu, la educación tiene cada día un mayor peso relativo en relación al capital económico que se refleja en la mayor inversión que hacen, en el caso chileno, las familias. Los grupos privilegiados o clases altas invierten en instituciones de educación de elite que conducen a posiciones más elevadas, mecanismo que perpetúa las condiciones de

la sociedad (Bourdieu, 2008). En el caso de Chile lo descrito se constata en los distintos grupos sociales. Las clases medias hacen un gran esfuerzo por mandar a sus hijos a colegios particulares subvencionados<sup>7</sup>, establecimientos que cobran aranceles que oscilan entre 500 y 2.000 pesos mexicanos mensuales, mientras que las clases acomodadas mandan a sus hijos a colegios privados con altísimas colegiaturas que pueden llegar a 10.000 pesos mensuales y que son de mayor prestigio. En la situación de Chile el capital económico define en qué colegio se estudia repercutiendo en el capital social y cultural al cual acceden, multiplicando en la mayoría de los casos, ambos capitales heredados.

En el caso de la realidad chilena, la separación social ha generado fisuras, no sólo a través de la segmentación escolar, sino también de las diferencias socioeconómicas entre los distintos grupos de la sociedad. La separación no se da solo en las condiciones de vida, sino también en las expectativas que se tiene con los estudiantes, en las exigencias, en cómo se organiza el trabajo en la escuela, en los contenidos que se enseñan, en las condiciones de la misma y en los resultados de las evaluaciones nacionales, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU)<sup>8</sup>, e internacionales. Diferencias que no solo se expresan en el ámbito escolar, sino también en el ingreso a la universidad, espacio que nuevamente refuerza los contrastes entre estudiantes.

Las diferencias que se dan en la sociedad y sobre todo en el espacio escolar definen cierto recorrido del sujeto, que se expresa en los lugares donde estudiará, donde trabajará y con qué tipo de gente se relacionará. En el caso de Chile, las clases populares estudian en los colegios públicos, un porcentaje muy reducido ingresa a las instituciones superiores que por lo general son universidades privadas, que tienen menos exigencias de admisión y son de menos prestigio; en cambio las clases medias y acomodadas suelen estudiar en escuelas privadas, un alto porcentaje entra a las universidades públicas que tienen más exigencias y mayor prestigio o en alguna universidad privada con reconocimiento social.

---

<sup>7</sup>De los 5.900 colegios particulares subvencionados que existen, 1.300 son sin fines de lucro no cobrando mensualidades a las familias de los estudiantes.

<sup>8</sup>Tanto el SIMCE como la PSU se explican de manera detallada en el capítulo 3: Características del sistema educacional en Chile a la luz de la ideología neoliberal.

Los estudios en Chile muestran que existe segregación al interior de las escuelas como entre las escuelas, lo que está fuertemente influenciado por la segregación residencial. Al interior de las escuelas la segregación es menor (0.15 y 0.30 del índice Duncan<sup>9</sup>) con respecto a la segregación entre escuelas (0.45 y 0.53 del índice de ordenamiento escolar<sup>10</sup>). Asimismo la segregación al interior de la escuela es mayor en la enseñanza media, donde ocurre en un 45% de los establecimientos, mientras que en la educación básica se da en un 30% de las escuelas. El ordenamiento y segregación al interior del colegio se realiza por razones académicas más que socioeconómicas (Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2014).

También existe una estratificación educacional por tipo de sostenedor: los estudiantes más vulnerables asisten (70% de ellos) a establecimientos municipales mientras que los niños de nivel socioeconómico alto asisten mayoritariamente a establecimientos particulares pagados (Valenzuela, 2006).

Bourdieu (2008) denuncia que en el caso de Francia la invención del Estado impone una ideología del servicio público y de la meritocracia que acompaña el desarrollo de una burguesía y de una nobleza que se vincula al desarrollo de la escuela y que reposa en el capital cultural que se reproduce y beneficia a un grupo reducido de individuos, quienes transforman esa ideología en principios universales. Si uno revisa la historia de la educación en Chile, ésta se ha caracterizado por su diferenciación entre los distintos grupos de la sociedad<sup>11</sup>, siendo la desigualdad educativa un rasgo histórico de la sociedad chilena. Aún así, se ha construido por décadas en el imaginario nacional la idea de la meritocracia que aún persiste.

---

<sup>9</sup> "Índice de Duncan o disimilitud por establecimiento. Se trata de un índice que establece un continuo entre 0 y 1, donde valores bajos se asocian a niveles bajos de segregación y altos a altos niveles de segregación" (Walsemann & Bell, 2010 citado en Treviño *et al.*, 2014, p.4).

<sup>10</sup> "Índice de ordenamiento escolar. Es un índice utilizado para estudiar el nivel de segregación al interior de la escuela (Collins & Gan, 2013). Valores altos del índice revelan poca variación relativa en el curso respecto de la variación promedio en la escuela, lo que sugiere que el aula está homogéneamente ordenada, mientras que valores bajos del índice muestran que hay más variación entre aulas, y que los alumnos se distribuyen heterogéneamente" (Treviño *et al.*, 2014, p.4).

<sup>11</sup> Si bien en el último tiempo se han tomado distintas medidas para mitigar ese fenómeno, como es la subvención especial preferencial (SEP) aún no se logra una equidad en el plano educativo, como se explica en el capítulo 3.

Las desigualdades persistentes en la sociedad chilena y una meritocracia hasta cierto punto irreal, se reflejan muy bien en el tema emblemático, “El baile de los que sobran”, del grupo de rock nacional “Los Prisioneros”, compuesto por jóvenes de San Miguel, comuna que representa a un sector popular de la sociedad chilena en la década de los '80, en plena dictadura. Ellos denuncian a través de sus canciones la desigualdad social que comienza con las diferencias en la educación y que a la fecha persisten. Algunas de sus estrofas dicen:

“Nos dijeron cuando chicos, jueguen a estudiar, los hombres son hermanos y juntos deben trabajar, oías los consejos, los ojos en el profesor, había tanto sol, sobre las cabezas y no fue tan verdad, porque esos juegos al final terminaron para otros con laureles y futuro y dejaron a mis amigos pateando piedras [...] bajo los zapatos, barro más cemento, el futuro no es ninguno de los prometidos en los 12 juegos, a otros le enseñaron, secretos que a ti no, a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación, ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación y para qué, para terminar bailando y pateando piedras” (El baile de los que sobran, Los Prisioneros, 1983-1991).

Es importante no olvidar que en el caso de la escuela, ésta ofreció la idea de que a través de ella sería posible igualar las diferencias de origen de clase que tienen los estudiantes y que con esfuerzo sería posible compensar los contrastes, privilegiándose las aptitudes individuales, siendo un espacio meritocrático. Sin embargo, la realidad mostró que la escuela establece la relación entre aptitud escolar y la herencia cultural que suele ser invisible, teniendo el capital cultural heredado un peso importante en los resultados y en el desarrollo educativo (Bourdieu, 2008). Fenómeno que es confirmado por diversos estudios que se han realizado en Chile (Peña, 2002; Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004; Díaz y Hawea, 2002).

Si bien las condiciones y desigualdades sociales influyen en los sujetos, esto no significa que exista una estructura omnipresente que defina *a priori* el camino de los sujetos, pero sí los condiciona, como tampoco las familias actúan desde la lógica racional de elección con total claridad de sus motivaciones y decisiones. Lo que existe es una estructura estructurante que orienta ciertas acciones que concuerdan con el *habitus* del grupo. El *habitus* los hace optar por ciertas preferencias y los estimula a orientarse a ciertas elecciones escolares y adoptar prácticas y opiniones acorde con ellas. Sin embargo, del

mismo modo ese agente o grupo podría optar rompiendo con las disposiciones inculcadas por otras acciones (Bourdieu, 2008).

¿De qué manera esta segmentación escolar ha afectado a los profesores? Si bien en la década de los '60 la educación escolar se masifica en la sociedad chilena, no es hasta el período de la dictadura cuando comienzan a segmentarse las escuelas según el nivel socioeconómico. Estas diferencias han generado diversas problemáticas.

Uno de los problemas que se ha manifestado, son las tensiones entre profesores y estudiantes, sobre todo en los establecimientos públicos que suelen recibir a estudiantes denominados vulnerables. Muchos de los profesores que trabajan en este tipo de escuelas, sienten decepción de los estudiantes, siendo muy bajas sus expectativas. Tal situación genera una inseguridad sobre las propias capacidades tanto por parte de los estudiantes, como de los profesores. Para ellos, el estudiante aparece como un “otro no legítimo y enemigo” (Fiabane y Yáñez, 2008, p.87).

Frente a este fenómeno es interesante y pertinente el planteamiento que hace Bourdieu sobre el capital<sup>12</sup>. Para este autor las distintas posiciones y relaciones que definen los campos vienen dado por los distintos capitales. Capital que Bourdieu define como “aquello

---

<sup>12</sup>Las características de una determinada posición social en un campo depende de la posesión de estos tipos de capital, es decir se establecen en relación a los recursos con los que cuentan los sujetos y de sus habitus. Algunos de esos capitales son: **capital económico**, se expresa en las condiciones materiales de existencia, que se refiere no solo a la posesión de bienes de producción, sino a las diferencias sociales que se manifiestan en la capacidad de consumo individual o grupos sociales (Colorado, 2009); **capital cultural**, se expresa de tres formas, incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital cultural incorporado se vincula al cuerpo y supone la interiorización por los sujetos de las regularidades del espacio social, es un proceso de asimilación que demanda tiempo y no puede ser adquirido de manera hereditaria, perece y muere con el portador ; el capital cultural objetivado se manifiesta y transmite en la materialidad a través de escritos, libros, monumentos, maquinaria, etcétera, muchas veces los bienes culturales suponen un capital económico para su apropiación material y un capital cultural para su apropiación simbólica; y el capital institucionalizado se expresa bajo la forma de títulos, siendo los diplomas escolares y universitarios, títulos que han cobrado una importancia reciente. Este tipo de capital muchas veces puede corregir el capital incorporado (Bourdieu, 2011). El capital cultural es un fenómeno de diferenciación tan poderoso como el capital económico, siendo lo educativo una variable fundamental para el primero (Bourdieu, 2008); **capital social**, consiste en la capacidad de movilizar las propias redes sociales en beneficio propio que surgen de los distintos grupos a los cuales se pertenece (Giménez, s. f) y el **capital simbólico**, se traduce en propiedades (capital económico, cultural, social, físico) que son intangibles y cuasi-carismáticas que parecen inherente a la persona que se expresa en autoridad, prestigio, crédito, fama, talento, honorabilidad, gusto, inteligencia, etcétera. Son atribuciones que existen en la medida que otros le conceden un valor y reconocimiento. De tal modo todo capital contiene un capital simbólico al ser percibido a través de categorías de percepción que se expresan en divisiones u oposiciones como rico- pobre, malo-bueno, culto-inculto, etcétera (Bourdieu, 1997).



que es eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la contienda, que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto existir en el campo en consideración” (Bourdieu y Wacquant 2008citado en Capdevielle 2011, p.136).

En el espacio social y específicamente en el campo educativo, mientras más capital tenga en común los sujetos habrá una mayor predisposición de cercanía y, por el contrario, mientras haya menos capital en común menos proximidad entre los sujetos. La cercanía en el espacio social se debe a intereses en común y por tanto a una mayor comprensión, por el contrario la distancia en el espacio social provoca que sea más difícil el contacto y de haberlo, que la comprensión entre los sujetos sea más difícil por lo poco en común que tienen. Lo dicho no significa que haya una unidad automática entre un sujeto y otro, o entre grupos, sino que da cuenta de una predisposición más favorable a la cercanía (Bourdieu, 1997).

Lo dicho por Bourdieu nos podría estar mostrando que las tensiones que se viven entre profesores y estudiantes están expresando una distancia de capital que está mermando los vínculos que se establecen, como también los procesos de aprendizaje. Tal distancia genera una predisposición en el docente de lejanía, de pocas expectativas y a su vez de un menor compromiso con el estudiante. Asimismo tampoco el modelo educativo fortalece el sentido público que debe tener la educación, que supone una concepción de la escuela como un espacio de integración de sujetos de distintos sectores económicos y culturales, de la misma forma tampoco se ha preparado a los docentes para trabajar con estudiantes, en su mayoría, de sectores socioeconómicos bajos.

En consecuencia, esta tensión además de generar conflictos entre profesores y estudiantes muestra como las diferencias de aptitudes y recursos pueden generar una dinámica de reproducción o acentuación de la procedencia del joven, que puede ser fomentado por los mismos profesores, quienes en su práctica viven los propios condicionamientos sociales y biográficos. En este contexto, dadas las condiciones del sujeto docente, éste no logra reconocer la importancia del capital como diversos recursos que representan intereses que se ponen en juego y que definen las condiciones de los sujetos en el espacio social. En este ámbito los profesores son actores relevantes no para cambiar la realidad social, pero sí para

ser conscientes de las condiciones de procedencia de sus estudiantes y de las dificultades que tienen, evitando acentuar las desigualdades de origen.

Sumado a las tensiones que se dan entre profesores y estudiantes de sectores vulnerables se suma la discriminación y selección que se vive en Chile y que explica el fenómeno de segmentación. El sistema escolar intenta mantener el orden social al separar a través de diversos mecanismos de selección a los que poseen capital cultural heredado de los que no lo tienen. Por un lado, un contexto muy estricto y competitivo en los colegios privados y por otro, menos exigencia y obligaciones en los colegios públicos.

En Chile el colegio privado y particular subvencionado hace selección de los estudiantes para asegurar buenos resultados en las pruebas nacionales y un mayor ingreso de estudiantes a la universidad, criterios que se supone determinan la calidad de la escuela, cuando lo que realmente miden es el origen social de los estudiantes. Esta medida quiere ser modificada por la actual Presidenta Michelle Bachelet, quién ha comenzado su mandato con una reforma educativa que tiene entre sus puntos eliminar la selección de los estudiantes en los colegios.

A la segmentación y selección de las escuelas que generan tramas distintas entre unas y otras y permea de manera distinta a los profesores, se suma en el imaginario social la idea de una crisis de la educación que se expresa en un fuerte cuestionamiento a la escuela y en los sentidos colectivos que tiene para los diversos grupos. Hoy no está claro cuál es el rol y la función que cumple la escuela para la sociedad chilena. Los sentidos de antaño como fue por ejemplo, la construcción de una ciudadanía que posibilitara la cohesión del país o la movilidad social se han puesto en cuestión, siendo el sentido de la escuela menos nítido.

Actualmente los profesores han tenido que lidiar con los múltiples cuestionamientos que se hace del sentido y de la función de la escuela y el papel de los docentes en los procesos de formación que demandan las nuevas generaciones, además de los cambios que han ido aconteciendo socialmente como las redes sociales y la tecnología que compiten con la escuela, siendo necesario para el sujeto-docente buscar sentidos propios que les permitan continuar con su labor de enseñanza y legitimarse como trabajador de la educación. Sentidos que se construyen a partir de herencias históricas, de las regulaciones que impone

el sistema, de alternativas utópicas que buscan y se nutren de nuevas formas de pensar lo educativo o de hibridaciones de lo descrito u otros sentidos.

Es importante señalar que siempre han existido tensiones entre profesores y estudiantes, pudiendo el sujeto pedagógico cuestionar los mandatos de las viejas generaciones, para gestar nuevos sentidos y significados de lo transmitido por los sujetos docentes (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013). Sin embargo, pareciera que dadas las condiciones actuales esa tensión se ha acentuado.

Otro de los cambios que ha acontecido en el último período y que ha impactado a la escuela es la valoración y el reconocimiento de la diversidad poniendo en tensión y en cuestionamiento la época en que la educación buscaba la homogenización de la población escolar. Asimismo, obligatoriedad de la educación y la masificación que conlleva, rompió con la escuela pensada para la élite poniendo en cuestión muchos supuestos que la sostenían. La masificación abrió la escuela a una diversidad de estudiantes, con identidades culturales, lingüísticas y económicas muy distintas que no calzan con el modelo unificador de épocas anteriores. Nunca los profesores se habían encontrado con la diversidad cultural actual en las aulas (Torres, 2009) que en el caso chileno se agudiza con la segmentación, juntando en un tipo de colegio a los estudiantes de mayor capital socio-económico y cultural y en otro tipo de colegio a quienes tienen menos recursos de todo tipo.

La nueva valoración ha implicado una nueva forma de pensar la enseñanza que le exige al docente considerar el origen socioeconómico o cultural de los estudiantes. Asimismo se ha fortalecido la idea de equidad sobre la desigualdad, siendo deber del profesor identificar el grupo social del que viene el sujeto-estudiante y así poder compensar las diferencias entre los educandos y asegurar que todos puedan tener aprendizajes similares. Se asume que las condiciones de vida del sujeto afectan su proceso de aprendizaje siendo necesario considerarlo, renunciando a la idea de que la educación debe ser igual para todos (Serra y Canciano, 2006). Tales exigencias no van necesariamente a la par con una formación o perfeccionamiento que entregue herramientas para trabajar con la diversidad que actualmente se exige considerar.

Se suma a los cambios descritos un notable avance en los derechos de la mujer que desplaza las nociones de género tradicionales, obligando a la escuela a adecuarse a la nueva realidad y a modificar las diferencias curriculares y especialidades que segregaban por género (Torres, 2009). Tales cambios aún tensionan a algunos profesores que conservan las concepciones de género tradicionales y que no logran comprender y aceptar totalmente la reestructuración de las relaciones que se expresan en una llamada “emancipación” de las mujeres y que ha modificado las relaciones entre los jóvenes.

De la misma manera también se producen cambios notables en la infancia, al ser el siglo XX el del descubrimiento de la infancia y de los derechos de los niños y niñas, siendo prioritario responder a sus necesidades y garantizar sus derechos. Tal realidad ha interpelado a las familias y ha cuestionado los supuestos de la escuela, institución que se basaba en la creencia de que la infancia correspondía a un ser humano inacabado que había que domesticar (Torres, 2009).

Además de los factores mencionados que impactan la dinámica de la escuela y al docente, son centrales las relaciones que se establecen dentro y en torno a la escuela. La posición docente siempre se construye en relación a otros, en el caso del proceso de escolarización se nutre del vínculo y de la autoridad entre profesores y quienes no lo son, siendo lo relacional algo fundamental en la dinámica de la escuela. La relación entre profesor y estudiante se funda en la visión de qué hacer con las nuevas generaciones. El qué o cómo se transmite el conocimiento serán elementos centrales de la relación que se establece entre los distintos sujetos en el espacio de la escuela. En esta dinámica siempre estará presente una tensión de intereses, entre lo que la sociedad le exige al docente que transmita, lo que le interesa a la familia del estudiante o al estudiante mismo y lo que a él o ella considere relevante transmitir como docente. Lo relacional tiene un carácter dinámico e histórico, ya que cada momento y cada sociedad priorizará ciertos aspectos y formas de transmisión en el proceso de enseñanza (Southwell, 2013).

Lo relacional en la escuela incluye diversos vínculos que establecen los profesores ya sea con los estudiantes, las familias, otros profesores, las direcciones escolares, etcétera mediado por el currículum. En el vínculo que establecen los profesores se juegan múltiples tensiones y (des)armonías que son parte de la relación que se da entre docente y

estudiantes, el vínculo más importante de la escuela. Son relaciones que implican formas de sensibilidad y de interpelación por situaciones y relaciones con los otros, con quienes, en el caso de los estudiantes, se trabaja cotidianamente en la escuela. Vínculos que se construyen en la relación y que no pueden ser determinados previamente.

Con respecto a la relación entre profesores y estudiantes en la escuela, el pedagogo francés Michel Serres (2014), explica en su libro *Pulgarcita* como ha cambiado la dinámica y las relaciones de la sociedad y que han afectado a la escuela y sus relaciones internas. Tal descripción puede ser aplicada, con ciertos matices, también a la realidad latinoamericana y específicamente a la chilena.

Serres (2014) describe la época actual caracterizada por una generación juvenil totalmente distinta a la de los adultos, marcada por un nuevo escenario de cambios tecnológicos. Los jóvenes habitan el espacio de lo virtual que promueve un pensar y relacionarse de manera distinta. No conocen, no integran, ni sintetizan como los maestros. El espacio actual es uno totalmente distinto al que habitaron los profesores en su juventud y en el que se construyó la escuela. Los estudiantes conocen de manera distinta lo que ha provocado, dice el autor, que tengan un cabeza diferente a la de sus maestros.

La grieta que se ha creado entre una generación y otra es comparable a la revolución que provocó la imprenta en las sociedades. El sabio antiguamente era el cuerpo viviente del saber, luego con la imprenta el saber dejó de ser propiedad solo de algunos y logró llegar a un grupo mayor de personas, finalmente con la tecnología se masifica el conocimiento, ya no se necesita de los libros, ni de los sabios, sino tan solo de un celular o un computador para tener acceso de manera ordenada a una múltiple cantidad de información. Este nuevo contexto cambia la valoración del saber que transmite el profesor, como también las relaciones que se establecen en el espacio del aula. Si bien estos cambios radicales han impactado a la escuela y a su dinámica interna, ésta no ha dejado de ser importante ya que aun existe un acuerdo tácito en que debe seguir educando en los aspectos que no puede hacerlo la familia.

Los nuevos cambios han provocado una ruptura y un distanciamiento entre maestros y estudiantes que ha venido a reconfigurar los vínculos que tradicionalmente se habían

construido. Relaciones que se fundaron en la distancia y en la proximidad, primando una u otra según los distintos momentos históricos. El nuevo escenario obliga a re pensar las nuevas formas de enseñar y de vincularse con los estudiantes. Expresión de esta transición han sido la (des)valoración al profesor, la (des)legitimidad que le dan los profesores a los estudiantes, el tipo de escucha (o no) que se está dando en las salas de clases, la resignificación de sentidos que tiene la escuela tanto para los estudiantes, como para sus familias.

Se articula al contexto descrito las propias características de Latinoamérica y específicamente de Chile. Nuestro continente se caracteriza por la pobreza y las diferencias abismales entre segmentos de la sociedad. Por lo tanto, a la revolución digital que cambia la posición y la forma de ser del joven se suma un contexto de diferenciación y de pobreza que complejiza la dinámica entre profesores y estudiantes. También ha habido cambios entre Estado y escuela, como también en el imaginario y expectativa de la escuela. La escuela ya no mantiene la promesa de integración y movilidad social, son momentos de mayor incertidumbre en un contexto de desigualdad y crisis.

Con respecto a la relación con la familia, ésta es fundamental en los logros o no alcanzados por los estudiantes en la escuela, la comunicación es fundamental para ayudar a la integración de los jóvenes a la escuela y también mejorar sus aprendizajes. Siendo más importante esa relación entre las familias desfavorecidas quienes necesitan sentir que su participación e involucramiento es posible y positivo. Si bien el espacio de diálogo en la comunidad escolar es esencial, la realidad muestra que las demandas del día a día no siempre permiten un espacio de diálogo con los estudiantes ni con los padres. Asimismo, la dinámica laboral demanda cada día más tiempo a los padres, quienes delegan la responsabilidad de la educación casi en su totalidad a la escuela, siendo una problemática muy denunciada por los profesores, quienes sienten que no solo deben cumplir una función de profesor, sino muchas veces también de contención familiar.

Los padres delegan su responsabilidad de la educación a la escuela, la sociedad suele responsabilizar al docente de la calidad de los procesos de enseñanza y pareciera ser que nadie considera la responsabilidad social que existe de la educación, particularmente de la institución pública. Tal situación tiene como impacto la desvalorización de la profesión

docente y sobre todo de quienes trabajan en el servicio público erosionando las diversas relaciones que se establecen en torno a la escuela. Tales cambios han implicado múltiples exigencias al docente que sobrepasan su función de trasmisor de conocimientos y de la cultura.

También la relación entre los miembros del cuerpo docente es importante, la cual se ha visto permeada por las condiciones laborales que los afecta, quienes muchas veces sufren del aislamiento que se extiende como una de las características de la cultura escolar. Muchas veces la autonomía e independencia profesional provoca un aislamiento y ausencia de cooperación que en el contexto neoliberal se fortalece a través del individualismo y la competitividad. Se pueden dar distintos tipos de aislamiento, uno como estado psicológico que se expresa en la inseguridad personal y el miedo a la crítica que aísla al docente en el aula; el aislamiento ecológico que se define por las condiciones físicas y administrativas, es decir la dinámica y el espacio refuerza el aislamiento entre los profesores y por último, el aislamiento adaptativo que es una estrategia activa y adaptativa para poder desarrollar con cierta libertad algunas innovaciones que de otro modo no podría llevar a cabo (Pérez, 2004). Los aislamientos descritos afectan la intervención pedagógica, el desarrollo profesional, la salud mental y el vínculo con los estudiantes. En un contexto neoliberal que fomenta el individualismo y la competencia el aislamiento parece ser una estrategia de sobrevivencia.

En suma, las condiciones de la escuela y los vínculos en su interior son fundamentales para comprender la posición del docente. En el caso de Chile trabajar en un colegio privado y uno público es totalmente distinto no solo por las condiciones distintas que se expresan en la infraestructura, cantidad de estudiantes por sala, estabilidad laboral, entre otras, sino también por las expectativas y valoraciones sociales que existen entre un establecimiento y otro, y que afectan el tipo de vínculo que se establece con el estudiante. Lo descrito se tensiona más aun con la sobre demanda que tienen los profesores.

En el siguiente capítulo se centra la atención en la descripción y contextualización socio-histórica del modelo educativo en América Latina y Chile. En ese marco se describe la realidad internacional articulada con los momentos históricos de Chile en el plano educativo, enfatizándose los aspectos hegemónicos e institucionales.

## **Capítulo 2: Descripción y contextualización socio-histórica del modelo educativo en América Latina y Chile**

En el presente capítulo se brinda un panorama general de la educación en América Latina desde la década de 1950, con el objeto de situar a Chile en el contexto internacional y regional. Es un fragmento de realidad que se centra en lo hegemónico e institucional, articulando ciertos discursos de los organismos internacionales con algunos enfoques y teorías económicas de la época, siendo el eje articulador lo educativo, sin perder de vista las particularidades que este proceso ha tenido en los diversos países de la región.

En este marco se hace también una breve descripción histórica de la educación en Chile que muestra la articulación entre los procesos internacionales y nacionales y que comienza con el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970) quien propone un proyecto educativo desarrollista, luego el gobierno de Salvador Allende (1970-1973) quien defiende un proyecto revolucionario y socialista en el ámbito educativo y el período de la dictadura (1973-1989) etapa en la que se impone el modelo neoliberal que perdura en Chile.

Se finaliza este capítulo con la breve descripción de los dos movimientos estudiantiles más importantes del período de la post-dictadura en Chile, el movimiento de los pingüinos (2006) y el movimiento estudiantil actual (2011-2014). Movilizaciones que han mostrado las fisuras, debilidades e inconsistencias de un modelo neoliberal que se ha inscrito en la esfera internacional como un “modelo exitoso” en el contexto de la dictadura y también en democracia.

En este capítulo se busca mostrar el contexto en el que se desarrolla y se sitúa la estructura educacional en Chile que si bien responde a sus propias particularidades, también se ve afectada por el escenario internacional. Múltiples influencias que explican, en parte, el sistema educativo actual que se desarrolla extensamente en el capítulo siguiente buscando mostrar las particularidades del país, y que a su vez dan cuenta de algunas concordancias con los países de la región.



## 2.1 Contextualización socio-histórica de la educación en América Latina y en Chile

América Latina y Chile desde mediados del siglo pasado, han sido parte de dos grandes procesos y modelos económicos y políticos. El primero denominado *desarrollista* (de índole nacionalista ligado al mercado interno) se implementó entre las décadas de 1950 a 1970; el segundo, llamado *neoliberal*, (de carácter internacional integrado al mercado mundial) empezó en los 80's y continúa, con sus particularidades, actualmente<sup>13</sup>. Es importante señalar que ambos modelos se entrecruzan y combinan, no existiendo una separación tajante entre uno y otro, cada modelo adquiere rasgos específicos en relación al rol que juega el Estado en la sociedad y el papel de las organizaciones sociales. Lo mismo sucede en la educación, predominando el modelo neoliberal en la mayoría de los países, con las tensiones, adecuaciones y cambios que su implementación ha implicado en los distintos países de la región, sobre todo en las últimas tres décadas.

La etapa desarrollista -después de dos Guerras Mundiales más la crisis de 1929-, se caracterizó por un consenso sobre la importancia del Estado, de su preocupación por el empleo, el crecimiento económico y el bienestar de los individuos. En ese período se dio un acuerdo entre Estado, capital y clase trabajadora, aceptándose la intervención estatal en la economía, con grandes inversiones y un aumento del gasto fiscal. Se promovió la creación de empleos, creció la burocracia estatal, siendo además la educación promovida en todos sus niveles, en tanto que ésta se consideró como el factor central para el desarrollo, la movilidad social y la participación política (Harvey, 2005).

Entre las décadas de 1950 y 1960 el modelo Keynesiano tuvo éxito en los países desarrollados<sup>14</sup>, con tasas altas de crecimiento, intervención del Estado, planificación y una política distributiva. Sin embargo, las políticas monetarias y fiscales comenzaron a entrar en crisis a mediados de 1960 y a finales de 1970. Durante ese período, aumentó la tasa de desempleo, la inflación y además se generó una crisis fiscal en varios Estados, entre otras

---

<sup>13</sup> También se ha caracterizado a la década de 1990 y a la siguiente como pos-neoliberalismo, que tiene, en el caso de América Latina, como países claves a México, Colombia y Chile, éste último como uno de los países con mayor profundización y legitimación de las políticas neoliberales. Un pos-neoliberalismo que se caracteriza por la reestructuración de la acumulación del capital y que se presenta como la superación y corrección de los errores del neoliberalismo, con un discurso que estimula la efectividad del Estado y agrega un componente social que se expresa en distintas políticas asistencialistas y focalizadas en ciertos sectores (Stolowicz, 2012). Para efectos de este apartado, ocuparemos sólo la noción de neoliberalismo a pesar de las diferencias que existen entre los períodos.

<sup>14</sup>No sucedió lo mismo en países del tercer mundo, como en África (Harvey, 2005).

razones, debido al aumento en los gastos sociales. Tal crisis obligó a los países desarrollados a buscar distintas alternativas frente a lo que acontecía (Harvey, 2005).

Las políticas descritas del modelo keynesiano también influyeron en América Latina, pero en el marco del llamado desarrollismo que surge después de la segunda Guerra Mundial a partir de la década de 1950. Dicho modelo se caracterizó por un patrón de industrialización que exigió,

políticas económicas proteccionistas en términos arancelarios; fuerte intervención del Estado en materia de inversiones; un tipo de banca de desarrollo con créditos a bajas tasas de interés para las empresas; un sistema bancario con condiciones de fomentar el consumo individual...políticas salariales que permitieran la incorporación de segmentos de obreros al consumo y de esa forma alcanzar una ampliación del Mercado interno...un Estado que impulsará políticas sociales que ampliará la demanda de los asalariados (jubilaciones, prestaciones sociales, etc.) (Osorio, 2004, p. 59).

Específicamente, en América Latina el reconocimiento de la importancia del Estado durante ese período, surgió a partir de un grupo de economistas<sup>15</sup> que buscaban respuestas y caminos acordes al propio contexto, intentando dejar de lado las ideas políticas y económicas de Europa. En dicho escenario nació en 1948 la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), organismo dependiente de las Naciones Unidas, que propuso el enfoque desarrollista en el continente, considerando la intervención del Estado como fundamental para el desarrollo económico y social (Ossenbach, 1993), el cual considera que es esencial el rol estratégico del Estado, como ente regulador del mercado y para corregir sus fallas, además de velar no sólo por los derechos del consumidor, sino también por los derechos ciudadanos, lo cual incluye preocuparse por la pobreza y la equidad. La CEPAL consideró necesario “un estado regulador, un estado orientador y un estado concertador” (Sunkel, 2000, p.35).

Frente al deterioro de intercambio y la discusión del subdesarrollo en el continente, la CEPAL propuso que la forma adecuada para insertarse en la División Internacional del Trabajo fuese a través de una estrategia económica de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), que impulsara la industrialización y ampliara el Mercado interno, a partir de la intervención del Estado en la producción y distribución del ingreso (Guillen,

---

<sup>15</sup>Raúl Prebisch, Celso Furtado, Juan F. Noyola, Aníbal Pinto, Jorge Ahumada, Osvaldo Sunkel, entre otros.

2007), de manera de revertir o detener la transferencia de recursos de la “periferia” al “centro” (Osorio, 2004). Su propuesta no fue sólo económica, sino también incluyó una perspectiva política y social, considerando en sus análisis las teorías de la acumulación, de la estratificación social y del poder. En ese período los economistas coincidieron en señalar que el desarrollo y subdesarrollo coexisten, siendo expresión uno del otro (Guillen, 2007).

En este marco se planteó que una sociedad compuesta por individuos formados y educados fortalece el sentimiento de ciudadanía y constituye un factor facilitador de la cohesión social. Así, el proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe, que abarcó dos décadas (1980-2000), incluía entre sus metas alcanzar la escolarización primaria universal. Es esta perspectiva la educación debería cumplir un papel clave en la distribución de las oportunidades de bienestar en particular en sociedades que, como la latinoamericana, se caracterizan por grandes desigualdades sociales.

Desde la perspectiva de la CEPAL la educación constituye un eje fundamental de la estrategia de desarrollo socioeconómico, debido a la promoción del proceso de industrialización, que, en la época, incluía y requería de la formación de la fuerza de trabajo. En ese aspecto, la educación se consideró un medio fundamental para generar mayor igualdad de oportunidades, siendo además su importancia de tipo estratégico ya que permitía aumentar la productividad, el dominio de los trabajadores sobre las tecnologías, lográndose así mejores niveles de competitividad (González, 2000).

Paralelo al enfoque de la CEPAL, nace una visión totalmente distinta a finales de los años cincuenta que se popularizó en América Latina y que fue el concepto de capital humano que había surgido en el seno de la Escuela Económica de Chicago y que vino a reforzar la importancia que tuvo la educación en ese período (Fermoso, 1997).

Los supuestos que sostiene la teoría del capital humano son que la educación o formación es una inversión para el desarrollo, que genera mayores beneficios a través del aumento del ingreso de los trabajadores y favorece la movilidad social; que la educación beneficia al país, ya que una mayor formación repercute de manera positiva en la productividad y, por tanto, en el crecimiento económico (Montero, 2006) primando la idea de que la educación debe estar al servicio del aparato productivo.

El enfoque del capital humano considera que la educación es una inversión que promueve el desarrollo económico, contemplando a los seres humanos como factores de producción, que exige educar y capacitar a la población (Fermoso, 1997). Dicha teoría señala que es posible salir del subdesarrollo a través de las inversiones públicas en educación. Tanto la UNESCO como el Banco Mundial (BM) fueron instituciones fundamentales en el sustento ideológico y financiero de tales ideas, apoyando los distintos proyectos y financiamiento en la línea de la teoría del capital humano.

Por lo tanto, la educación deja de ser un derecho que fomenta la ciudadanía y facilita la cohesión social, para transformarse en una inversión productiva que debería generar mayores beneficios económicos a los individuos y al conjunto del país. Esa lógica empezará a esbozarse a partir de la década de 1960, siendo una brújula para las distintas políticas públicas de los ochentas.

Las ideas propuestas por la teoría del capital humano, a pesar de tener supuestos ideológicos distintos, fueron coherentes con el modelo keynesiano en Europa y el de Sustitución de Importaciones en América Latina, por lo menos en lo que se refiere a la importancia de la educación para el desarrollo de un país. En ambos casos, el rol del Estado seguía siendo central en la inversión pública en educación, no sólo por la movilidad y el aumento de ingresos que generaría, sino también por la dinámica económica que tendría a partir del aumento de la educación en la población, impactando positivamente en el crecimiento económico e industrialización de los países y en su riqueza. En ese escenario y desde la lógica planteada por la escuela de Chicago, la atención se centró en la formación del capital humano y en cómo invertir esos recursos obteniendo el mejor rendimiento (Montero, 2006), siendo positiva la intervención del Estado como mediador de un acceso igualitario a la educación.

Mientras en Latinoamérica nace en 1948 la Cepal y se desarrolla su pensamiento que propone fortalecer la capacitación de los trabajadores e invertir en educación y a fines de la década de 1950 se esboza la teoría del capital humano, en el contexto internacional se produce uno de los cambios más importantes en el ámbito de la educación: la incorporación de ella como un derecho en la Declaración Universal de los Derechos

Humanos de 1948<sup>16</sup>. Con ello se busca promover la instrucción de manera generalizada y gratuita en el nivel elemental<sup>17</sup> a través de la igualdad de oportunidades, sin distinción de género, raza y religión (Fermoso, 1997).

En suma, entre 1950 y 1980, debido a algunos de los factores descritos, en América Latina el gasto público en educación aumenta (Martínez, 2009). Esa disposición y apoyo se reflejó en un acceso a la educación masiva, sobre todo en el nivel primario, siendo pioneros Uruguay, Argentina y Chile (Reimers, 2000). En la educación primaria se triplicó la matrícula de la población infantil y la permanencia en la escuela se amplió de 3 a 7 años, disminuyendo la deserción. También aumentó la matrícula en la educación secundaria cuadruplicándose (UNICEF, s. f.).

Asimismo, se dio un incremento de experiencias de educación no formal, como en Brasil y Chile con las propuestas de Paulo Freire, y la participación de diversos sujetos sociales, sobre todo entre 1950 y 1960 lo que propició una disminución importante del analfabetismo en la región, como en Chile y Brasil (Martínez, 2009): si en 1960, 34 de cada 100 eran analfabetas, en 1987 se reduce a 17 de cada 100 (UNICEF, s. f.). Entre las décadas de 1950 y 1980, el aumento de la matrícula y la alfabetización creció más rápido en América Latina que en países desarrollados en el mismo nivel educacional. Se construyeron distintos establecimientos escolares y se promovieron nuevos métodos de enseñanza. Se dio un esfuerzo importante en formación de profesores para atender los distintos niveles educativos. Entre los años cincuentas y sesentas el énfasis fue la cobertura educacional, para luego en los setentas centrar la atención en la equidad educacional (Martínez, 2009).

Los avances cuantitativos en educación entre 1950 y 1980 en América Latina obedeció a distintos factores económicos, políticos y sociales que confluyeron: por una parte, en la

---

<sup>16</sup>Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

<sup>17</sup> En el ámbito universitario es distinto ya que se consideró que los méritos de cada individuo cumplen un aspecto fundamental, siendo el propio esfuerzo y el talento individual el elemento determinante.

universalización del derecho de la educación, que ya no se consideraba como un bien desregulado por el mercado, por el cual competir, sino como un derecho, financiando la UNESCO distintos proyectos, especialmente para la educación primaria. Asimismo, en el marco de las políticas de corte *desarrollista* planteado por la CEPAL la educación se consideró como un elemento necesario del desarrollo económico, concepción que de cierta manera se acompañó de la teoría del capital humano promovida por los organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE) en el marco de las lógicas modernizadoras que acompañaron a muchos de los gobiernos en turno. De tal modo, el avance en educación se debe a la articulación de distintos procesos que generan una confianza en el progreso de las sociedades latinoamericanas y al apoyo internacional en recursos en pos de la universalización de la educación (Reimers, 2000).

### **2.1.1 Chile en el escenario latinoamericano y de optimismo de la educación**

Durante el periodo desarrollista descrito, en Chile asume en 1964 la presidencia Eduardo Frei Montalva, demócrata cristiano que acorde a la efervescencia política del momento propone una revolución en libertad<sup>18</sup>. Entre los cambios realizados en su gobierno, uno de los más importantes fue la reforma educacional de 1965, siendo caracterizada por la mayoría de los especialistas<sup>19</sup> por su profundo contenido democratizador, para otros como Carlos Ruiz (2010) por una reforma que priorizó el desarrollo económico más que una extensión de la democracia.

Es importante destacar, como ya se mencionó, que en la década de 1960 lo que prima son las teorías del desarrollo y la modernización, siendo considerada la educación un factor

---

<sup>18</sup> Eduardo Frei Montalva (1964-1970) ganó con un amplio apoyo electoral. Debido al descrédito de la política; la Democracia Cristiana ofrece precisamente lo que “necesita” el país, ilusión, mística y unidad, modificando la política hasta ese momento en Chile. A partir de esa época, la oratoria pasa a ser fundamental, como también el mesianismo, incluyéndose en los discursos a todos los actores sociales y evocando a una Patria Joven que debe ser construida por todas y todos los chilenos. Tal escenario estimuló las expectativas e ilusiones de cambios, siempre desde la legalidad (Jocelyn-Holt, 2001). Este gobierno buscó una transformación de la sociedad, incorporando a los segmentos marginados de la economía y disminuyendo las diferencias sociales, profundizando la reforma agraria, mejorando la industrialización y la educación. Eduardo Frei prometió una Revolución en libertad, lo cual nuevamente no se cumple, frustrando a la sociedad chilena (Sepúlveda, 1996).

<sup>19</sup> Ejemplo de aquello es la posición de Cristian Cox e Iván Núñez (Ruiz, 2010).

central del crecimiento económico. Desde esa perspectiva la educación es vista como una inversión, siendo fundamental la formación de mano de obra especializada, condición para el desarrollo y la industrialización. Acorde a la época, el gobierno de Frei consideró la educación fundamental para el progreso económico y la movilidad social. En ese período se considera que el Estado debe ser responsable de la educación, siendo su función velar y garantizar el derecho a su acceso, como también su gratuidad. A través de ella se busca la integración social y así evitar la propagación de ideas socialistas y marxistas (Ruiz, 2010).

Desde la perspectiva del desarrollo, lo más importante será la preparación y formación de mano de obra especializada, perspectiva que fue la base para la Reforma Educacional de Frei, siendo la educación más que una preparación para la vida, una formación para ganarse la vida (Ruiz, 2010).

Durante este gobierno, la educación cumplirá dos funciones bajo las influencias de las concepciones desarrollistas: el desarrollo económico y la transformación a través de la movilidad social. La educación será selectiva ya que deberá seleccionar a los más talentosos, para aportar a la actividad productiva, la ciencia y la tecnología. Este grupo de elite estará constituido por distintos sectores sociales, siendo el rol del Estado fundamental para la educación orientada hacia el progreso (Ruiz, 2010).

Las políticas sociales y económicas de este período son parte de las reformas de la estructura, que buscaron mitigar el posible avance del socialismo. Paralelo se generaron políticas y programas tendientes a integrar a los sectores populares y así evitar una mayor influencia de los partidos socialistas y comunistas. También se buscó reemplazar a las elites tradicionales por las de clase media (Ruiz, 2010).

El principio orientador de la reforma fue la igualdad de oportunidades, que debía materializarse en la cobertura, pero también en una igualdad educacional que se expresara en la permanencia y calidad a todos los educandos y en una mayor integración social.

Entre 1962 y 1964 la Comisión de Planteamiento Integral de la Educación Chilena, elaboró un informe que señaló que la deserción escolar en educación primaria era de un 68%, que más del 30% de los estudiantes de primaria no continúan los estudios de secundaria, siendo la deserción en este nivel de un 75%. El nivel alcanzado de la población chilena en el área

urbana era de 4.2 estudios y en el sector rural es de 2.4 años. Frente a tal diagnóstico, el gobierno de Frei, a través de su reforma educacional de 1965, centró los esfuerzos en un acceso igualitario a la educación vinculado al desarrollo nacional, a través de una educación que preparase para el trabajo (Soto, 2004).

Durante el gobierno de Frei se alcanzan avances importantes en educación. El gasto público aumentó de un 15% a un 20%, se construyeron 3.000 nuevos colegios, se alcanzó una cobertura del 95% en educación primaria, la tasa de los alumnos de enseñanza secundaria creció en un 20%, al igual que la educación técnica-profesional que creció de un 25% en 1964, a un 30% en 1970. También se coordinó desde el Estado diversos procesos de alfabetización (Soto, 2004). Fue un período en el que se avanzó principalmente en la cobertura educacional y se buscó la integración social, metas acordes a las propuestas que se estaban realizando en el contexto internacional.

Posterior al gobierno de Frei, asume en la presidencia el socialista Salvador Allende (1970-1973). Presidente que llega al gobierno con la convicción de que es posible alcanzar el socialismo sin hacer uso de las armas, dando origen a la llamada “vía chilena al socialismo” (Zemelman, 2003).

Carlos Ruiz (2010) señala que a pesar de sus propuestas socialistas el gobierno de Salvador Allende siguió enmarcado en las concepciones desarrollistas. Sus políticas siguieron en la lógica del aumento de la producción y el empleo, fortaleciendo la relación entre educación y economía. Sin embargo, hay aspectos políticos que cambian el giro de la educación en función del socialismo buscado, como fue terminar con la desigualdad social en la educación, que formó parte de un proyecto estratégico de la Unidad Popular a largo plazo.

En su gobierno se apuesta por una educación inclusiva y democrática. Educación que debe ir acompañada de mejores condiciones de vida, siendo ambos elementos fundamentales para el proceso de un proyecto social que buscaba llegar al socialismo. Es una etapa en que se aumenta el presupuesto en educación y se amplía la cobertura, incorporando la participación de todos los actores sociales en la búsqueda de un real proceso de democratización de la sociedad chilena (Ruiz, 2010). Muestra de ello es que durante el



período de 1970-1973 no se registró ninguna huelga de profesores, lo cual muestra el ambiente de diálogo que existía entre el gremio y las autoridades (Palma, 2002).

Durante el gobierno socialista se aseguró una matrícula del 100% en educación primaria, con desayuno y almuerzo, además de la atención médica gratuita. Aumentó la matrícula en educación secundaria. Se potenció la capacitación de adultos y alfabetización, aumentando de 126.776 en 1970 a 593.698 en 1973. En la educación superior se duplicó el número de estudiantes matriculados, siendo muy importante la inclusión de otros sectores, lo que modificó la condición elitista y clasista de la universidad. Ejemplo de ello es el caso de la Universidad de Concepción que en 1973 logra que el 48% de los estudiantes corresponda a familias de bajos recursos económicos. Existió participación en las universidades y escuelas en todos los estamentos, teniendo todos espacios de participación en el Ministerio de Educación y en las políticas que se estaban definiendo (Palma, 2002).

También se desarrollan diversas experiencias educativas, como los programas de alfabetización. Dicho proceso se vivió bajo formas democráticas de gestión que permitió la participación de grupos social y económicamente postergados (Gajardo, 2004). La educación de adultos buscó vincular la formación a la realidad de los trabajadores y de los sectores populares, yendo a los lugares donde vivía la gente y trabajaba con una fuerte influencia del pensamiento de Freire quien llegó exiliado a Chile en 1965 (Beca, 2004).

La política educacional de este gobierno se plasmó en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), primera etapa que comenzaría en 1973, pero que no pudo ser puesta en práctica, pero sí influyó fuertemente en la subjetividad del magisterio (Ruiz, 2010) y también despertó fuertes movilizaciones en contra, quienes consideraron que los objetivos de la ENU eran totalitarios y de adoctrinamiento (Vera, 2012).

Como señaló Salvador Allende en su mensaje al consejo pleno en mayo de 1972, se debía por una parte, suplir las necesidades educativas y culturales del país y por otra parte, avanzar paulatinamente hacia un Hombre Nuevo. En el Informe sobre la Escuela Unificada, se planteó una propuesta de reforma educativa frente a la crisis del sector. Su objetivo era unificar pre-básica, básica y media, combinando elementos científicos-técnicos con contenidos humanistas; se buscó integrar el trabajo intelectual con el productivo y así

generar una descentralización que permitiese mayor protagonismo a los actores de la educación. Sistema nacional de educación que buscaba a largo plazo apoyar la construcción de una “vía al socialismo” (Vera, 2012).

Iván Núñez, superintendente de educación de la época explica en su libro sobre la Escuela Nacional Unificada (ENU), que ese proyecto unificaba dos discursos políticos-educativos, por una parte una reforma de la educación enriquecida con las propuestas internacionales y un discurso revolucionario que buscaba superar las contradicciones del sistema capitalista. Frente a este proyecto la oposición criticó principalmente la limitación a la libertad de enseñanza, movilizándolo a distintos sectores, incluso a la Iglesia Católica. Cuestionamientos que ocultaban las disputas ideológicas que se dieron en ese período, lo que se refleja en las distorsiones de la oposición frente a la propuesta, alegando su carácter totalitario y doctrinario (Vera, 2012).

La libertad de enseñanza defendida respondía a dos corrientes del siglo XX, por un lado el legado de la Iglesia Católica que abogaba por la autonomía curricular, subsidiariedad estatal a la familia y, por otro lado, a la nueva derecha que nace en los '60 siendo los más fervientes opositores de la Unidad Popular, representados por el movimiento gremialista de la Universidad Católica. Ambas corrientes se verán reflejadas en la Constitución Política de 1980 impuesta en dictadura (Vera, 2012).

Los fundamentos de la ENU fueron la profunda crisis educativa que se expresa en las contradicciones entre la industrialización, la revolución científico-tecnológica y el sistema educacional clasista e individualista; entre los procesos de participación y solidaridad y una educación autoritaria, competitiva y tradicionalista; una lucha por mejores condiciones de vida y una educación discriminatoria e injusta; una lucha por la democratización de la sociedad y una educación que reproduce la sociedad de clases; entre las exigencias científicas y técnicas y un deterioro de una educación científica y técnica; entre una sociedad que aspira a un trabajo productivo y digno, y una educación que desprecia el trabajo a favor del consumo; una sociedad que requiere de organización y una educación centralizada y autoritaria (Núñez, 1973).

Con la Escuela Nacional Unificada se busca, en términos generales, contribuir a la construcción de una sociedad socialista, democrática y humanista, elevando la capacidad de organización del pueblo y favoreciendo una real participación de las mayorías. Incorporar masivamente al pueblo a la educación y la cultura. Proporcionar un sistema flexible para responder a las necesidades de una nueva sociedad y que las universidades puedan desarrollar la ciencia y las técnicas en los más altos niveles de calidad (Núñez, 1973).

Lo importante de ambos períodos, tanto del Gobierno de Frei como de Allende, a pesar de ser diferentes, es destacar el hecho de que la educación fue entendida como un derecho, siendo responsabilidad del Estado garantizarla, situación que cambiará drásticamente a partir de 1973 con la dictadura militar. En la etapa descrita al igual que en las anteriores con los gobiernos de izquierda y de derecha, tanto la enseñanza primaria, secundaria como universitaria fue gratuita o con un costo mínimo, entregando el Estado importantes recursos a la educación (Palma, 2002).

### **2.1.2 Crisis mundial de la educación en América Latina y Golpe Militar en Chile**

El optimismo de las décadas precedentes decayó durante la década de los años ochentas, período llamado la “época pérdida” por la CEPAL. En el ámbito educacional se dirá que es el período de la “crisis mundial de la educación” término acuñado por Coombs (Martínez, 2009), debido a que las distintas inversiones en esa área se estancan, postergándose las políticas sociales en torno a ella. Lo descrito se debe al desmoronamiento de las políticas keynesianas que primaron en el periodo anterior.

Si bien la crisis de los ochenta afectó tanto a los países desarrollados como a los dependientes, esa situación se vivió de manera distinta. En el primer caso, se cuestionó el nivel de inversión en educación, disminuyendo su gasto<sup>20</sup> (Martínez, 2009). En Latinoamérica la crisis afectó de forma distinta a Europa, ya que a la crisis económica se

---

<sup>20</sup> Los representantes más importantes de esa ideología, fueron: Thatcher en el Reino Unido y Reagan en Estados Unidos. Ambos apostaron a la liberalización del poder financiero y el restablecimiento del predominio del mercado.

sumó una crisis política debido a las distintas dictaduras militares,<sup>21</sup> la inestabilidad generalizada y una crisis cultural, que se reflejó en distintos cuestionamientos a las propuestas latinoamericanas que habían surgido en décadas anteriores. Tal escenario terminó afectando de manera negativa a la educación, con un “agotamiento del patrón tradicional del desarrollo socioeconómico y educativo en América Latina” (Tedesco, 1992 en Martínez, 2009: 19).

Como consecuencia de la crisis que marcó ese momento histórico, en la década de los ochentas la inversión mundial en educación baja considerablemente, disminuye la matrícula en los tres niveles educativos, pero principalmente en el de educación primaria, las tasas de deserción y repetición aumentan debido a las condiciones de pobreza de la población, se reducen los sueldos y se afectan las condiciones de trabajo de los docentes. Además, se plantean diversas críticas en torno a la educación, centradas en la perpetuación de las diferencias, cuestionándose que la educación sea el instrumento más idóneo para terminar con la pobreza y las diferencias sociales, se hace evidente que la educación no es ajena a la estructura social desigual existente, que se mantiene debido a su distribución inequitativa (Martínez, 2009). Aunado a la crisis descrita que cuestionó la idoneidad de la inversión pública en educación, se sumaron diversas investigaciones que pusieron en duda los beneficios de dicha política basada en la teoría del capital humano (Montero, 2006).

Asimismo, en este período se constató que el incremento en la formación de los sujetos no pudo ser absorbido por la sociedad, lo que produjo un crecimiento del desempleo y una baja en los salarios. A partir de ello se concluyó que la formación no tenía directa relación con el sueldo, sino más bien con el mercado y las características del trabajo. También se cuestionó la relación entre años de escolaridad y la movilidad social y, por tanto, la capacidad de disminuir la brecha de desigualdad social. Además se constató que se mantuvo la discriminación hacia las mujeres y minorías raciales, siendo las políticas de corte empresarial las que marcaron los parámetros de selección para el ingreso al trabajo, no siempre basados en la formación y nivel de educación alcanzado (Montero, 2006).

---

<sup>21</sup> Argentina (1976-1983); Uruguay (1973-1984); Chile (1973-1990); Bolivia (1971—1978); Paraguay (1954-1989); Perú (1968-1975), Nicaragua (1936-1956).

Esto llevó, en parte, a considerar que los beneficios más que sociales eran individuales, siendo innecesaria y cuestionada la inversión pública. Por otra parte, se criticó la relación entre formación y crecimiento económico, lo cual fue avalado por datos estadísticos que mostraban que a medida que se aumentaba la formación de los individuos, las tasas de crecimiento económico no se incrementaban necesariamente, por el contrario, ya que en muchas sociedades las personas comenzaron a quedar sin empleo debido a la sobrecalificación. Nuevamente la educación sólo les servía a los empresarios para seleccionar de mejor manera a sus trabajadores (Montero, 2006).

En el contexto descrito se modificó el discurso que privilegió la inversión pública para mejorar la equidad, los sueldos y el crecimiento económico, a otro que enfatizó la eficiencia del gasto, la rentabilidad social y privada de la inversión de la educación, la evaluación de sus resultados y el énfasis en acoplarla a las necesidades del mercado laboral. De tal modo que, a partir de la década de los ochentas, la preocupación en las políticas educativas se centró en la relación entre recursos y calidad del servicio educativo, así como en la evaluación de la eficiencia del gasto (Montero, 2006).

La teoría del capital humano asumió los cuestionamientos y centró su análisis en la eficiencia del gasto. Se siguió considerando la educación como positiva para la productividad y también se reconoció que las instituciones educativas hacían un filtro de sus estudiantes eligiendo a los sobresalientes y motivados, siendo ellos por lo mismo, los sujetos más productivos. Debido a lo descrito, las teorías de la Economía de la Educación modifican su énfasis y sobre todo el rol e importancia del Estado en la educación. Con estos cambios se mantiene la importancia de privilegiar la relación educación-economía y el énfasis mercantilista de lo educativo que se acentúa, siendo vista la educación ahora como una mercancía, los estudiantes como clientes y las escuelas como las empresas, productoras de formación de recursos humanos (Montero, 2006) pero ahora minimizando el rol y la responsabilidad del Estado con respecto a la educación.

En el plano internacional, a partir de 1980 el Banco Mundial comenzó a tener cada vez más peso en las decisiones que se tomaron en torno a la educación, desplazando al Estado de su papel de garante de salvaguardar la educación como un derecho y un bien social. Ese organismo internacional señaló que la educación debe ser pensada en función de lo

económico y de las necesidades del mercado (Iyanga, 2003), confluyendo y apoyándose en las teorías que se acuñaron en la “Economía de la educación” de la Escuela de Chicago, y que constituyeron el referente central para las definiciones que en esta materia tomarían el Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial.

Mientras acontece lo descrito en el escenario internacional, en Chile el 11 de septiembre de 1973 se da un Golpe de Estado que se suma a otros que habían comenzado a ocurrir en América Latina. A partir de ese quiebre institucional se instaura un modelo económico que redefinió las relaciones entre Estado, economía y sociedad, respaldado por los *Chicago Boys*<sup>22</sup> (Huneus, 2002). Dicho quiebre cambió la economía con un fuerte control estatal, a una de economía de libre mercado, con un fuerte realce del sector privado, libertad de precios y un predominio en la inserción de la economía mundial, siendo implementado en un corto plazo de dos a cuatro años (Meller, 1998). Tales cambios económicos reflejaron que el Golpe de Estado no sólo buscaba terminar con un gobierno socialista, sino también instaurar un nuevo orden económico, político y social (Lechner, 2005).

Ese nuevo orden partió del supuesto que el crecimiento económico resuelve los problemas sociales y económicos de la sociedad, dependiendo del mercado y de los sectores privados. También que el Estado debe cumplir un rol mínimo y sólo subsidiario, reducción que obedece a la desconfianza que se tiene en él, como ente eficiente en las actividades productivas y diversos servicios, como jubilación, salud, agua, educación, etcétera (Chonchol, 1996).

Ese nuevo modelo afectó drásticamente la educación, desmantelando el Estado desarrollista y centrándose en su descentralización y privatización. Si bien los nuevos lineamientos educacionales y cambios más profundos se concretizan entre 1979 y 1980, desde los inicios de la dictadura, se comienza a señalar los nuevos enfoques educativos en la Declaración de Principios de la Junta Militar. Se buscó una educación nacionalista, despolitizada y antimarxista (Gajardo, 1982), siendo la educación expresión del cambio ideológico que se instauró en Chile.

---

<sup>22</sup>Los Chicago Boys es un término acuñado en 1970 para denominar a los economistas liberales educados en la Universidad de Chicago. Grupo que tuvo una influencia decisiva en la dictadura militar de Pinochet, influyendo en las reformas económicas y sociales que se realizaron, con una influencia en la economía de mercado de orientación neoclásica y monetarista.

En el contexto de los cambios ideológicos que se instauran en el sistema educativo, se modificaron planes y programas, se limitó la participación en el proceso educativo, se reorganizó el magisterio y hubo una fuerte represión y control militar sobre el quehacer educativo y sobre los propios establecimientos educacionales, en un ambiente de imposición ideológica por parte del régimen militar (Gajardo, 1982).

El control militar e ideológico fue impuesto al conjunto de la comunidad escolar, creándose un ente de fiscalización y castigo en todos los ámbitos educacionales a cargo del Comando de Institutos Militares. Dicha entidad aplicó una férrea vigilancia de los aspectos tanto pedagógicos, como técnicos administrativos. Cualquier acción o actividad ideológica, cuestionamientos al Gobierno, distorsión de valores patrióticos, reuniones sin autorización militar, por parte de administrativos, profesores y estudiantes debía ser denunciado por las autoridades educativas. Existiendo un total control y censura del quehacer educativo (Gajardo, 1982).

El control ideológico y militar descrito obedece al concepto de Seguridad Nacional y de enemigo interno que llevó a fiscalizar, controlar y reprimir los aspectos ideológicos en todos los ámbitos de la sociedad y también en el sector educativo.

Lo descrito se expresó en el magisterio, siendo exonerados miles de docentes y funcionarios los primeros meses del Gobierno Militar y se disolvió el sindicato más importante de los profesores siendo cancelada en 1974 su personalidad jurídica: Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación, con lo que se restringió todos los niveles de participación (Ruiz, 2010). Paralelo a esas restricciones, se decreta por parte del Gobierno la creación del Colegio de Profesores, siendo obligatorio su afiliación para el ejercicio de la profesión (Gajardo, 1982), se buscó controlar la asociación de maestros que se basa en una pseudo participación gremial, jerárquica y autoritariamente regulada, por lo menos hasta 1980, etapa que se reemplaza por otro tipo de disciplinamiento que se caracteriza por el rendimiento de la racionalidad económica (Ruiz, 2010).

También desde un inicio se modificaron los programas de estudio, eliminándose temáticas sociales, políticas y económicas de América Latina, siendo consideradas materias peligrosas debido al uso político que podía darse. En 1974 se dieron a conocer los nuevos

programas con un fuerte énfasis nacionalista e individualista. Los contenidos se caracterizaron por un desconocimiento de los sucesos que acontecían a nivel nacional. Sumado a la rigidez de estos programas se incluyeron una serie de actos patrióticos que debían ser llevados a cabo en cada establecimiento educacional, como la celebración del Combate Naval de Iquique el 21 de mayo, y la celebración del 11 y 18 de septiembre,<sup>23</sup> juntando la celebración de la Junta de Gobierno Nacional, con la Independencia de Chile (Gajardo, 1982).

En el reordenamiento estructural, una de las muchas medidas tomadas fue el traspaso de los establecimientos educacionales del Ministerio de Educación al municipio, con el fin de aumentar la participación ciudadana y acercar la educación al ámbito local, objetivos que no se cumplieron, ya que las condiciones políticas de dictadura eran incompatibles con los objetivos planteados. A pesar de ello se lleva a cabo la descentralización, traspasando la administración y gestión a los municipios (Cox, 2001).

También se modificó el sistema de financiamiento, centrándose en un subsidio que se entrega al establecimiento educacional, en base a un promedio mensual de asistencia del estudiante, reemplazando los criterios en función de las características de cada unidad educativa. Esta medida se aplicó en base a los supuestos económicos planteados por Milton Friedman, incentivándose la creación de escuelas privadas, para motivar la competencia entre escuelas por matrícula, que a la larga se supone aseguraría una mejor calidad en la educación (Cox, 2001).

El gasto en educación en este período disminuyó drásticamente en un 27% entre 1982 y 1990. Por otra parte, los profesores vieron disminuidos sus sueldos y perdieron su calidad de empleados públicos, siendo determinado su salario por el empleador y eliminándose el requisito universitario para ser profesor, con lo que se precariza la profesión docente, tanto en su formación inicial como en la carrera profesional, también en sus remuneraciones e incentivos (Cox, 2001).

---

<sup>23</sup>El combate naval de Iquique fue un enfrentamiento naval de la Guerra del Pacífico, tuvo lugar en Iquique el 21 de mayo de 1879. La celebración del 11 de septiembre se debe a la acción militar que derrocó por las armas al Presidente Salvador Allende, elegido de manera democrática. Y el 18 de septiembre se celebra la Primera Junta Nacional de Gobierno de Chile, llevado a cabo en 1810, que simboliza la autonomía de la conquista española, proceso de independencia que concluye con el juramento de independencia el 12 de febrero de 1818.



Con el cambio radical en lo educativo se busca el desmantelamiento del Estado a través de la reducción del gasto en educación y el gasto social en general, y el disciplinamiento de los actores a través de la disolución de las organizaciones estudiantiles y de profesores que existían. El objetivo principal es privatizar las instituciones educacionales transformando a los profesores en empleados (Ruiz, 2010).

Es así que a partir de 1979 el Estado comenzó a traspasar la responsabilidad de la educación a entidades privadas, restringiendo su rol sólo a la fiscalización y dirección normativa; teniendo el sector empresarial cada vez un mayor protagonismo en el ámbito educacional, primero en la educación de adultos y en la privatización de los Institutos Técnico-Profesional, más tarde en el quehacer educativo (Gajardo, 1982; Cox, 2001).

Reflejo de lo que se buscó con el nuevo modelo educativo es la carta que Pinochet envía en marzo de 1979 al Ministro de Educación, Gonzalo Vial: “El Estado centrará el énfasis en la educación básica, [...] y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas [...] alcanzar la educación media, y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella, deben ganarla con esfuerzo” (EL Mercurio, 5 de marzo, 1979 en Ruiz, 2010).

Lo descrito muestra lo que se busca con el nuevo modelo, un Estado que se relega a un segundo plano ya no siendo el actor democratizador de la educación; el énfasis en la enseñanza básica muestra una formación mínima que permita el desempeño productivo; y con el pago por estudios superiores se renuncia a la igualdad de oportunidades por las que se luchó en la época anterior. Las nuevas políticas reflejan un retroceso con respecto a todas las políticas y enfoques que predominaron en las décadas previas (Ruiz, 2010).

Como señala el texto: La modernización educacional de Alfredo Prieto, Ministro de Educación por largos años del régimen militar, tuvo como principio rector de las políticas educativas la subsidiariedad que deriva de la tradición filosófica católica. El Estado debe velar por el bien común, pero no debe reemplazar los fines propios de la familia u organizaciones gremiales, interviniendo sólo en caso de que se vean imposibilitados de alcanzar sus fines por su propia cuenta. De tal modo, la educación es función primordial de la familia siendo el rol del Estado sólo subsidiario, garantizando que ésta tenga la libertad para decidir lo que considere más adecuado. Lo dicho implica que la familia es quien

decide qué educación quiere para sus hijos, siendo necesario la creación de establecimientos privados de modo que los padres tengan más alternativas de elección, siendo deber del Estado velar por el derecho de escoger la educación que quieren para sus hijos las familias (Ruiz, 2010).

Lo descrito muestra el nuevo enfoque que tendrá la educación para el régimen militar, siendo fundamental la libertad de elección de las familias, sustentado en las ideas católicas del siglo XIX con el enfoque de Friedman. A partir de este período se reemplaza la visión que considera la educación como un derecho en el marco de un Estado laico, que busca la autonomía de la escuela, en cuanto no dependa sólo de los padres, de una confesión religiosa o política determinada, a una educación que compete a los individuos y a la esfera privada (Ruiz, 2010).

Finalmente, se promulgó un día antes del retorno a la democracia la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, (LOCE), que aseguró todos los cambios establecidos durante la dictadura, entre ellos la desregulación, no permitiéndose regular la educación, y que exige para su modificación un alto quórum en el parlamento. Esta ley sólo pudo ser modificada, debido a las protestas de estudiantes secundarios a nivel nacional el 2006, quienes reclamaban por una educación de calidad y más justa (Banco Mundial y OCDE, 2009). La nueva Ley General de Educación (LGE) fue promulgada en agosto del 2009. Con respecto a las nuevas modificaciones, algunos consideran que fue un avance, privilegiándose la calidad para todos, y universalización de la educación (Ministerio de Educación, 2010); otros en cambio sostienen que no se realizaron transformaciones relevantes, manteniéndose la mercantilización de la educación y que explicaría la emergencia y permanencia del nuevo movimiento estudiantil.

En suma, a partir de 1979 se establece a través de diversas leyes los cambios que venían gestándose desde el inicio de la dictadura en 1973. Los cambios principales son: un traspaso de la educación, específicamente en los niveles medios y superior al sector privado, restringiendo el rol del Estado sólo a funciones normativas y de fiscalización. El Estado será responsable sólo de asegurar la educación en el nivel básico y de educación parvularia. Los contenidos de enseñanza serán regulados por el Estado, quien se encargará de evitar contenidos ideológicos y fortalecerá las doctrinas planteadas por el Gobierno

Militar. Se enfatiza la descentralización de la educación, a través del traspaso de la responsabilidad y administración del Ministerio de Educación a los Municipios. Medida que faculta a las Municipalidades a privatizar los recintos educativos, restringiéndose cada vez más la responsabilidad del Estado en la educación.

El escenario descrito es expresión en parte de los distintos cambios que van aconteciendo a nivel internacional, y también las tensiones y disputas ideológicas que se vivieron en Chile y que provocaron una reacción al modelo socialista por la vía democrática que intentó impulsar el Presidente Salvador Allende, y que terminó en una dictadura militar.

### **2.1.3 Pragmatismo educacional en América Latina y retorno a la democracia en Chile**

En Chile, en el año 1990 se retorna a la democracia después de 17 años de dictadura militar. En la misma década América Latina va a estar marcada por dos fenómenos: el proceso de democratización que va viviendo el continente y la instauración del neoliberalismo económico (Martínez, 2009). La instauración de ese modelo en algunos casos se impuso en el marco de las dictaduras militares vividas en la región, como en Chile a partir de 1973, que fue el país pionero en aplicar el experimento de formación de un Estado neoliberal, afianzándose dicho sistema en la década de los ochentas. En otros contextos, como en Argentina, el modelo tiene su base en la dictadura y se consolida con Carlos Saúl Menem en 1989 en plena democracia, después de haber sufrido el país una dictadura entre 1976-1983. Como afirma Adriana Puiggrós “las dictaduras militares dejaron el terreno preparado para la implantación de los programas neoliberales y en ningún análisis serio de la situación educativa actual de América Latina puede obviarse el resultado de la represión” (Puiggrós, 1997, p.70).

Más allá de las diferencias de cómo se impuso dicho proyecto en las distintas regiones de América Latina, a partir de la década de 1990 es el modelo que rige en casi todo el continente. En ese nuevo orden, la educación sufre un cambio drástico con respecto a su función e institucionalidad, lo cual se expresa en la privatización, mercantilización y comercialización de la educación, así como en la desvalorización de los establecimientos públicos y la descentralización educativa. Asimismo, se fomenta la competencia entre

estudiantes y colegios, se favorece la presencia de la iniciativa privada en el sistema educativo en la toma de decisiones y aumenta la segmentación y segregación escolar.

Como lo menciona Adriana Puiggrós, el argumento central de las políticas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y de baja calidad, lo que justificaría la reducción del gasto social en la educación pública y la disminución de sus instituciones a favor de las privadas. Frente a tal situación lo que se busca es la descentralización y privatización del sistema (Puiggrós, 1997).

En el caso de Chile, la coalición de la Concertación<sup>24</sup> en el ámbito educacional decide legitimar y perpetuar en democracia el modelo educacional instaurado en dictadura, pero con algunas modificaciones, dándose una combinación de enfoques ideológicos con respecto a la educación que aún perdura y que se desarrolla en el siguiente capítulo de manera extensa.

Es importante detenernos un momento en los aspectos económicos e ideológicos del modelo para poder comprender y profundizar en el sistema educacional heredado en dictadura y perpetuado en democracia, y que a partir del movimiento estudiantil ha generado tanto debates y tensiones en la sociedad chilena.

Como ya se mencionó, la instauración del neoliberalismo económico en América Latina acontece luego de la crisis del capitalismo a fines de la década de 1960 y principios de 1970 que generó una nueva forma de acumulación del capital. La nueva etapa no sólo obedeció a la crisis económica, sino también fue una reacción en contra de dos tipos de planificación: el central correspondiente al Estado socialista y el descentralizado del Estado de bienestar (Dávalos, 1999). Esta reestructuración se expresó en reformas económicas y políticas que perduran hasta el día de hoy.

Las características de esta nueva forma de acumulación del capital ha sido la apertura de las economías al mercado y al capital internacional, una monopolización de grandes flujos de capital, tecnologías y mercancías que dominan las empresas transnacionales. También

---

<sup>24</sup>Coalición de partidos políticos que gana las elecciones presidenciales y parlamentarias, gobernando desde 1990 hasta el 2009. Coalición constituida por los Partidos Demócrata Cristianos (PDC), Socialista (PS), Partido por la Democracia (PPD) y Radical Socialdemócrata (PRS).

disminución del gasto público y eliminación de subsidios estatales, privatización de empresas del Estado y mercantilización de la mayoría de los bienes (agua, gas, electricidad, etc.) y servicios (educación, salud y seguridad social) así como promoción de la inversión extranjera (Hernández, 2011).

En esta nueva etapa se acentúa la expansión de los capitales más allá de los Estados nacionales. Los principales beneficiados de esta nueva forma de acumulación del capital son las empresas transnacionales, quienes tienen el monopolio de las nuevas tecnologías: telecomunicaciones y la informática. Uso de la tecnología que les facilita la relación entre distintas filiaciones, favoreciendo la productividad (Hernández, 2011).

El proceso de privatización que busca despojar al Estado de las áreas que antes controlaba, tiene distintas expresiones como son desregulación, desincorporación, concesiones o mecanismos de traspaso de funciones como en el caso de la salud, educación y seguridad social. También la disminución del gasto social encubre una privatización, teniendo los usuarios que pagar por los servicios. Tal situación pone en riesgo al Estado y a la sociedad ya que se privatizan sectores estratégicos y de interés nacional como telecomunicaciones, electricidad, agua, educación, salud. También se privatizan los sectores más rentables de cada país (Guillén, 2007).

Todo lo descrito ha significado un ataque y descrédito de los sectores públicos y del Estado de Bienestar, argumentando su ineficiencia y responsabilidad de las crisis del capitalismo. Detrás de este descrédito ha habido una sistemática ofensiva en contra de los logros sociales alcanzados, logrando apropiarse el gran capital de las áreas que fueron reguladas por el Estado (Hernández, 2011).

En este nuevo contexto los Estados nacionales pierden capacidad de control de los procesos económicos, sociales y hasta políticos ya que la privatización traslada el poder, capitales y recursos hacia los mercados, es decir, a las empresas transnacionales y el capital financiero. Lo descrito no significa que los Estados no cumplan un rol central en el proceso actual. Si bien, el rol del Estado se modificó éste sigue siendo fundamental en el modelo actual, jugando un papel central a favor del mercado. Gracias a ellos las corporaciones y empresas han llegado a hacer lo que son, siendo el Estado una plataforma central y fundamental que

garantiza sus inversiones y, en algunos casos, salvándolos de situaciones críticas (Hernández, 2011).

La importancia del Estado y su intervención rompe con el mito de una libre economía de mercado, fortaleciéndose el vínculo Estado-empresas trasnacionales en el modelo actual neoliberal.

También como parte del proceso descrito se ha desarrollado una extrema concentración y centralización del capital en pocas manos, provenientes de los países más avanzados (Grupo de los 7: Estados Unidos, Alemania, Japón, Gran Bretaña, Francia, Italia y Canadá). Hoy las 500 empresas más grandes aglutinan el 40% de la riqueza mundial, correspondiendo 227 (45%) a EEUU, 141 (28%) a Europa y 92 a Asia (18%) (Hernández, 2011). La nueva forma de acumulación del capital ha tenido como consecuencia una mayor concentración de los capitales nunca antes visto en la historia mundial, sumado a una desigualdad que se acentúa de manera abismal.

Si se pudiese hacer una periodización histórica sintética, el proceso de neoliberalización a nivel internacional ha tenido tres etapas: surgimiento, consolidación y crisis. La primera etapa está marcada por los gobiernos de Thatcher en Gran Bretaña y Reagan en EEUU. En América Latina el experimento comenzó en Chile con el dictador Augusto Pinochet. La segunda etapa corresponde a los gobiernos llamados de la “tercera vía” representados por Bill Clinton en EEUU, Tony Blair en Gran Bretaña, Felipe González en España, Francois Mitterrand en Francia, siendo seguido por otros países de Europa Occidental. En esta etapa las políticas neoliberales ya se habían asentado. En América Latina le siguieron otros presidentes como son: Fernando Henrique Cardoso en Brasil, Carlos Andrés Pérez en Venezuela, Alberto Fujimori y Alejandro Toledo en Perú, entre otros. Son gobiernos que buscaban un “equilibrio” entre mercado y Estado. La tercera etapa a fines de la década de 1990 rompe con la creencia de un crecimiento continuo, generándose nuevamente una crisis y una reacción conservadora. En América Latina los gobiernos favorables a la integración regional crecieron. Asumió Hugo Chávez en Venezuela, Lula Da Silva en Brasil, Evo Morales en Bolivia, entre otros. La situación en aquellos países pudiese abrir nuevas posibilidades frente al modelo instaurado hace décadas (Sader, 2009).

En síntesis, la nueva etapa de acumulación del capital se sustenta principalmente en las privatizaciones de bienes naturales y de servicios sociales como también en la apertura económica y de desregulación. Políticas diseñadas y “sugeridas” tanto por el Banco Mundial como por el FMI (Guillén, 2007). Globalización que ha permitido tres métodos a favor de las grandes empresas: abrir las economías, desregulación de los mercados y privatizar la riqueza y los espacios públicos (Hernández, 2011). El neoliberalismo ha sido una propuesta estratégica del gran capital para fortalecer los mercados a partir de la reestructuración del Estado y restringir su responsabilidad y conducción en el desarrollo, redistribución de la riqueza y del bienestar social. En ese proceso el Estado y su intervención cumple un rol fundamental (Guillén, 2007).

Chile incorporó este modelo económico durante la dictadura militar, imponiéndose una economía de libre mercado. Uno de los cambios importantes vividos durante ese período fue la privatización de bienes naturales y servicios sociales. Ese proceso despojó al Estado de las áreas que antes controlaba. Entre 1974 y 1978 se privatizaron 500 empresas estatales. Cada privatización tuvo su propia dinámica, siendo común la puesta en venta de pequeños paquetes de acciones en el mercado. Entre 1985 y 1989 se inició un nuevo proceso de privatización que incluyó la energía eléctrica (ENDESA), fondos de pensiones, empresa telefónica (CTC), entre otras compañías estatales. En la segunda etapa de este proyecto privatizador se consolidó la política económica de Chile. Ya no se tuvo dudas sobre la privatización de sectores estratégicos, que en la primera etapa aún distintos sectores de la sociedad chilena pensaban deberían ser de propiedad estatal (Larroulet, 1994).

A partir de 1990 en democracia con los gobiernos de la Concertación, las privatizaciones continuaron pero no con el énfasis del periodo previo. Aun así, las políticas concertacionistas “completaron la tarea histórica de la dictadura militar de consolidar y profundizar el patrón de acumulación neoliberal” (Gómez, 2010, p.11). Esta coalición tuvo un compromiso político con el capitalismo hegemónico neoliberal, instaurado en la dictadura y no con los cambios sociales, económicos y políticos que esperaban muchos, sobre todo quienes lucharon socialmente en contra de la dictadura y de lo que se dará cuenta en el siguiente capítulo en el análisis específico de la estructura educacional en Chile.

## **2.2 Tensiones en el modelo educativo: breve descripción de los movimientos estudiantiles en democracia.**

Qué sucedió con los estudiantes a partir de 1990 con el retorno a la democracia y la perpetuación del modelo impuesto en dictadura. Es importante mencionar que el movimiento estudiantil en Chile tiene una larga trayectoria, siendo fechado su nacimiento en el año 1906 con la fundación de la Federación de Estudiantes de Chile, que surgió y fue expresión del malestar social nacional. Nueve años después nació la Asociación de Estudiantes Católicos que representó a la elite católica<sup>25</sup>. Desde entonces el movimiento estudiantil ha tenido en la historia chilena un rol fundamental que es luchar por distintas demandas que han variado en el transcurso de la historia del país, influyendo en los avances sociales y políticos de la historia de Chile, no siendo distinto su rol en las últimas décadas (Moraga, 2006).

Desde 1990 los estudiantes tuvieron que readecuarse a las nuevas condiciones, rearticulándose. Durante ese proceso la primera movilización nacional de universitarios fue en 1992, por el financiamiento universitario. Luego vendrán una sucesión de manifestaciones, siendo dos las demandas principales: el aumento de los aportes del Estado en educación y el proceso de democratización universitaria (Moraga, 2006). Los procesos de movilización entre 1990 y el 2006 se caracterizaron por demandas sectoriales que aglutinaba a los sectores directamente afectados, sin incluir mayormente a otros actores de la sociedad. Esa situación va a cambiar con el movimiento de secundarios del 2006 denominado por los medios de comunicación “Revolución Pingüina” y con el movimiento actual de estudiantes 2011-2014.

### **2.2.1 La sorpresa de los secundarios (2006): Revolución Pingüina**

No es posible analizar el movimiento estudiantil actual, sin describir a grandes rasgos lo que sucedió en la movilización de estudiantes del nivel secundario en el 2006, denominado Revolución Pingüina. Este movimiento de secundarios surgió a fines del mes de abril del 2006, a la que se sumaron universitarios, profesores y padres, teniendo un fuerte apoyo de

---

<sup>25</sup> El texto Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001) de Fabio Moraga (2006) hace un recuento extenso del movimiento estudiantil, centrandó su atención en el último período.



la ciudadanía. Este movimiento demanda nuevamente un mayor protagonismo del Estado, un fortalecimiento de la educación pública y la derogación de la LOCE<sup>26</sup>.

Lo novedoso de este movimiento fue su capacidad de organización que sumó a las tradicionales marchas, jornadas de reflexión en los establecimientos escolares, con un nivel de organización y responsabilidad que sorprendió al país. Los jóvenes participantes cuyas edades comprenden, entre 13 y 17 años. Llamaron la atención por la claridad política en sus demandas, así como por su forma de organización horizontal, con líderes que rotan y el buen uso de la tecnología para comunicarse y comunicar (Ortega, 2006).

La movilización de secundarios que tanto impacto al país, terminó el 9 de junio de ese año, cuando la asamblea de estudiantes decidió concluir con las tomas y entregar los colegios para volver a clases, sin un consenso generalizado. El motivo de esa decisión fue la propuesta realizada por la Presidenta Michelle Bachelet el 2 de junio, quien planteó crear un Consejo Asesor Presidencial de Educación para revisar la LOCE y la Jornada Escolar Completa, principales demandas de los secundarios (Ortega, 2006).

Tal propuesta generó división entre los estudiantes, demostrando el tiempo que, quienes desconfiaron de la mesa de diálogo, tuvieron razón. Como resultado del movimiento se lograron más raciones alimenticias y más becas, pero las demandas de fondo no fueron satisfechas. La LOCE fue modificada en agosto del 2009, sin el apoyo de profesores, ni de estudiantes, creándose la Ley General de Educación (LGE). El presidente del colegio de profesores dijo que con esta ley “se quiere eliminar la educación de mercado, con más mercado” y un estudiante escribió en un blog “cambio algo para dejar todo igual”.

Este movimiento dejó muchas lecciones a la sociedad chilena y sobre todo a los movimientos estudiantiles. Mostró que a diferencia de los diagnósticos que se hicieron desde el inicio a la democracia, de una juventud chilena apática y desorganizada, los jóvenes sí están interesados en lo que sucede en el país, lo que no significa que apoyen o estén de acuerdo con la “clase política”. Ante la criminalización que suele hacerse de los movimientos sociales, respondieron con inteligencia y creatividad replegándose en las escuelas en jornadas reflexivas. Frente al acostumbrado trato infantil que se hace de los

---

<sup>26</sup> Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que como ya señalé se promulgó un día antes de la asunción del primer gobierno democrático.

adolescentes y de la juventud, respondieron con claridad y madurez frente a cada una de las demandas y con argumento sólidos. Este movimiento representó a jóvenes, hijos de la democracia que demostraron relaciones más horizontales, que prescindieron de los partidos políticos y que supieron aprovechar los medios tecnológicos.

La lección más grande aprendida de este movimiento y del que aprendió el movimiento actual, es que una mesa de diálogo con la “clase política” no es garantía de que las demandas serán satisfechas, por el contrario, el cambio de la LOCE por la LGE, que motivó el movimiento, fue realizado sin el respaldo de estudiantes, ni de profesores, dejando una sensación de frustración y desconfianza hacia la “clase política”. Tal situación explica, en parte, la fuerza del movimiento actual y porque nuevamente se vuelve a insistir en las mismas demandas, las cuales no han sido (realmente) escuchadas.

### **2.2.2 Movimiento estudiantil (2011-2014): expresión del malestar frente a un proyecto educativo neoliberal**

Como ya se mencionó, el proyecto educativo neoliberal se instauró con firmeza en la década de 1980. Después de tres décadas de expresar su desacuerdo distintos actores de la sociedad, este proyecto ha continuado y se ha perfeccionado en algunos ámbitos. Incluso se ha perpetuado a pesar de la fuerza que tuvo el movimiento estudiantil del 2006 que logró instalar en el imaginario nacional la preocupación por la educación, antecedente que sin duda influyó en la convocatoria y fuerza que tuvo y tiene el movimiento actual. Frente a esa realidad, los estudiantes secundarios y universitarios nuevamente volvieron a expresar su indignación con un proyecto educativo que se sigue decidiendo a espaldas de la sociedad chilena.

El 28 de abril del 2010 la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), convocó a la primera marcha nacional demandando una reestructuración del sistema de becas y una ampliación de ellas y así terminar con el alto endeudamiento de las familias chilenas en educación. Se exigió fin al lucro en el nivel universitario, cuestionando el enriquecimiento de un sector privilegiado de la sociedad a costa del derecho de la educación. Se pidió democratización de los espacios universitarios para que estudiantes, funcionarios y académicos puedan participar en la toma de decisiones y un aumento del gasto en

educación y así evitar el autofinanciamiento de las instituciones públicas. En esta manifestación participaron cinco mil estudiantes de universidades privadas y públicas.

El 12 de mayo se llama a un paro nacional “por la recuperación de la educación pública”. Camila Vallejos presidenta de la CONFECH, en ese momento, en declaración televisiva señala que espera una respuesta del Presidente de la República, en su cuenta pública anual que se realiza todos los 21 de mayo. Además sintetiza las demandas en tres puntos: aumento del gasto en educación, acceso a los quintiles más vulnerables y fortalecimiento de la democracia interna en las instituciones de educación superior. El paro nacional logró adhesión de distintos sectores de la educación y de la sociedad: estudiantes secundarios, universitarios, académicos, rectores, Colegio de Profesores, Asociación Nacional de Empleados Públicos (ANEP), la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), organizaciones sociales, entre otros.

El 21 de mayo el Presidente de la República ofrece más becas a los estudiantes, perfeccionar el financiamiento, reprogramar las deudas y crear otro mecanismo de acceso a la universidad que no se restrinja sólo a la Prueba de Selección a las Universidades (PSU). El discurso del presidente Piñera no deja satisfecho a los estudiantes, profesores, ni a especialistas en educación que critican el modelo educativo vigente. Tal situación lleva el 26 de mayo a una protesta nacional no autorizada, expresando los estudiantes su malestar frente a los anuncios por parte del gobierno que no dan respuesta a los problemas estructurales de la educación, ni explica cómo llevar a cabo sus propuestas. Ese mismo día la CONFECH le entrega una carta al Ministro de Educación, Joaquín Lavín, expresando su malestar y las demandas de manera detallada, centrándose sus demandas en “recuperar un sistema de educación pública y de calidad, con acceso equitativo para todos los estudiantes de nuestro país y del cual el Estado sea su principal garante”. En su carta señalan que de no ser atendidas sus demandas se irán a paro nacional el 1 de junio de 2011 (Gobierno de Chile, 2011).

A partir de esa fecha se reiteran las marchas y paros a nivel nacional, teniendo asistencias multitudinarias, con la participación ya no sólo las organizaciones mencionadas sino también de las familias. A las marchas se suman a partir del 8 de junio, las tomas de escuelas y universidades (MovilizateChile, 2011). Marchas que a diferencia de los años '60

y '70 privilegiaban discursos grandilocuentes, se caracterizan por la creatividad, lo lúdico y la alegría. Son marchas mediáticas y carnalescas. Se crean performance, bailes, musicalizaciones, adaptaciones de canciones. Muestra de la creatividad y el nivel de organización logrado es el Thriller por la educación que se lleva a cabo el 24 de junio en la Plaza de la Ciudadanía al frente de la Moneda, evento al que asisten alrededor de 3.000 estudiantes disfrazados de zombies para bailar el clásico de Michael Jackson "Thriller". Lo que se quiere mostrar, dicen sus participantes, es la muerte y crisis de la educación pública (La Tercera, 2011).

### **2.2.3 Demandas del movimiento estudiantil**

El 30 de abril, a los dos días de la primera marcha masiva, la CONFECH presenta una carta titulada: Demandas de los estudiantes agrupados en la CONFECH (Fech, 2011). En ese documento señalan que la educación está en una profunda crisis, identificando claramente a los responsables. El origen de la crisis actual está en la dictadura militar y en quienes administraron ese sistema y lo perfeccionaron, siendo responsables los gobiernos de la Concertación y el actual gobierno de derecha.

El diagnóstico de crisis de la educación que hacen los estudiantes es significativo, ya que esa visión no es compartida por diversos actores relevantes de la política actual<sup>27</sup>. Dicha crisis se expresa para los estudiantes en seis puntos: 1) mala calidad educacional, 2) poco acceso al sistema universitario por parte de los sectores más vulnerables, 3) excesivo endeudamiento de las familias, 4) debilitamiento del rol del Estado y sus instituciones, 5) el lucro de las instituciones privadas a pesar de estar prohibido por ley, y 6) la poca participación de la comunidad universitaria en el desarrollo de sus instituciones. Tal diagnóstico se debe a la debilidad de la educación pública, siendo su demanda principal la

---

<sup>27</sup>Muestra de ello son las declaraciones de Juan José Ugarte, jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, el 4 de mayo del 2011 quien señaló con respecto a las demandas para reformar el sistema de educación superior que exigen los estudiantes, "yo creo que la educación no está crisis" (La Nación, 2011). También el 24 de junio del 2011 señaló Harald Bayer (Ministro de educación desde el 29 de diciembre del 2011) "Los desempeños de la educación chilena deben mejorar y las brechas de logro entre estudiantes provenientes de alto y bajo capital cultural tienen que reducirse, pero no por ello se puede sostener que ella está en crisis" (Observatorio Político, 2011).

recuperación de ella (Confech, 2011). Los seis puntos descritos son detallados de manera extensa a lo largo de la carta.

Debido al nulo avance en la concreción de las demandas estudiantiles, meses después el 23 de agosto se le envía una carta al Presidente de la República (Confech, 2011) con 12 demandas que son las que se han mantenido hasta el día de hoy. 1) la educación garantizada constitucionalmente como derecho social, 2) garantizar aportes basales de libre disposición a las universidades del consejo de rectores, 3) eliminación de la banca privada en el financiamiento de la educación, 4) fin efectivo al lucro en todo el sistema educativo chileno, 5) generar nuevas formas de acceso para la educación superior, 6) garantizar educación de calidad, 7) participación democrática en las instituciones de educación, 8) creación de una red técnica estatal en todos sus niveles, 9) creación de una carrera docente, 10) desmunicipalización efectiva de la educación básica y secundaria, 11) término del financiamiento compartido y 12) garantizar derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios.

Cuáles son las demandas de los profesores. Desde el inicio del movimiento estudiantil, en mayo del 2011, los profesores y sus dirigentes representados por el Presidente del Colegio de Profesores Jaime Gajardo, se han sumado y han apoyado las demandas de los estudiantes. A esta concordancia se suman algunas reivindicaciones distintas a las ya planteadas por el movimiento estudiantil. Muestra de ello es la carta mandada al Ministerio de Educación el 25 de mayo del 2011, carta que responde a un contrato de honor que impulsó el gobierno para motivar a los padres a comprometerse con la formación de sus hijos. Frente a ese inédito documento, el primero de su naturaleza en la historia de Chile los profesores manifestaron y le exigieron al gobierno un nuevo contrato de honor por parte del Estado, enfatizando que la responsabilidad de la educación es el resultado del esfuerzo de la familia, del establecimiento educacional y de las políticas que asuma e implemente el Estado.

Es importante señalar que esta diferencia no es menor ya que da cuenta de una visión ideológica con respecto a la educación que impacta de manera muy diferente en éste ámbito. Una posición considera que el Estado es el responsable de la educación y otra postura, la que defiende el gobierno de Piñera, considera que la responsabilidad principal

recae en las familias. Frente a esta divergencia, la posición de los estudiantes y profesores es clara, siendo una de sus principales demandas que la educación sea asumida como un derecho y, como tal, garantizada por el Estado. Con respecto a esa petición la ley actual de educación (modificada debido a la movilización estudiantil del 2006) mantiene su ambigüedad. Derecho a la educación que se establece en la Constitución Política y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, pero no se garantiza, a pesar de los convenios internacionales que ha ratificado Chile. Es así que encontramos en el artículo 4to de la Ley General de Educación actual la siguiente dualidad:

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación” (Diario oficial de la república, 2009, p.2).

A través de éste artículo se asume que la responsabilidad de la educación debe ser de los padres, a pesar de considerar la educación como un derecho.

Los profesores a través de la carta enviada por al Ministerio de Educación demandan al gobierno: 1) entregar los recursos económicos que sean necesarios para asegurar el correcto financiamiento de nuestras escuelas públicas, asegurar su infraestructura y planta docente, 2) reducir el impuesto al libro, de modo de facilitar el acceso a la cultura y a la información por parte de las familias chilenas, 3) generar condiciones para el respeto de las jornadas laborales, el respeto de los derechos de los trabajadores y el incremento de sus salarios de modo que los padres puedan tener más tiempo y mejores condiciones para acompañar a sus hijos en sus deberes escolares, acompañarlos en las lecturas, etc. 4) financiar la cantidad suficiente de docentes, mejorar la remuneración de los docentes y cancelar deuda histórica, 5) poner fin al lucro en la educación, 6) sanear las deudas que actualmente tienen los municipios a través de sus departamentos de educación, 7) fomentar la democracia, la participación y el diálogo al interior de las escuelas. Además le sugieren al Estado: 1) promover y fortalecer la educación pública, 2) regular los contenidos infantiles y juveniles en la televisión chilena, incorporando más y mejor programación cultural, 3) elevar la dignidad y la condición de la profesión docente, 4) no malgastar los recursos públicos para la educación y 5) en cada cambio o proyecto de ley venidero, consultar e incluir la opinión

los actores de la educación (Colegio de Profesores, 2011). De los puntos descritos muchas demandas coinciden con las solicitadas por los estudiantes, agregándose a ellas otras peticiones nuevas.

Lo interesante de la visión del movimiento no es sólo su concepción de sociedad y de sujetos alternativos a lo existente, sino también su capacidad propositiva que ha sido coherente con sus críticas. Los estudiantes, además de cuestionar el modelo actual, han generado diversas opciones para el logro de la gratuidad en educación —una de sus principales demandas—, petición que desvía y desplaza la fijación de sentido hegemónico existente. Organizados en torno a la CONFECH entregaron un documento titulado: Bases técnicas para un sistema gratuito de educación. En dicho trabajo se describe cómo debería organizarse y funcionar el sistema educativo en Chile en sus distintos niveles y modalidades, para lograr la inclusión y solidaridad a la que apela el movimiento. Además proponen tres formas para alcanzar la gratuidad demandada por ellos.

La primera propuesta se sustenta en la gran minería del cobre en Chile, la principal fuente de riqueza en Chile que entrega la mayor cantidad de ingresos al país (30%). A pesar de la importancia que tiene este recurso para Chile, el 70% del cobre chileno es controlado por empresas extranjeras (CONFECH, 2011).

Frente a tal situación, se propone primero, implementar un royalty efectivo a la explotación y/o extracción de los recursos naturales y así aumentar los recursos fiscales. La propuesta es cobrar un royalty del 30% a las exportaciones de recursos naturales, lo que le significaría al país aproximadamente 16.000 millones de dólares. Tal situación permitiría el aumento del gasto público de un 4% del PIB, a un 7%, porcentaje cercano al de los países desarrollados. Inclusive las utilidades de sólo un 9.3% de las cupríferas privadas podrían financiar a las universidades tradicionales (CONFECH, 2011).

Una segunda propuesta que gira también en torno a la minería del cobre, es su renacionalización. Dicha situación le permitiría al Estado aumentar sus ingresos de 10 mil millones de dólares, que es lo que recibió el 2010, a 38 mil millones de dólares. Debido a que Chile contiene el 60% del cobre mundial que se comercializa, también podría fijar su precio, pudiendo aumentar a 50 mil millones de dólares las ganancias, si se fijara en cinco

dólares la libra. Con la renacionalización los estudiantes señalan, que se podría financiar la educación totalmente gratuita, no sólo de los 17 millones de habitantes de Chile, sino también de 100 millones de habitantes (CONFECH, 2011).

En suma, con esta primera propuesta se está pidiendo al Estado de Chile una nueva política estatal<sup>28</sup> que modifique el sistema privado de extracción de cobre, en beneficio de los derechos sociales de los chilenos y chilenas, entre ellos, el de educación (CONFECH, 2011).

Esta segunda propuesta se centra en una reforma tributaria que aumente los recursos fiscales sin aumentar los impuestos a las personas. La proposición se centra en terminar con la elusión y evasión tributaria. En el primer caso se propone terminar con las exenciones tributarias que el fisco les permite por ley, a los más ricos de Chile. Bastaría que el fisco cobraría el impuesto de renta por diversas ganancias a las empresas para que se recaudará 5 mil millones dólares, siendo más que suficiente para la educación gratuita que se quiere financiar. En el segundo caso, se busca detener el fraude a la ley a través de la evasión tributaria<sup>29</sup>, evitando pagarse los impuestos que corresponden por ley. Se podría lograr aquello, a través de balances y declaraciones públicas y del término del secreto bancario, lo que incentiva la evasión y el lavado de dinero. Ambas medidas están implementadas en los países de la OCDE. Entre otras opciones, también proponen aumentar el impuesto de un 17% de utilidades anual<sup>30</sup> que se le exige hoy a las empresas en Chile, siendo menor al impuesto que paga cualquier ciudadano que es de un 19% (CONFECH, 2011).

La tercera propuesta se centra en la reducción del gasto en defensa que ha aumentado a más del doble desde fines de la década de 1980 al 2010. El gasto en defensa alcanza un 3.6% del

---

<sup>28</sup>Para nacionalizar el cobre en Chile, sólo basta un decreto presidencial, sin embargo, José Piñera hermano del actual Presidente de Chile, estableció que si la empresa extranjera es expropiada por el Estado, éste debe indemnizar la totalidad del yacimiento a la empresa privada (CONFECH, 2011).

<sup>29</sup>Gracias a maniobras evasivas, según informes del Servicio de Impuestos Internos, hasta el año 2003, la totalidad de las grandes mineras extranjeras no pagaron un solo peso de impuesto a la renta, salvo Minera Escondida. En la actualidad, con el alto precio del cobre, pagaron poco más de 3.000 millones de dólares de impuestos produciendo el 70% del cobre chileno, mientras que Codelco, con sólo el 27% de la producción, aportó cerca de 7.000 millones de dólares al Estado (CONFECH, 2011, p.53).

<sup>30</sup> En otros países el impuesto a las utilidades es de un 35% en España, EEUU, Uruguay, Colombia, Argentina; 34.5% en Holanda; 34% en Austria; 33.3% en Francia; un 33% en Bélgica, México, Italia y Nueva Zelanda; un 30% en Australia, Dinamarca, Japón e Inglaterra; 29% en Finlandia; un 28% en Noruega y Suecia; 27% en Corea; 26.3% en Alemania y de un 22.1% en Canadá (CONFECH, 2011).



PIB, siendo Chile el segundo país de América latina después de Colombia en inversión en este rubro. Se propone disminuir en un punto porcentual ese gasto, lo cual le permitiría al Estado de Chile ahorrarse 1.999 millones de dólares. Ese monto permite financiar la totalidad de los aranceles de 300.000 estudiantes de las universidades tradicionales (CONFECH, 2011).

Después de más de tres años de movilizaciones los logros concretos han sido pocos, sin embargo sí ha habido un avance en el plano de la subjetividad, también en la posibilidad de organización y del trabajo colectivo en función de intereses en común, hacer uso de los espacios públicos de manera responsable, la posibilidad de cuestionar y plantear puntos de vista divergentes en una sociedad democrática, construida a partir del consenso y censorador de las diferencias, entre otros.

El movimiento estudiantil logró corroer el modelo imperante, lo que no significa que se haya modificado el modelo hegemónico actual. Lo que ha sucedido hasta ahora es un desplazamiento del sentido actual dominante en Chile. En momentos en los que existe una hegemonía en la creencia de que el modelo actual es el único viable, que existan posibilidades de pensar en alternativas surgidas desde la juventud es muy importante. Tal situación abre una fisura de posibilidades de cambio en la fijación de sentido actual. Hasta ahora, como los mismos estudiantes han señalado, se han logrado avances en el plano de la subjetividad de la sociedad chilena y transformaciones que efectivamente han modificado el escenario educativo, pero que no cambian su estructura. Las palabras del Presidente actual de la CONFECH —Gabriel Boric— el 25 de abril del 2012, muestran ese sentir: “no estamos para maquillar, ni administrar el actual sistema, sino para una transformación estructural del mismo” (DiarioUChile, 2012).

Lo importante de este proceso social es que ha movilizó al país y pudo develar las inconsistencias del modelo proponiendo alternativas a lo existente. Este proceso abre las posibilidades para la construcción de un sentido y de sociedad distintos al existente hoy en Chile. En tiempos en los que se considera difícil cambiar lo que impera, el aire fresco de la juventud, con sus críticas, su movilización y propuestas, ha abierto un horizonte para pensar el proceso de transformación en Chile, junto con otras expresiones sociales y juveniles que hoy están presentes a nivel mundial.

Durante el proceso de esta investigación cuatro ex líderes estudiantiles llegan al parlamento, a la cámara de diputados, asumiendo en marzo del 2014. Los ex dirigentes son Giorgio Jackson, Camila Vallejo, Karol Cariola y Gabriel Boric. Además el mismo año asume la Presidenta Michelle Bachelet, comenzando su mandato con una reforma tributaria y una reforma educativa que retoma parte de las demandas de los estudiantes y que sigue aun debatiéndose entre distintos sectores de la sociedad.

### **Capítulo 3: Características del sistema educacional en Chile a la luz de la ideología neoliberal.**

Este capítulo se centra en la caracterización de la educación en el periodo democrático en Chile (1990-2014), con los cuatro gobiernos<sup>31</sup> de la Concertación. Se comienza con una descripción general de los diversos programas, se sigue con la cobertura en educación y se continúa con los dos problemas principales que tiene la educación en Chile que es la calidad y segmentación y se termina profundizando en el proceso de privatización en la educación que comenzó en dictadura y se perpetúa en democracia y que explica en parte, los problemas de calidad y de segmentación escolar que vive la sociedad chilena. El análisis de la privatización se centra en el financiamiento de la educación, el lucro y en la relación entre establecimientos privados y públicos. Esta descripción permite dar un panorama general de los avances y las principales problemáticas de la educación en Chile.

Los gobiernos de la Concertación desde un inicio mostraron interés por la educación llevando a cabo diversos programas compensatorios, que no alcanzaron resultados óptimos en calidad y equidad. La coalición generó una serie de políticas como la jornada escolar completa, una definición legal de la obligatoriedad de la enseñanza media y un sistema de perfeccionamiento al profesorado, todo lo cual apunta a elevar los niveles educacionales de los chilenos y chilenas (Avalos, 2002; Ministerio de Educación, 2010).

Uno de los primeros cambios que se realizó en democracia fue en 1991 la promulgación del Estatuto Docente, dejando de ser regidos los profesores por el Código del Trabajo al establecerse un estatuto profesional especial, con lo que se regularon, a nivel nacional, sus condiciones de empleo. Esto permitió un reconocimiento profesional, estabilidad laboral, remuneraciones mínimas salariales y una diferencia salarial según la experiencia y el perfeccionamiento (Ministerio de Educación, 2010).

Si bien las remuneraciones de los profesores aun no reflejan la importancia social de su quehacer, en promedio el sueldo aumentó entre 1990 y 2005 un 165% en los profesores de colegios públicos, a la vez que el sueldo de los docentes de colegios particulares

---

<sup>31</sup> 1990-1994 Patricio Aylwin Azócar, demócrata cristiano; 1994-2000 Eduardo Frei Ruiz Tagle, demócrata cristiano; 2000-2006 Ricardo Lagos Escobar, socialista; 2006-2010 Michelle Bachelet Jeria, socialista.

subvencionados se quintuplicó. A pesar del avance en tan corto tiempo, aun los sueldos de los maestros siguen siendo uno de los más bajos comparados con otras profesiones (Ministerio de Educación, 2010).

También a partir de 1990 el gasto en educación se incrementó. En términos reales entre 1990 y 2005 se cuadruplicó, pasando de 2.4% a 3.7% del PIB. Asimismo, con respecto al gasto público, el de educación en total creció de un 11% a un 17.4%, lo cual refleja una diferencia con respecto al gobierno militar que no invirtió en educación, sino al contrario disminuyó el gasto educativo (Ministerio de educación, 2010). Aun así, siguen siendo insuficientes los recursos invertidos en este rubro.

A partir de 1990 se buscó mejorar la calidad educacional a través de diversos programas compensatorios que fueron posibles gracias al aumento del gasto fiscal, se mencionan a continuación los más importantes.

La primera política educacional de discriminación positiva fue el Programa P900 (1990-2002). El Ministerio seleccionó a las 900 escuelas que tenían los resultados más bajos en la prueba SIMCE<sup>32</sup> y les facilitó apoyo directo técnico y material para la mejoría del aprendizaje de sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2010).

El principal objetivo que era elevar los aprendizajes de los estudiantes del primer ciclo, se consiguió. El promedio en la prueba SIMCE de logro fue de 43.15 puntos, en 1992 ascendió a 60.91, en 1994 a 61.62 y en 1996 se mantuvo la tendencia en 64.34 puntos. En ese mismo período también se observa una diferencia y una disminución en la brecha con las escuelas subvencionadas de 7 puntos en 1990 a 3 puntos en 1996 (Sotomayor, 2011).

En general, de las 2.300 escuelas que han sido atendidas por este programa la mayoría mostró un avance en las pruebas de matemáticas y castellano, a excepción de 137 establecimientos que no lograron resultados que superaran el promedio de su región (Sotomayor, 2011).

Dos años más tarde se creó el Programa para Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE) formado por una serie de iniciativas universales que buscaban mejorar

---

<sup>32</sup>Es el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza que mide los aprendizajes a nivel nacional y que se desarrolla más adelante.

las condiciones y los establecimientos de la educación básica. Entre otros aspectos, consideraba el mejoramiento de infraestructura, entrega de recursos para el aprendizaje y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y de gestión. Su implementación entre 1992 y 1997 fue exitosa, y se decidió extender a la enseñanza media (1995-2000) y luego a la educación superior (1999-2012) (Ministerio de Educación, 2010).

Del programa MECE derivó en 1992 el proyecto pilotos ENLACES que buscó entregar tecnologías de la información para enriquecer los programas de estudio, proveer a los docentes de nuevas herramientas didácticas y ofrecer a los estudiantes una mayor cantidad y calidad de recursos de aprendizajes (Ministerio de Educación, 2010).

En 1990 también se creó el Programa de Educación Rural (1992-2000) que buscó otorgar las herramientas necesarias para el adecuado aprendizaje en contextos de pobreza, aislamiento y existencia de culturas y cosmovisiones distintas a la urbana (Ministerio de Educación, 2010).

Por su parte, el Proyecto Montegrando (1997-2000) seleccionó y universalizó las buenas prácticas educativas, surgidas de manera autónoma por comunidades escolares, que a pesar de trabajar en condiciones adversas, mostraban sistemáticamente buenos resultados de aprendizajes (Ministerio de Educación, 2010).

A partir del 2000 se creó el Programa Liceo para Todos que seleccionó 424 liceos con los resultados de aprendizaje más bajos y con condiciones pedagógicas más difíciles, con el fin de mejorar su desempeño y evitar la deserción escolar. A estos colegios se les entregó asistencia técnica, apoyo pedagógico y comunitario, y se dieron becas a los estudiantes en riesgo de desertar (Ministerio de Educación, 2010).

En el último período de la Concertación a cargo de la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010), se priorizó la educación parvularia, asegurando un sistema de atención para los niños y niñas de 0 a 4 años pertenecientes al 40% más vulnerable de la población y garantizando la gratuidad en el pre-kinder. Esta medida buscó mitigar las diferencias de origen socioeconómico sobre las oportunidades de los niños y niñas en el sistema educativo, cumpliendo la educación parvularia un lugar prioritario (Ministerio de Educación, 2010).

En el 2008 se aprobó la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) creada por el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006) e implementada por la presidenta Michelle Bachelet. La subvención escolar preferencial busca garantizar a los niños y niñas más vulnerables el acceso a una educación de calidad y de equidad en el sistema escolar. Con esta iniciativa se asume por primera vez que la escuela debe destinar un mayor esfuerzo en los estudiantes provenientes de un contexto socioeconómico vulnerable, siendo necesario contar con más recursos para enseñar en condiciones adversas (Ministerio de Educación, 2010).

La SEP define a los estudiantes de familias en situación de pobreza o vulnerabilidad social como prioritarios, entregándoseles recursos adicionales a las escuelas para que puedan desarrollar las estrategias necesarias para fortalecer y mejorar su práctica educativa. Es una subvención que se entrega a los estudiantes de nivel parvulario y básico, ya que se considera más efectivo concentrar los esfuerzos en las etapas más tempranas para reducir las desigualdades y mejorar la calidad (Ministerio de Educación, 2010).

A diferencia de los programas anteriores de intervención directa, con la SEP se busca potenciar las competencias de los actores educativos, en el contexto de un marco más flexible y descentralizado.

En mayo del 2006 debido a las movilizaciones estudiantiles la presidenta ordenó la creación de una comisión asesora sobre educación. En diciembre del mismo año, se llega a la conclusión de la importancia de dotar al sistema educativo chileno de un nuevo marco legal que garantizará efectivamente el derecho a la educación, reemplazando la ley creada en dictadura. Después de arduas discusiones entre los distintos partidos políticos en noviembre del 2007 se firma un documento que respalda la promulgación de una nueva Ley General de Educación que sería aprobada en el año 2009 (Ministerio de Educación, 2010).

Las nuevas movilizaciones que comenzaron el año 2011 con el Gobierno de Sebastián Piñera demostraron que la derogación de la LOCE por la LGE, no implicó cambios importantes en el sistema educativo nacional, surgiendo nuevamente movilizaciones que retomarían las demandas del movimiento del 2006, pero ahora con un mayor apoyo de la ciudadanía, una mayor claridad y experiencia política sobre la problemática educativa,

como de sus posibles soluciones, aspecto que se abordó en el apartado de movimientos estudiantiles al final del capítulo anterior.

### **3.1 Estructura y cobertura en educación**

El sistema escolar chileno se estructura a partir de niveles de enseñanza, que son las diferentes etapas del proceso educativo.

**Educación Parvularia:** el nivel parvulario o preescolar, está destinada a atender a niños y niñas de hasta 5 años de edad, desde salas cunas, Nivel Medio Menor, Nivel Medio Mayor y Primer y Segundo Nivel de Transición y se materializa a través de una diversidad de instituciones, redes públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país. La educación parvularia no es obligatoria (Ministerio de Educación, 2013).

Gran parte de la población infantil chilena, inicia su educación a los cinco años de edad, asistiendo alrededor del 85% de los niños y niñas a segundo nivel transición, a escuelas municipales o particulares subvencionadas. En consecuencia, la mayoría de los niños y niñas al ingresar al primer año básico, tiene ya una experiencia educativa previa.

Actualmente este nivel educativo alcanza en todo el país y a través de sus diversos programas, una cobertura superior al 30% de la población menor de seis años de edad.

**Educación Básica:** el nivel básico es obligatorio, se ingresa a él a los 6 años de edad y tiene una duración de ocho años. Se imparte en escuelas municipales (públicas) y privadas. Este nivel educativo se caracteriza por tener una alta cobertura, la que en el año 2000 alcanzó un 97% (Ministerio de educación, 2013).

En este nivel se encuentra la modalidad de educación especial, que tiene como objetivo general la habilitación y recuperación de niños que presentan dificultades para integrarse al proceso educativo normal, en forma permanente o transitoria, a fin de incorporarlos a la vida en sociedad.

**Educación Media:** la enseñanza media también llamado nivel medio, es obligatoria y está constituida por cuatro grados que se imparten en liceos científico-humanistas y técnico-

profesionales estatales, particulares subvencionados y particulares pagados (Ministerio de educación, 2013).

La cobertura en la educación media aumentó de un 80% en 1990 a casi 93% en el año 2003 (CASEN, 2003 en PNUD, 2004). Esas cifras muestran tanto la incorporación de los sectores más pobres a la educación, como la disminución de las tasas de deserción escolar en esos mismos sectores.

Con respecto a los tipos de colegios que existen en Chile, hay tres modalidades financiados por el Estado: colegios municipales (público), particular subvencionado y los que siguen siendo públicos pero son administrados por corporaciones empresariales. Y están también los colegios privados pagados, que no tienen financiamiento del Estado y se sostienen con los aranceles que se les cobra a las familias de los estudiantes. De acuerdo a Maldonado (2003)

**Los colegios municipales (públicos):** hasta 1980 pertenecían a la enseñanza fiscal centralizada y siguen siendo públicos. Reciben subvención del Estado a lo que se puede sumar un cobro a los padres y apoderados, quienes debe estar de acuerdo, por lo que se les llama financiamiento compartido. Sólo el 8% de los colegios públicos recurre al aporte de los padres.

**Los colegios particulares subvencionados:** existen desde mediados del siglo XIX, crecen en la década del '60 y se consolidan a partir de 1981. Son instituciones de propiedad privada, que operan sin o con lucro, aunque la mayoría hace uso de lo que les permite la ley. Son reconocidos por el Estado y financiados por éste. Reciben además distintos montos de las familias, a través del financiamiento compartido. El aporte de los padres en el Científico humanista es de un 35%. La eliminación del copago es una de las medidas propuestas en la reforma educativa de la actual Presidente Michelle Bachelet y que se sigue discutiendo en el parlamento.

**Colegios particulares pagados:** son propiedad privada y no reciben financiamiento del Estado. La mayoría de sus recursos provienen de la mensualidad de las familias, o de congregaciones religiosas, organizaciones internacionales y otros organismos de carácter privado.



**Colegios públicos administrados por privados:** son corporaciones de administración delegada, especialmente técnica profesional. Son 21 instituciones empresariales que administran 70 colegios. Estos establecimientos se traspasaron a privados por 99 años y con derecho a renovación prorrogable y con subvención del Estado.

**Educación superior:** el nivel superior es impartido por Universidades Autónomas dependientes del Estado, Universidades Privadas, Institutos Profesionales de Educación Superior (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT).

Entre 1990 y el 2002, la matrícula en educación superior pasó desde cerca de los 250 mil alumnos a más de 520 mil alumnos (CASEN, 2003 en PNUD, 2004). En el 2004 el porcentaje de graduados de la educación terciaria era de un 13% de la población, en el 2009 había aumentando a un 28%, y para el 2012 se esperaba que la cobertura aumentase a un 50%, entre el grupo etario de 18 a 24 años (Ministerio de Educación, 2010).

Todo este avance en acceso a la educación, también ha sido complementado con un aumento importante de recursos materiales y equipamientos necesarios para presentar mejores condiciones de estudio a los estudiantes. Entre estos avances materiales se pueden destacar: la construcción, ampliación y modernización de los establecimientos educacionales, pensando sobre todo en la extensión de la jornada escolar<sup>33</sup>; aumento de las raciones alimenticias en 3,5 veces desde 1990; acceso a informática educativa al 90% de los estudiantes; textos y materiales didácticos, entre otros (PNUD, 2004).

### 3.2 Calidad educacional

Hoy la calidad educacional<sup>34</sup> suele medirse a través del rendimiento en educación que se evalúa por medio de distintas pruebas estandarizadas. En Chile la prueba que asocia

---

<sup>33</sup>Entre 200 y 250 horas más de clases tienen los alumnos de colegios que ya han implementado programa de Jornada Escolar Completa.

<sup>34</sup>En la Ley General de Educación que empezó a operar desde el 2009, se menciona varias veces la palabra calidad educacional sin ser explícito sobre qué se entiende por aquello, no obstante, se puede inferir de los objetivos generales de cada nivel qué se entendería por calidad educacional. El artículo 30, señala que la educación media (secundaria) tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: 1) En el ámbito personal y social: a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, b)

rendimiento con calidad, es el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE). Otras pruebas en la misma línea son la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y algunas pruebas internacionales como TIMMS, PISA y Pruebas OREALC (Valdebenito, 2011).

En Chile todos los estudios que se han realizado, tanto nacionales como internacionales, demuestran los bajos niveles de aprendizaje que tienen los estudiantes, siendo más bajos los resultados entre los estudiantes de niveles socioeconómicos más pobres.

Es así que, una parte importante de la población no obtiene los mínimos conocimientos que se esperaría, teniendo un bajo nivel de comprensión lectora, mala redacción, desconocimiento en historia y un bajo dominio de los conceptos básicos de matemáticas. Dichos resultados se concentran principalmente en los sectores de menos recursos económicos, y por tanto en establecimientos municipalizados, sin embargo, también se concluye que inclusive los estudiantes de hogares con altos recursos también tienen un

---

Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia, c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente homogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos, d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses, e) Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad, f) Tener hábitos de vida activa y saludable. 2) En el ámbito del conocimiento y la cultura: a) Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano, b) Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia, c) Analizar procesos y fenómenos complejos c) Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad, d) Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros, e) Usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz, para obtenerla, procesarla y comunicarla, f) Comprender el lenguaje oral y escrito de uno o más idiomas extranjeros, y expresarse en forma adecuada, g) Comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático para resolver problemas numéricos, geométricos, algebraicos y estadísticos, y para modelar situaciones y fenómenos reales, formular inferencias y tomar decisiones fundadas, h) Comprender y aplicar conceptos, teorías y formas de razonamiento científico, y utilizar evidencias empíricas, en el análisis y comprensión de fenómenos relacionados con ciencia y tecnología, i) Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural, j) Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan, k) Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado.

promedio inferior en las pruebas, comparados con su mismo grupo socioeconómico de los países de la OCDE (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Ejemplo de estos resultados negativos son las pruebas estandarizadas, PISA, prueba internacional y SIMCE, prueba nacional. Ambas muestran los bajos resultados obtenidos y las diferencias existentes en los distintos segmentos de la sociedad con respecto a ciertas habilidades específicas.

En el Programa para la Evaluación Escolar Internacional, PISA, en el cual Chile participó en el año 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012, se muestra que Chile en las tres áreas: lenguaje, matemáticas y científica, está en un nivel promedio más bajo que la OCDE. Además se mostró una diferencia importante de los resultados, entre los diversos establecimientos educacionales, siendo mejor el desempeño en los colegios privados pagados, en oposición a los colegios municipalizados que son los que mostraron más bajo rendimiento.

La prueba SIMCE, que mide la calidad en educación escolar a nivel nacional, surgió en el Gobierno Militar<sup>35</sup> en 1988 como un elemento complementario a la privatización y municipalización de la educación. Esta prueba nace bajo los supuestos de que los padres buscan la mejor educación para sus hijos, que tienen que tener libertad para cambiarlos de establecimientos y que son ampliamente informados sobre los resultados de la prueba SIMCE. Se esperaba que el mercado provisto de información para todos los actores, regulara por sí mismo la calidad de la educación. Debido a que el financiamiento de las escuelas depende de la matrícula de los estudiantes, se esperó que la calidad mejorara para retener a los estudiantes y así aumentar los ingresos de la escuela. Contradictoriamente con el objetivo inicial de la prueba, en sus inicios no se entregó información pública de los resultados, los cuales se entregaron de forma privada a las escuelas, suponiendo que ellas debían compartirlo con la comunidad educativa (SIMCE, 1988). Actualmente los resultados de la prueba SIMCE son públicos, siendo informado por el Ministerio de Educación a través de su página web.

---

<sup>35</sup> Esta prueba tiene antecedentes previos. En 1968 se rinde la primera prueba nacional que midió los aprendizajes de los estudiantes de 8 básico, prueba que se aplicó anualmente hasta 1971, dejó de aplicarse ese año y se retomó en 1982 para cuarto y octavo básico llamándose Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (Bravo, 2011).

A la fecha la prueba SIMCE sigue siendo el indicador más importante sobre la calidad de la educación en el país. Es una prueba que mide logros de aprendizaje definidos como mínimos en los programas oficiales de estudio y es anual y nacional. Evalúa los cursos de: lenguaje y comunicación (comprensión de lectura y escritura); matemática; ciencias naturales; historia, geografía y ciencias sociales; inglés, y una muestra de los cursos a nivel nacional: educación física y tecnología<sup>36</sup>. Las pruebas se aplican en enseñanza básica en segundo, cuarto, sexto y octavo básico y en la enseñanza media a tercero y cuarto medio (SIMCE, 1988).

Los resultados de la prueba SIMCE muestran que la deficiencia en la calidad educativa afecta principalmente a los más pobres y que existen grandes diferencias según nivel socioeconómico y lugar de residencia. Los estudiantes que viven en comunas con menos de 300 habitantes, logran un 54.6% en matemáticas y un 52.2% en castellano, quienes asisten a escuelas en ciudades de más de 80.000 habitantes, obtienen un 71.1% en matemáticas y un 68.6% en castellano. El 10% de escuelas que obtienen los peores puntajes equivalen a los sectores más pobres, en cambio, el 10% de escuelas con mejores rendimientos pertenecen mayoritariamente a sectores ricos (García Huidobro y Cox, 2011). Lo descrito refleja el vínculo de la pobreza con el bajo rendimiento y con el tipo de establecimiento educacional, siendo la pobreza un factor importante en dichos resultados (Donoso y Hawes, 2002).

Si comparamos entre tipo de establecimientos, los resultados de las pruebas SIMCE muestran que los mejores puntajes los tienen los colegios privados, seguido por los colegios privados subvencionados y luego los públicos, como puede observarse en la siguiente tabla.

---

<sup>36</sup>Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, no sólo evalúa los cursos mencionados sino también se hace una encuesta con padres, profesores y otros elementos, sin embargo, las pruebas a los estudiantes son el eje del tema.

Tabla 1. Resultados generales del SIMCE por estructura socioeconómica, dependencia y prueba<sup>37</sup>

NSE	Matemáticas			Castellano			Historia y Geografía			Ciencias Naturales		
	Mns	Psub	Pp	Mns	Psub	Pp	Mns	Psub	Pp	Mns	Psub	Pp
<b>A Bajo</b>	231	221	-	230	221	-	230	221	-	234	222	-
<b>B Medio bajo</b>	232	233	-	232	234	-	232	234	-	234	235	-
<b>C Medio</b>	245	251	-	246	252	-	246	253	-	245	251	-
<b>D Medio alto</b>	280	275	269	278	275	280	276	284	282	272	272	280
<b>E Alto</b>	-	303	302	-	297	297	-	295	296	-	299	291

Fuente: Mineduc 2001 (Donoso y Hawea, 2002)

Tales resultados y otros factores han desprestigiado desde 1990 los colegios públicos, haciendo responsable de los resultados a los profesores y establecimientos educacionales. Sin embargo, diversos estudios (Peña, 2002; Redondo, Descouvieres y Rojas, 2004; Díaz y Hawea, 2002), demuestran que los resultados no obedecen al tipo de establecimiento - público o privado- sino a determinantes socioeconómicas que reflejan lo inequitativo del sistema educacional y las condiciones de vida de las familias de los estudiantes.

Los resultados de esos estudios, muestran que los establecimientos municipalizados seguidos por los establecimientos subvencionados, son los más eficientes del sistema educacional. Los mejores resultados de los establecimientos particulares obedecen sobre todo a factores externos, como son la educación de los padres y el nivel socioeconómico familiar; es decir, sus resultados se deben principalmente al capital cultural que tienen los estudiantes y no debido a una mejor educación entregada en las escuelas particulares (Redondo, Descouvieres, Rojas, 2004).

La investigación de la Universidad de Chile “Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE, 1994, 1998, 2000” reafirma lo dicho, al mostrar que no es cierto que los colegios privados tengan considerablemente una mejor calidad que los colegios públicos; además sostiene el estudio que los colegios que más han mejorado a lo

<sup>37</sup>Mns corresponde a los colegios municipales (públicos), Psub a los colegios particulares subvencionados y Pp a los colegios particulares pagados.

largo del tiempo han sido los colegios públicos y los particulares subvencionados por el Estado; y que los resultados de la escuela se explican en un 70% por variables externas a la escuela e interno de la familia y, por último, la eficiencia es mayor en los colegios públicos dadas las características de los estudiantes y de los recursos más escasos con los que se cuenta. En suma, los resultados de la prueba SIMCE no se pueden evaluar sólo en base a la variable de dependencia del colegio, siendo incorporadas variables externas a la escuela (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2005).

Debido a los problemas de la prueba nacional SIMCE, surgió el 2012 una campaña para frenar la implementación y uso actual del SIMCE al cual han adherido distintas organizaciones, profesores y estudiantes, creándose una página web, espacio en el que han expuesto diez razones por los cuales se oponen a la prueba SIMCE<sup>38</sup>.

Las diez razones que dan para estar en contra de la prueba se resumen en: 1) que tiene a las comunidades escolares estresadas, 2) se usa y usará para clasificar y estigmatizar a los niños, niñas, jóvenes y comunidades más pobres del país, 3) el SIMCE crea sistemas de entrenamiento para dar “respuestas correctas”. Trata a los estudiantes como números, los homogeniza y deshumaniza, 4) el SIMCE mecaniza, simplifica y descalifica el trabajo docente, haciendo que los niños y niñas pierdan, 5) es un instrumento poco válido, que crea un currículo reducido y deja de lado habilidades y conocimientos no medibles, 6) hace que los privilegios de los ricos parezcan méritos, 7) hace competir, castiga, culpa, y desmoraliza a las escuelas que atienden a los sectores más pobres del país, 8) premia a las escuelas que seleccionan y expulsan alumnos, especialmente a las que atienden a los niños de las clases medias y altas, 9) el SIMCE actúa como “control remoto” para que tecnócratas moldeen las escuelas al antojo de los mercaderes de la educación y 10) ha sido diseñado, multiplicado y deformado para transformar la educación en mercancía y acabar con su carácter público.

A diferencia de lo planteado por Milton Friedman, ideólogo de algunas políticas aplicadas en Chile como los vouchers, quien cuestiona la calidad de las escuelas públicas, los datos en el caso chileno muestran que un establecimiento por el solo hecho de ser público o privado no asegura una mejor calidad educacional, confundiendo categorías que no tienen

---

<sup>38</sup>Más detalles se pueden ver en la página web: <http://www.alto-al-simce.org/>

directa relación. Si se analiza los resultados obtenidos en las pruebas comparadas con su mismo grupo socioeconómico de los países de la OCDE, se concluye que la población escolar en Chile no cuenta con los mínimos conocimientos que se esperaría, teniendo un bajo nivel de comprensión lectora, mala redacción, desconocimiento en historia y un bajo dominio de los conceptos básicos en matemáticas. Eso sucede con los sectores de menos recursos que estudian en colegios públicos y con los sectores adinerados que estudian en colegios privados, acentuándose más en el primer establecimiento dadas las características de sus estudiantes (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

En consecuencia, las investigaciones muestran que debido a las diferencias existentes en la sociedad chilena una de las maneras de conseguir equidad en la calidad y en los resultados educativos es a través de un criterio de discriminación positiva apoyando más a quien lo necesite y no sólo dando un trato igual a los niños y niñas. Tal situación obliga a romper con la universalidad y homogeneidad de las políticas públicas, sin embargo, lo que ha sucedido es que los estudiantes más pobres van a establecimientos carentes de recursos y sin atención necesaria que compense las desventajas culturales con las que llegan a las escuelas. A lo anterior también se suma una desigualdad estructural que se expresa en la escuela, siendo la discriminación positiva una medida más entre las muchas que se tiene que tomar para que exista una mayor igualdad en la sociedad y en las escuelas, y se pueda comenzar a pensar en resultados de aprendizaje más equitativos.

### **3.3 Desigualdad y segregación escolar**

La noción de igualdad pertenece al ámbito jurídico, siendo “el principio que reconoce a todos los ciudadanos el mismo derecho” (Casassus, 2003, p.67) en este caso el de la educación; igualdad que alude a una distribución justa de ese derecho. La igualdad también significa equivalencia en los resultados, lo que da cuenta además de un resultado objetivo. Por consiguiente, la igualdad de educación hace referencia a un derecho al que acceden todos, con fines equivalentes. En el caso de la educación se expresa en el nivel del aprendizaje y en igualar sus rendimientos (Casassus, 2003).

Lo descrito no hace distinciones entre las diferencias que puedan existir entre los estudiantes, por lo mismo, se requiere además de igualdad, equidad. La equidad permite entregar una educación de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, lo que se vincula a la situación socioeconómica (Casassus, 2003); factor central en Chile dadas las desigualdades socioeconómicas existentes.

Frente a esa situación los economistas neoliberales consideran que se deben generar igualdad de acceso, pero no igualdad de resultados ya que eso depende de cada estudiante. Incluso los más conservadores consideran que es injusto que la sociedad en su conjunto pague los estudios de unos pocos a través de distintos impuestos coercitivos, siendo beneficiados de aquello principalmente los individuos. Otros en cambio, señalan que es el Estado la única institución que puede proveer de oportunidades iguales a todos y todas, promoviéndose efectos justos (Levy, 1995).

Friedman, Hayek y Von Mises consideran que lo importante es fomentar la igualdad de oportunidades, pero no confundir con igualdad de resultados. Dicha igualdad se fomenta a través de la libertad que da una sociedad de mercado y en ningún caso a través de la intervención del Estado. El razonamiento del modelo neoliberal y sus políticas no consideran la equidad como parte de la igualdad, la que es necesaria para beneficiar a los más desventajados.

La desigualdad en educación puede medirse a través de tres variables: de oportunidades, de resultados y de contactos. En el primer caso hace referencia a quienes tienen acceso o no a la escuela, situación que Chile ha superado ya que el nivel de cobertura en el ámbito escolar y también universitario es alto, como se describió en el apartado de cobertura. La segunda variable alude a quienes aprenden y quienes no, siendo una materia pendiente en Chile ya que siguen existiendo grandes diferencias de aprendizajes entre estudiantes ricos y pobres como se explica en el apartado de calidad. Por último, la desigualdad de contactos alude a la segregación escolar, situación muy patente en Chile.

Chile es uno de los países más desiguales a nivel mundial lo que se replica en el espacio educativo, siendo el segundo país del mundo en segregación escolar (PISA 2009, en Educación 2020). Si bien Chile ha avanzado de manera acelerada en la reducción de la



pobreza<sup>39</sup>, eso no se ha visto reflejado en la distribución del ingreso, manteniéndose las desigualdades extremas. En el año 2003, el primer decil percibió un 1.2% del ingreso, a diferencia del decil más rico que llegó al 41.2%. Si se elimina el decil más rico, los restantes nueve deciles quedan distribuidos de maneras más equitativa, lo que demuestra el nivel de concentración que tiene el decil más rico (Molina, 2005).

Como ya se describió, Chile ha tenido logros importantes en cobertura tanto en el ámbito escolar como universitario, siendo su mayor problema lo poco equitativo del sistema y la deficiente calidad (García Huidobro y Cox, 2011).

La segmentación escolar en Chile se debe principalmente a las características de la estructura educacional que se divide en colegios públicos (municipalizados), privados subvencionados y privados. El primero<sup>40</sup> no cobra aranceles, ni hace selección de sus estudiantes, a diferencias de las otras dos categorías de escuelas secundarias. Con respecto a los aranceles los colegios privados subvencionados cobran mucho menos que los colegios privados pagados (Ministerio de Educación, 2010). Como consecuencia de esa estructura, los colegios municipalizados reciben a los estudiantes de escasos recursos, de sectores más vulnerables, y con menos habilidades académicas; en cambio, los colegios privados pagados educan a los estudiantes con mejores niveles socioeconómicos y con un mejor ambiente de aprendizaje, mientras que los privados subvencionados se centran en las familias de clase media. Es así que las tres categorías de escuelas son un fiel reflejo de las diferencias socioeconómicas existentes en nuestra sociedad, que se expresan en lo económico y también en el capital cultural, personal y familiar (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2001).

En Chile los dos tipos de establecimientos privados, excluyen a los estudiantes debido a la selección que realizan y al cobro mensual que cobran por concepto de colegiatura. Además, entre el colegio privado y el particular subvencionado se establece otro tipo de exclusión que depende de los ingresos de los padres, entrando a los colegios privados los sectores más

---

<sup>39</sup>La pobreza se redujo de un 38.6% en el año 1990 a un 18.8% en el año 2003. La indigencia se redujo de un 12.9% en 1990 a un 4.7% (Molina, 2004).

<sup>40</sup>Existe una excepción entre los colegios públicos que sí hacen selección y son los que se llaman emblemáticos debido a su excelencia, tradición y prestigio. Son colegios que se asocian a la tradición republicana chilena, debido al valor de la democracia y movilidad social.

adinerados y los de menos ingresos a los colegios particulares subvencionados. Este sistema genera segregación entre los distintos tipos de colegios caracterizándose por la homogeneidad de los establecimientos. Es un sistema que fomenta la selección de estudiantes privilegiando a los de un nivel socioeconómico medio y alto (Sapelli y Gallego, 2007). La segregación se concentra más en los colegios particulares subvencionados que los públicos, lo que muestra la alta selectividad de sus estudiantes (Valenzuela, 2006).

Lo descrito provoca que cada uno se eduque con un “otro igual”, es decir, con alguien que está en una situación económica y cultural semejante. Dicha situación beneficia a quien tiene una mejor posición en la sociedad y perjudica a quien está en una posición de desventaja. Situación que se seguirá reproduciendo mientras exista un sistema mixto como el chileno, provocando segmentación y exclusión educacional (Atria, 2010).

En suma, encontramos que las escuelas privadas congregan a los estudiantes de clase alta, en oposición a los establecimientos públicos que reciben a la clase baja. La clase media por su parte elegirá un establecimiento u otro, dependiendo de sus intereses y recursos. (Torres, 2007). En consecuencia, las políticas neoliberales han agravado la desigualdad social existente en América latina, sobre todo en Chile que tiene el record de ser el segundo país más segmentado escolarmente, después de Perú (PISA, 2009).

Frente a esta situación, las clases medias son las que se han visto más afectadas con estas nuevas medidas, ya que las clases privilegiadas históricamente han estudiado en instituciones privadas o en establecimientos públicos de mucho prestigio. En la situación actual la clase media ha tenido que “elegir” entre los establecimientos públicos y privados, a veces apostando a la educación privada, con un gran esfuerzo económico, ya sea para consolidar su posición o por creer que es mejor la educación entregada en ese establecimiento (Torres, 2007).

La elección del establecimiento educacional y los beneficios que trae eso a las clases privilegiadas, ha provocado una segmentación legitimándose la desigualdad social y generando en esas clases una cierta seguridad laboral y de privilegios que los mantiene como clases acomodadas. Esa situación sucede debido a las redes que establecen en las escuelas y la valoración social que tienen los establecimientos de los cuales salen que les

asegura una buena fuente laboral, debido entre otras razones, a los valores que suelen entregarse en esos establecimientos los cuales coinciden con las necesidades empresariales, siendo por ello más viable su contratación (Torres, 2007).

Por otra parte, los sectores más vulnerables que tienen menos recursos económicos y un capital cultural más bajo, terminan asistiendo a establecimientos con menos condiciones de aprendizaje y con un estigma negativo por parte de la sociedad. De tal forma, los colegios privados y públicos lo que están haciendo es polarizar a la población, entregando distintas habilidades a los estudiantes lo cual surge no de las capacidades de cada uno, sino del lugar de origen.

El problema de la segregación afecta tres supuestos de lo educativo. Primero, la educación históricamente se ha concebido como un espacio de socialización complementario al de la familia, lugar en el que se espera que los estudiantes compartan con personas diferentes en términos económicos y culturales. Segundo, el efecto “pares” demuestra que una diversidad de estudiantes beneficia el aprendizaje de quien tiene una condición de desventaja y tercero, en términos de políticas sociales, la inclusión siempre favorecerá a los grupos más desfavorecidos y vulnerables de la sociedad (Valenzuela, 2006).

La experiencia de Chile muestra como el lucro distorsiona la función educativa, centrando su interés en las ganancias y preocupándose menos de la integración social lo que provoca segmentación. Muestra de la segregación en las escuelas, es que el 37.5% del decil más rico estudió en un colegio particular privado en oposición a un 1.2% que lo hizo en un colegio público. En cambio, el 3.1% del decil más pobre estudió en un colegio privado y un 21.3% en un colegio público. En la tabla siguiente puede observarse en detalle la matrícula por cada sector y decil de ingresos (González, 2001).

Tabla 2. Porcentaje de matrícula por cada sector educacional y decil de ingresos

Decil	Público	Particular subvencionado	Particular pagado	Total
I	21.3	10.5	3.1	15.7
II	18.3	11.5	2.4	14.3
III	14.7	12.2	3.8	12.7
IV	12.2	12.5	3.6	11.4
V	9.5	11.6	5.0	9.7
VI	8.2	10.3	3.8	8.4
VII	6.8	10.7	6.9	8.1
VIII	4.7	10.4	11.8	7.4
IX	3.2	7.4	22.0	6.6
X	1.2	2.9	37.5	5.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: González *et.al* (2001) sobre la base de encuesta CASEN 1998.

En suma, tenemos que la estructura escolar, el financiamiento compartido y el lucro son factores que influyen en la segmentación escolar actual y que no ayudan a la integración de la sociedad.

En el plano universitario la poca equidad, integración y heterogeneidad social en la matrícula educativa se expresa en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)<sup>41</sup>.

La selección a las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile<sup>42</sup> (CRUCH) data de más de cuarenta años, teniendo como referencia los contenidos y habilidades desarrolladas en la enseñanza media (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007). La Prueba de Selección Universitaria (PSU), es una prueba que se aplica desde el 2003, antes llamada Prueba de Aptitud Académica (PAA), que consta de cuatro pruebas, dos obligatorias Lenguaje y comunicación y matemática, y dos electivas Historia y Ciencias

<sup>41</sup> Junto a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) los preuniversitarios son la industria que más dinero gana en este rubro. Son instituciones que preparan a los estudiantes a dar una buena prueba de selección a la universidad, debido a las falencias que existen en la formación escolar. Paralelo a los preuniversitarios existe un mercado informal del cual no se sabe mucho que incluye las clases particulares, o el profesor del colegio que enseña fuera del recinto educacional. Quienes suelen acceder a esta formación paralela a la escuela, son quienes no tuvieron una buena preparación en la escuela y cuentan con cierto recurso para pagar. Tal situación habilita la segmentación y no se traduce en mejorar las escuelas, siendo nuevamente las familias quienes deben hacerse cargo a través de este mercado paralelo de compensar las falencias que se pueden traer de la escuela.

<sup>42</sup>El Consejo de Rectores de las universidades chilenas es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creada el 14 de agosto de 1954 como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrada por los rectores de 25 universidades tradicionales, 16 son públicas y 9 universidades particulares con aporte del Estado (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2013).

Sociales y Ciencias (que incluye física, química o biología). Esa prueba permite postular a 33 universidades, 25 corresponden al Consejo de Rectores (CRUCH) y 8 a universidades privadas<sup>43</sup>.

La principal crítica de los estudiantes es que esta prueba detecta el nivel socioeconómico y no los talentos. Afirmación con la que concuerdan distintos académicos y especialistas que demuestran que la crítica de los estudiantes es veraz.

La segregación de la PSU se expresa en investigaciones nacionales que demuestran que el porcentaje de estudiantes que da la Prueba de Selección Universitaria varía entre pobres y ricos, siendo los resultados también muy desiguales (Contreras *et al.* 2007; Valdivieso, 2006). Muestra de las diferencias es que todos los años quedan excluidos 12.000 estudiantes de excelencia<sup>44</sup> de colegios públicos, porque no se les enseñó lo que se pregunta en la prueba (Fossa, 2011).

El puntaje máximo de la PSU es de 850 puntos y el mínimo es de 450 puntos para ingresar a la universidad. Si se analiza más detenidamente los resultados de esta prueba, tenemos que en el año 2005, el 70.5% de los estudiantes que dieron la prueba obtuvieron puntajes menores a 550 y sólo un 7.5% obtuvo sobre 650 puntos, puntaje exigido para las carreras tradicionales universitarias. Si se desglosa este puntaje, el 6.7% obtiene entre 650-749.9 y sólo el 0.8%, 750 o más (Valdivieso, 2006). Lo anterior demuestra que el porcentaje de estudiantes que cuenta con las habilidades y conocimientos que debiesen haber adquirido durante la enseñanza escolar son mínimos.

Si se analizan los resultados según ingresos familiares, encontramos que a mayor ingreso, mayor puntaje y viceversa. Entre las familias que tienen menos ingresos y los que tienen más existen 159.9 puntos de diferencia (Valdivieso, 2006). El quintil más rico asegura en promedio, 150 puntos más de ventaja que el quintil más pobre en esta prueba (Fossa, 2011). De hecho, sólo el 0.9% de los sectores de menos ingresos obtiene más de 700 puntos en la

---

<sup>43</sup> Universidad Diego Portales, Universidad Mayor, U. Finis Terrae, U. Andrés Bello, U. Adolfo Ibáñez, U. de los Andes, U. del Desarrollo y U. Alberto Hurtado.

<sup>44</sup> Las notas en Chile son del uno al siete, siendo el siete la nota máxima. Estudiante de excelencia es quien tiene nota sobre seis.

PSU (Contreras et al. 2007). A continuación se muestra una tabla con los resultados en la PSU según niveles de ingreso familiar.

Tabla 3. Promedio Prueba Selección Universitaria (PSU) según ingreso familiar

Ingresos en pesos chilenos	Ingresos en pesos mexicanos	Puntajes
\$0-278.000	\$0-6.439	459.6
\$278.001-834.000	\$6.440-19.317	509.3
\$834.001-1.400.000	\$19.318-32.706	559.6
\$1.400.001-1.950.000	\$32.707-45.555	585.9
\$1.950.000-2.500.000	\$45.556-58.403	600
\$2.500.000 y más	\$58.403 y más	619.5

Fuente: Tabla realizada por la investigadora en base a los datos de Valdivieso, 2006.

Las diferencias entre ricos y pobres, se refuerza si se analizan los resultados de la PSU según establecimiento educacional. La diferencia entre un colegio público y uno privado es de 118.5 puntos. Y entre uno público y uno particular subvencionado es de 25.3 puntos. En promedio los colegios públicos obtienen 462.6 puntos, los colegios particular subvencionados 487.9 y los particulares 581.1 (Valdivieso, 2006).

Los principales factores estructurales que explican las diferencias en los resultados de la PSU son la educación familiar y el ingreso de los padres. Es importante señalar que no existe una relación causal y automática entre la variable socioeconómica y el resultado de la PSU. Si fuese así el aumento de los sueldos impactaría positivamente en los resultados de la PSU y la disminución continúa de la pobreza debería tener alguna incidencia en los resultados, lo cual no ha sucedido. Lo que afecta en los resultados son las “características asociadas al nivel de ingreso las que condicionan directamente la posibilidad de aprender” (Contreras *et al.* 2007, p.41); entre las que cabe mencionar variables como condiciones de la casa, acceso a libros, computador, organización y clima afectivo del hogar, rutinas diarias, uso del tiempo en el hogar, alimentación, desarrollo lingüístico, estrategias de aprendizaje, elección de la escuela, etcétera (Brunner y Elacqua, 2003).

Los creadores de la PSU, Jorge Manzi doctor en psicología de la Universidad Católica y David Bravo economista de la Universidad de Chile, reconocen las diferencias denunciadas, pero argumentan que no es un problema de la prueba, sino de la escuela, institución que debiese nivelar las desigualdades existentes en el origen familiar. Al

contrario de esa posición, Pamela Díaz Romero de Fundación Equitas encargada de los problemas de equidad, argumenta que no es posible que exista una prueba que perpetúe la inequidad ya existente en las escuelas, siendo necesarias otras formas de medición. Tal mirada es corroborada por la OCDE, organismo que recomendó que en Chile se incluyeran pruebas de admisión múltiples, que contemplaran cuotas para estudiantes más pobres. Mario Waissbluth, líder del movimiento educación 2020 precisa que no es posible dissociar prueba con calidad educacional. Considera que es necesario trabajar en ambos sentidos, de lo contrario en la universidad terminan entrando estudiantes que no comprenden lo que leen o carecen de conocimientos básicos para ir avanzando en los distintos contenidos de la carrera universitaria, por eso una propuesta es el propedéutico de nivelación para los estudiantes más pobres. A la fecha esa nivelación existe sólo en cinco universidades<sup>45</sup> (Fossa, 2011). Los propedéuticos son unas de las propuestas que han hecho los estudiantes como una forma de remediar las diferencias educativas recibidas en las escuelas (Confech, 2011).

De los antecedentes se concluye que la PSU, legitima las desigualdades sociales, prueba que ordena a los estudiantes según habilidades y conocimientos adquiridos en las escuelas y que no considera las particularidades de los estudiantes, como son el factor escuela, familia y comunidad<sup>46</sup>. La PSU se presenta como una prueba objetiva y confiable que mide el mérito personal. Dicha aseveración ideológica tiene un gran impacto en el joven a quien se responsabiliza del logro o fracaso en el resultado de esa prueba, sin considerar los factores contextuales e históricos. Además de lo mencionado, la discriminación que viven los estudiantes para acceder a la universidad, tiene impactos importantísimo en el futuro, ya que las personas que estudian carreras universitarias tienen mejores empleos, mejores sueldos y mayor poder de decisión, pudiendo poner por ejemplo a sus hijos en escuelas pagadas con buenos resultados en la PSU, reproduciéndose así las desigualdades ya existentes en Chile (Contreras et al. 2007).

---

<sup>45</sup>Universidad de Santiago, Universidad Cardenal Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Tecnológica Metropolitana de Ciencias de la educación y la Universidad católica del Norte.

<sup>46</sup> En América Latina la escuela explica el 40% de los resultados y el resto lo explica la familia y la comunidad (Brunner y Elacqua, 2003).

Debido a todas las razones dadas el movimiento estudiantil rechaza la PSU como el único mecanismo de ingreso a la universidad, proponiendo otros mecanismos complementarios que permitan una mayor igualdad de oportunidades, por ejemplo, los propedéuticos (Confech, 2011).

### **3.4 Privatización del sistema educacional**

La mayor expresión del cambio que tuvo la educación en Chile desde la década de los '80 fue la privatización del sistema educacional, que se manifiesta de distintas maneras como: la reducción del gasto en educación; la focalización del financiamiento por parte del Estado; el lucro; la disminución de instituciones públicas con respecto a las privadas; el aumento de la matrícula en las instituciones privadas; la transferencia de los derechos de propiedad o servicios a cargo del Estado al sector privado y un discurso que promueve que la educación privada es mejor que la pública, entre otras.

La educación tiene características particulares que la distinguen de los demás bienes públicos que se han ido privatizando. Por lo mismo, su privatización no ha sido en su totalidad, sino que se ha expresado a través de la transferencia de los derechos de propiedad del Estado al sector privado, con una menor inversión estatal y una menor regulación en ese ámbito. Ese fenómeno es mucho más evidente en otro tipo de empresas, ya que en educación suele ser encubierto por vías intermedias, como es el financiamiento parcial del Estado del sector privado o una desregulación que permite que sectores privados compitan con el sector público en igualdad de condiciones (Montero, 2006); esto es lo que sucede, por ejemplo, con las escuelas particulares subvencionadas en Chile, escuelas que se mantienen gracias al aporte de las familias y el Estado.

Como parte del proceso de privatización que se ha dado en Chile se ha desarrollado una ideología que la promueve a través de un discurso que hace creer que la educación privada es mejor que la pública. En ese contexto se le exige al Estado operar cada vez más con una lógica empresarial, además de restringir las decisiones sobre la educación a la familia y al individuo, por sobre una visión colectiva de sociedad (Montero, 2006). Muestra de aquello es el aumento de las instituciones privadas que ha sufrido Chile tanto en el ámbito escolar



como universitario. En el plano internacional existe un estudio realizado por UNESCO y la OCDE en el 2002, que muestra que en 16 economías de países en desarrollo entre las que se encuentran 6 países de Latino América, uno de cada seis estudiantes de primaria asiste a escuelas privadas (subsidiadas por el Estado) frente a 1 de cada 10 de los países de la OCDE. Situación que aumenta en los siguientes niveles de educación (Martínez 2009). A continuación se analizan algunas expresiones de la privatización en Chile, como son el financiamiento y lucro en la educación, y la relación entre instituciones públicas y privadas en desmedro de las primeras.

### **3.4.1 Financiamiento y lucro en la educación chilena**

El financiamiento en educación secundaria es expresión del proceso de privatización de la dictadura que creó en 1981 la subvención escolar, sistema que aún se mantiene. Esta reforma permitió la participación de establecimientos educativos con fines de lucro<sup>47</sup> a la subvención, incentivándose la participación del sector privado (Vial, 1998).

La subvención es un mecanismo que depende del número de estudiantes que asisten a los establecimientos escolares. Es un financiamiento que se aplicó a instituciones públicas y privadas subvencionadas, lo que generó la creación de colegios privados financiados con fondos estatales<sup>48</sup>. Con ello se buscó la libre elección de los padres, reemplazando los criterios previos que eran las características de cada unidad educativa. También se buscó aumentar la oferta educativa y mejorar la eficiencia y calidad educacional a través de la competencia entre establecimientos por las matrículas de los estudiantes (Juárez, 2010).

En 1988 se incorporó a la subvención escolar el sistema de financiamiento compartido. Esta nueva modalidad les permite a los colegios cobrar un monto a los estudiantes, sin perder la totalidad de la subvención estatal (Vial, 1998). Antes frente al aporte el establecimiento automáticamente perdía la subvención escolar estatal (Aedo y Sapelli, 2001). El

---

<sup>47</sup>En la comisión de Educación de la Cámara Alta, se está discutiendo una indicación sustitutiva que establece que el 100% de aportes efectuados por el Estado deben ser destinados exclusivamente a fines educativos, lo cual deberá ser discutido en la Cámara de Diputados. De ser aprobada esta medida sería una reforma histórica heredada de la dictadura militar (BibioChile.cl, 2012).

<sup>48</sup> En esta categoría no entran los colegios particulares pagados que no reciben subvención del Estado y que corresponden a un 9% de la matrícula de la población escolar (Aedo y Sapelli, 2001).

financiamiento mixto que empezó a operar en 1993 en democracia, era sólo para establecimientos privados, incluyéndose a partir de ese año los colegios públicos, pero con varias restricciones que han hecho que su aplicación sea mínima<sup>49</sup>. Los colegios particulares subvencionados, en cambio, han aceptado de manera masiva esa modalidad. Con esta nueva forma se buscó aumentar los recursos de los establecimientos y una disminución del gasto fiscal. Tal situación ha hecho que los establecimientos privados subvencionados por el Estado reciban más recursos que los públicos (Vial, 1998). Esto supondría una mejor calidad en esos establecimientos, situación que no sucede<sup>50</sup>.

Los colegios públicos que reciben subvención del Estado pueden cobrarles a los padres, si aceptan, un cobro mensual en el nivel de la secundaria; son mínimos los establecimientos que lo hacen. En el caso de los colegios particular subvencionados de propiedad y administración privada que también reciben aportes del Estado, se les permite por ley operar con fines de lucro, lo cual hacen la mayoría de estos establecimientos. El lucro se sostiene a través del financiamiento compartido, un monto que se les cobra a las familias en todos los niveles educativos (Maldonado, 2003).

Una de las más importantes características de la subvención escolar, también denominada *vouchers*, es que transforma al colegio en un mercado donde las escuelas públicas y privadas subvencionadas compiten por la matrícula de los estudiantes. En este sistema se coloca en un mismo nivel los establecimientos públicos y privados. Ya inscritos los estudiantes, los colegios deben asegurar su retención, pues la subvención los sigue a ellos (Aedo y Sapelli, 2001).

De tal modo en Chile los sistemas educativos incorporan no sólo las prácticas empresariales, sino también un lenguaje mercantilista. Expresión de aquello es el libro “Libertad de Elegir” de Milton y Rose Friedman, donde explicitan que “en la educación, los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores” (Friedman, 1983, p.220). De esa forma, la educación se reduce a un bien de

---

<sup>49</sup> En 1996 el financiamiento compartido en los colegios públicos corresponde apenas a un 3% (Vial, 1998).

<sup>50</sup>Ver artículos: De Claudia Peña (2002) Rendimiento escolar en Chile en establecimientos públicos y privados ¿qué nos muestra la nueva evidencia? y de Jesús Redondo, Carlos Descouvrieres y Karina Rojas (2001) Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001).

consumo, a una mercancía que se oferta a los consumidores que son los estudiantes o las familias y a productores (profesores y administradores) que ofrecen e intentan convencer a los consumidores que sus centros, títulos y acreditaciones son los mejores.

Quienes defienden este sistema argumentan que permite a las familias elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos. También quienes pueden pagar más por educación lo hagan y que el subsidio mejora la calidad educacional como resultado de la competencia por la matrícula de los estudiantes, quebrando el monopolio de los colegios públicos y viéndose en la obligación de mejorar su educación. Aquellos que están en desacuerdo argumentan que la educación debe ser garantizada por el Estado como un derecho humano y un bien social, sobre todo cuando hay padres que enfrentan limitaciones para atender las necesidades de los hijos, proveer mínimos estándares de educación a la población y asegurar la igualdad de oportunidades entre distintos sectores de la sociedad (Aedo y Sapelli, 2001).

La libertad de elección ha sido la bandera de lucha de las opciones ideológicas más conservadoras y de las políticas económicas neoliberales. Libertad de elección que se basa en el supuesto de que ella es un valor superior, siendo la libertad económica la más importante y de la cual dependen las demás libertades (Von Mises, 1975).

Para la ideología neoliberal, la libertad económica le permite al individuo, decidir de qué forma quiere participar en la sociedad y qué tipo de vida elige, es decir, qué estudiar y en qué trabajar, siendo el mercado el único camino de la liberación (Von Mises, 1975; Hayek, 2003). Para estos economistas, las sociedades sólo requieren de la regulación del mercado, quien provee de la información necesaria para que los individuos decidan la vida que quieren.

La defensa de la libre elección parte del supuesto que todos manejan la misma información y tienen los mismos recursos económicos. Ese supuesto es errado ya que la realidad nos muestra que la mayoría de las familias no cuentan con la información y los recursos económicos que les permita realmente elegir, en el caso de la educación, entre distintos establecimientos. Muestra de aquello es la experiencia chilena que tiene una estructura de escuelas que no permite una verdadera elección, ya que ella se supedita a los ingresos que se tengan para ingresar a un establecimiento educacional u otro. Por consiguiente, lo que

suele suceder es que las familias con mayor poder adquisitivo y con un mayor capital cultural eligen entre distintos establecimientos ya que tienen la información y los recursos para optar por una escuela u otra. A lo anterior se suma que muchas veces los colegios hacen selección de sus estudiantes, optando por los que tienen mejor rendimiento, no existiendo en ese caso una libertad de elección verdadera por parte de la familia.

Finalmente, la relativa libertad de elección entre establecimientos educacionales ha tenido diversas consecuencias, como es que se acentúe la segmentación escolar, estudiando los pobres con los pobres y los ricos con los ricos. También ha implicado que la educación se reduzca a un bien de consumo, a través del cual -a veces y algunos- pueden elegir colegios, profesores, títulos, de la misma manera como se compra un artículo en un centro comercial. Transformándose la escuela en una empresa, con promesas de libertad y bondades como la eficacia y excelencia que no siempre se cumplen.

Más allá de las distintas opiniones del financiamiento compartido y del lucro existente, éste ha provocado una mayor segmentación escolar en Chile que ha ido en aumento. Además limita las posibilidades de elección de quienes tiene menos recursos, que deriva en que las familias matriculen a sus hijos en establecimientos más segregados, donde la mayoría de los estudiantes presentan condiciones sociales y económicas similares (Valenzuela, 2006).

Sobre el lucro, hay investigaciones que muestran que puede tener incentivos perversos, como es abaratar costos a través de contratación de profesores con menos sueldos y que se estén rotando, aumento de estudiantes en las salas de clases, poco mantenimiento de la infraestructura, selección y segregación de estudiantes que son más costosos de educar (Contreras, Hojman, Huneeus y Landerretche, 2011).

A la segmentación escolar que provoca el lucro se suma que los resultados en calidad son cero, de hecho si se controla los sesgos de selección, (es decir, características de las familias y de la escuela), los resultados muestran que no existe diferencia entre colegios públicos y colegios privados con fines de lucro (Contreras et al. 2011). Lo mismo se demuestra en la investigación “Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de Eficiencia de la Educación Obligatoria (1990-2001)” en que se concluye que las diferencias de los resultados de aprendizajes entre escuelas públicas y privadas en Chile obedece al capital cultural de los estudiantes y no al colegio (Redondo, Descouvrieres,

Rojas, 2004). Por consiguiente, los argumentos que se dan a favor del lucro en el caso de Chile no funcionan. No ha mejorado la calidad educativa, ni tampoco es efectivo que las familias eligen el tipo de educación que quieren para sus hijos, ya que eso depende del patrimonio familiar.

En cuanto al financiamiento y lucro en educación superior, hasta 1973 las universidades eran financiadas en un 80% por el Estado, lo cual cambió a partir de 1980. En ese año se comienza a disminuir el gasto y se permitió la creación de nuevas instituciones educativas privadas, además de separar la universidad de Chile y sus sedes regionales, entre otros cambios (FECH, 2011).

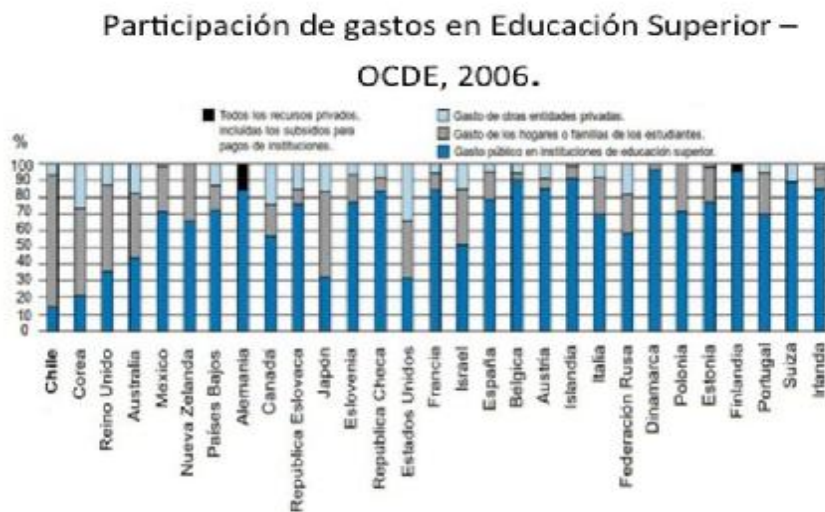
A partir de 1980 el financiamiento de las universidades fueron tres: el aporte fiscal directo (AFD) para instituciones del Consejo de Rectores, basado en criterios de calidad docente y competitividad científica; el aporte fiscal indirecto (AFI) para todo el sistema educativo superior que depende del resultado de la prueba de selección de los estudiantes de cada casa de estudio, fomentando a cada universidad la captación de los mejores puntajes y por último el Fondo de Crédito Universitario (FCU) un crédito blando para los estudiantes del Consejo de Rectores que es antecesor al actual Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU). Dichos criterios y fuentes de financiamiento universitario se han mantenido a la fecha con algunas modificaciones (FECH, 2011).

Hoy la educación superior en Chile se financia a través de aportes del Estado<sup>51</sup>, recursos autogenerados y los aranceles que pagan los estudiantes. Con respecto a los aportes del Estado, la reforma educacional de 1980 tuvo un impacto sideral ya que si en ese año el Estado era responsable de un 80% del financiamiento universitario, en el 2006 será responsable sólo de un 16% como muestra la siguiente tabla de participación de gastos en educación superior de la OCDE, 2006.

---

<sup>51</sup>En el caso del gasto público en educación superior (% PIB), el economista chileno Patricio Meller señala que es el menor del mundo 0.5%. En Brasil y México es de un 0.8%, mientras que en EEUU y Australia es de un 1.4% y 1.1% respectivamente. Esto implica que Chile es el país con menor gasto público por estudiante en educación (Meller, 2011). A pesar de lo descrito el gasto en educación ha aumentado a partir de 1990 cuando se retorna a la democracia, pero aún sigue siendo insuficiente (García-Huidobro y Cox, 2011).

Gráfico 1. Participación de gastos en educación superior-OCDE



Fuente: Federación de estudiantes, (Universidad Arturo Prat, 2011).

Como consecuencia del poco aporte del Estado, la educación superior ha tenido que financiarse mayoritariamente a través de recursos autogenerados y de los aranceles que pagan los estudiantes. Debido al alto costo de los aranceles -uno de los más caros a nivel mundial- el pago se hace mayoritariamente a través de créditos que solicitan las familias de los estudiantes (Meller, 2011). Las becas<sup>52</sup> que existen benefician a un porcentaje reducido de estudiantes, recibiendo menos de la mitad de los quintiles más bajos ese beneficio (FECH, 2011), incluso hay más jóvenes becados de los quintil superior (Q5) que del quintil más bajo (Q1) (Meller, 2011), siendo los créditos el medio masivo a través del cual estudian la mayoría de los estudiantes chilenos.

Existen tres tipos de créditos en Chile, uno llamado el Fondo Solidario, el Crédito CORFO y el Crédito con Aval del Estado. El primero se crea en 1994 y es un crédito que se entrega sólo a los estudiantes de las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de las universidades de Chile (CRUCH) siendo beneficiados los tres quintiles más bajos,

<sup>52</sup>Existen seis becas de aranceles: Beca Bicentenario, Beca para hijos de profesionales de la educación, Beca Juan Gómez Millas, Beca excelencia académica, Beca para destacados que ingresen a pedagogía y Beca nuevo milenio.

reduciéndose el beneficio a los estudiantes del cuarto quintil. Para ese crédito se les pide un mínimo de puntaje en el examen de admisión a la universidad de 475 puntos. Es responsabilidad de cada universidad el cobro de esa deuda y tienen criterios de pago flexibles. Una tasa de interés de un 2% que se cobra después de dos años de haber egresado el estudiante, se cobra el 5% del sueldo del año anterior y se deja de cobrar durante el tiempo de cesantía o en caso de recibir un sueldo muy bajo. Transcurrido un plazo de 12 años desde que la deuda se hizo exigible y habiendo cumplido el deudor con todas sus obligaciones, se condona el posible saldo que haya quedado impago (Biblioteca Nacional del Congreso de Chile, 2011).

El crédito CORFO es otorgado por bancos y entidades financieras con recursos de la Corporación de Fomento de la Producción<sup>53</sup> (CORFO). Pueden postular quienes estén aceptados en universidades, instituto profesional u entidad educacional que el Ministerio de Educación haya definido elegible para este crédito y que tengan un ingreso bruto mensual familiar que no supere las 200 Unidades de Fomento (UF)<sup>54</sup>. El crédito tiene una tasa de interés fija que no puede exceder a la tasa máxima autorizada por CORFO. El plazo máximo de pago es de 15 años, incluido eventuales períodos de gracia que concede el banco para el pago de capital o intereses. El propósito es que el estudiante pague cuotas pequeñas mientras estudia (principalmente intereses), y las cuotas mayores (el capital y los intereses) cuando haya egresado. Existe también la posibilidad de pagar cuotas iguales durante todo el plazo del crédito.

El Crédito con Aval del Estado<sup>55</sup> fue creado en el 2005 y empezó a operar en el año 2006. A diferencia del Fondo Solidario pueden postular estudiantes de cualquier institución de educación superior acreditada. El Crédito con Aval del Estado se caracteriza a diferencia del crédito CORFO, por un respaldo al estudiante del Estado y de la institución de

---

<sup>53</sup>Dicha Corporación es el organismo del Estado chileno encargado de impulsar la actividad productiva nacional, creada en 1939 (Corfo, 2013).

<sup>54</sup> En octubre del 2011, ese monto equivale en dólares a 8.583. En pesos chilenos a \$4.415.000.

<sup>55</sup> El ministro de educación Harald Beyer anunció en abril del 2012 un nuevo sistema estatal e integrado de financiamiento para la educación superior. Propuesta que estará disponible para el 90% de los estudiantes según el nivel de ingresos de la familia y que fija el interés anual en un 2%. La propuesta aún debe convertirse en proyecto de ley y será presentada en el congreso el 2 de junio del presente año (Cooperativa.cl, 2012).

educación superior, independientemente de los ingresos familiares o que esté en DICOM<sup>56</sup>. Con este crédito el responsable del pago será siempre el estudiante, de manera que si la institución de educación superior o el Fisco se ven obligados a pagar el Crédito de un alumno, tendrán luego todas las atribuciones legales para exigirle a éste la devolución del dinero (Ministerio de Educación, 2011).

El crédito con aval del Estado se cobra en Unidades de Fomento y su interés hasta el año 2013 era de un 5.6% anual en caso de pagar la deuda en 10 años y de un 6% en el caso de pactar la deuda en 15 o 20 años. Debido a las movilizaciones estudiantiles se consiguió bajar el interés de un 6% a un 2%. El tiempo de pago dependerá de la duración y monto de la carrera. El cobro del crédito se hace efectivo al egreso en el mes 19. Si el estudiante deserta (sin justificación por 12 meses consecutivos) el cobro se hace efectivo a contar del mes siguiente a la declaración de la deserción y el plazo de pago que originalmente le correspondía, se reduce a la mitad. En el caso de cesantía, es posible suspender el pago de la deuda hasta por un máximo de 12 meses, por una sola vez o por períodos fraccionados que en total no pueden exceder los 12 meses.

En consecuencia, el financiamiento universitario en Chile funciona mayoritariamente a través de créditos, uno entregado por parte de la universidad como es el caso del Fondo Solidario y los otros dos a través de la participación de la banca privada con el crédito CORFO y el crédito con aval del Estado. Con respecto al último crédito, el más cuestionado por parte del movimiento estudiantil, tiene detractores y quienes elogian su aporte a la educación, como es el caso de la directora ejecutiva de la Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores, Alejandra Contreras. Ella argumenta que el mayor mérito de este crédito es el aumento de la cobertura en educación superior de todos los segmentos socioeconómicos del país, existiendo aún diferencias entre los tres primeros quintiles y el cuarto y quinto quintil. Añade que tal situación beneficia los ingresos de los futuros profesionales, ya que un mayor nivel educativo aumenta las remuneraciones (Contreras, s. f.).

---

<sup>56</sup> Es el nombre de una empresa que tiene una gran base datos que permite observar el comportamiento de pago de la población y de las empresas, indicando además la situación de deuda, limitando según el monto de la morosidad la posibilidad de acceder a un crédito bancario.



Señala también que con este tipo de crédito se permite incorporar recursos privados a la educación superior, se evita que los impuestos de los más pobres paguen la educación de la clase media y alta evitándose de tal modo la inequidad *ex post*, que se generan con la gratuidad de la educación, y se motiva un mejor rendimiento académico de los alumnos y un término más rápido de sus carreras porque son más conscientes del costo de los estudios. (Contreras, s. f.).

En comparación con el crédito del Fondo Solidario se argumenta que éste tiene limitaciones de cobertura ya que sólo beneficia a los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores y que posee un nivel de recuperación bajo. Por otra parte, el crédito CORFO sistema paralelo al Crédito con aval del Estado presenta la dificultad de exigirle a las familias un aval que respalde al estudiante, afectando a los estudiantes de ingresos medios o bajos. También son créditos renovables anualmente siendo la exigencia mencionada una dificultad que se repite cada año (Contreras, s. f.).

Los detractores del Crédito con Aval del Estado, principalmente estudiantes, cuestionan su alto interés y el alto nivel de endeudamiento que eso implica, además de la privatización y comercialización de la educación. Algunas de esas críticas son compartidas por el Banco Mundial<sup>57</sup>. Esa institución advierte que los estudiantes con crédito con aval del Estado: habrán adquirido una deuda casi 180% mayor de lo que será su ingreso anual cuando se titulen y se incorporen al mercado del trabajo. Cifra que coloca al país como el más caro en la relación deuda-ingreso entre diez naciones analizadas (Simonsen, 2011). A continuación se muestra una tabla con los valores anuales y mensuales de cinco carreras elegidas al azar, de una de las universidades públicas más importantes en Chile.

---

<sup>57</sup>Es importante señalar que si bien hay concordancia en algunas críticas entre el Banco Mundial y los estudiantes sobre el Crédito con Aval del Estado, ambas críticas surgen desde posiciones ideológicas totalmente distintas. El Banco Mundial avala todas sus propuestas desde el modelo neoclásico de la economía que es parte de la ideología neoliberal, sosteniendo que la educación no debe decidirse desde el Estado, sino según las necesidades del mercado (Coraggio, 1995), visión diametralmente opuesta a la de los estudiantes que consideran que se debe paulatinamente fortalecer la educación pública y de que el rol del Estado es fundamental en la educación.

Tabla 4. Aranceles anuales del 2014, Universidad de Chile

Carrera Licenciatura	Pesos Chilenos	Dólares
Medicina	4.835.700	9.216
Ingeniería Agronómica	3.601.700	6.864
Arquitectura	3.279.100	6.250
Antropología	2.754.300	5.249

Datos elaborados por la autora a partir de la información de la Universidad de Chile, aranceles 2014 para alumnos nuevos de algunas carreras elegidas al azar.

Luego de cinco años de funcionamiento de dicho crédito, el Estado ha costeado dos mil noventa y un millones de dólares para su funcionamiento. Tal cifra equivale a 10 nuevos hospitales públicos, monto que alcanzaría para financiar los estudios superiores de 181 mil jóvenes en un año. Se calcula que al Estado podría costarle otros US\$ 549 millones si el sistema se mantiene tal cual y con el nivel de morosidad que bordea el 50% entre los egresados, de la cual se recupera entre un cuarto y la mitad, y un 65% de los desertores que se ha declarado en mora. Tal situación ha provocado que el Estado siga negociando la cartera con los bancos, como lo ha hecho hasta el 2010. La conclusión del Banco Mundial es que este sistema contradice el objetivo central que era traspasar los créditos a la banca privada, trasladándose finalmente al Estado (Banco Mundial, 2011).

Si se analiza la distribución de este crédito, se puede observar en la tabla siguiente que, efectivamente ha aumentado la cobertura, pero concentrándose la deuda en el quintil más bajo siendo quiénes más desertan en los estudios superiores. Con ese crédito quienes terminan pagando más por la carrera universitaria son los quintiles más bajos, ya que ellos son quienes en mayor porcentaje contraen la deuda con la banca privada, a diferencia de los quintiles más altos que no piden créditos y le pagan directamente a la universidad el arancel o acceden al crédito del Fondo Solidario que tiene un interés mucho más bajo y es más flexible su pago.

Tabla 5. Distribución de alumnos beneficiados por quintil de ingreso años 2006-2008

	2006		2007		2008	
	N° de alumnos	% de participación	N° de alumnos	% de participación	N° de alumnos	% de participación
Quintil 1	4.002	18.83%	14.045	40.09%	17.224	40.47%
Quintil 2	3.335	15.69%	8.511	24.29%	10.088	23.71%
Quintil 3	3.480	16.38%	7.951	22.70%	8.545	20.08%
Quintil 4	5.351	21.18%	4.526	12.92%	6.699	15.74%
Quintil 5	5.083	23.92%		0.00%		0.00%
Total	21.251	100.00%	35.033	100.00%	42.556	100.00%

Datos extraídos del texto de Alejandra Contreras, S. f.<sup>58</sup>

Además de la disminución de los aportes estatales a las universidades, Chile es uno de los países con los costos de arancel más altos en las universidades. El promedio anual de gasto es de 6.150 dólares, es decir, 283.000 pesos mensuales chilenos. A esto se suma el elevado ritmo de aumento en los aranceles, el cual, entre 1997-2009 creció en un 60% en términos reales. Esto incluye universidades privadas y públicas, de Santiago y de otras regiones. Si consideramos las becas existentes éstas cubren a un porcentaje mínimo de estudiantes universitarios, que en los quintiles más bajos corresponde a menos de la mitad de la población. Los becados corresponden a 180.000 estudiantes, siendo beneficiados solo 40.000 jóvenes de los dos quintiles inferiores. Si se compara entre quintiles, son más beneficiados los jóvenes del último quintil (Q5) que del quintil inferior (Q1) (Meller, 2011). Las becas además de cubrir a un segmento minoritario, tiene exigencia de puntajes muy altas, por ejemplo, la beca Juan Gómez Millas beneficia a los dos quintiles más bajos que hayan obtenido sobre 600 puntos. Esa exigencia significó que en el 2010 sólo se becaron a 596 estudiantes, ya que obtener ese puntaje en esos quintiles es casi imposible. El 2012 la exigencia disminuyó a 550, sin embargo, el 43% de esos quintiles no supera los 450 puntos en la PSU (Fossa, 2011).

<sup>58</sup>El sombreado del texto lo hizo la autora, que muestra el aumento de la cobertura universitaria y las diferencias entre el primer y quinto quintil con respecto al endeudamiento del crédito.

En cuanto al lucro, a diferencia de la educación secundaria en el nivel universitario, está prohibido por ley, lo que sucede en la mayoría de las universidades a nivel mundial (Meller, 2011). A pesar de esa ley las universidades en Chile sí lucran; lo hacen a través de otras figuras como la inmobiliaria que arrienda los edificios, prestación de servicios de aseo, etcétera (Monckeberg, 2011).

A partir de las denuncias de lucro en las universidades por parte del movimiento estudiantil, en el congreso se creó una comisión investigadora del lucro en la educación superior. Se concluyó con un informe de 400 páginas que advierte de irregularidades por parte de siete instituciones superiores<sup>59</sup> sobre el lucro, además de cuestionar el sistema de acreditación de las universidades.

Los principales mecanismos detectados por la Comisión mediante el cual las universidades transgreden la ley son: altos sueldos a miembros del directorio o ejecutivos, montos que no tienen consecuencias tributarias negativas; se externaliza los servicios a empresas donde los propietarios de las universidades pueden retirar las utilidades; las universidades no pagan impuestos a la renta; incorporación de familiares al directorio de la empresa disminuyendo los impuestos que pagan; vender su cartera de deudores incobrables a una empresa de factoring; compra y venta de universidades bajo el control de grupos económicos o extranjeros; pagos de royalties, patentes u otros conceptos a terceros, aumento de ingresos o excedentes de las universidades por otras vías como reducir costos de operación, aumentar aranceles, etcétera y crecimiento de la universidad a través de donaciones de empresas relacionadas con sus creadores (Fech, 2012).

Dicho informe se presentó en la Cámara de diputados y contó con 46 votos a favor y 45 en contra, más una abstención que determinó finalmente el rechazo del texto (biobiochile, 2012). Frente a esto, la reacción de los estudiantes fue de molestia, señalando el líder estudiantil Gabriel Boric que el Congreso chileno “continúa su recto camino hacia el desprestigio absoluto” (ADN, 2014).

María Olivia Monckeberg ya en el año 2007 había denunciado el lucro en las universidades en su libro “El negocio de las universidades en Chile”. En ese texto divide las universidades

---

<sup>59</sup>Las universidades señaladas en el informe son las de Las Américas, Andrés Bello, Viña del Mar, Santo Tomás, la Uniacc, del Desarrollo y la Universidad del Mar.

privadas en dos tipos: las instituciones que buscan ganar dinero haciendo de la educación un negocio y que tienen un proyecto ideológico neoliberal, que es el caso de la mayoría y las universidades que tienen además un proyecto ideológico religioso acorde con los postulados de quienes lo controlan (Monckeberg, 2011).

En el negocio de las universidades privadas en Chile, la mayoría de quienes son sus dueños fueron los ideólogos y participantes del modelo económico y político en dictadura. Son ex ministros de Augusto Pinochet<sup>60</sup> o fueron dirigentes estudiantiles que apoyaron al gobierno dictatorial. Muchos de ellos estudiaron en la Escuela de Chicago en Estados Unidos y hoy son parte del parlamento, lo que asegura la mantención del actual sistema educacional,<sup>61</sup> el conflicto de intereses que yace en esta situación se suele omitir en el parlamento y en la sociedad chilena. Además del interés económico de las universidades, se suma un interés ideológico que se expresa en la formación de élites acorde a los sectores conservadores del país, miembros del Opus Dei y empresarios de derecha (Monckeberg, 2011).

Existen investigaciones que muestran algunas de las consecuencias negativas sobre esta medida como es el caso de Estados Unidos que sí permite el lucro en educación por ley. Las principales críticas son, que bajan las exigencias educativas, ya que se les solicita a los profesores altas calificaciones, siendo incluso retribuidas económicamente si aumentan la tasa de aprobación y disminuyen la tasa de deserción. La tasa de graduación es mucho menor en las universidades privadas con lucro (22%) comparado con las universidades estatales (65%) y las universidades privadas sin lucro (55%). Se cuestiona que los estudiantes se endeuden sin poder financiar su deuda y tampoco tengan asegurado un empleo con el título. Se merma la calidad educacional bajando los costos en la contratación de los profesores, a quienes se les contrata por horas. Finalmente se cuestiona que este tipo de educación se equipare a cualquier tipo de negocio (Miller, 2011). Lo descrito también sucede en Chile, como por ejemplo los llamados “profesores taxistas” que son profesionales que trabajan en distintas instituciones privadas debido a la precariedad laboral. También se sanciona al profesor que evalúa con bajas calificaciones o reprueba a

---

<sup>60</sup>Hernán Buchi, Pablo Baraona, Sergio Fernández, Ricardo García Rodríguez, René Salamé, Andrés Chadwick, Pablo Longueira Montes, etc. (Monckeberg, 2011).

<sup>61</sup> También existen parlamentarios de la Concertación sobre todo de la Democracia Cristiana, pero corresponden a un porcentaje muy inferior a los de derecha, algunos de ellos son: Jaime Ravinet, René Saffirio, Genaro Arriagada, etc. (Monckeberg, 2011).

un estudiante, existiendo una presión tacita y a veces explicita sobre la necesidad de que los estudiantes-clientes se mantengan en la institución educativa.

### **3.4.2 Relación entre instituciones públicas y privadas**

Otro indicador de la privatización en educación en Chile ha sido el aumento de establecimientos privados y de la matrícula en desmedro de instituciones públicas. Lo sucedido obedece a distintas medidas históricas, una de ellas surge en el marco del proceso de descentralización en dictadura, entre 1980 y 1981 período en que se traspasaron los establecimientos públicos del Ministerio de Educación a los municipios, proceso que culmina en 1989 (Maldonado, 2003).

A partir del traspaso del sistema educacional escolar y de un nuevo tipo de financiamiento comenzaron a operar tres modalidades de colegios subvencionados por el Estado: colegios municipales (públicos), colegios particulares subvencionados y corporaciones<sup>62</sup>. Existen también los colegios particulares que no tienen subvención del Estado, siendo su propiedad y administración privada.

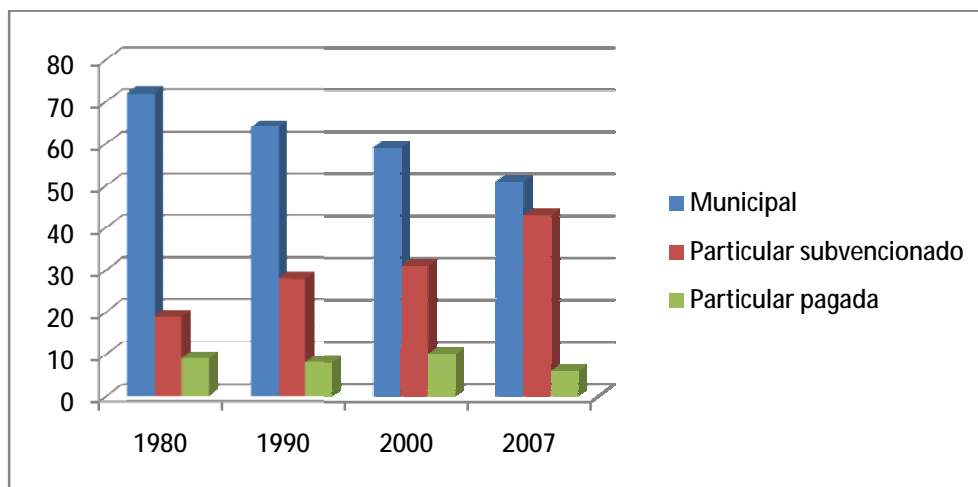
Con respecto al número de establecimientos, en trece años (de 1996 a 2009) se cerraron 707 escuelas públicas y se abrieron 2.540 escuelas privadas (Beyer y Velasco, 2010).

Como se puede observar en la siguiente tabla, los colegios públicos disminuyeron de un 72% (6.370) en el año 1980, a un 51% (5.909) el 2007. Y los colegios particular subvencionado aumentaron de un 19% (1.627) en 1980 a un 43% (5.055) el 2007.

---

<sup>62</sup>Las corporaciones equivalen a apenas al 1.4% el año 2004 y corresponden a 70 establecimientos educacionales de enseñanza secundaria (técnico -profesionales) que son del Estado y administradas por 21 instituciones empresariales. También reciben subvención del Estado.

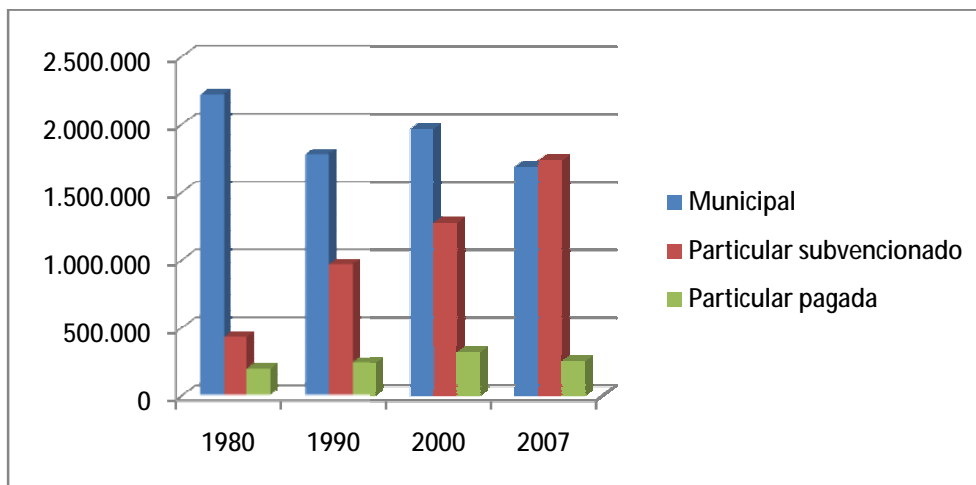
Gráfico 2. Evolución número de establecimientos de educación escolar según dependencia.  
Período 1980-2007



Fuente: MINEDUC, Estadísticas de la Educación, 2001 – 2007, División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile

A continuación se puede observar la evolución de la matrícula escolar según dependencia que a partir de 1981 crece cada año en los colegios particulares y disminuye en los colegios públicos (municipales). La matrícula en 1980 corresponde a un 77.9% (2.216.546) en colegios públicos que disminuye el 2007 a un 45.8% (1.688.432). En cambio los particulares subvencionados triplicaron su matrícula, si en 1980 corresponde a un 15.1% (429.101) en el año 2007 aumento a un 47.2 (1.736.232). La matrícula en los colegios privados es relativamente constante.

Gráfico 3. Evolución de la matrícula total educación escolar según dependencia administrativa. Período 1980-2007



Fuente: MINEDUC, Estadísticas de la Educación, 2001 – 2007, División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile

El 2008 menos de la mitad de los estudiantes de educación primaria y secundaria asistían a establecimientos públicos (Beyer y Velasco, 2010). Otros datos corroboran lo señalado y muestran que entre 1981 y el 2004 el número de colegios públicos disminuyó de un 78% a un 49.6% y los colegios particulares (subvencionados y pagados) aumentaron de un 22% a un 49.2% (Maldonado, 2003).

En cuanto a las universidades privadas y públicas, hoy existen 61 universidades en total, de las cuales 25 corresponden al Consejo de Rectores, 16 son públicas y 9 son universidades particulares. Las 36 restantes son universidades privadas creadas después de 1981, año en que se permite y se fomenta por ley la incorporación del sector empresarial en el ámbito educacional. Predominando hoy las universidades privadas por sobre las públicas (Monckeberg, 2011).

Además del número de instituciones privadas existentes, las estadísticas de la matrícula entre 1983 y el 2005 corroboran el proceso de privatización vivido en Chile. En 1983 los estudiantes apenas correspondían a 108 mil. De éstos, 105.341 cursaban sus estudios en las universidades del Consejo de Rectores y sólo 2.708 en las privadas, o sea apenas el 2.5% de los jóvenes estudiaban en universidades privadas. En el 2000 la cifra de estudiantes había



aumentado a 302 mil. 201 mil estudiaban en las universidades del Consejo de Rectores y la mitad 101 mil lo hacían en universidades privadas, aumentando a un 33% la población de estudiantes en universidades privadas. El año 2005 la proporción entre estudiantes según establecimientos se divide de manera pareja. Los estudiantes de universidades del Consejo de Rectores suman 256.471 mil y de las universidades privadas 205 mil (Monckeberg, 2011) lo que equivale en el primer caso a una matrícula del 55% en oposición al 45% de las universidades privadas.

Gráfico 4. Porcentaje de instituciones universitarias privadas y del Cruch

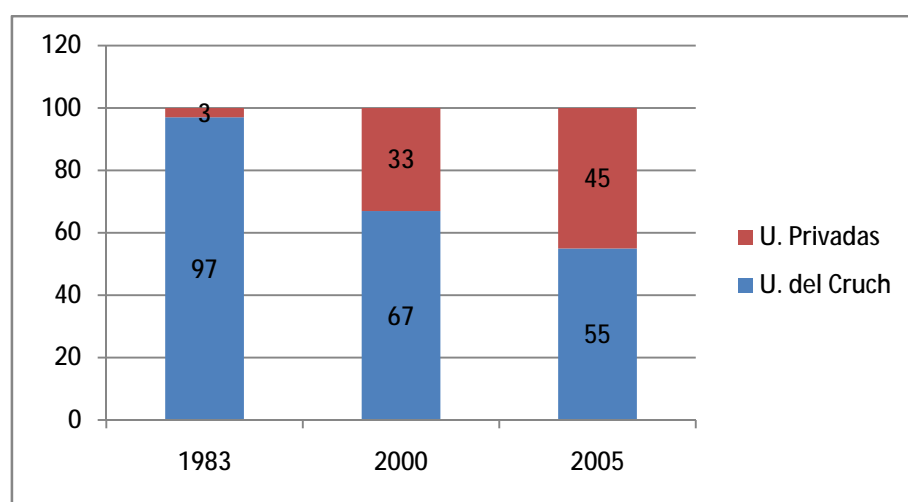


Gráfico elaborada por la autora en base a los datos de María Olivia Monckeberg.

En suma, con respecto al financiamiento a partir de 1980 se opta por la subsidiariedad estatal, que se expresa en la focalización de recursos y privatización tanto en el ámbito escolar como universitario. Dichas políticas son avaladas por criterios de mercado que confían en la competencia y en la libertad de elección de los sujetos. Ideología que considera necesario una apertura a privados para que participen en la educación escolar y universitaria con financiamiento público.

En este contexto se acepta el lucro en materia educativa, siendo respaldado por ley en el nivel secundario, a pesar de que no ha logrado cumplir el objetivo que originó esa medida (mejorar la calidad educativa y generar libertad de elección). En la educación universitaria según el estudio de María Olivia Monckeberg (2011) el lucro existe a pesar de que se prohíbe por ley y aún así no se han tomado medidas al respecto.

Como consecuencia de lo descrito, a partir de 1980 a la fecha las matrículas y establecimientos públicos han disminuido. Fenómeno que responde a un desmantelamiento de los servicios públicos en dictadura y luego en democracia a través de una desvalorización de lo público que se expresa en el fomento a la privatización y en un sentido común que se instauró en la población chilena, al considerar que lo que se paga es de mejor calidad, desvalorizando lo público. Lo descrito ha permitido un aumento en la cobertura, pero sin una mejora de la calidad, ni en el nivel escolar, ni universitario. En el caso de las universidades, un abuso en los cobros que no se relaciona con la calidad educativa recibida y que ha generado un sobre endeudamiento y un alto grado de segmentación y desigualdad en Chile.

En suma, desde el retorno a la democracia en 1990 los gobiernos de la Concertación buscaron equidad y calidad educacional, debilidades que se heredaron de las políticas de la dictadura. Si bien la Concertación intentó a través de diversas políticas públicas superar esas problemáticas, después de más de dos décadas Chile sigue mostrando sus deficiencias en esas materias educativas (García Huidobro y Cox, 2011). Tal situación se explica por la decisión política de mantener casi intacto el funcionamiento institucional de la educación instaurado en dictadura. Modelo que se sostiene en la lógica neoliberal, pero con contradicciones, por una parte mantiene políticas neoliberales con un Estado que transfiere las decisiones al mercado y, por otra parte, intenta a través del Estado intervenir buscando igualdad y calidad (Banco Mundial y OCDE, 2009).



## **SEGUNDA PARTE**

### **CONDICIONES DE LA ESCUELA Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION**



#### **Capítulo 4: Contextualización de las condiciones de la escuela**

La presente investigación, tal como se menciona en la introducción de este trabajo, se centra en estudio de las condiciones y de sentido de los maestros, que trabajan en tres escuelas de secundaria, de los cuales uno es particular subvencionado, modalidad que se fortalece en dictadura y los otros dos son, uno público-privado y otro público, ambos ex liceos experimentales.

Las características y diferencias jurídicas de las escuelas son importantes porque marcan un cambio en la estructura educacional chilena y hasta la fecha se sigue discutiendo a partir del movimiento estudiantil, el rol y la viabilidad de que se mantenga la actual estructura educacional, sobre todo la existencia de los colegios particulares subvencionados. Asimismo, las trayectorias particulares de las escuelas muestran parte de la historia nacional, a través de lo que fueron las experiencias experimentales en los liceos de secundaria.

Ambos antecedentes, la situación jurídica de las escuelas como su historia, nos permiten situar y comprender de mejor manera la trayectoria de los colegios en un panorama nacional, así como también la situación de la escuela chilena de hoy, con sus particularidades que van marcando y recreando dinámicas propias de cada establecimiento. En ese sentido cada colegio es único, pero a la vez forma parte de un entramado socio-cultural mayor, que en este caso, se vincula con las experiencias de historia que tuvieron dos de las escuelas estudiadas, siendo liceos experimentales, y con la situación jurídica de cada una que influye en su propia dinámica escolar, en su inserción en el espacio social y territorial, en la valorización que se hace de ella por parte de la sociedad, en el tipo de estudiantes que atiende, entre otras cuestiones. La importancia de comprender la escuela radica en dar cuenta de su trama social y en cómo las relaciones contextuales condicionan de manera particular el vínculo y el tipo de trabajo pedagógico que realizan los docentes, siendo la escuela uno de los tantos espacios en los cuales se forma y constituye el sujeto docente.

El presente capítulo se ha estructurado en cinco partes. En la primera se describe la estructura educacional en Chile, es decir, los niveles de enseñanza. En la segunda parte se

describe la historia de los liceos experimentales para poder situar a dos de los tres establecimientos educacionales elegidos para estudiar la posición de los profesores y las tres partes siguientes son la descripción de la dinámica de cada uno de los establecimientos a partir de las entrevistas y observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Se parte con la descripción del Liceo experimental Darío Enrique Salas, luego el Liceo experimental Manuel de Salas y se termina con el Colegio Excelsior.

#### **4.1 Sistema escolar chileno**

El sistema escolar chileno se estructura a partir de niveles de enseñanza, que son las diferentes etapas del proceso educativo. Como ya se explicó éste se divide en un primer nivel que se llama Educación Parvularia, luego sigue la Educación Básica y continúa la educación media, ambas obligatorias. Finalmente está la Educación superior, que es el nivel superior impartido por Universidades Autónomas dependientes del Estado, Universidades Privadas, Institutos Profesionales de Educación Superior (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) (Ministerio de educación, 2013).

Con respecto a los tipos de establecimiento que existen en Chile, como ya se explicó en el capítulo anterior hay tres modalidades de colegio financiados por el Estado: colegios municipales (público), particular subvencionado y los que siguen siendo público pero son administrados por corporaciones empresariales. Y están también los colegios privados pagados.

#### **4.2 Liceos experimentales en Chile**

El Liceo Manuel de Salas y Liceo Darío Enrique Salas, fueron en sus orígenes escuelas experimentales, experiencias que marcan y son un precedente de las características y de la trayectoria actual de esos establecimientos educativos.

Si uno revisa de manera breve la historia de los liceos experimentales se encuentra que el impulso de renovación pedagógica en primaria comenzó en 1929 y en la educación

secundaria en 1932 con la creación del Liceo experimental Manuel de Salas, que diez años después pasó a depender de la Universidad de Chile. La implementación como tal de ese proyecto comenzó en marzo de 1945, con el gobierno del Presidente Juan A. Ríos (1942-1946) y se desarrolló entre la década de los cuarenta y mediados de los sesenta (Gutiérrez, Lorenzo y Vera, 1997).

El año 1946 las autoridades permitieron en siete liceos experimentales, de las ciudades de Santiago, Antofagasta, Quilpué y Concepción, comenzar una innovación que buscaba transformar posteriormente a cien colegios públicos más. Entre esos siete colegios estaba el Liceo experimental Darío E. Salas, establecimiento que participó desde 1947 en el movimiento de transformación de los liceos (Gutiérrez *et al.*, 1997).

En ese período el Presidente Juan A. Ríos creó una comisión para la transformación de la educación secundaria, con la finalidad de ser un espacio de avance social y económico. Se buscaba el desarrollo de la personalidad de los adolescentes, basado en ideales de solidaridad y respeto a la persona humana.

Las críticas que se hicieron en esa época al liceo de acuerdo a Gutiérrez *et al.* (1997) fueron:

Tener como única función la preparación para el ingreso a la universidad, no satisfacer ya las necesidades, los intereses y las capacidades de los adolescentes [...] mantener la uniformidad obligatoria del plan de estudios, olvidando las diferencias individuales; [...] dar preferencia al dominio de los aspectos intelectuales y técnicos de la cultura que a la inculcación del sentido humano, social y ético en que ésta debe ser empleada (Gutiérrez *et al.* 1997, p.18).

En consecuencia se buscó que el liceo pasase de ser instrumental e informativo, a uno formativo y orientador, donde el estudiante pudiese resolver problemas reales, valorar el medio físico y social del cual forma parte, desarrollar un carácter moral que le permitiese el cultivo individual, familiar y social, como también potenciar aspectos artísticos y recreativos, además de la capacitación económica.

Como parte de la nueva propuesta pedagógica se creó una comisión que elaboró un informe llamado Plan de Renovación Gradual de la Educación. El documento estipula que el liceo debe satisfacer las necesidades de formación del adolescente, fomentando la afirmación de



su personalidad y guiándolo en la búsqueda de sus propios intereses en concordancia con la comunidad de la cual forman parte. Se establece que la escuela es una institución más del desarrollo individual y social, siendo el contexto fundamental para el progreso de los adolescentes. Se estipula la importancia de la experiencia en la escuela como parte de la transformación del adolescente, entendiendo ésta como la relación entre pensar o el hacer y sus consecuencias, lo que no se restringe a la simple actividad o el simple estudio en el aula. También se le dio una importancia central a la adquisición del patrimonio cultural, que se expresa en la comprensión del mundo en el que se vive y en contribuir a su mejoramiento y al desarrollo de las propias capacidades (Gutiérrez *et al.*, 1997).

Lo propuesto por la comisión tuvo directrices y metas claras y concretas para los profesores que aplicaron el plan, siendo su fundamento central que:

La cultura y nuestra época se orientan hacia la realización de un régimen de convivencia social basado en los ideales de solidaridad y de respeto de la persona humana [...] El liceo por tanto, dará especial importancia al desarrollo de hábitos, actitudes, ideales y habilidades tendientes a tal fin, y tendrá como objetivo central y dinámico la preparación y construcción de una sociedad que satisfaga las necesidades materiales y culturales del pueblo (Gutiérrez *et al.*, 1997, p. 20).

Con las escuelas experimentales se ensayó un nuevo curriculum y una nueva pedagogía de enseñanza, basada en el aprendizaje activo. Si bien tuvo resistencias e incomprensiones, de manera paulatina se fue socializando un lenguaje con expresiones como: respeto a la personalidad del educando, atención a las diferencias individuales, desarrollo integral, etcétera. De tal modo, la experiencia de los liceos experimentales fue muy importante para los cambios que se introdujeron en la enseñanza media (secundaria), desarrollándose nuevas prácticas que hasta la fecha siguen vigentes como parte de la cultura escolar: las jefaturas escolares, actividades de orientación, consejos de curso, cooperación de padres y profesores, etcétera (Gutiérrez *et al.*, 1997).

A pesar de la importancia que tuvo la experiencia de los liceos experimentales, sólo duro un par de décadas y se ejecutó en muy pocos establecimientos. En 1967 de manera abrupta se eliminó el carácter de experimental de esos colegios, lo que se explica en parte por los conflictos gremiales que produjo las mejoras en los sueldos de los profesores, los crecientes logros académicos de los estudiantes que generó una elitización y especialmente la

estandarización de la educación secundaria debido a la prueba de ingreso a la universidad. Lamentablemente el término de esta experiencia se hizo sin un balance de logros y fracasos (Gutiérrez *et al.*, 1997).

### **4.3 Liceo experimental Darío Enrique Salas**

El liceo en su condición de experimental tuvo tres etapas: la primera corresponde a su fundación en 1947, la segunda de 1948 a 1955, de consolidación, período en el que se llevan a cabo las distintas propuestas del Plan de Renovación y la tercera que se extiende entre 1956 a 1966, año en que el liceo pierde su calidad de experimental debido a la reforma creada por el presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Durante las tres etapas se observó que el plan se fue cumpliendo a cabalidad llegando a ser efectivamente un centro de experimentación, lo cual no estuvo exento de dificultades (Gutiérrez *et al.*, 1997).

El nombre del liceo fue en honor al educador, profesor de castellano y francés Darío Enrique Salas, quien desde temprano comenzó a madurar su pensamiento en torno al problema educativo, que manifestó en su obra fundamental: *El problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestros Sistema Escolar Primario*, publicado en 1917. Esta obra fue trascendental en la historia de la educación chilena y sirvió de base a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que se dictó en 1920.

Con el origen del liceo se decidió que debía ubicarse en el sector poniente de la ciudad de Santiago, cuya población se caracterizaba, en su mayoría, por sectores económicos medios-bajos y bajos. Al igual que los otros liceos se buscó lugares en los que se pudiese aplicar el Plan de Renovación en realidades sociales concretas. Es así como nace el Liceo Darío Salas en una casona señorial, entre medio de otras mansiones señoriales que habían sido residencia de la clase alta. Las puertas de esa casona se abrieron el 7 de abril de 1947 con 247 estudiantes en total, poniéndose en marcha desde un inicio el Plan de Renovación. El objetivo del liceo fue “el desarrollo integral y armónico de la personalidad del alumno” (Gutiérrez *et al.*, 1997, p.111).

El informe de la comisión estableció diversas medidas innovadoras con respecto a la dinámica de la escuela como que:

El profesor debía ampliar su tiempo en funciones educativas con respecto a los estudiantes y en actividades creadoras. Se estableció que cada profesor podía tener hasta tres cursos y un máximo de 24 horas de clases, el resto del tiempo sería para diversas actividades que se discutían y decidían en el Consejo General de Profesores, espacio destinado a favorecer y aplicar las innovaciones que buscaba el liceo (Gutiérrez *et al.*, 1997).

Con respecto a los planes y programa, se buscó superar el poco vínculo entre los contenidos y los intereses de la sociedad, superando la reducción educativa sólo a aspectos intelectuales y técnicos. La Comisión definió como prioridad atender las diferencias de los estudiantes, creándose un plan de estudios diferenciado según sus intereses. El énfasis se puso en los problemas de la vida humana, y en un programa de carácter cultural y vocacional. Se buscó un mayor sentido de los contenidos para los estudiantes (Gutiérrez *et al.*, 1997).

El aprendizaje para los liceos experimentales se centró en un aprendizaje activo, siendo función del maestro motivarlo y generar las condiciones más óptimas para que el proceso se desarrollase en las mejores condiciones. De acuerdo a ello, se buscó favorecer las potencialidades de los jóvenes para que pudiesen vivir armoniosamente con la sociedad y en una democracia en constante cambio (Gutiérrez *et al.*, 1997).

El sistema de evaluación era integral, objetivo e inseparable del proceso de enseñanza, con un sentido diagnóstico, acumulativo e informativo, con múltiples procedimientos y con participación de los estudiantes. Fue un sistema de evaluación que buscó apreciar el nivel de desarrollo del estudiante, contribuir en su motivación, evaluar la idoneidad de los programas y la eficiencia de los profesores, e informar a estudiantes y padres del desarrollo de los atributos de los estudiantes para que pudiesen tomar mejores decisiones vocacionales (Gutiérrez *et al.*, 1997).

En relación al personal docente del liceo, éste procedió por lo menos en sus primeros 15 años de experimentación: de profesores en servicio, que se distinguían por su desempeño en distintos liceos del país, ejemplo de ello fue Gabriela Mistral; de profesores recién

egresados del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, con poca experiencia profesional pero que mostraban mucho interés y dedicación en los cursos pedagógicos; y un grupo selecto de profesores que eran quien además asesoraban a la Comisión, muchos de ellos se habían desempeñado anteriormente como profesores del Liceo Manuel de Salas.

El liceo en 1966 pierde su calidad de experimental. A pesar de ello aun conserva atisbos de lo que alguna vez fue como liceo experimental, sobre todo a través de los pocos docentes que quedan de ese período de experimentación y por el conocimiento que algunos estudiantes tienen de la trayectoria de la escuela.

Hoy el Liceo Experimental Darío E. Salas es un colegio público que tiene cursos de séptimo y octavo básico, y en la enseñanza media de primero a cuarto medio. En el nivel de séptimo y octavo tiene un curso respectivamente, y en los de enseñanza media son a los menos diez cursos por nivel.

El colegio recibe a 1.500 estudiantes, de los cuales por lo menos 1.000 son catalogados en situación de vulnerabilidad. Es un colegio que se caracteriza por recibir a una población estudiantil de nivel socioeconómico bajo y medio. Son estudiantes que llegan porque no tienen matrícula en las escuelas de sus comunas y buscan dentro de la educación pública un mejor colegio, también por la trayectoria histórica de institución experimental y caracterizarse por su participación y posicionamiento político entre los colegios públicos.

Cuando entrevisté a los estudiantes la mayoría me comentó que entró al colegio por una decisión personal y las razones que dieron son: “me gustaba el colegio”, “porque tengo amigos”, “por ser buen colegio”, “un motivo personal me llevó a esta escuela”, “porque era mejor que en el colegio que estaba”, “me gustaba su historia”, “porque hay comunidad, aceptación social”. También está quien entró porque el padre le dijo que era un buen colegio. Sólo dos de diez estudiantes mencionan que fue la única opción que tuvieron entre los colegios que buscaron en la zona, y otro estudiante señaló que no encontró matrícula en otros establecimientos de la zona. La mayoría de los estudiantes entrevistados está en el colegio por un interés personal.

Al buscar información del liceo que provee la página del Ministerio de Educación, es necesario ingresar al link de la Agencia de Calidad de Educación<sup>63</sup> y revisar la ficha de los resultados de la prueba del SIMCE para obtener descripciones del colegio. En esa página se entregan datos diversos del establecimiento, como información institucional, de costos, proceso de postulación, características del establecimiento, oportunidades educativas, participación de padres, apoderados y alumnos, resultados de las pruebas SIMCE, de la prueba PSU, indicadores de desempeño docente y listado de docentes.

Con respecto al origen de los estudiantes, sólo se describe la situación socioeconómica de los dos cursos que han dado la prueba SIMCE en el último período: segundo y tercero medio. Con respecto a los estudiantes de segundo medio, se los identifica como parte de un grupo socioeconómico bajo, que son quienes, en la mayoría, tienen apoderados que han declarado tener hasta 9 años de escolaridad y un ingreso mensual de hogar hasta \$230.000<sup>64</sup>. Además entre el 69.01% y el 100% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. En el caso de tercero medio, la población se categoriza como grupo socioeconómico medio bajo, es decir que la mayoría de los estudiantes declaran que sus padres tienen entre 10 y 11 años de escolaridad. Que un 58% de los estudiantes declaran tener un computador e internet en su hogar y un 46% declaran poseer automóvil. Con respecto a la condición de vulnerabilidad social, entre 40.01% y 61% de esta población se encuentran en esa condición. En ambas situaciones los padres no cumplen con los 12 años de obligatoriedad escolar y con las exigencias mínimas para cualquier trabajo que son 12 años de estudios.

La información proporcionada por la Agencia de Calidad confirma lo señalado tanto en las entrevistas realizadas por Magdalena, Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica como por Silvia, la orientadora de la escuela, que es el nivel de vulnerabilidad de la mayoría de los estudiantes que llegan al Liceo Darío Salas, y que cada día va en aumento. Ellas cuentan que debido a su condición de vulnerabilidad la mayoría de los estudiantes reciben de lunes a viernes desayunos y almuerzos gratuitos, además de otros apoyos más focalizados en cuanto a material de estudios y ropa escolar, ayuda entregada por el Estado.

---

<sup>63</sup>La Agencia de Calidad de Educación. (2013) Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/>

<sup>64</sup> Equivale a 5.000 pesos mexicanos.

## Estudiantes del Liceo Darío Salas



También en la información del Ministerio de Educación se describe el proyecto educativo, como la excelencia académica, desarrollo integral y valórico-religioso. Al conversar con el director del colegio y la Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), ambos amplían el escueto proyecto descrito en la página web. El director de la escuela menciona que se busca un niño que se pueda desempeñar en la sociedad, que sea un buen ciudadano, siendo importante la formación como persona y que a pesar de ser un colegio altamente vulnerable, no se descuida el ingreso de los estudiantes a la universidad. La encargada de UTP coincide en que se busca preparar a los estudiantes para el ingreso a la enseñanza superior, pero, sobre todo, preparar al estudiante para la vida ciudadana, entregar valores y conocimientos.

Asimismo, a la entrada de la escuela hay un cartel transparente con líneas negras que dice, “Nuestra misión: entregar a los jóvenes, una educación de calidad tal, que propicie la excelencia académica y la autonomía de un individuo útil a la sociedad”.

Con respecto a la orientación religiosa el colegio se define como laico. El liceo ofrece programas de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente, actividades de acción social. Además tiene apoyo al aprendizaje con reforzamientos en materias específicas, a través de psicopedagogos y orientadoras, y ofrece educación especial para trastornos motores.

Sobre las oportunidades educativas que ofrece, el ítem de idioma dice sin información, a pesar de que es parte de la malla curricular el inglés. La infraestructura con la que cuenta es biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de usos múltiples, sala de computación con internet, sala audiovisual, cancha de deportes, gimnasio y conexión a internet. Los deportes que se

practican son: baby fútbol, vóleibol, tenis de mesa. En actividades extra programáticas se ofrece taller de literatura, taller de música, taller de ballet-danza, taller de artes plásticas, y preuniversitario.

Con respecto al gimnasio que se menciona, el terremoto del 2010 lo afectó no pudiendo ser utilizado hasta la fecha, y no pudiendo ser arreglado por no contar con los recursos económicos para ello. En consecuencia sólo cuentan con patios sin techo.

Los costos del colegio son una matrícula que va de \$1.000 pesos a \$10.000<sup>65</sup> y se paga mensualmente el mismo monto, siendo opcional ya que por ley los colegios públicos no pueden cobrar. El colegio no cuenta con becas. Es un establecimiento que tiene convenio de subvención escolar preferencial (SEP). La SEP son recursos compensatorios que se les entrega a estudiantes de nivel socioeconómico bajo, en función de la clasificación de las escuelas. El financiamiento SEP incrementa la subvención por estudiante vulnerable, debiendo ser destinados esos recursos a los procesos y resultados de aprendizaje.

Con respecto a la dinámica de los profesores y estudiantes, Magdalena, Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) señala con preocupación que en los dos últimos años se ha ido deteriorando la relación entre docentes y estudiantes debido a las movilizaciones estudiantiles. Como ella cuenta, las movilizaciones provocaron un aumento de autoridad en los estudiantes, quienes ya no respetan al director, ni al maestro, ni a la institución, llegando los profesores a tenerles miedos a sus estudiantes. Frente a eso señala, “es una problemática que se dio el año pasado (2011) y este año (2012), se intentó trabajar en orientación desde el consejo de curso, pero no basta eso. Hay que instalar talleres reflexivos, hacer jornadas durante un periodo prolongado, pero con los consejos de cursos no ha sido suficiente (mejorar las relaciones)”.

Por otra parte, Silvia orientadora del colegio con respecto a la indisciplina enfatiza en el error que cometió la escuela al aceptar a todo tipo de estudiantes, no importando sus notas, conducta e interés en los estudios. Tal situación sucedió por la baja matrícula que se produjo después de las tomas en la escuela. Ella considera que “habría que filtrar un poco, no selección, cuando haces entrevistas, a mi no me interesa la situación económica, pero sí

---

<sup>65</sup>Equivale a 25 pesos mexicanos a 250 pesos mexicanos aproximadamente.

un chico que quiera estudiar, que venga con ciertos valores, vienen sólo a pasear, se han ido hartos, porque vienen sólo a pasear”. También coincide con la Jefa de UTP que la característica de la mayoría de los estudiantes es la deprivación económica y social, y recuerda “yo fui a un curso bien complicado y les dije ¿qué hacemos con ustedes?, y me dijeron profe es que hay cosas que usted nunca va a vivir, entonces son cosas que uno no imagina, no se explayaron mucho más, pero debe ser droga, violencia, delincuencia”.

Frente a lo que señala la orientadora y jefa de UTP, llama la atención un rayado que hay en el juzgado de policía local que está al lado del liceo. En la parte de arriba de la pared se lee: “Mi papá conoce más su pega<sup>66</sup> que a mí”. Más abajo dice: “Darío está en toma” y “Pako<sup>67</sup> conchetumadre”.

En las afueras del Liceo Darío Salas



La descripción y preocupación que plantean la orientadora y jefa de UTP con respecto a los estudiantes, será un tema reiterativo entre los profesores quienes manifiestan su tristeza y frustración por no saber cómo motivarlos, cómo establecer una comunicación fluida, o incluso en algunos casos el temor que les genera. Este tema será analizado en el apartado de análisis.

Con respecto a las características del establecimiento educacional, me llama la atención mientras camino en dirección al colegio el hermetismo del establecimiento, ya que se ve completamente cerrado con panderetas, puertas y rejas. Debo mencionar que estudié mi

<sup>66</sup>Pega equivale a trabajo de manera informal, lo que sería chamba en México.

<sup>67</sup>Pako equivale a policía de manera coloquial y a veces despectiva depende del contexto.



enseñanza media en esa escuela entre 1988-1992, por lo tanto conservo aun el recuerdo de la infraestructura de esa época. Cuando estudié se podía observar lo que sucedía adentro a través de las rejas de la entrada del colegio. Hoy el portón de entrada es de madera y cubre la totalidad del edificio, siendo imposible observar nada de lo que ocurre en su interior. Las escaleras de los edificios están totalmente enrejadas y los espacios que no lo están tienen alambre de púa. A continuación se puede observar una fotografía de la entrada del colegio y otra del costado izquierdo del establecimiento que muestra lo descrito:

Costado del Liceo



Entrada al Liceo Darío Salas



La entrada de la escuela cuenta con un portero que la mayoría de las veces te pregunta a quien se va a visitar y otras veces te deja pasar sin consultarte nada. Al entrar a la escuela se puede observar de inmediato un patio central que sirve como espacio de recreo, y para jugar baby fútbol, voleibol o basketball. El patio está rodeado por edificios que son pabellones de clases. Existen cuatro pabellones de clases, uno que está a la izquierda del patio que es el pabellón A, continúa el pabellón D que es mucho más pequeño, a la derecha del patio está el pabellón B y luego el pabellón C que es tapado por el anterior. Al final del patio hay una torre donde están las salas de computación, de idiomas, taller de historia, de música y de alimentación. A veces también se realizan clases, pero extra programáticas.

Cada pabellón tiene una letra que identifica a los cursos y salas que existen.

En el pabellón A: están los cursos de primero y tercero medio.

En el pabellón B: están los cursos de segundo medio, y los laboratorios de química y física.

En el pabellón C: están los cursos de cuarto medio y los laboratorios de biología.

En el pabellón D: están los cursos de séptimo y octavo y en un segundo piso el comedor para segundo, tercero y cuarto medio.

### Pabellones de clases

Patio central y a la izquierda  
el pabellón de clases A



Sala de clases



Patio central, al fondo la  
torre y a la derecha el  
pabellón B y más atrás el  
pabellón C



Cada pabellón cuenta con una pequeña sala donde trabajan las para docentes que se encargan de la disciplina de los estudiantes o de otras necesidades, como suplir a un profesor que debe salir de la sala por algún motivo o que llega un poco más tarde. También autorizan la salida de algún estudiante de la sala por algún motivo de fuerza mayor, o como lo fue en mi caso, porque se le autorizó darme una entrevista.

A la entrada del colegio, antes del patio central a mano derecha hay un auditorio que cumple una doble función: diversas actividades extra programáticas, graduaciones y actos de teatro, danza o música, y como comedor donde se almuerza y toman desayunos los estudiantes, de séptimo, octavo y primero medio.

La foto muestra el auditorio siendo utilizado para practicar el acto de graduación que se realizó pocos días después de haber tomado la fotografía.

## Auditorio Liceo Darío Salas



En el lado opuesto al auditorio, hay un pasillo a la izquierda de la entrada que lleva primero a la sala del director, luego a la oficina de inspección, continúan los baños y al final está la sala de profesores. Al lado de la sala de profesores hay una puerta que permite subir al segundo piso, espacio donde almuerzan los profesores y donde realicé un par de entrevistas. Las oficinas que describo están a un costado pudiendo todas, desde su puerta, observar el patio del colegio a través de una pared de vidrio.

Existe una sala de profesores donde comparten los maestros de todas las asignaturas. Al fondo hay un pizarrón donde anotan los horarios de las diversas reuniones que tienen y al costado derecho tienen casilleros donde pueden guardar sus cosas personales, además de las pruebas y trabajos de los estudiantes. Al costado izquierdo de la sala hay un pequeño salón con dos computadores donde los profesores pueden ingresar las notas al sistema, y una mesa redonda pequeña donde hice una de las entrevistas.

### Sala de profesores



Con respecto a las actividades deportivas, la escuela cuenta con dos patios, el patio central donde se pueden hacer diversos deportes como baby fútbol, voleyball y basketball y un patio más pequeño a un costado del patio central que está más protegido y suele ser más utilizado. Como ya se mencionó el gimnasio de la escuela dejó de ser utilizado desde el 2010 debido a los destrozos del terremoto del 2010.

### Patio central



### Patio más pequeño



Con respecto a la sala de clases, son amplias, todas tienen ventanas y cuentan con mesas y sillas individuales. Los muebles se organizan de manera tradicional, es decir, todas en dirección al pizarrón y a la mesa de la profesora. Llama la atención que hay en algunas salas bastantes libros de clases, que regala el Ministerio de Educación, tirados en el suelo o sino en la parte de arriba de la puerta, como se puede ver en la fotografía. También en la mayoría de las salas de clases se observan en las paredes rayados de los estudiantes, que

aluden a frases políticas sobre educación como: “interrumpí mi educación para venir a la escuela” o sobre relaciones amorosas.

### Salas de clases



La biblioteca de la escuela es un una sala rectangular alargada que tiene los libros guardados y que se accede a ellos al solicitárselo al encargado de la biblioteca. Hay varias mesas rectangulares grandes con sus respectivas sillas, donde pueden sentarse entre seis y ocho estudiantes. Al fondo de la habitación está el mesón donde se piden los libros que no son muchos, algunos están a la vista y otros se guardan en la parte de atrás. A un costado dos computadores donde los estudiantes pueden ir a revisar información para sus tareas y trabajos de la escuela.

### Biblioteca Liceo Darío Salas



En el patio del colegio también se observan murales que datan del movimiento estudiantil del 2006 y del actual movimiento que comenzó el 2011.

En el primer mural de las fotografías se puede observar las policías que se llaman carabineros en Chile vestidos de verdes con un carro policial a sus espaldas. Frente a ellos, pingüinos que representan a los estudiantes; a quienes tradicionalmente se les ha llamado así por el uniforme que suelen usar: una camisa o blusa blanca, con pantalones o vestidos

azul marino; detrás de los pingüinos se observa el colegio con un rayado que dice Darío Salas en toma. Al costado izquierdo dice: “Darianos, la organización puede romper + de mil barreras. Seamos realistas pidamos lo imposible...Darío Salas 2006”.

#### Murales Liceo Darío Salas



En el siguiente mural se observan nuevamente carabineros, quienes cargan bombas lacrimógenas en su uniforme. Al frente de ellos una torre de cuadernos y libros con varios pingüinos protegidos con un pañuelo que tapa su boca y nariz, en las manos cargan molotovs y hondas. Abajo hay dos lemas: “No + lucro” y “Por la educación en huelga de hambre, desde el 19 de julio...”. Se firma al costado derecho del mural: “Darío Salas rebelde 2011”.

#### Murales Liceo Darío Salas



El siguiente mural muestra un puño izquierdo grande con un cuaderno que dice: “Autonomía. Autogestión. Autoeducación. Ediciones del pueblo para el pueblo”. Al lado derecho se observan distintos trabajadores, mineros, campesinos, estudiantes y sobresale la imagen de un mapuche con un bastón de madera conocido como wiño en mapudungun que es utilizado para el juego a la pelota mapuche, debajo de estas imágenes dice: “estudiantes, obreros, mapuche en lucha”. Abajo del puño dice: “En homenaje a estudiantes y apoderados en huelga de hambre: Darío Salas en toma 2011”. Es importante señalar que el Liceo Darío Salas se caracterizó por las huelgas de hambres prolongadas que hicieron sus estudiantes en apoyo al movimiento estudiantil.

### Murales Liceo Darío Salas



Debido a que las entrevistas se realizaron a fines del 2012 y principios del 2013 periodo álgido del movimiento estudiantil, no se me permitió hacer observaciones permanentes en la sala de clases o en el colegio en general. Las razones que se me dio, fue la tensión que se vive en la escuela después de las movilizaciones y tomas estudiantiles, y que estaban intentando volver a la normalidad pudiendo ser mi presencia un motivo de interrupción al orden que intentaban restablecer.

Debido a esa petición, las observaciones que realicé fueron mientras esperaba las citas de las entrevistas con algún profesor, estudiante o alguna jefatura, lo que me permitió ver lo

que sucedía en los recreos, sus vestimentas, la relación entre profesor y estudiante fuera del aula. Lo mismo sucedió en el colegio particular subvencionado Excelsior.

De las reiteradas visitas que hice a la escuela, varias coincidieron con los recreos, y pude observar la situación de “descontrol” que planteaban las jefaturas y algunos profesores. El aviso de recreo y de término es con timbre. Un día miércoles mientras esperaba a una profesora para realizar la entrevista, sonó el timbre de uno de los tantos recreos que tienen: Éste en particular es de 11:45 a 12:15. Bajaron la mayoría de los estudiantes al patio del colegio, algunos van a comprar a un negocio pequeño que hay en el establecimiento, otros van al baño. Se observa muchos grupos que conversan, se ríen, algunos juegan a la pelota en el poco espacio que les queda debido a que todos los estudiantes están en el patio. La mayoría se junta en grupos y se quedan conversando en un punto fijo, los menos caminan por el patio mientras conversan. Suelen agruparse por el mismo sexo. Se escucha música al fondo del colegio, algo excepcional que sólo sucede porque ya es fin de año y se permiten ciertos “relajos” en la escuela. Debido a las altas temperaturas ya que a fin de año es verano en Chile, suelen buscar la sombra o los techos para conversar, viéndose espacios vacíos donde llega más fuerte el sol.

Suena el timbre para regresar a la sala, y pude observar que muy pocos estudiantes se movían del lugar, la inspectora por alto parlante varias veces dice “vamos a clases jóvenes”, pero eso no provoca ninguna reacción en los estudiantes, siguen sentados en las bancas o en el suelo conversando y los que juegan a la pelota lo siguen haciendo. Del baño aun se ven salir estudiantes, otros se lavan las manos en los lavaderos, que están fuera del baño. Los profesores, mientras tanto, algunos avanzan hacia las salas y otros esperan con sus carteras y libro de clase en la mano a que los estudiantes regresen a la sala de clase. Después de un buen rato de decirles por alto parlantes a los estudiantes que regresen a la sala, salen los inspectores al patio a decirles personalmente: “vayan a la sala de clases jóvenes”, sólo ahí empiezan a moverse en dirección al salón de clase. Miro mi reloj y son las 12:40 y aun no se han ido todos a la sala de clases, observo que algunos pocos se quedan en el patio, y las inspectoras no insisten. Frente a esta situación los profesores me comentan que empezó a suceder después de las movilizaciones y tomas estudiantiles, que ha sido muy difícil



retomar la normalidad de disciplina de la escuela. Lo descrito lo observo varias veces más, en días distintos.

Con respecto a los uniformes, no existe una homogenización de lo que deben usar. Cada uno viste de manera singular, conservando los colores azul marino y blanco que identifican el uniforme del colegio. La mayoría usa una polera azul marina con un cuello rojo que dice con letras blancas Darío Salas y además tienen un logo del liceo que se coloca en la parte delantera de la polera a la altura del corazón. Lo que varía mucho es el calzado de los estudiantes, la mayoría ocupan zapatillas y las chicas lo combinan con chalas y calcetines azules. Con respecto a los pantalones pueden ser de tela o sino jeans azul, algunas chicas van con short, aunque la mayoría usan faldas. La falda del colegio es azul marina con rayas finas rojas y a cuadrille, estilo escocesa.

Con respecto a los cortes de pelo, se observa una multiplicidad de estilos y cortes, hay quienes tienen el pelo largo, otros cortos. Hay quienes tienen rapada la mitad de la cabeza y se observa, sobre todo en los chicos, piercings, aros étnicos y de colores en las orejas. Hay muchas chicas que tienen el pelo teñido, sobre todo de color rojo. Debo señalar que cuando estudié nada de eso era permitido, el liceo era muy estricto con el uniforme y exigía a los hombres el pelo corto y a las mujeres se les prohibía pintarse. No cumplir con esa regla implicaba un llamado de atención, citando al apoderado al colegio o incluso la suspensión de clases.

Los bolsos que usan, sobre todo las chicas, son de distintos tamaños y colores, pero predomina el azul y rosado. Entre los hombres la mayoría usan mochila de distintos tamaños y de colores más bien oscuros.

Sobre la vestimenta de los adultos destaca la diferencia de los inspectores y para docente, quienes visten con tacos y vestidos, y la ropa de los profesores, que es muy informal y cómoda, la mayoría usa pantalones, zapatos planos y algunos con delantales blancos.

Pude observar que en los horarios de clase siempre había estudiantes en el patio, eran pocos, pero debían estar a esa hora en algún curso. También observé durante el horario de clases como lanzaban papeles desde el tercer piso al patio o como unos pocos estudiantes jugaban con agua en el patio, y se tiraban bombas de agua que son globos que se llenan de

líquido y al golpear con el suelo o una persona se revientan. Entre medio, se ven adultos que hacen el aseo del patio. Lo descrito es muy típico de fin de año, época en la que hace mucho calor y que coincide con fin de año, periodo en que se relaja aun más la conducta de los estudiantes y las autoridades son más permisivas con la disciplina que se establece durante el año.

Con respecto a la sala de profesores pude observar que los estudiantes entran y salen con bastante libertad, y existe cercanía entre estudiantes y profesores, observándose una relación de afecto por el tono y la forma de hablarse, además muchas veces los profesores llaman a sus estudiantes por sus nombres. Una de las tardes en que fui a la escuela pude observar a una chica que se puso a llorar fuera de la sala de profesores, me entero después que es debido a dos asignaturas reprobadas lo que la obliga a repetir de curso. Se acercan tres profesores a preguntarle qué le pasa y a consolarla por la situación, lo mismo hace la inspectora y otros compañeros de curso. La chica no pasa inadvertida, ni para los profesores, compañeros e inspectora quienes se acercan a preguntar qué sucede y a contenerla.

También, mientras realicé entrevistas en la biblioteca de la escuela, pude observar la conversación de estudiantes y profesores, incluso en varias oportunidades los profesores interrumpían la entrevista para responder alguna inquietud de algún padre o de algún estudiante con respecto a un contenido o trabajo. Percibí un trato cordial entre los profesores y estudiantes. Noto diferencias entre las profesoras y los profesores, las primeras son más cercanas y afectivas con los estudiantes, lo que se nota en el tono de voz, que es suave y en las palabras que utilizan, además tienen mayor acercamiento físico por ejemplo al tocar con la mano la espalda del estudiante, o abrazarlo o saludarlo de beso. Los hombres son un poco más distantes físicamente y hacen uso de la broma como parte del acercamiento con el estudiante, pero también muestran cercanía y preocupación.

Mientras realizaba una de las varias entrevistas que hice en la biblioteca, se acercó un muchacho a pedir hilo a Patricia, profesora de lenguaje, ella buscó y al no encontrar le indica que en un sillón de la sala de profesores hay una bolsa con hilo y que vaya a buscarlo. Ella se dirigió de manera muy amorosa con el chico, que se expresó en el tono y en la preocupación por ayudarlo, además se dirige a él como hijo.

Lo que observo coincide con lo que me han dicho la mayoría de los estudiantes con los que conversé, que al liceo lo distingue de otros el vínculo con el profesor, que quizás el nivel del colegio no es tan bueno, pero que sí reciben un trato especial de los profesores y de mucha preocupación hacia ellos, siendo una de las fortalezas del colegio.

#### **4.4 Liceo experimental Manuel de Salas**

El liceo se creó en 1932, funcionando en una casaquinta ubicada en las inmediaciones de la Plaza Ñuñoa el 15 de abril de ese año. A fines de la década de 1940 se traslada a la casona actual del ex director del Banco de Chile Pedro Torres, que fue adquirida por el Estado, y cuya casa central es actualmente considerada monumento histórico. El nombre del liceo es en honor al destacado intelectual, social, educacional y científico de la época colonial y del periodo de la independencia Manuel de Salas (Soto, 1974).

En un principio el liceo dependió del Ministerio de Educación para luego adquirir el carácter experimental diez años más tarde, cuando pasa a formar parte de la Universidad de Chile. El liceo no sólo busca experimentar nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza, sino también ser un espacio de observación y práctica de los futuros profesores formados en la Facultad de Filosofía y Pedagogía. A partir de 1947 la institución tuvo entre sus objetivos ser un instituto de experimentación pedagógica destinado a servir a las investigaciones educacionales de la Facultad de Filosofía y Pedagogía (Soto, 1974).

Sin embargo, la crisis institucional del país a principios de los años setenta, el Golpe de Estado y la posterior dictadura militar traería consigo consecuencias para la Universidad de Chile. La reforma educacional de 1981 provocó el desmembramiento de la Institución, y el Liceo Manuel de Salas es traspasado a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, sucesora natural del antiguo Instituto Pedagógico. En el año 2002, el Congreso de la República establece, en la Ley 19.820, la modificación de la dependencia del Liceo Experimental Manuel de Salas a la Universidad de Chile, constituyéndolo como un establecimiento de enseñanza preescolar, básica y media, cuyo fin es la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza académica. Además, se instituye el Consejo Asesor, órgano colegiado consultivo integrado

por representantes de todos los estamentos de la comunidad, es decir, estudiantes, profesores, funcionarios no docentes, padres y apoderados (Soto, 1974).

El liceo en su inicio dividió sus actividades en experimentación empírica y en investigación científica. La experimentación empírica que se aplicó tuvo influencias de diversos países, especialmente la filosofía educativa democrática y pragmática de John Dewey. Se buscó adoptar:

Modalidades propias de una escuela nueva,[...] fundamentada en principios de motivación, actividad y unidad, individualización y socialización, [...] y tendiente a cumplir con una filosofía educacional democrática, impulsada a formar un joven capaz de desarrollar al máximo sus propias capacidades de integrarse socialmente (Soto, 1974, p.2).

El liceo adhirió a un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, a través del cual el estudiante viva un proceso que le permita adaptarse al medio social del cual forma parte, le permita interpretarlo y mejorarlo.

En las primera década del '40 el liceo tuvo una influencia importante de la teoría educacional psicologista, en que se reconoce al individuo como parte de la interacción del medio ambiente con lo heredado. Más tarde, en la década del '60, el marco conceptual se amplía a los aportes de la sociología y antropología cultural, siendo la vida social y la colectividad un elemento importante a considerar en el proceso educativo de los estudiantes. La acción pedagógica buscó satisfacer las exigencias de la realidad nacional, satisfacer al individuo en las diferentes etapas de su desarrollo, considerar los progresos de las ciencias naturales, culturales e ideales, como de las ciencias de la educación (Soto, 1974).

Posteriormente entre las décadas de 1960 y 1970 el liceo se nutrió de los aportes de las teorías económicas y desarrollistas y antropro-culturales de la educación. Estos aportes introdujeron nuevas tendencias al sistema educativo, como fue la importancia de la educación para fines del desarrollo económico y social del país (Soto, 1974).

El liceo Manuel de Salas desde su inicio y siguiendo la modalidad de experimentación probó distintas propuestas de curriculum escolar, formas de organización y administración, planes de estudio, evaluación, etcétera. Experimentación que fue evaluada en base a las

experiencias de los profesores y los resultados obtenidos por los estudiantes. A partir de esas evaluaciones se construye la filosofía educacional y las prácticas pedagógicas del liceo (Soto, 1974).

En el caso de la investigación científica, ésta se desarrolló en menor medida en la escuela, sólo en ocasiones se llevó a cabo experimentación científica rigurosa, con experimentos en grupos de control y ensayo. Se experimentó con televisión educativa dirigida, con las actitudes y hábitos de estudio y con la enseñanza de idioma extranjero a temprana edad, entre otras.

Dentro de las evaluaciones del liceo, se identificaron cinco factores que limitaron el proceso de experimentación:

- 1) Población escolar: las características de los estudiantes de la escuela corresponde en un 60% a familias con formación universitaria y medios económicos suficientes, lo que no representa la media del país.
- 2) Durante la existencia del liceo cuando dependió primero del Ministerio de Educación y luego de la Universidad Chile, nunca se estableció canales de comunicación idóneos con otros establecimientos educacionales o con la Facultad de Filosofía y Educación para poder transmitir las experiencias que se estaban viviendo en el liceo. El liceo fue quien tuvo que buscar las vías de comunicación y las relaciones institucionales para procurar las constantes capacitaciones que exigían las actividades, muchas veces pioneras.
- 3) Las pruebas de ingreso a la universidad y las pruebas de fin de ciclo creadas por el sistema educacional nacional han limitado la experimentación del liceo, obligándolo a seguir contenidos que hubiese preferido omitir de los programas de clases.
- 4) Con respecto al sistema de evaluación y promoción, si bien el liceo contó con cierta libertad que le dio el Ministerio de Educación, muchas veces fue relativa debido a las limitaciones que impuso esta misma institución.
- 5) Por otra parte, la universidad nunca entregó los recursos suficientes para el mantenimiento de la escuela, lo que obligó a sostener su experimentación con recursos

propios a través del cobro de matrículas de los cursos de kínder a cuarto básico y a donaciones, rifas y otras actividades. Tal situación se agudizó entre los años 1971 y 1973.

Con respecto a los resultados pedagógicos de la experimentación empírica, se creó formas de organización y administración escolar entre profesores y estudiantes que propició la continua y prolongada convivencia en un ambiente de cordialidad, sin por ello perder la sana autoridad orientada a la autodisciplina de los estudiantes. Como parte del trabajo cooperativo se desarrolló la co-educación, nombramiento de profesores a funciones que antes tenían a cargo personal para-docente como fue actividades extra programáticas, funciones de inspección, etcétera. A partir de 1946 se crearon los cargos de profesores jefes, destinados a la orientación educacional y vocacional de los estudiantes (Soto, 1974).

Se formaron múltiples consejos y comisiones con la finalidad de integrar a todo el personal al trabajo cooperativo de la institución y poder generar espacios de perfeccionamiento. De tal modo, se creó el consejo técnico, consejo de profesores jefes, consejo de las actividades complementarias, consejo de asesoría de gobierno estudiantil, consejo de servicios especiales, consejo de cursos y consejo generales de profesores (Soto, 1974).

También se creó un servicio psico-pedagógico para los estudiantes con fichas metódicas y antropométricas, ficha psicológica, ficha socio-económica, informe sobre aprovechamiento, informe sobre adaptación al sistema escolar y estudio de los intereses vocacionales por cada estudiante (Soto, 1974).

Con respecto a la organización de los cursos, en un inicio, debido al poco número de estudiantes fue posible realizar actividades al aire libre o extra programáticas, al pasar del tiempo el aumento de estudiantes obligó a reorganizar los cursos. Se probó con la separación de cursos por mayor capacidad de estudio, lo que no dio resultado porque los grupos inferiores se sintieron desmotivados optándose por organizar los cursos al azar, de modo heterogéneo (Soto, 1974).

Los planes y programas de estudio respondieron a la filosofía de la escuela, siendo necesario incluir nuevos contenidos que no estaban contemplados en los programas exigidos a nivel nacional. Desde entonces se crearon centros de estudios, artes dramáticas,

brigada de cooperación social, entre otras. En el caso del plan de estudios se centró en las diferencias individuales, creándose una modalidad flexible y un plan común (Soto, 1974).

Con respecto a los métodos didácticos se cuestionó el método expositivo, privilegiándose los trabajos en equipo, foros, mesas redondas, trabajos de laboratorio y otras formas. Desde el inicio se buscó crear un contexto favorable de enseñanza-aprendizaje complejo, activo, individual, social y funcional. De modo tal, el proceso escolar y la metodología didáctica activa fue resultado de un trabajo comunitario compartido por los profesores, padres y estudiantes que posibilitó modificar una práctica inapropiada que era esperar todo del Estado (Soto, 1974).

Desde su inicio el Liceo Manuel de Salas contribuyó y fue un referente para los liceos que formaron parte del movimiento gradual de la enseñanza como el Liceo Darío E. Salas e hizo aportes pioneros a otros establecimientos a nivel nacional que fueron incorporando sus propuestas. Si bien se reconoce el aporte fundamental del liceo, también se evalúa que no logró su objetivo principal que era contribuir a la mejora cualitativa del sistema nacional, debido a que no hubo los canales idóneos entre el liceo y el Ministerio de Educación. A pesar de eso, desde su origen el liceo mandó a profesores a diversos foros y congresos con la finalidad de socializar los métodos activos de enseñanza que se practicaban en el liceo. También se hicieron diversas publicaciones que fueron entregadas de manera gratuita a diversas bibliotecas del país. También el liceo en muchas ocasiones ha recibido a estudiantes, docentes a nivel nacional y a extranjeros para observar y hacer entrevistas en torno a la experiencia (Soto, 1974).

Con respecto a las características del liceo Manuel de Salas actual, sólo se pudo contar con la información entregada por su página web y las entrevistas que realicé al director del colegio y al Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) ya que en la página del Ministerio de Educación no reporta información de este colegio. Suponemos que es por ser público-privado, lo mismo sucede con los establecimientos particulares subvencionados.

El liceo Manuel de Salas tiene actualmente una matrícula de 1.500 estudiantes. Los estudiantes se dividen por ciclos, el primer ciclo es educación parvularia, el segundo ciclo equivale a los cursos de primero y sexto básico y el tercer ciclo corresponde a séptimo y

octavo básico, además de primero a cuarto medio. En promedio cada nivel tiene cuatro cursos y con una profesora a cargo por nivel.

El liceo Manuel de Salas es bastante singular debido a que su dependencia con la Universidad de Chile lo convierte en público, sin embargo cobra y opera como un colegio privado. El jefe de UTP dice: “los chicos pagan como a un colegio particular privado, por eso la singularidad, porque no es ni uno, ni lo otro, la ley nos reguarda con autonomía económica, hay un director, consejo asesor que ve como se invierten los recursos, finanzas es como cualquier colegio, la diferencia es que no viene a controlar la controlaría de la república, como es de la Universidad de Chile y eso también nos sirve a nosotros, nosotros decidimos qué monto gastar y en qué gastarlo”.

La dependencia que tienen con la Universidad de Chile se expresa en convenios que tienen con esta institución, que les permite que distintas facultades ofrezcan cursos o capacitación a los profesores, o que los estudiantes puedan asistir a clases en la universidad pudiendo ser esos cursos homologables a los de la escuela.

Con respecto al proyecto educativo del colegio, Cristián jefe de la Unidad Técnica Pedagógica comenta es:

“Formar chiquillos críticos, conocedores del ambiente social, desarrollo intelectual importante e integral, valórica y cognitivo, equilibrio entre las dos. La misión entregar gente de bien a la sociedad, chiquillos que sepan leer el mundo, desde los lugares que les toque que no va enfocado en que todos se saquen buenos puntajes en la PSU, eso debería darse en forma espontánea, el foco nuestro es la formación de las personas, desarrollo de habilidades y un nivel más valórico, el respeto a la diversidad, la crítica, en sentido positivo que sean super críticos”.

Al respecto el director de la escuela, menciona que en el colegio hubo dos proyectos educativos: uno del año 1991 cuando el liceo dependía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y luego el 2005 cuando pasa a formar parte de la Universidad de Chile. El Proyecto actual lo evalúa como enriquecedor y democrático por la participación de los distintos estamentos de la escuela. A pesar de eso, el 2013 se habla de una re evaluación de ese proyecto debido a que las condiciones han cambiado. Para el 2014



se espera que sea el año de apropiación de un nuevo proyecto, que rescate las ideas fundamentales del proyecto histórico, como la innovación y la experimentación.

La misión del colegio dice en su proyecto educativo de veintitrés páginas que se puede leer en su página web<sup>68</sup>:

El Liceo Manuel de Salas de la Universidad de Chile entrega a sus estudiantes una formación de calidad, de manera que sus egresados sean portadores de atributos cognitivos, socio-afectivos y expresivo motores, integrados e integrales, que los faculten para iniciar un recorrido formativo a lo largo de la vida, permitiéndoles el acceso a estudios superiores, ya sean estos universitarios, profesionales o técnicos, y a inserciones laborales, de acuerdo a sus proyectos de vida.

En su página de internet el colegio declara tener un carácter laico y pluralista cuya institucionalidad garantiza y promueve espacios de participación a todos sus estamentos siempre en el marco del respeto y la tolerancia, arraigado en los históricos valores de lealtad, servicio y progreso.

El contacto con el liceo Manuel de Salas se inició casi a fin de año, después de haber terminado las observaciones y entrevistas en el liceo Darío Salas y en el colegio Excelsior. A diferencia de los otros dos establecimientos que sí me limitaron la observación en salas y otras actividades, debido al contexto y la dinámica de tensión en las escuelas, pienso que dadas las características del Liceo Manuel de Salas, lo más probable es que se me hubiese permitido participar y observar la dinámica en las aulas y en otros espacios del colegio, sin embargo fue el último colegio que contacté y que coincidió con fin de año cuando las clases ya estaban terminando. Tal situación se debió a las dificultades que tuve para que colegios privados permitiesen mi investigación, sobre todo por el movimiento estudiantil que dejó una atmósfera de mucha desconfianza y animosidad frente a cualquier persona extraña al colegio, lo cual explico más en detalle en la inserción al trabajo de campo. Aun así, la mayoría de las entrevistas que hice a profesores, estudiantes y jefaturas fueron durante el año escolar y las menos en vacaciones dentro del mismo establecimiento.

Sobre este liceo recuerdo haber tenido mi primer acercamiento cuando estudiaba en la enseñanza media. Una amiga que regresaba del exilio estudió en ese colegio y la fui a

---

<sup>68</sup>Liceo Manuel de Salas. (2014). Nuestra historia. Recuperado de:<http://www.lms.cl/>

buscar, me impresionó la amplitud del colegio y que tuviese una cancha de patinaje, yo estudiaba en el Liceo Darío Salas, colegio público, que si bien tenía una buena infraestructura comparada con otros colegios, era muy distinto de lo que era el Manuel de Salas. Años después al regresar a la escuela me sigue impresionando lo grande del establecimiento, la cantidad de patios que tiene y el hermoso jardín con el que cuenta la escuela. Es un colegio rodeado por paredes bajas combinado con rejas que permiten observar desde el exterior el establecimiento. Desde la vereda se puede ver el jardín y la casona antigua.

Entrada al Liceo Manuel de Salas



Jardin y casona



El costado derecho del liceo



Sobre el espacio del colegio, éste permite diversas oportunidades educativas. En el deporte se ofrece fútbol, voleibol, basketbol, patinaje artístico, gimnasia rítmica, acrobacia circense, yoga, entre otras. Entre las actividades extra programáticas tienen cursos que llaman curriculares libres y que cubren las áreas de deporte, ciencia, tecnología, cine/video, artes plásticas, música, batucada, teatro y otras más.

### Jardín del colegio con implementos para la acrobacia circense



Con respecto a la infraestructura la escuela tiene cuatro canchas al aire libre. Hay un gimnasio techado donde también se puede jugar voleibol, basketbol, patinaje, gimnasia, etcétera. Ese espacio tiene camarines y bodega de deportes.

Uno de los patios



Gimnasio



La escuela se conforma, además, con ocho edificios principales en el que se distribuyen una casa de administración y finanzas, una casona central, oficina para dirección, salas de asignaturas, sala de profesores, sala para la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), salas audiovisuales y la salas de clases. El colegio cuenta con un aula maga y un teatro con 600 butacas.

Tiene un comedor en el subterráneo para la alimentación de todo el liceo, quienes deben llevar sus alimentos pudiendo usar los microondas o, en caso contrario, pagar por una colación u almuerzo que se ofrece ahí.

La biblioteca, de acuerdo al tamaño de la escuela, no es tan grande. Es una sala muy alargada que tiene al fondo una habitación habilitado para que lean los niños más pequeños, con diversos cojines donde pueden sentarse a leer. Para los jóvenes hay mesas donde pueden sentarse dos estudiantes. Hay libros de acceso directo y otros que hay que solicitárselo a la encargada de la biblioteca.

Biblioteca para los niños



Biblioteca para los jóvenes



Comedor



Los edificios de clases se dividen según niveles, en algunos están los estudiantes de básica, en otros los de educación media. Hay un edificio que es sólo para pre-kínder y kínder. También los edificios se dividen según asignaturas como ciencias, laboratorios.

Con respecto a la sala de profesores, a diferencia de otros colegios donde existe una sola sala para el personal académico, en esta escuela hay salas de profesores y comedores según áreas. Pude entrar a dos de ellas: a ciencia y humanidades. Esta última es una sala amplia, que cuenta con 17 escritorios individuales para cada profesor. Hay tres computadores a un costado de la sala, al lado de la ventana y otro al costado contrario de la sala. Los escritorios están con muchas carpetas, libros, documentos y cosas personales como plantas, adornos, fotos y tazones. El orden de los escritorios es contiguo quedando de frente los profesores. También hay pegado a las paredes diversos muebles donde colocar material de clase y en una pizarrón blanco grande de 1.50 por 1.50. En las paredes se ven pegadas muchas hojas que tienen que ver con los horarios de clases y reuniones. Al costado opuesto del pizarrón hay un sofá muy cómodo en el que estoy sentada esperando para realizar la entrevista. Mientras espero hay cuatro profesoras y tres profesores que conversan de manera distendida, no parece afectarles mi presencia. Las entrevistas que me dieron los

profesores de humanidades, en su mayoría fue sentados en el pasto del jardín o sino en su comedor que está cerca de la sala de profesores.

### Sala de profesores de Humanidades Liceo Manuel de Salas



La sala de ciencia es más pequeña, pero mantiene la misma estructura que la sala de humanidades, escritorios individuales, muebles y un pizarrón blanco grande. En esta sala se observan menos adornos y cosas personales. No existe un sofá donde sentarse y sí puede observarse en las mesas y escritorios trabajos de los estudiantes como células, los planetas, etcétera. En esta sala sólo entre y salí para buscar a los profesores que entrevisté, quienes me atienden en el laboratorio de ciencia o en sillas y mesas que hay en el patio. De las veces que entré, en una oportunidad pude observar tres niñas, cada una sentada en un computador jugando, son estudiantes del liceo. Tal situación refleja la libertad que se tiene en el espacio de la escuela, y el acercamiento entre profesores y estudiantes.

Con respecto al perfil de los estudiantes, son de clase media y clase media-alta, con padres profesionales. Como ya se mencionó el colegio, a pesar de ser público por pertenecer a la Universidad de Chile, funciona como si fuera privado, cobrando mensualidades a las familias de los estudiantes. El colegio cobra una mensualidad de \$200.000<sup>69</sup> pesos chilenos. Existen becas para casos muy específicos como la cesantía de uno de los padres u otros problemas de fuerza mayor.

Las razones de las familias para matricular a sus hijos en este colegio son diversas, una de ellas es el interés por lo alternativo del proyecto educativo y la historia de la escuela. Como

---

<sup>69</sup>Equivale a 5.000 pesos mexicanos mensuales.

me dice un estudiante:“entré al colegio por su ideología”, también porque los padres estudiaron en esa escuela y por lo tanto hay una tradición familiar: “motivos familiares de tradición”, “por motivos familiares, fueron alumnos”, o el no adecuarse a un colegio privado los lleva a esta institución que es mucho más flexible y comprensible en la relación con el estudiante: “no me gustaba el anterior colegio” y otros motivos diversos como:“mi vecina me hablo del colegio”.

Las veces que fui a la escuela y que estaban en clases siempre observé estudiantes en los patios de la escuela, algunos tocando instrumentos musicales, otros jugando e incluso estudiando en esos espacios. También pude observarlos junto a los profesores jugando fútbol y en el caso de los estudiantes más pequeños jugando a la escondida con ellos.

Jugando futbol en el jardin estudiantes y profesor



Estudiantes estudiando en el patio



Al conversar con los profesores me explican que debido a la amplitud del espacio procuran hacer clases fuera de la sala, sobre todo las clases de música. De hecho pude observar a varios estudiantes con diversos instrumentos musicales, agrupados por parejas o más que tocaban algún instrumento musical. Observé baterías, guitarra eléctrica, flauta y, sobre todo, guitarra tradicional. Escucho que un grupo práctica el tema: “Todos Juntos” de Los Jaivas, me acerco a ellos y me comentan que la mayoría de las veces tienen el curso de

música en el patio y que les gusta que sea así. El profesor también se suma a la práctica de los estudiantes, está vez con un tema de Gustavo Cerati (cantante argentino).

Clase de música



Tocando un tema musical junto al profesor



La dinámica que se observa en los patios es de mucha tranquilidad, cada uno concentrado en sus actividades deportivas, musicales o de estudio. En las entrevistas los profesores me explican la dinámica que tienen de disciplina que es bastante singular con respecto a otras escuelas. Me comentan que la inspectoría se llama convivencia escolar y por tanto, no existen inspectores, sino profesores a cargo de esa unidad y no existen para-docentes, fomentándose la mayor cercanía con los estudiantes.

Se busca que la unidad de convivencia escolar sea más orientacional que disciplinaria. Los cargos de convivencia se turnan entre los profesores y se procura que tengan capacitación en resolución de conflictos, en mediación, cursos que se hacen a través de plataformas virtuales que acreditan ser “convivientes”, profesores de convivencia. La formación la brinda la Universidad de Chile. La función de ellos es ver a los estudiantes que llegan atrasados, si es reiterativo hablar con el apoderado para ver qué factores están influyendo en el atraso. También ven situaciones disciplinarias, se trabaja mucho el sistema de reparación, si hay un daño mobiliario los chiquillos deben quedarse a trabajar en la escuela, pero también están las sanciones punitivas como la suspensión que está reglamentado en el manual de convivencia escolar, si hay exceso de atrasos o situaciones disciplinarias muy graves.

Si bien, pude observar bastante armonía los días que fui a la escuela, tanto estudiantes como profesores comentan las tensiones y conflictos que vivieron por el movimiento estudiantil. Tensiones que se dieron porque los estudiantes se tomaron el establecimiento y por los cuestionamientos que hicieron a los profesores por su poco involucramiento. Los profesores comentan en cambio, que ellos buscaban una mayor reflexión del proceso y aprovechar el espacio del movimiento como formación política y cívica de los estudiantes. A pesar de lo que comentan los profesores, observo en ellos una actitud de bienestar y de mucha comodidad en el espacio escolar, lo cual se reafirma en las entrevistas.

Con respecto al uniforme si tienen actividad deportiva todos visten con una polera azul marina y un short o pantalón del mismo color. En la polera hay unas letras con las iniciales del liceo de color blanco que dice: LMS. No tienen un uniforme establecido, pero sí poleras en común que son rojas con franjas horizontales azules a la altura del estómago. La mayoría utiliza jeans y short de mezclilla. Los zapatos son muy diversos en forma y color. No observo mucha variedad en el cabello y cortes, ni tampoco uso de aros en los hombres.

#### Estudiantes del Liceo Manuel de Salas



En el Liceo Manuel de Salas al igual que en el Darío Salas tienen murales, pero que no expresan la historia y la connotación que tienen los realizados por los estudiantes del colegio público. Uno de los murales tiene un caracol y dice: “vamos lento, pero seguro” frase elaborada por el Movimiento Zapatista, lo que hace pensar que las ideas de ese movimiento inspiraron ese mural.



## Murales del Liceo Manuel de Salas



La relación que observé entre estudiantes y profesores es de bastante cordialidad, se tutean y llaman por su nombre, también veo que en los saludos la mayoría de los profesores abrazan a sus estudiantes. Se observa que los profesores juegan en el patio con los estudiantes, y en la clase de música se suman a las prácticas grupales que exige el curso.

Cristian Jefe de UTP menciona, sobre todo los estudiantes de cursos más avanzados la soledad en la que se encuentran, con hogares cada día más dispersos,

“en los grandes hay mucha soledad, les preguntas: cómo estás, te dicen estoy más o menos, de la nada te cuentan todo, mis papás se están separando, me impresiona la información que te entregan como atorados, su compañero cuál es, internet, celular y el micro onda, es un mundo de mucha soledad y son muy regalones, a veces nos saludan de abrazos, sobre todo los varones son muy de afecto, muy de piel, eso simboliza cada vez más el desapego que tienen en sus casas”.

Lo dicho por el jefe de UTP se reitera a través de las entrevistas a los maestros. Ellos mencionan que los padres por trabajo viajan mucho al extranjero o llegan muy tarde a la casa, estando los jóvenes muy solos.

#### 4.5 Colegio Excelsior

El colegio Excelsior nace en 1950, con el nombre de “Academia de Estudios Excelsior” siendo particular pagado y sólo para hombres. Es un colegio que fue fundado por el profesor de educación general básica con mención en inglés Guillermo Henríquez Ponce, quien inició su docencia en el Liceo Manuel Arriarán Barros de la Congregación Salesiana (Lira, 2000).

Desde su fundación el colegio se programó y planificó para convertirse en un segundo hogar para sus estudiantes. Tanto Guillermo y su hermano Hernán quien se sumó al proyecto dos años más tarde, estaban convencidos que un colegio laico y pequeño en cantidad sería más familiar y se podría combinar instrucción con formación, rigor académico con cariño, renovación y tradición, respetando la diversidad humana. Al colegio llegaron alumnos de diversas regiones del país, como también estudiantes extranjeros de Perú, Bolivia, Venezuela y Costa Rica (Lira, 2000).

En una entrevista que se le hace al fundador, reconoce que siendo profesor de otro colegio y viendo la falta de afecto de los jóvenes, decidió crear una escuela que supliera esa carencia. Por lo mismo buscó que fuera un segundo hogar para los estudiantes (Lira, 2000).

El colegio en sus inicios funcionó como un internado, medio pupilaje y externo. De los 250 estudiantes, 110 eran internos. Una de sus principales características era el estudio controlado para todos los estudiantes. Las clases comenzaban a las 8:15 hasta las 12:30, hora en que se iban a los comedores a almorzar. Luego las clases se reanudaban a las 13:30 hasta las 16:00. Terminada las clases se les servía once<sup>70</sup> a los estudiantes y luego seguían estudiando, supervisado por adultos (Lira, 2000).

En 1967 cambia el nombre por el de Academia por el de Colegio Excelsior debido al desprestigio que tuvo en esa época esta institución por ofrecer varios cursos en un año. El año de 1984, cuando se derriba la casona antigua en la que inició la escuela, éste paso a ser de un colegio privado a uno particular subvencionado (Lira, 2000).

---

<sup>70</sup>En Chile se le llama once a una comida que se realiza aproximadamente entre las 7 de la tarde o 9 de la noche y que por lo general incluye un té o café con un sándwich.

Desde 1985 el colegio pasa a ser de varones a un régimen mixto. Ese año los alumnos eran 1.075 de primero básico a segundo medio. En 1986 la población aumentó a 1.535 y se sumó un año más, tercero medio. En 1987 el colegio contaba con la enseñanza media completa y tenía 1.729 estudiantes. A la fecha la escuela tiene 31 cursos de primero a octavo básico y 15 de primero a cuarto medio. Hoy en la enseñanza media tiene 5 primeros medios, 4 segundos medios, 3 terceros medios y 3 cuartos medios. En promedio los cursos tienen 45 estudiantes debido a la subvención, explica la Orientadora del colegio.

En 1992 el colegio pasa del régimen de particular subvencionado a subvención compartida, modalidad creada en democracia y que ha tenido fuertes cuestionamientos por el movimiento estudiantil, aspecto que ya se explicó en el capítulo histórico.

Con respecto a su proyecto educativo, la institución se define como: humanista, cristiana, científica y laica.

Humanista porque considera al alumno como centro y protagonista de su propio proceso educativo. Cristiano porque considera al alumno un ser trascendental, que tiene su propia espiritualidad y que necesita, conocerse a sí mismo para desarrollar su vocación. Científico porque promueve en el alumno el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo. Laico porque inspira su quehacer educativo en los principios del pluralismo y la tolerancia (Lira, 2000, p. 13).

La misión del colegio es desarrollar y potenciar en sus alumnos los aprendizajes y saberes necesarios para enfrentar con éxito la educación superior, mediante la aplicación de innovaciones pedagógicas que iluminadas por una concepción humanista harán de éstos buenos ciudadanos (Lira, 2000).

Para el colegio, los alumnos y alumnas del nuevo siglo deben poseer una sólida y equilibrada formación intelectual, valórica y emocional: la intelectual le permitirá rediseñar el mundo político, tecnológico y cultural; la valórica, preocuparse de sí y del próximo, de sus derechos, de la satisfacción de sus necesidades, del cuidado y conservación del medio ambiente, de defender la libertad y la vida y lo emocional, entenderse a sí mismo y a los demás, para así superar sus limitaciones, potenciar sus virtudes y ser felices (Lira, 2000).

El colegio cuenta con biblioteca, laboratorio, salas de computación, arte y auditorium. También tiene un coro, academia de ciencias humanas, la academia científica Gregorio Mendel y una orquesta en formación.

Con respecto a las actividades deportivas se práctica en la escuela tenis de mesa, tenis, baby-fútbol, y natación que realizan en la Universidad de Santiago de Chile. También tienen actividades como un coro, teatro y un grupo scout.

El departamento de orientación trabaja temas de sexualidad, sida, comunicación en la familia. Lo que se busca es un acercamiento al apoderado para que colabore y participe en la formación de sus hijos. El éxito de esa iniciativa fue premiada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el cuarto encuentro Nacional de Orientación.

La orientadora Jacqueline me explica la estructura organizacional del colegio. La directora es la dueña del colegio, la subdirectora es su hija también es dueña, en jerarquía vienen después los tres directores académicos por ciclo. El primer ciclo incluye a los estudiantes de primero a cuarto básico; el segundo ciclo es de quinto a octavo básico y el tercer ciclo corresponde a los estudiantes de primero a cuarto medio.

Con respecto a los estudiantes la página del Ministerio de Educación los sitúa en un nivel medio-alto. Al conversar con la orientadora sobre las características de los estudiantes, me dice que no hay manera de saber de qué clase social son porque cuando se toma la prueba SIMCE se les manda un sobre a los apoderados y se les pregunta por el sueldo, ella considera a los padres de clase media “arribista”, y por lo tanto supone que inflan sus ingresos. Además considera que la clase media no se mide solo por el dinero, sino también por el aspecto cultural, cuestión que ella no ve en las familias de los estudiantes: “que vayan a clases de piano, que vayan a cursos de inglés, que viajen a Europa, porque si yo tuviese un nivel medio alto, en eso lo veo, a lo mejor se ve en que tienen I phone o cuestiones sofisticadas a nivel material, entonces esa estratificación de las clases sociales tiene su correlato con lo cultural, aquí lo cultural no está”.

Conversando con los maestros del colegio, varios coinciden en que los estudiantes son de clase media, algunos con una muy buena situación económica, pero en general un nivel cultural que no se correlaciona con los ingresos que dicen tener.

Si algo llama la atención de esta escuela es la disciplina, siendo una cualidad de la trayectoria de la escuela. Así se constata en una carta que escribió en el 2000 para la celebración de los 50 años, un ex estudiante que entró al colegio en 1954: “estábamos de 8 a 20 horas y salíamos con la libreta de control azul en la que se dejaba constancia de nuestras fechorías infantiles y que debíamos, al día siguiente, presentar firmadas por uno de nuestros padres” (Lira, 2000, p.28).

También la orientadora comenta que desde un inicio el colegio se caracterizó por la disciplina, “incluso medio militarizado”. En sus inicios llegaban solo hombres, y en general eran estudiantes que echaban de colegios particulares y en el establecimiento se les trataba de disciplinar.

Lo que menciona la orientadora pude observarlo desde el primer día que entré a la escuela. Mientras esperaba por un profesor, tocan el timbre y veo que bajan todos los estudiantes muy rápido las escaleras en dirección al patio para jugar tenis de mesa, lanzarse la pelota de un pasillo a otro, o sino del patio hacia los pisos donde están las salas. Cuando comienza el recreo se abre un kiosko pequeño que vuelve a cerrarse cuando el recreo ha terminado. Se acaba el recreo y entran todos a sus salas de clase, no hay nadie que les diga nada, ni siquiera alguien que los observe ejerciendo algún control para que se vayan a clase. El patio se observa limpio al igual que la cancha de fútbol, que forma parte del patio también. Tal situación la pude ver muchas veces y sí me llamó la atención, sobre todo, después de haber visto la dinámica del liceo Darío Salas.

Me explica la orientadora la estricta disciplina que tiene la escuela, lo cual confirmo con la información de la agenda del colegio. Me explica que el colegio ya no funciona con la estructura del inspector general, sino que ahora se llama Coordinador de Convivencia Escolar, quien ve el tema disciplinario. Como son tres pisos, hay tres coordinadores, uno por cada piso. Además la distribución de los estudiantes por piso no es al azar, en el tercer y último piso están los más jóvenes de primero medio, que están recién llegados y son más “pollitos” dice la orientadora. Luego en el piso que le sigue están los segundos medios y en el primer piso tercero y cuarto medio, que son más grandes y por lo mismo “hay que tenerlos más cerca para poder observarlos”.

En la agenda se estipulan y establecen el compromiso del apoderado, deberes y derechos del estudiante. Se establece de manera detallada el uso obligatorio del uniforme escolar, con detalle de color, modelo, incluso el largo en centímetros de la falda de las niñas. De la misma manera se define el uniforme de educación física.

Con respecto al uniforme pude observar un estricto apego a las exigencias del colegio. Todos y todas visten de manera uniformada. Las chicas usan una playera ploma y una falda de fondo azul marina, con acuatrille de color verde y plomo. Los chicos llevan pantalones gris oscuro, con una playera de color gris claro. Para la clase de educación física usan buzos azules y playeras amarillas.

#### Estudiantes del Colegio Excelsior



También se establecen las reglas de presentación personal que señala que no se permitirá:

“Cortes de pelo ni peinados no tradicionales (para los varones, pelo corto)”

“El uso de tinturas”

“En el caso de las niñas, el uso de más de un par de aros pequeños en el lóbulo de las orejas, ni maquillaje, ni esmalte de uñas”

“El uso de piercings, tatuajes y expansores en cualquier parte visible del cuerpo”

En la agenda de la escuela hay un ítem para la disciplina que la definen como:

“un recurso necesario que contribuye a lograr la formación integral de las personas. Creemos que cada norma o regla debe tener como objetivo el desarrollar e incentivar hábitos, actitudes y valores en nuestros estudiantes. La disciplina facilita un ambiente armónico agradable, donde cada persona puede desarrollar sus potencialidades e intereses y lograr el aprendizaje deseado” (Lira, 2000, p.9).

Existen tres tipos de observaciones sobre la disciplina que son notificadas a los padres a través de su agenda escolar: observaciones positivas; faltas medianamente graves; faltas graves y faltas extremadamente graves. En la agenda se estipulan las 15 conductas consideradas como positivas, como por ejemplo, mantener sus cuadernos y útiles en excelente estado y orden, o tener excelente participación en clases.

En el caso de las faltas, cada clasificación tiene puntajes. La medianamente grave valen 3 puntos<sup>71</sup>; las faltas graves valen 6 puntos<sup>72</sup> y las faltas extremadamente graves son motivo de cancelación de matrícula<sup>73</sup>. Según la suma del puntaje es el tipo de sanción que recibe el estudiante, por ejemplo: 15 puntos equivale a una permanencia en sábado o suspensión, 36 puntos amonestación por escrito en libro de clases, 45 puntos condicionalidad y 72 puntos o más cancelación de matrícula.

En la agenda se aclara que cada medida será evaluada de acuerdo a la etapa de desarrollo del educando; al respecto la orientadora dice hay profesores que siguen al pie de la letra el reglamentos y hay otros que son más flexibles y dejan pasar algunas cosas.

---

<sup>71</sup> Existen 21 acciones que se consideran una transgresión medianamente grave (tres puntos): llegar atrasado al inicio de la jornada; no presenta justificativo; no presenta documentación firmada; no trae útiles de trabajo; no trae tareas; no trabaja en clases; entorpece el desarrollo de la clase; desobedece instrucciones; molesta a sus compañeros; come, bebe o mastica chicle en clase; no cumple con exigencias del subsector; uso del uniforme incompleto; asume actitudes de indiferencia durante el desarrollo de la clase; realiza actividades de otro sub sector; se para reiterativamente de su puesto sin autorización; participa en juegos bruscos entre compañeros; ensucia su lugar de trabajo; no cuida el aseo de la sala; llega atrasado después del recreo; presenta mal comportamiento durante la formación y se presenta sin su agenda escolar.

<sup>72</sup> Existen 18 acciones que se consideran faltas graves (seis puntos): sale de la clase sin autorización; se niega a rendir prueba o procedimiento evaluativo; carece de honestidad durante evaluaciones; destruye materiales o cuadernos de sus compañeros, fuma al interior del colegio; se comporta de manera inadecuada en actos cívicos; elude la participación en ceremonias oficiales del colegio; carece de honestidad frente al curso; desobedece instrucciones dadas; usa aros, piercings; usa tinturas en el cabello; comercializa al interior del colegio; insulta a transeúntes; manifiesta conductas afectivas inadecuadas dentro y del colegio con un uniforme; no asiste a reforzamiento; use de manera indebida tecnología; su presentación personal no es adecuada con el reglamento y falta el respeto a los emblemas patrios e institucionales. Y las tres siguientes son motivo de suspensión: manifiesta conducta agresiva; promueve y participa en desordenes dentro y fuera de la escuela; y es grosero y mal educado frente a alguien de la comunidad educativa.

<sup>73</sup> Hay 6 acciones que se consideran extremadamente graves que implican la suspensión inmediata y otras 9 acciones que significan la cancelación de la matrícula: agresión física hacia algún profesor o funcionario del establecimiento; agresión verbal a un profesor, apoderado o funcionario; causar intencionalmente lesión o daño a otra persona; abuso físico y/o psicológico entre estudiantes; adulterar, agregar, borrar notas y/o arrancar hojas del libro de clases y, consumo, venta o tráfico de drogas o alcohol, tanto al interior como fuera del colegio; sustraer y difundir instrumentos evaluativos; portar armas, y promover y participar en acciones que alteran el adecuado ambiente de trabajo y normal funcionamiento del establecimiento.

El colegio al igual que el liceo Darío Salas está totalmente cerrado siendo imposible ver a su interior. En la entrada hay un portón grande que se asemeja a una entrada de estacionamiento de auto, es de color azul y las paredes son de color amarillo. En la puerta, a la altura de la manilla, hay un agujero cuadrado de 15 centímetros aproximadamente desde donde se puede observar el encargado de portería quien abre y cierra la puerta.

Entrada del colegio



Frente del colegio



A la entrada del colegio hay una habitación muy pequeña que es la portería donde hay una persona sentada y encargada de preguntar el motivo de la visita, y deriva hacia donde uno debe dirigirse. A la derecha de esa habitación hay una oficina que es la sala de profesores, con ventanales de cristal, pudiendo observarse todo lo que sucede en su interior. La sala de profesores tiene muchas mesas pequeñas que son redondas con cuatro sillas. A un costado hay muebles y al otro lado tres computadores. No se observan adornos.

Porteria



Sala de profesores





A la izquierda de la entrada del colegio hay una oficina con un escritorio y una secretaria, quien autoriza la conversación con la Directora Académica. También hay varias sillas donde pueden esperar los padres a sus hijos o sentarse a la espera de una cita con algún profesor o alguien de la jefatura.

Luego de estas tres oficinas, se entra a la escuela como tal que tiene un patio central bastante alargado, con edificios a sus costados. Los edificios tienen tres pisos, cada piso asignado a un nivel en particular, como ya se describió. En el patio central hay tres mesas de ping pong y cuatro mesas de taca taca. En el primer piso donde está el patio central también está la oficina de la orientadora, una oficina de enfermería y un pequeño comedor para los profesores. Hay varias plantas grandes con maceteros en el patio, porque no hay espacios con tierra, todo el colegio es de cemento.

Patio central con los edificios de salas



Patio central y al fondo se ve la cancha al aire libre



Taca taca en el patio central



Al final del patio central se observa una cancha de baby-fútbol que no tiene techo, donde juegan los chicos en el recreo y se realizan la clase de educación física. Esta cancha tiene paredes muy altas, calculo de por lo menos seis metros, no pudiendo verse nada del exterior.

### Cancha de Baby-fútbol



La biblioteca está en el segundo piso, tiene a un costado el mesón y los libros a la vista que son entregados por el encargado. Las mesas están ordenadas una junta a otra y en cada una pueden sentarse cuatro estudiantes. Todas las mesas están con un tablero de ajedrez. En una esquina hay un mueble con revistas que se pueden sacar. Al lado se ve un mapa de Chile y varios mapas enrollados. Tiene además dos computadores donde los estudiantes pueden ir a hacer sus tareas.

### Biblioteca del colegio Excelsior



Sobre la relación entre estudiantes y profesores, no pude observar mucha convivencia entre ellos por lo menos en los lugares que estuve. En los recreos vi a los jóvenes conversar y jugar, pero apenas tocaban el timbre ingresaban en las salas, sin dialogar con algún profesor que pudiese andar por ahí. En la biblioteca cuando realicé dos entrevistas, en ninguna de las dos oportunidades vi diálogo entre los profesores, los estudiantes estaban concentrados en sus tareas, y el profesor en la entrevista que me daba. Tal dinámica, pareciera ser, responde a la lógica de disciplina que establece la escuela, habiendo poco diálogo “de pasillo”.

Con respecto a los profesores, la mayoría de las entrevistas se hicieron en una oficina que está en el segundo piso y que es para atención de apoderados. Las otras dos fueron en la

biblioteca y una que comencé en el comedor de la escuela, pero fue interrumpida a petición del profesor quien prefirió seguir en la oficina para apoderados, porque había llegado el inspector a quien no le tiene confianza.

Como se menciona en el primer capítulo, las condiciones materiales de la escuela son fundamentales para comprender en parte al docente. Como se ha descrito las escuelas en las que trabajan los profesores tienen aspectos que convergen como, por ejemplo, la soledad de los estudiantes, pero también aspectos totalmente distintos como es la disciplina en el colegio Excelsior y la indisciplina en el colegio Darío Salas. Cada uno de los aspectos mencionados son elementos importantes para comprender el contexto en el que está inserto el sujeto docente.

## Capítulo 5: metodología de la investigación

### 5.1 Planteamiento del problema

La presente investigación se sitúa en el espacio del campo educativo que se caracteriza por sus relaciones de disputa, siendo el eje central el docente y su posición en el contexto de la escuela. Se sostiene que las posiciones muestra la multiplicidad de posibilidades que tiene el sujeto para situarse al interior de las disputas del campo educativo, siendo además permeado por la diversidad de articulaciones que lo tensionan, entre una de ellas, las fijaciones parciales que intentan hegemonizar el campo.

En el caso de la historia reciente en Chile, el campo educativo fue modificado por distintas relaciones históricas que están marcadas por el primer gobierno socialista del presidente Salvador Allende que llega por la vía institucional y luego por el Golpe de Estado que desbarató ese proyecto. Tal quiebre permitió imponer a sangre y fuerza el modelo neoliberal que marcó a toda la región. La fuerza con la que se impone el modelo neoliberal y se intenta borrar el proyecto anterior, marca una ruptura con la visión de mundo que se venía construyendo. En ese nuevo marco se construyó, no exento de conflictos y muertes, una concepción de mundo que re configuró las relaciones sociales y que permeó a las instituciones, a los sujetos y sobre todo a la escuela y al sujeto docente.

De tal modo, interesa conocer cómo en el contexto particular chileno con una nueva estructura educativa impuesta en dictadura, perpetuada en democracia y sin el consentimiento de los docentes, con un gran movimiento estudiantil, éstos ejercen su tarea de enseñanza. Comprender cómo se apropian los sujetos docentes del nuevo rol que se les exige; cómo se vinculan con la institución, con el saber, con los estudiantes, con las políticas educativas y con las demandas de la sociedad, en un contexto de desigualdades educativas, sociales y de crisis de la escuela como institución creadora de sentidos colectivos a la luz de la ideología neoliberal.

## **5.2 Preguntas de investigación**

¿Qué posiciones y sentidos ocupa y construye el profesor frente al sentido de lo educativo, el trabajo en la escuela y el ser maestro?

¿Qué posiciones y sentidos ocupa y construye el profesor frente a las políticas educativas?

¿Qué posición ocupa en el vínculo con otros sujetos educativos?

¿Qué sostiene dichas posiciones?

## **5.3 Objetivo general**

Comprender cuáles son las posiciones que construyen los profesores de tres escuelas de secundaria en torno a lo educativo en Chile.

### **Objetivos específicos**

1. Comprender cómo vive y siente el profesor su práctica pedagógica y el sentido de lo educativo.
2. Analizar la posición del profesor frente a las políticas educativas.
3. Identificar de qué manera se vincula el profesor con otros sujetos del campo educativo.
4. Analizar qué sostiene dichas posiciones.

#### **5.4 Enfoque**

Esta investigación tiene un enfoque etnográfico, entendido como “una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p.12), es decir, es un proceso de interpretación y descripción de lo que el investigador vio y escuchó. Esta perspectiva resulta pertinente para el estudio ya que permite acceder a dimensiones que no pueden ser reveladas sin un diálogo flexible que permita comprender los significados dados por los sujetos.

Es un estudio que se enmarca dentro de la metodología cualitativa, que pone énfasis en la comprensión y valoración de las construcciones y significados dados por los propios sujetos de estudio y de los que construyen. De tal forma, el interés central está en el proceso y descubrimiento de los relatos de los sujetos y no en validaciones de hipótesis previas (Vieytes, 2004).

Desde esta perspectiva se rescata la reflexividad de los sujetos, es decir, la capacidad que tiene el individuo de reflexión en torno a su situación, con sus propias expectativas, motivaciones e intereses, inserto en una estructura social que lo condiciona, pero no lo determina (Guber, 2004).

Por lo mismo, se hace uso de la noción de sujeto docente para poder comprender como los profesores ejercen su tarea de enseñanza en la cotidianidad de su quehacer pedagógico y frente a las regulaciones de las que son parte.

#### **5.5 Acercamiento al campo, diseño de la muestra y sujetos de estudio**

Debido a la opción paradigmática elegida en esta investigación, se opta por una muestra cualitativa que se caracteriza por ser intencionada, no buscando la representatividad de la población expresada en la generalización cuantificable y extensiva. Lo que importa es la reconstrucción de sentidos y vivencias en el plano micro social, que es reflejo y devela cómo se va gestando la sociedad en su conjunto y específicamente como se vive el proceso de enseñanza a la luz de la ideología dominante.

Los criterios usados para definir el grupo de estudio fueron dos: la institucionalidad educativa y los actores de la escuela.

**1 Institucionalidad educativa:** debido a las características de la escuela en Chile se buscó seleccionar un colegio de cada tipo de establecimiento, es decir, un colegio público, uno particular subvencionado y uno privado. Sin embargo, las dificultades para contactar un colegio privado en el contexto del movimiento estudiantil, no permitió el estudio de profesores en ese tipo de establecimiento, optando por un colegio que es público, pero funciona como privado. Los tres colegios se encuentran en Santiago, capital de Chile.

**2 Actores de la escuela:** ya elegidos los establecimientos se priorizó por entrevistar a los profesores por ser los actores más relevantes de la escuela, ya que son ellos los sujetos fundamentales que configuran y construyen en su quehacer cotidiano el proceso de la enseñanza. Identificado al maestro como el sujeto de estudio de esta investigación se decidió además realizar entrevistas paralelas para nutrir y comprender de mejor manera a los profesores, de tal modo se entrevistó a 22 estudiantes del último nivel de secundaria y jefaturas, lo que incluye director(a) de la escuela, jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y orientadores. También se entrevistaron nueve especialistas<sup>74</sup> de la educación y a dos premios nacional de educación y fundadores del colegio Manuel de Salas y del colegio Darío Salas, entrevistas que se focalizaron principalmente en la historia del colegio.

La selección de los profesores fue distinta en cada establecimiento educacional. En el **colegio público Darío Salas** la curricularista del colegio fue quién me contactó con los profesores para hacer las entrevistas. Para realizar las entrevistas ella primero conversó con ellos y luego me señaló que día y en qué horario ir a la escuela. Lo único que le pedí es que fuera dividido entre profesores antiguos y profesores nuevos. Los primeros profesores entrevistados fueron contactados por ella, pero luego los fui contactando directamente en los pasillos de la escuela o en la sala de profesores, espacio al que tuve acceso sin ningún

---

<sup>74</sup>Con respecto a los especialistas, entrevisté a 5 profesionales que trabajan en el área de la educación en universidades públicas y privadas: dos sociólogos de la U. Diego Portales, una pedagoga de la U. de Chile, un sociólogo de la U. Alberto Hurtado y un pedagogo de la misma universidad que además trabajó en el Ministerio de educación durante más de una década. También entrevisté a un economista de un centro de investigación CENDA que trabaja el tema de educación, un sociólogo de Educación 2020 que es una fundación sin fines de lucro que nació el 2008 y la directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) corporación sin fines de lucro, que surgió en 1978 en dictadura y que hoy forma parte de la Universidad Humanismo Cristiana. El objetivo de estas entrevistas fue nutrirme de un marco más institucional y de las políticas públicas en torno a la educación, cómo también conocer la perspectiva de quienes son los que elaboran y apoyan, de alguna manera, las diversas políticas públicas en educación en Chile. Por lo mismo, en este marco los individuos entrevistados no forman parte de mis sujetos de estudio como tal, pero sí me entregaron valiosa información para entender algunos procesos y dificultades del espacio educativo, como también algunos avances que en medio de tanto cuestionamiento no logran siempre percibirse.

problema. Las entrevistas se hicieron en diversos lugares: sala de profesores, salas de clases, biblioteca y el comedor.

En el **colegio particular subvencionado Excelsior** no pude acceder por contacto directo con la dirección o con alguna jefatura pedagógica. El contacto se hizo con un adulto a quien conocí conversando con él mientras fumaba fuera de la escuela y que después supe que era profesor del colegio, le conté que estaba haciendo y aceptó ser entrevistado. El me contactó con otros profesores. Las entrevistas se realizaron en una sala de atención de apoderados en un segundo piso de la escuela.

En el **colegio público-privado Manuel de Salas** mi acceso fue a través de un apoderado de la escuela, quien además es parte del centro de padres lo que facilitó el contacto que me hizo con algunos profesores del colegio. Con las primeras entrevistas y ya al interior de la escuela pude ir contactando a otros profesores.

Durante la investigación se entrevistó a treinta y dos profesores como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 6. Cantidad de entrevistados según establecimiento educacional

Institucionalidad	Colegio público	Colegio Particular subvencionado	Colegio público-privado
Actores			
Profesores	11	10	11

Además se entrevistó a 25 estudiantes, 8 cargos de jefatura y a 9 especialistas en educación. Esta información me sirvió para tener un marco más general de la situación de los profesores y nutrir el análisis.

## 5.6 Construcción del instrumento

Se diseñó una pauta de entrevista con preguntas semi-estructuradas con el fin de comprender las posiciones de los profesores. En el anexo 1 se presenta un ejemplo de la pauta de entrevista que se utilizó. Las entrevistas duraron entre cuatro horas y 40 minutos.



La pauta de entrevista se elaboró a partir de categorías que permitieron construir las preguntas que se hicieron a los profesores entrevistados. De las categorías elaboradas, dos fueron emergentes y por tanto, no surgieron de las preguntas que se elaboraron, sino más bien, del transcurso del diálogo que derivó en dos nuevas categorías de análisis que son: sentir del docente y la calidad educativa. En el anexo 2 se muestra una tabla con las categorías y las respectivas preguntas que derivaron de ellas. Las categorías son:

**1. Función de la educación**

- 1.1 Sentido de la educación
- 1.2 Sentido de la docencia en la escuela

**2. Condiciones del maestro en la escuela**

- 2.1 Sentir del docente en su quehacer

**3. Responsabilidad de la educación**

- 3.1 Instituciones responsables
- 3.2 Derecho a la educación
- 3.3 Significados del derecho a la educación

**4. Financiamiento de la educación**

- 4.1 Lucro en educación
- 4.2 Gratuidad

**5. Inclusión en la educación**

- 5.1 Selección de los estudiantes
- 5.2 Calidad educativa
- 5.3 Segmentación escolar

**5.7 Procesamiento de los datos: descubrimiento y codificación**

Con respecto a la fase de análisis, primero se transcribieron los audios de los relatos en su totalidad en documentos Word. Luego se prosiguió a una lectura atenta de los textos para codificar párrafos de las transcripciones en base en los objetivos y las categorías elaboradas. Las codificaciones de los párrafos permitieron identificar fragmentos de importancia que se ordenaron en otro documento a través de una matriz en la que se separó las categorías previamente identificadas que permitieron hacer las preguntas y las nuevas que corresponden a las dimensiones emergentes. Está matriz se hizo por cada establecimiento educacional y profesor, como puede observarse un ejemplo en el anexo 3. Este ejercicio y proceso permitió ordenar la inmensa cantidad de información registrada y

así comprender y analizar los distintos significados y sentidos que emergieron a través de los relatos de los maestros, iniciando el proceso de interpretación, para proceder finalmente a las conclusiones y reflexiones finales.

La simbología que se utilizó para transcribir los relatos, el registro en las matrices y luego en el análisis es la siguiente:

a) **Párrafos textuales:** Se presentan entre comillas, distinguiéndose de la descripción e interpretación de la investigadora.

b) **Omisión de parte del diálogo dentro del texto:** Se presenta con tres puntos, entre paréntesis. Del siguiente modo [...]

c) **Contextualización y/o aclaración de la situación relatada:** Se registra entre paréntesis aclarando lo que dice. Por ejemplo: (universidades privadas).

d) **Características de los profesores:** Se presenta entre paréntesis un código que identifica a cada profesor y que permite al lector, si lo considera necesario, revisar las fichas descriptivas que se presentan a continuación y que especifican, edad, sexo, donde estudió, años de experiencia en la su escuelas y en otros colegios. De tal modo se clasificó a los profesores según escuela con un código para profesores del colegio público Darío Salas (ds) para el colegio particular subvencionado Excelsior (e) y para el colegio público-privado Manuel de Salas (ms), además a ese código se le agregó un número que identifica a cada profesor o profesora. Por ejemplo: (ms2) corresponde al segundo profesor de la ficha del colegio Manuel de Salas.

## **5.8 Antecedentes y características de los profesores**

A continuación se describen las características de los profesores según profesión, lugar de estudios, edad, años de experiencia como docente y años de experiencia en la escuela actual de cada uno de los colegios<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup>No se pudo recopilar la información con todos los profesores por eso algunos espacios en blanco en las tablas.

## Colegio público Darío Salas

Tabla 7. Antecedentes según profesión y universidad de estudio

Código		Profesor(a) de	Universidad donde estudió
(ds1)	<b>1 Juan</b>	Historia y geografía	Universidad Católica de Chile
(ds2)	<b>2 Marina</b>	Historia y geografía	
(ds3)	<b>3 Daniel</b>	Castellano (primero teatro)	Instituto Blas Caña
(ds4)	<b>4 Ernesto</b>	Filosofía	Universidad Austral de Valdivia
(ds5)	<b>5 Patricia</b>	Lenguaje y comunicación	Universidad de Chile
(ds6)	<b>6 Jaime</b>	Historia y geografía	Universidad de Concepción
(ds7)	<b>7 Fernanda</b>	Inglés	Universidad de las Américas
(ds8)	<b>8 Gloria</b>	Castellano	
(ds9)	<b>9 Paola</b>	Castellano	Universidad de Santiago
(ds10)	<b>10 Oscar</b>	Música	Universidad metropolitana de Ciencias de la Educación
(ds11)	<b>11 Carlos</b>	Matemáticas (primero construcción)	Universidad de Santiago

Las universidades que están dentro del consejo de rectores son: Universidad Católica de Chile, Universidad. Santiago, Universidad Austral de Chile, Universidad de Chile y el instituto privado: Instituto Blas Caña.

Tabla 8. Antecedentes según edad, años de experiencia en la escuela y como docente

Código		Edad	Años de experiencia en la escuela Darío Salas	Años de experiencia como docente	Tipos de colegios que han trabajado
(ds1)	<b>1 Juan</b>		34 años	34 años	
(ds2)	<b>2 Marina</b>		25 años	30 años	Colegio particular subv
(ds3)	<b>3 Daniel</b>	48 años	18 años	18 años	
(ds4)	<b>4 Ernesto</b>	52 años	13 años	14 años	Colegio público
(ds5)	<b>5 Patricia</b>	60 años	36 años	36 años	Colegio público y particular subv.
(ds6)	<b>6 Jaime</b>	53 años	30 años	31 años	Colegio particular subv.
(ds7)	<b>7 Fernanda</b>	23 años	2 años	2 años	Sólo colegio Darío Salas
(ds8)	<b>8 Gloria</b>		6 meses		Colegio particular subv.
(ds9)	<b>9 Paola</b>		7 años	10 años	Colegio privado
(ds10)	<b>10 Oscar</b>	31 años	6 años	8 años	Colegio privado y particular subv.
(ds11)	<b>11 Carlos</b>		1 año	6 años	Colegio particular subv.

## Colegio particular subvencionado Excelsior

Tabla 9. Antecedentes según profesión y universidad de estudio

Código		Profesor(a)	Universidad donde estudió
(e1)	<b>1. Alejandro</b>	Historia y geografía	U. Cardenal Silva Henríquez
(e2)	<b>2. Héctor</b>	Matemáticas	<i>U. Metropolitana de Ciencias de la Educación</i>
(e3)	<b>3. Andrea</b>	Química (primero Bioquímica)	U. Andrés Bello
(e4)	<b>4. Mariela</b>	Inglés	<i>U. Metropolitana de Ciencias de la Educación</i>
(e5)	<b>5. Sergio</b>	Castellano	U. Santiago de Chile
(e6)	<b>6. Juan Carlos</b>	Historia y geografía	U. Cardenal Silva Henríquez
(e7)	<b>7. Grisella</b>	Inglés	U. Metropolitana de Ciencias de la Educación
(e8)	<b>8. Violeta</b>	Castellano	
(e9)	<b>9. Susana</b>	Castellano	U. Santiago de Chile
(e10)	<b>10. Víctor</b>	Filosofía	

Las universidades que corresponden al Consejo de Rectores son: U. Metropolitana de Ciencias de la Educación y U. Santiago de Chile y las universidades privadas son: U. Cardenal Silva Henríquez y U. Andrés Bello.

Tabla 10. Antecedentes según edad, años de experiencia en la escuela y como docente

Código		Edad	Años de experiencia en escuela Excelsior	Años de experiencia como docente	Tipos de colegios que han trabajado
(e1)	<b>1. Alejandro</b>	49 años	21 años	21 años	Solo colegio Excelsior
(e2)	<b>2. Héctor</b>	47 años	23 años	23 años	Solo colegio Excelsior
(e3)	<b>3. Andrea</b>		8 años	8 años	Solo colegio Excelsior
(e4)	<b>4. Mariella</b>	33 años	2 años	10 años	Colegio part subv y público
(e5)	<b>5. Sergio</b>	52 años	2 años	27 años	Colegio part subv y part pagado
(e6)	<b>5. Juan Carlos</b>	47 años	1 año	18 años	Colegio part subv y público
(e7)	<b>6. Grisella</b>	40 años	6 meses	8 años	Sólo Part subv
(e8)	<b>7. Violeta</b>	32 años	7 años	7 años	Sólo colegio Excelsior
(e9)	<b>9. Susana</b>	31 años	5 años	7 años	Sólo part subv.
(e10)	<b>10. Víctor</b>				

## Colegio público-privado Manuel de Salas

Tabla 11. Antecedentes según profesión y universidad de estudio

Código		Profesor(a) de	Universidad donde estudió
(ms1)	<b>1 Pablo</b>	Física	Universidad de Chile
(ms2)	<b>2 María Angélica</b>	Lenguaje y comunicación	Universidad Católica de Santiago
(ms3)	<b>3 Eduardo</b>	Ciencias Sociales	Ex Pedagógico de la Universidad de Chile, que ahora es la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(ms4)	<b>4 Enrique</b>	Castellano	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(ms5)	<b>5 Miguel Ángel</b>	Castellano	Universidad de Chile
(ms6)	<b>6 Alejandra</b>	Biología	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(ms7)	<b>7 Luis R.</b>	Química	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(ms8)	<b>8 Marcia</b>	Filosofía	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(ms9)	<b>9 Luis B.</b>	Biología	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
(ms10)	<b>10 Natalia</b>	Educación física	Universidad Católica de Santiago
(ms11)	<b>11 Cristian</b>	Inglés y francés	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (francés) Universidad de Santiago de Chile (inglés)

Las universidades que están dentro del consejo de rectores son: U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, U. Santiago, U. de Chile, U. Católica de Santiago.

Tabla 12. Antecedentes según edad, años de experiencia en la escuela y como docente

Código		Edad	Años de experiencia en la escuela	Años de experiencia como docente	Tipos de colegios que han trabajado
(ms1)	<b>1 Pablo</b>	27 años	2 años	2 años	Sólo colegio Manuel de Salas
(ms2)	<b>2 María Angélica</b>	39 años	11 años	11 años	Colegio particular subv
(ms3)	<b>3 Eduardo</b>	32 años	40 años	40 años	Colegio particular subv
(ms4)	<b>4 Enrique</b>	33 años	5 años	5 años	Sólo colegio Manuel de Salas
(ms5)	<b>5 Miguel Ángel</b>	60 años	33 años	33 años	Sólo colegio Manuel de Salas
(ms6)	<b>6 Alejandra</b>	42 años	16 años	16 años	Sólo colegio Manuel de Salas
(ms7)	<b>7 Luis R.</b>	35 años	5 años	5 años	En colegios públicos y part subvencionado
(ms8)	<b>8 Marcia</b>	40 años	15 años	15	Colegio privado
(ms9)	<b>9 Luis B.</b>	65 años	40 años	40	En colegios públicos y part subvencionado
(ms10)	<b>10 Natalia</b>		6 años (2006)	6 años (los otros años en gimnasios)	En colegios particular subv.
(ms11)	<b>11 Cristian</b>	43 años	18 años (1995)	18	Sólo colegio Manuel de Salas





## **TERCERA PARTE**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**



## Capítulo 6: Análisis de los resultados

A partir de la descripción institucional de las escuelas, que forman parte esencial del contexto en el que están situados los sujetos, se sigue con el análisis de las narraciones de los docentes, misma que se organiza en dos partes: 1) Los sentidos con respecto a la educación y el ser docente y 2) Posicionamiento del sujeto docente frente a las políticas educativas.

El análisis se realiza a partir de la categoría posición docente definida en el primer capítulo de esta tesis, dimensión analítica que muestra las distintas narraciones en función de las posiciones construidas. Además de la posición de los profesores, los datos se ordenan por colegios, partiendo siempre con los profesores del colegio público Darío Salas, luego del colegio particular subvencionado Excelsior y finalmente del colegio público-privado Manuel de Salas. Luego se hace una breve síntesis más de lo descrito, para al final de la temática analizada hacer una articulación y plantear reflexiones sobre los diversos discursos de los profesores. El análisis se divide en dos apartados analíticos, cada uno sub dividido en tres y seis dimensiones respectivamente:

Tabla 13. Resumen de las dimensiones de análisis

Primera parte del análisis: Los sentidos con respecto a la educación y el ser docente.	1.1) Los sentidos de lo educativo
	1.2) El sentido de la docencia en la propia escuela
	1.3) Sentir del docente en su quehacer pedagógico
Segunda parte del análisis: Posición del sujeto docente frente a la estructura educativa.	2.1) Derecho a la educación
	2.2) Lucro en educación: ¿depende de la calidad entregada?
	2.3) Gratuidad: ¿para todos o algunos?
	2.4) Calidad educativa: inconsecuencias entre el derecho y el deber
	2.5) Segmentación escolar
	2.6) Selección de estudiantes en las escuelas

## **Parte 1: Los sentidos con respecto a la educación y el ser docente**

A partir del Golpe de Estado en Chile se produce un quiebre institucional que trastocó a la sociedad en su conjunto y redefinió las relaciones entre Estado, economía, sociedad y también el espacio educativo y al sujeto docente. El Estado se redefinió ya no siendo éste encargado de la reproducción de la fuerza de trabajo, sino traspasando la salud, vivienda, educación, entre otros servicios, al individuo.

El cambio de sistema en el ámbito de la educación, cómo ya se explicó en el capítulo dos, se expresa en la privatización, proceso en el que se traspasa las decisiones estatales de la educación al sector privado, lo que ha llevado a su vez a un proceso de mercantilización que se manifiesta en la relación y dinámica que se establece entre estudiantes y centros educacionales, siendo la educación una mercancía que se intercambia por dinero. También se instala el lucro permitido por ley en el nivel de secundaria y que se ha permitido en las universidades a pesar de ser ilegal. El sistema educativo ha incorporado no sólo prácticas empresariales, sino también un lenguaje mercantilista. Esta lógica se expresa, entre otras, en la defensa de la excelencia y la competencia, que avalan una relación de rivalidad con otro a quien hay que ganar, incentivándose la individualidad y el individualismo. Lo descrito tiene su mayor expresión en la idea de eficacia en las escuelas y en los estudiantes, a través de diversas evaluaciones nacionales y estandarizadas que cada día cobran más importancia. Como consecuencia, las escuelas cada vez internalizan más las estadísticas y cuantificaciones a través de evaluaciones que comparan a los estudiantes y a las escuelas, y que terminan controlando los procesos y acciones educativas. En ese contexto, la institución educativa nacional termina promoviendo que el estudiante cumpla con las exigencias de contenido y con los puntajes estándar en las diversas pruebas que existen. En el caso del docente, se ha producido un discurso en el que se le culpabiliza de los bajos rendimientos educativos, ya que se asume que es el único responsable de los resultados de la escuela, sin mediar contextos, ni características de los estudiantes. Asimismo, se ha defendido como pilar central del modelo, la libertad de elección de los padres entre establecimientos educacionales y que ha tenido diversas consecuencias, como por ejemplo, que se acentúe la segmentación escolar. Todo lo descrito inserto en una trama social mayor

en la que no existe un sujeto de derecho, siendo profundamente internalizado la idea de responsabilidad individual en todos los ámbitos, incluido el educativo y sus resultados.

En consecuencia, el sentido de la educación se modificó drásticamente. El proceso histórico vivido en Chile y su cambio rotundo y traumático ha colocado al docente en una nueva situación, no sólo impactando en el quehacer pedagógico y la dinámica interna de la escuela, sino también en el sentido de lo educativo, del ser docente y del vínculo con el estudiante. Por lo mismo, resulta relevante conocer cómo han vivido y viven ese proceso los maestros, realidad que interpela y provoca diversas interrogantes que no buscan ser respondidas una a una, sino más bien tejen y sostienen un punto desde el cual enfocar un acercamiento a la condición docente y comprender qué posición ocupan los profesores en este nuevo escenario educativo. Algunas preguntas que surgen son: cómo han vivido el proceso de regulación los docentes, qué tanto se articula o se tensiona el sentido de los profesores en relación a la lógica hegemónica, cuánto los ha interpelado el modelo impuesto en su sentido de la educación y del ser docente, cómo re articulan y de qué nutren los sentidos sobre lo educativo y el ser docentes, cómo el posicionamiento se ocupa y construye en sus relaciones en la escuela, qué impacto tiene en las formas en cómo los maestros re-articulan y significan su labor cotidiana en el aula y de la institución de la cual forman parte y cómo el nuevo escenario impacta y modifica los vínculos con los estudiantes.

Previo a la realización del trabajo de campo en las tres instituciones de educación seleccionadas hubo dos ideas que me rondaron en la cabeza. Por una parte, pensé que 40 años de hegemonía neoliberal no podían no haber modificado a los sujetos-docentes y que a pesar de las resistencias encontraría mucho del discurso oficial en sus narrativas, pero por otra parte, el movimiento estudiantil había marcado profundamente a la sociedad chilena y eso, lo más probable, también había interpelado a los profesores y a la dinámica institucional. Si eso había sucedido en la sociedad chilena, por qué no con los profesores. Por otra parte, también tenía cierto temor que al conversar con ellos pudiesen reproducir y apoyar incondicionalmente las discusiones álgidas que se estaban dando en la sociedad chilena y que tenían mucho apoyo, sin mediar una reflexión más profunda sobre lo educativo. En todos los casos me equivoqué. La complejidad del sujeto y de la escuela

trascendía la dicotomía reproducción-resistencia. Tampoco, para sorpresa mía, los profesores comulgaban completamente con las demandas de los estudiantes, incluso siendo muy críticos con algunas ideas que defienden, pero sobre todo con el actuar del estudiante, tensión que se analizará más adelante. El campo volvía a confirmar que la realidad es lo suficientemente compleja para reducirla a una o dos cuestiones, siendo necesario relativizar las categorías a priori.

Lo primero que constaté fue que a pesar de cuarenta años de hegemonía neoliberal, ningún profesor “comulgaba” con la mayoría de los principios que se defienden en la educación neoliberal que predomina en la sociedad chilena y que se desarrolla en el tercer capítulo de esta investigación. De ello surge la interrogante de cómo explicar que durante décadas se haya impuesto un modelo que regula una forma de ser en la escuela y del cual los profesores no se apropian, o si lo han hecho de qué manera han re articulado ese discurso para hacerlo apropiable y en qué se reproduce. Tal disonancia me hacía más comprensible las tensiones, contradicciones, decepciones y angustias que viven los profesores, siendo un tema que emergió con mucha fuerza y que se analiza al final del primer apartado de análisis.

Durante el proceso de investigación también me pregunté si habían diferencias relevantes entre los profesores de un establecimiento y otro, a pesar de que la investigación no se sitúa como un estudio comparativo. Sin embargo, aun así, partí del supuesto de que trabajar en un colegio público o privado sí condiciona –no determina- al sujeto a posesionarse de una u otra manera como veremos a lo largo del análisis, dichas condicionantes son desiguales como se analiza más adelante.

## **1.1 Los Sentidos de lo educativo**

La importancia del sentido de lo educativo para los profesores radica en que es uno de los ejes centrales que lo configura como también lo es la escuela y el estudiante. Por lo mismo resultó, en el contexto de la posición docente, fundamental comenzar comprendiendo cómo los docentes construyen sus sentidos en torno a lo educativo. Sentido que se entiende como un proceso de construcción que se nutre y devela los diversos procesos socio cultural e

histórico del cual forma parte el sujeto docente y que a su vez muestra sus idearios y expectativas con respecto al proceso educativo en la escuela. Durante la entrevista, el sentido de lo educativo fue una de las nociones que tuvo mayor diversidad de respuestas, siendo sumamente complejo lograr agrupar en función de diferencias y similitudes las distintas posiciones que emergieron en torno a ella. En ese ejercicio las agrupaciones se ordenaron, en un principio, en diversas dimensiones que casi representaban a cada sujeto de estudio lo que me obligó a re agrupar las narraciones en función de aspectos en común.

De ese ejercicio metodológico se crean cinco sub dimensiones que muestran posiciones del maestro frente al sentido de lo educativo: 1) la formación valórica para la vida; 2) la importancia de la movilidad social, el trabajo y formar ciudadanos; 3) subordinación del conjunto a lo educativo; 4) el gusto por la disciplina, por aprender y enseñar; 5) afectividad entre profesores y estudiantes. Cada uno de estos sentidos se ordenaron en función de la mayor convergencia que hubo entre profesores de los tres colegios, de tal modo hay mayor acuerdo en la importancia de la formación valórica para el sentido educativo; en cambio en el lado opuesto son menos los profesores que consideran que uno de los sentidos de la educación es el generar nuevos vínculos dentro de la escuela. De los 32 profesores entrevistados, 17 coinciden en considerar que el sentido de lo educativo es la formación valórica, 7 en la movilidad social, el trabajo y formar ciudadanos, el mismo número en la subordinación del conjunto a lo educativo, 6 en el gusto por la disciplina, aprender y enseñar y 2 en generar afectividad entre profesores y estudiantes.

La **subdimensión de formación valórica** que puede ser más ambigua que las otras cuatro sub dimensiones, se elabora a partir de las diversas posiciones de los profesores que muestran sentidos que convergen y se nutren de la importancia de los valores y la buena conducta que quieren desarrollar en los estudiantes, no sólo en el ámbito pedagógico, sino sobre todo en la vida cotidiana y la convivencia en sociedad.

La **subdimensión de la movilidad social, el trabajo y formar ciudadanos** expresa la convergencia en las posiciones al considerar la escuela como un espacio que permite acceder a niveles de bienestar y que provee de herramientas al estudiante para insertarse de menor manera en la sociedad. Esta dimensión se nutre de la creencia de que la educación puede generar un quiebre con el origen familiar pudiendo cambiar su posición social en la



estructura de la sociedad, además también se considera fundamental el paso por la escuela para tener herramientas para el trabajo. En menor medida se plantea también que la escuela es el espacio de formación en cuanto a derechos y deberes que deben desarrollar los jóvenes para poder insertarse y contribuir de mejor manera en la sociedad.

La **subdimensión de subordinación del conjunto a lo educativo** se expresa en posiciones que consideran que la educación y la escuela cumplen una función fundamental para la sociedad. Asimismo los males de la sociedad son explicados por las problemáticas y debilidades de la escuela, siendo a su vez ésta la solución a los problemas de la sociedad pudiendo generar cambios importantes en los sujetos y en la sociedad.

La **sub dimensión del gusto por la disciplina, por aprender y enseñar** corresponde a los profesores que muestran posiciones que centran su sentido en su disciplina y en el gusto por la pedagogía.

La **sub dimensión de la afectividad entre profesores y estudiantes** se nutre de posiciones que consideran que es necesario cambiar la relación entre ellos, siendo el vínculo afectivo con el estudiante fundamental en el proceso de enseñanza.

Las cinco sub dimensiones en torno al sentido educativo se desarrollan a continuación a través de las narrativas ordenadas según las posiciones que construyen los profesores de los tres colegios en orden de mayor a menor convergencia.

### **1.1.1 Sentido de lo educativo: formación de valores**

Al analizar las narraciones de las y los profesores de los tres colegios con respecto al sentido de lo educativo, se constata que la mayoría converge en una posición que se centra en la formación valórica del estudiante, con distintos énfasis que se nutren de experiencias que ayudan a la conformación de los significados y que se dividen en tres 1) la herencia histórica a través de la construcción de una identidad docente que “civiliza”, 2) la influencia de la institución en las formas de ser y de actuar del maestro y 3) la transferencia de la experiencia familiar en el espacio de la escuela y el afecto como un aspecto de mediación importante entre profesor y estudiante. También se construyen sentidos en oposición: a la educación actual, a la conducta de los estudiantes y a la dinámica

“tradicional” de la escuela que se mantiene. En consecuencia, tenemos que el sentido de lo educativo se construye tanto a favor de ciertos aspectos que consideran relevantes los profesores, como en oposición a la sociedad, a la escuela y los estudiantes.

La formación valórica de los profesores converge en aspectos que aluden al desarrollo del sujeto, a su autonomía y a una buena integración a la sociedad, desde una lógica de bienestar individual y social, distinto a la lógica de mercado.

En el caso del colegio público los profesores enfatizan la importancia de la autorrealización del estudiante y que descubra durante el proceso de escolarización su vocación. Frente a este deseo se expresa el malestar frente a una sociedad que incentiva y ofrece carreras cortas a través de las cuales se gana mucho dinero, considerando aquello un anti valor, viviéndose tal realidad con impotencia e ironía como comenta Daniel (ds3):“te fijas el cambio profundo, ¡no estudies por vocación!, ¡no estudies para ser mejor!, ¡no estudies por aportar!, ¡estudia para ganar plata, no importa que no te guste!”.

También los profesores expresan la importancia de la autonomía, siendo fundamental que el joven aprenda a decidir y discernir, como señala Paola (ds9) la educación “te da herramientas para ver el mundo distinto, tener una postura en la vida diferente, yo pienso que si no tienes educación en la vida te quedas en la simpleza, [...] tienes mayor capacidad de discriminar lo que te sirve y no, lo que te ayuda o no, lo que te hace crecer como ser humano”. Autonomía que se vincula con la libertad de elegir quién ser y qué hacer, pero de manera totalmente distinta a la libertad del mercado como señala Carlos M. (ds11):“yo creo que tiene que ver con la libertad, con poder elegir después, ver qué quieres hacer, básicamente eso, no creo que el tema de educación como nosotros lo concebimos como colegio sea dar libertad en el mercado como existe en Chile”.

Tanto el sentido de vocación como de autonomía, expresado por los profesores, emergen en oposición a la idea existente en la sociedad chilena que valora y estimula el estudio que se expresa en estatus y por sobre todo que asegure un buen sueldo. También en una libertad que se reduce a la elección de bienes que se promueve en la lógica de mercado y no a una libertad crítica en la que se pueda discernir y decidir de manera reflexiva y autónoma.

También las posiciones se construyen en torno a la formación de valores básicos de convivencia, más que en los contenidos de su asignatura como menciona Marina (ds2). Ella expresa con mucha efervescencia y un poco horrorizada como los jóvenes de hoy han perdido los valores básicos, tanto así que ella ha tenido que reorientar su sentido educativo, si al principio fue que aprendiesen historia, hoy es que aprendan mínimos valores de convivencia con lo cual se siente satisfecha, a pesar de que aun está situación le produce contradicción y espanto. Considera que los estudiantes llegan cada día con menos valores, sin saber cómo convivir con los otros, si bien reconoce que no busca regresar al pasado cuando los estudiantes se levantaban para saludar al profesor, sí espera que haya ciertas códigos de convivencia del pasado que prevalezcan, como saludarse y despedirse al término de la clase. Su relato muestra como se ha modificado su sentido de lo educativo, pero también las condiciones de la escuela y las características de los estudiantes. Ella cambio su sentido original que era la importancia de los contenidos, a lo más valórico y conductual y reconoce: “a estas alturas hablarles de la asignatura lo considero casi anecdótico, hay que formar en valores básicos, que sé yo, honradez, lealtad, ese tipo de cosas mínimas para funcionar, responsabilidad porque no tienen nada”.

La posición de Marina (ds2) muestra cómo los vínculos se han transformado al interior de la escuela, lo que puede deberse a diversos factores, la poca valoración que se está teniendo de la escuela, la deslegitimación de los profesores o el poco contacto familiar que tienen los jóvenes con sus padres -debido a las condiciones laborales- y que influye en la manera de establecer vínculos. Algunos o todos los elementos mencionados podrían estar explicando porque los códigos de convivencia se han modificado entre estudiantes y profesores.

Si bien la mayoría de los sentidos de lo educativo se centran en el desarrollo de los estudiantes y sus cambios, también está quién incluye su propio desarrollo y satisfacción laboral, como es el caso de Oscar (ds10). La preocupación por el desarrollo y la satisfacción profesional es algo común en otras profesiones, pero no tanto en la docencia que desde la colonia construyó una identidad del profesor como “misionero” que se expresa en ser el guía, consejero, semilla del saber, asociado siempre a virtudes como sabiduría, abnegación, paciencia, bondad, etcétera. Es una apología del maestro que se replica en la etapa del iluminismo moderno con la idea de un profesor portador de la luz, la verdad y de

la razón. En ambos casos el maestro es siempre quien de manera “generosa” porta la luz de la sabiduría y lucha en contra de la ignorancia de los estudiantes. Esta identidad perdura con otras posteriores como la del funcionario público, el rol técnico o de profesión que valora más el desarrollo y el éxito profesional (Núñez, 2004). En el caso de Oscar (ds10) si bien los estudiantes son importantes, es el único profesor del colegio público que señala la importancia de su “desarrollo personal (ya que) es un asunto valórico y monetario porque también necesito trabajar, es una realización personal para los alumnos que están en el sistema, como para el profesor”.

Entre los profesores del colegio público, sobresale un sentido de lo educativo centrado en el desarrollo del sujeto y no en las demandas del mercado educativo, como pudiese ser formar para el trabajo o que aumenten el puntaje en las pruebas estandarizadas, sentidos que sí están presentes en algunos profesores del colegio particular subvencionado. No sólo tienen un sentido distinto a la lógica del mercado, sino también refuerzan su sentido de la educación en oposición crítica al sentido actual. Tal tensión muestra el descontento y la crítica al modelo existente. Para ellos es importante la autonomía, el desarrollo del sujeto social y moral, su autorrealización, un sujeto que reconozca lo que le guste y actúe en consecuencia para elegir que estudiar. El sentido en oposición a lo existente y de manera crítica se expresa en manifestar que no les gusta la sociedad que existe, que no creen en la libertad de mercado que se ofrece, pero sí en la libertad de discernimiento y autonomía, critican el sentido de la educación solo para formar para el trabajo, realidad que les pesa como señala Daniel (ds3): “desgraciadamente estoy luchando contra un mundo, que el sentido es simplemente la obtención de bienes materiales, ganar más plata e insertarse en la sociedad con más dinero y más estatus”.

Los sentidos de los maestros se construyen y nutren no sólo en oposición al sentido actual de la educación y a lo que existe en la sociedad, sino también en oposición a la conducta de los estudiantes enfatizando la formación valórica y de convivencia, siendo en algunos casos un tema preocupante como señala Marina (ds2), quien renunció a priorizar los contenidos de su curso por formar valóricamente a los estudiantes, ya que según ella: “no tienen nada [de valores], les da lo mismo decir los garabatos mas horrorosos”.

En suma, tenemos que los profesores del colegio público Darío Salas se posicionan con respecto a lo educativo desde lo valórico y conductual que se expresa en desear y esperar que lo educativo les permita a los estudiantes la autorrealización, desarrollar su vocación y valores básicos de convivencia. Todos, a excepción de uno, centran su sentido en el desarrollo del estudiante, no explicitando la importancia de su propio desarrollo profesional o de la fuente de ingresos que le significa el trabajo, lo cual sí hace Oscar (ds10).

De los relatos sobresale el malestar de Marina (ds2) con respecto a la conducta de los estudiantes, quien se queja de su comportamiento y de que no tienen valores, lo que ella denuncia devela la realidad de los jóvenes del Darío Salas que en su mayoría son de sectores socioeconómicos bajos con prioridades muy distintas al del profesor, es decir, con un habitus distinto que dificulta la cercanía y el vínculo. Así mismo estos cuestionamientos hacia el estudiante reflejan una herencia histórica de la profesión docente que busca “civilizar” al estudiante, para que pueda insertarse de mejor manera a la sociedad y, así mismo, facilite la cohesión social que se requiere para el funcionamiento de la misma. Por otra parte, la mayoría de los profesores tiene una posición muy crítica con los valores inculcados en la sociedad, y con los mismos objetivos de la educación, ellos valoran aspectos que son fundamentales para la sociedad como es la autorrealización, vocación y la libertad de decidir qué hacer y quién ser. En ese sentido, los maestros de esta escuela coinciden con la historia de la escuela, que se caracteriza por su innovación y un papel político protagónico en el escenario nacional. Lo descrito puede deberse a una doble influencia, por una parte de la misma institución y su dinámica histórica que genera condiciones favorables a la crítica y al mismo tiempo profesores que debido a su posición crítica llegan a ese tipo de escuela y se siguen manteniendo en ella. Lo dicho puede observarse más adelante en el apartado del sentido de la escuela para los profesores, quienes argumentan la importancia que tiene para ellos el trabajar en una escuela pública por lo que significa lo público, criticando a las escuelas privadas.

En el caso de los profesores del colegio particular subvencionado Excelsior, de entre las tres escuelas son quienes coinciden más en sus sentidos de lo educativo, centrado en la formación para la vida. Sentido que se expresa en la integralidad de la persona a través de la formación de valores de disciplina, buena conducta y buena convivencia con los demás,

siendo un aspecto prioritario para la escuela. Lo descrito es coherente con la institución que le pertenece a una familia que tiene orientación Opus Dei, lo cual no se explicita en su proyecto pedagógico, pero sí se plasma en la elección de sus profesores, priorizando en su elección los aspectos valóricos y enfatizando en sus estudiantes la disciplina que puede observar, tal como se detalla en la descripción institucional en el capítulo de contextualización de las condiciones de la escuela.

Las demandas y características de la institución son importantes para comprender el sentido y las prácticas docentes, si bien no son determinantes en los significados y en las prácticas de los sujetos, sí son un referente que regula e influye en la forma de ser y actuar del maestro. Expresión de la importancia de la institución son los sentidos que emergen, que concuerdan y refuerzan lo exigido por el colegio en el que trabajan. Como se describe en el apartado institucional, el aspecto disciplinario y valórico es resaltado por la escuela, mismo que se acentúa en la trayectoria de muchos profesores quienes sólo han trabajado en ese colegio, es el caso de Héctor (e2) que ha trabajado por 23 años y Alejandro (e1) por 21 años.

Si bien los profesores comparten la importancia del conocimiento, éste es complementario y secundario a la formación valórica, así lo expresa Héctor (e2): “nosotros en el colegio formamos integralmente a la persona, no está asociado solamente al conocimiento, también lo valórico, [...] habiendo valores podemos lograr otras cosas, [...] lo valórico primero y luego lo cognitivo”. Los valores que se buscan inculcar son el esfuerzo, la responsabilidad, la perseverancia, siendo más prioritario que las destrezas intelectuales. Por su parte, Alejandro (e1) también enfatiza los valores, para él el sentido está en: “ser mejor persona, son muchas cosas que te entrega, es primordial para el desarrollo futuro de un pueblo”. Mariela (e4) también refuerza esta idea: “los conocimientos los puede tener cualquier persona leyendo en su casa, pero el colegio o la educación formal es para mí sacar mejores personas a la sociedad, personas que sepan convivir con otros, que sepan respetar”. Por lo tanto, para los profesores mencionados de esta escuela, dicha institución es el espacio por excelencia que permite vivir en comunidad, es decir, en la sociedad.

Convergen con los profesores del colegio Darío Salas al considerar que la escuela debe privilegiar la formación de valores y conductas para la convivencia en sociedad, siendo más importante que los contenidos enseñados en la escuela.

Susana resalta la importancia de los aspectos afectivos al considerar que el vínculo de afecto con los estudiantes es fundamental. Ella explica su sentido de la educación a través de la analogía entre el maestro y el artesano, ambos moldean, en el caso del profesor al estudiante. La visión de ella coincide con Marina (ds2) profesora del colegio público que cree que los jóvenes de ahora vienen “torcidos” siendo necesarios moldearlos, “ensuciarse las manos” como dice. A Susana (e9) le “mueve el hecho de construir, de cambiar lo que socialmente viene torcido, por eso lo articulo mucho con el oficio de intervenir, de ensuciarse las manitos, de moldear, sí es más valórico, más que de contenidos”. Si bien reconoce que lo afectivo está muy presente en su vínculo con los estudiantes, no por eso deja de ser rigurosa en su área, de hecho se reconoce como hija del rigor porque así se crío, exigiéndoles lo mismo a sus estudiantes. Tanto Susana del colegio particular subvencionado como Marina (ds2) del colegio público sienten que deben “enderezar al estudiante”. Ellas dan cuenta de lo que Adriana Puiggrós llamó en Argentina pedagogos “normalizadores”, quienes consideran que el educador tiene una cultura que debe imponer a un sujeto que no la tiene. Esa idea se asocia a sujetos populares, indígenas, pobres, en quienes no se confía su desarrollo autónomo, siendo necesario “civilizarlos” (Dussel y Birgin, 2000). También existe la noción de docente “misionero” que considera que la educación ayuda a “civilizar” teniendo el profesor que guiar con sus virtudes al “carente de” (Núñez, 2004); es decir, las profesoras toman como parte de su sentido las tramas del pasado que resignifican como la idea del docente “misionero” que es aquel que civiliza al otro, que se expresa por ejemplo en su palabra “torcido”, y que por otra parte se nutre de su historia familiar, Susana(e9):es hija del rigor y le exige lo mismo a sus estudiantes. En el caso de ella, el moldear al otro y la disciplina se articulan para la formación humana que debe ser expresado con afecto. Sus sentidos se nutren tanto por los procesos históricos y construcciones sociales, como por su experiencia más íntima, que es su familia y lo que aprendieron de ella.

Al igual que los profesores del colegio público, en muchas de las narraciones del profesor del colegio particular subvencionado, se expresa un malestar hacia el estudiante y también una nostalgia al pasado. Los profesores consideran que el joven es cada vez menos solidario y que valora cada día menos lo que se le entrega. También hay frustración al considerar que no se ven los frutos del trabajo cotidiano. Predomina una posición que muestra como el sentido apela a un pasado en el cual prevalecía un respeto y valoración del profesor, nutriéndose de la idea de “que todo tiempo pasado fue mejor”.

El malestar que expresan los profesores hacia los estudiantes, en ambos colegios refleja, por una parte, una nostalgia del pasado al cual se alude, como también a la emergencia de nuevas formas de vincularse al interior de la escuela –que son también expresión de la sociedad- y que no terminan de (re)encontrarse. A ese proceso Adriana Puiggrós lo llamó crisis orgánica noción propuesta por Gramsci, que da cuenta de un proceso en el que lo viejo no muere y lo nuevo no puede todavía nacer. En el caso de lo educativo la crisis orgánica se expresa, en parte en que “los discursos de los educadores tradicionales no se articulan con los discursos de los nuevos educandos” (Puiggrós, 1995, p.29). El desencuentro entre maestros y estudiantes emergerá a lo largo de las narrativas de los profesores, mismas que se profundizarán al final de este primer apartado.

En el colegio particular subvencionado la importancia de lo valórico en el proceso y sentido de lo educativo por sobre los contenidos, varía según los sujetos docentes, en algunos casos es porque los estudiantes tienen pocos valores, siendo necesario suplir esa situación; en otros casos hay una mayor influencia institucional que establece la importancia de formar en ese ámbito. También los aspectos familiares influyen en el sentido educativo y en priorizar en la formación de valores como en el caso de Violeta (e8) para quien cobra sentido lo valórico a partir del nacimiento de su hijo, situación que la hace cambiar su sentido sobre la educación, Violeta destaca:

[...] me lo he cuestionado muchísimo ahora que tengo al Gaspar, mi hijo, [...] mi percepción ha cambiado, que aprenda, que al encontrarse con alguien es bueno saludarlo, que aprenda que respetando el silencio de los otros también puedo adquirir su propio silencio, respetando el espacio de los otros, hoy siento que es mas valórico, creo que el rol del profesor no es tan importante como se cree en ese sentido, creo que los papás hoy día buscan ponerlos en el mejor



colegio, y con la mejor gente, porque hoy día los papás se quieren evitar la pega, de entregarle esta educación valórica al chiquillo.

Es interesante observar cómo Violeta (e8) que consideraba que los aspectos valóricos eran responsabilidad de la familia, al tener su hijo resignifica el sentido de la escuela, considerando que ésta debe formar también en esos aspectos. Ese cambio se debe además, a que los padres de hoy ya no se hacen responsable de los aspectos valóricos del joven, siendo para ella una responsabilidad que asume. Es decir, ella integra ese aspecto que antes le correspondía a la sociedad y específicamente a la familia, a la labor de la escuela y de su función como docente. A pesar de eso considera que es labor de los padres formar en valores y que se delega erróneamente esa función a la escuela.

En general los sentidos, tanto de los profesores del colegio público como del particular subvencionado, se nutren de lo valórico, existiendo en algunos casos una nostalgia por los estudiantes de antaño en relación a los de hoy, quienes sí respetaban al docente y tenían conductas más acordes a las exigencias de convivencia de la sociedad. La diferencia que emerge entre ambos profesores es que en el colegio particular subvencionado, el sentido no se construye en oposición a lo que existe hoy. Sólo una profesora, Grisella (e7), expresa su malestar con la regulación actual, quien cuestiona que el sentido de la educación se centre sólo en el conocimiento y en las evaluaciones, prescindiendo de los aspectos valóricos. También Juan Carlos (e6) se distingue entre sus colegas del colegio particular subvencionado, acercándose su sentido más al de los profesores del colegio público. Para él, la educación tiene sentido en cuanto le permite a los estudiantes discernir y decidir, es decir desarrollar su autonomía; sin embargo, reconoce y denuncia que en la escuela sucede lo contrario, siendo el profesor una autoridad que no puede ser cuestionado. Juan Carlos (e6) analiza la trayectoria de la escuela como institución y observa que no hay mayores cambios, ya que se mantiene la visión clásica de autoridad y disciplina del maestro que da instrucción y no educa. Es el único que construye su sentido a partir de un cuestionamiento de la escuela, ya que mantiene su forma de operar.

De tal modo, en el colegio particular subvencionado los profesores construyen sus sentidos en función de aspectos valóricos y conductuales, y en menor medida como Juan Carlos (e6) en la autonomía del estudiante, que sí es preponderante en el colegio público. Los sentidos

se nutren de la institución escolar, de algunas herencias históricas en cuanto a la conformación de las identidades del docente, como “misionero” y de un cuestionamiento a la escuela “tradicional”. También la experiencia familiar es un elemento importante en la conformación de la posición del docente frente a lo educativo, al igual que el afecto.

En el caso del colegio público-privado Manuel de Salas el sentido de la educación se centró también en la formación humana, pero con especificidades que se centran, por una parte, en el desarrollo del sujeto y en su interacción con otros y, por otra, “en la diversidad, el diálogo y la subjetividad”, sentidos que sólo emergieron por parte de los profesores de esta escuela. Ambos sentidos coinciden y expresan el proyecto pedagógico y la dinámica de la escuela. Como ya se mencionó, esta escuela nace como experimental promoviendo la innovación didáctica, el diálogo entre pares y la autonomía de los estudiantes que se busca perdure a pesar de las dificultades que ha tenido la institución.

Así como en el colegio particular subvencionado es posible observar la influencia del proyecto educativo en la valoración de la disciplina y los aspectos valóricos, en este colegio su proyecto pedagógico se refleja en el discurso y en la práctica del docente, siendo un referente identitario y valórico. Con respecto al primer sentido que predomina, los profesores mencionan la importancia del desarrollo del estudiante y de su interacción con otros, privilegiándose los espacios democráticos de diálogo y de horizontalidad, así como el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y su interacción con otros, incluidos los profesores. También se valora como parte del sentido de la educación que el estudiante aprenda a identificar lo que le gusta. Luis B. (ms9) expresa que en la escuela se da,

[...] mucho énfasis al desarrollo de la personalidad; que sea capaz con sus propias vivencias [...] de desarrollarse en su vida, en el sentido, no solamente en mi caso de ciencias, sino que aprender diferentes interacciones con sus compañeros, con sus pares y con sus mayores también. Aquí la relación del alumno profesor es bastante fluida, es bastante directo, el alumno te dice cosas, no hay ningún problema, son bastante abiertos en ese sentido.

También emerge entre algunos profesores la preocupación por las condiciones existentes en la sociedad en la que se vive, lo que dificultan el proceso de formación de la personas y que recaiga toda la responsabilidad en los profesores. Al respecto María Angélica (ms2) señala,

[...] la educación debiera ser vista como la forma de darte un soporte como persona, y ahí estamos todos involucrados, no solo el profesor, sino que estamos todos los que participamos involucrados en la formación de personas [...] Ahora es difícil con el discurso televisivo, el discurso político, es sumamente complejo lograr encausar por este camino, digamos a los chiquillos.

Resulta interesante observar cómo se reitera entre los profesores un malestar sobre las demandas que recaen sobre ellos, sintiendo que las familias y la sociedad les delega cada día más responsabilidades que no quieren asumir otras instituciones. Ese malestar se manifestó por los profesores del colegio público al reclamar que los jóvenes no tienen valores y no saben cómo convivir, también por parte del colegio particular subvencionado reafirmando que los padres ya no quieren ser responsables de la educación valórica de sus hijos. Pareciera ser que la crisis social exige que los docentes no sólo formen a los estudiantes, sino también los contengan y formen valóricamente, reconfigurando su rol, pero sobre todo recargándolos de múltiples responsabilidades que ninguna institución, por sí misma es posible de asumir.

También se menciona como sentido de lo educativo el fortalecer y desarrollar “la diversidad, el diálogo y la subjetividad”, temáticas que no surgen con los profesores de los otros dos establecimientos. Sentidos que -como ya mencioné- se nutren de la institucionalidad de la que forman parte los maestros. Además su formación de valores se centra más en el desarrollo de la autonomía, y en el vínculo con otros, potenciando la responsabilidad, el respeto y las relaciones horizontales.

Sobre el énfasis en la subjetividad, el diálogo y la diversidad resulta interesante en una trayectoria de la escuela que históricamente ha intentado uniformar los saberes y la formación. Si revisamos brevemente la historia educativa en Chile, ésta buscó en sus inicios desarrollar una cultura cívica que ayudase a unificar la sociedad y cimentar las bases de la República como también mantener el orden, para así evitar posibles alzamientos de las clases desposeídas después de la independencia (Ruiz, 2010). A través de la escuela se buscó el sentimiento de pertenencia y de “cohesión” que requerían los movimientos de independencia y el afianzamiento del Estado Nación. Más tarde a inicios del siglo XX, la preocupación se centró en lo económico, considerándose la educación un medio para el desarrollo de la producción y la inserción en el mercado predominando hasta hoy (Salazar,

1988). Es decir, a lo largo de la historia nacional en Chile la escuela ha buscado generar cohesión, a través de una homogenización de sus estudiantes, siendo la subjetividad, la diversidad y el diálogo elementos que sólo han emergido en experiencias educativas específicas y “alternativas”, como Montessori, Waldorf, o la experiencia más latinoamericana de la propuesta de Freire, pero que no representan la generalidad de las opciones educativas.

En este contexto resalta la particularidad del sentido que construyen estos maestros y que no se manifiesta en los profesores de las otras escuelas. Es importante señalar que la visibilidad de estos temas responden a las lógicas de la propia escuela que permiten pensar el quehacer pedagógico desde otro lugar, no siendo en ningún caso una restricción propia de los docentes de los otros dos colegios.

Al respecto Eduardo (ms3) enfatiza la importancia de la diversidad de sentidos y en la riqueza de las convergencias o no de éstas:

Para mí educación es hablar de un mundo de diversidad. Me gusta enseñar, me gusta ver como chocan los lenguajes de una persona que es diferente a ti, con los tuyos y se construye esto que son significados diferentes, eso es lo que me llama la atención, el enseñar, y como enseñar mejor y si lo que estoy haciendo tiene sentido para el otro y ponerme en el lugar del otro, a lo mejor lo que estoy diciendo no tiene sentido para la otras personas.

La manera de posicionarse con respecto a los educativo, refleja una apertura hacia el otro, que se nutre de una pedagogía más bien centrada en la alteridad, que posibilita un ejercicio consciente y constante de reconocimiento de la extrañeza hacia un otro que es distinto y a partir del cual se pregunta sobre la mejor forma de llevar a cabo la tarea de la enseñanza. Tal ejercicio solo es viable de pensar en contextos que favorezcan la reflexión del propio quehacer pedagógico, espacio que sí existe en este colegio y que se potencia en las diversas reuniones de área que tienen para discutir sobre sus prácticas y distintas propuestas pedagógicas.

Luis B. (ms9) también comparte lo dicho por Eduardo (ms3), pero llamando a esa diversidad de sentido que confluye en la escuela, diálogo; es decir, para él el sentido está en el encuentro de significados,

Primero que nada la entiendo como un diálogo, [...] donde tiene que haber un encuentro entre profesor y estudiante, y ese encuentro claro está, tiene que ver con aprendizajes, tiene que ver con contenidos, tiene que ver con elementos de la cultura que se transfieren de alguna manera y en ese proceso de transferencia de esos elementos de la cultura hay un encuentro de significados que en definitiva permiten establecer diálogos, lo veo desde ese punto de vista.

La idea de diálogo nos remite al reconocimiento y a la legitimidad de un otro con quien puedo intercambiar y compartir, a pesar de existir diferencias generacionales y de rol en la escuela. Diferencias que en esta escuela en particular son más tenues, no por eso inexistentes.

Lo señalado por la mayoría de los profesores es profundizado por Marcia (ms8) quien es del área de filosofía y que se explaya sobre la importancia de la subjetividad, con una profunda reflexión porque le apasiona, además reconoce que ser profesora de un área tan desvalorizada le da una libertad privilegiada en el aula que otros colegas no tienen. Marcia (ms8) señala:

Para mi es importante la educación en el sentido que contribuye a crear subjetividad en los sujetos, o sea que efectivamente cuando yo hago clases, cuando me enfrento con los estudiantes me encuentro con ellos, lo que en definitiva creo es mi misión, es aportar algo a sus experiencias de vidas y esa experiencia de vida tiene que ver desde la filosofía, que es mi disciplina, con permitirle que haga sentido, que descubra, que construya cualquiera de las perspectivas o de los enfoques que tú quieras darle, pero que esa persona en definitiva viva experiencias en la sala de clases, fuera de la sala de clases que le permitan reconocerse, que le permitan entender que quiere hacer en el mundo, quién es él, entonces me parece que la educación es una de las herramientas de la cultura que posibilitaría eso o bien lo niega.

La subjetividad para Marcia (ms8) se expresa en el proceso de reconocerse y comprenderse como sujetos particulares, pero también vinculado con otras personas. También al igual que otros profesores cuestiona la estandarización que se ha dado en las escuelas, que limitan la subjetividad siendo un aspecto fundamental a desarrollar. Marcia (ms8) considera que la educación así como puede potenciar la subjetividad en los sujetos, lo puede coartar y es el diagnóstico que hace hoy de la educación. Ella comenta que tanto la desigualdad como la insistencia en la calidad educativa a través de pruebas estandarizadas, niegan la subjetividad.

Lo mismo dirá Víctor (e10), profesor de filosofía del colegio particular subvencionado, al señalar que puede pasar otros temas distintos al currículo oficial porque no es un curso que se controla como matemáticas, lenguaje y comunicación que son medidos por la prueba nacional SIMCE.

En suma, entre los sentidos de los profesores del colegio público-privado, resalta la educación entendida como un espacio de diálogo, diversidad y subjetividad que renuncia, en parte, a la idea tradicional de la escuela y del profesor como portador del saber que busca homogenizar los sentidos para que los jóvenes se integren a la sociedad. Reitero que las características del colegio posibilitan pensar y practicar una pedagogía diferente, ya que la escuela busca potenciar la libertad de pensamiento, estimulando la diversidad, el diálogo y los sujetos a través de la subjetividad. Sus ideas se distinguen de lo expresado por los profesores del colegio público y particular subvencionado, al colocar el énfasis en el sujeto y en la alteridad, es decir en la red de experiencias de la que forman parte los sujetos y en las diferencias que los constituyen, reconociendo que el otro es un sujeto diferente y valioso.

Los profesores de esta escuela construyen su sentido menos en oposición a lo existente, no porque no exista una crítica con respecto a ello, sino más bien porque tienen mucha libertad para expresarse y buscar distintas metodologías didácticas en el espacio del aula y de la escuela, lo que les permite centrar su quehacer pedagógico de manera creativa en ese espacio.

### **Síntesis del sentido de lo educativo para la formación para la vida en las tres escuelas**

En suma, con respecto a lo polisémico que puede ser el sentido de lo educativo la mayoría de los profesores de las tres escuelas se posicionan desde la formación para la vida, que se nutre de diversas experiencias que ayudan a la conformación de los significados y sentidos, como es la herencia histórica a través de la construcción de una identidad docente que “civiliza”. Además, se constata una influencia de la institución en las formas de ser y de actuar del maestro, como también una transferencia de la experiencia familiar en el espacio de la escuela y el afecto como un aspecto de mediación y vínculo importante entre profesor

y estudiante. También se construyen sentidos en oposición: a la educación actual, a la conducta de los estudiantes y a la dinámica “tradicional” de la escuela que se mantiene.

Resalta del sentido de la educación para la formación de la vida, que quienes construyen sus sentidos a partir de la experiencia de la familia, son del colegio particular subvencionado, la institución más tradicional de las tres escuelas estudiadas. También sobresale que en la totalidad de los profesores del colegio público, su construcción de sentido se nutre en oposición a algo, la mayoría con respecto al sentido educativo actual que critican y también con respecto a los propios estudiantes. Sobre la influencia de la institución esto se percibe en la escuela particular a través de la importancia que se le da al diálogo y al desarrollo de la subjetividad de los jóvenes, y en el particular subvencionado a través de la disciplina y la importancia de los valores, quizás de manera menos evidente también en los profesores del colegio público que se refleja en una posición crítica a la educación actual.

Si comparamos los sentidos en la formación para la vida de los profesores de los tres colegios, podemos observar algunas diferencias. En el colegio público el énfasis está en el desarrollo de la autonomía del estudiante y en su autorrealización, lo cual sólo es compartido por un profesor de cada una de las otras escuelas, Juan Carlos (e6) y Cristián (ms11).

En el colegio particular subvencionado el énfasis está en los aspectos más valóricos y conductuales que expresan las exigencias de la institución educativa que regula, pero también busca profesores acorde a sus requerimientos.

En el caso del colegio público-privado, su énfasis está en la relación y el vínculo con los otros, y en la libertad que tienen para expresarse e identificar quienes son, también en la subjetividad como expresan ellos más que en lo valórico, o en la autorrealización del estudiante.

En suma, de la posición frente a lo educativo centrado en la formación de valores se rescata lo siguiente:

- Ø La mayoría de los profesores convergen en aspectos valóricos de la formación, que aluden al desarrollo del sujeto, a su autonomía y a una buena integración en la sociedad desde una lógica de bienestar individual y social, distinto a lógica de mercado.
- Ø Lo que más se cuestiona del orden existente es la formación para el trabajo o reducir la educación en instrucción de contenidos.
- Ø Los temas de contenidos no son prioritario en los sentidos de lo educativo, a diferencia de lo que busca la educación oficial.
- Ø La realidad educativa actual ha provocado transformaciones en los sentidos de lo educativo, sobre todo por los cambios que se percibe con los estudiantes, y también con respecto a las expectativas de lo educativo como, por ejemplo, formar sólo para el trabajo y la ganancia de dinero.
- Ø Se percibe una fuerte demanda y altas expectativas de la escuela, institución que debe suplir lo que no resuelve la sociedad y la familia. Muchos optan por tratar de suplir las carencias sociales y familiares, con el costo emocional que implica; aun así se expresa un malestar por las altas y diversas exigencias.
- Ø Hay una percepción de un estudiante con pocos o nulos valores, que no sabe relacionarse con el otro, que se acentúa por la poca preocupación de los padres en ese ámbito.
- Ø Esa percepción del estudiante fortalece la idea de que éste es carente de, por lo tanto se intenta “civilizar”.
- Ø La realidad del estudiante hoy provoca una nostalgia del de antaño que se supone era diferente.
- Ø Los sentidos giran principalmente en torno al estudiante y su cambio, siendo marginal el profesor que piensa que también debe ser su profesión un espacio de satisfacción personal y laboral.
- Ø Los profesores del colegio público centran su formación de valores en la autorrealización del estudiante y en su capacidad crítica, sentidos que se construyen en oposición a lo existente y de manera reflexiva. Los del particular subvencionado en la disciplina, buena conducta y buena convivencia con los demás y los del colegio público-privado en la diversidad, el diálogo y la subjetividad.



- Ø Existe una influencia institucional en los sentidos de los profesores del colegio particular subvencionado Excelsior y del colegio público-privado Manuel de Salas, en menor medida en el colegio público Darío Salas.
- Ø También las herencias históricas y los aspectos biográficos influyen en el sentido que nutre lo educativo. En el primer caso se plasma a través de la necesidad de “civilizar” al estudiante y en el segundo caso, en priorizar aspectos que no se habían considerado importantes hasta que se tuvo la propia familia o enno replicar los modelos vividos en la casa en su relación con el estudiante.

### **1.1.2 Sentido de lo educativo: movilidad social, trabajo y formar ciudadanos**

Otro de las posiciones que se construyen en torno al sentido de lo educativo se construye en torno a la idea de movilidad social, trabajo y formar ciudadanos. La movilidad social - sostiene el enfoque funcionalista- se centra en el principio de la meritocracia. Una sociedad meritocrática se caracteriza por: 1) posiciones que se distribuyen según méritos y no por herencia familiar, 2) considera que la educación formal es el camino para obtener esa preparación, 3) el acceso a esa educación formal dependerá de las preferencias y capacidades y, por último, 4) supone que las capacidades intelectuales se distribuyen por azar entre la población (Guerrero, 2003). Si bien es una visión que ha predominado en los referentes educativos, hay autores de la corriente crítica, como Bourdieu y Passeron (2001) que abren un debate al respecto. Ellos señalan que la escuela reproduce las desigualdades sociales, vinculando la procedencia y el capital cultural con las oportunidades y resultados educacionales, cuestionando el modelo meritocrático de los funcionalistas. Si analizamos la realidad chilena la movilidad social sigue el patrón denunciado por Bourdieu y Passeron (2001) en su momento sobre la relación educación-clase social.

A pesar de la discusión que existe sobre si la escuela realmente genera movilidad social o no, es un referente importante para los profesores quienes sí valoran la escuela como un espacio de movilidad social y que se nutre, como se verá en el apartado de segmentación social, que sí hubo una época en Chile en que la escuela la promovió.

Con respecto a la movilidad social, Paola (ds9) del colegio público, considera que además de la formación para la vida la movilidad social es parte del sentido de lo educativo; es decir, que sectores socioeconómicos bajos puedan ascender socialmente gracias a las

oportunidades de educación y a su esfuerzo, idea que se sostiene en la concepción de la meritocracia. Si bien reconoce que la educación cumple esa función, para ella es un aspecto “más frío y pragmático de lo educativo”, siendo más relevante que transforme al sujeto y le permita decidir acerca de lo que quiere de su vida como ya se mencionó en el apartado formación para la vida. La movilidad social, como lo plantea ella, puede ser vista de manera “fría”, es decir, de forma utilitaria. Paola (ds9) dice: “yo creo que la educación te da movilidad social, viéndolo fríamente y porque te da las herramientas para ver el mundo distinto, tener una postura en la vida diferente”, pero también puede ser interpretado como parte de los cambios que son necesarios en la sociedad, apostando a que la escuela efectivamente rompa la reproducción desigual de la sociedad, como lo cree Ernesto (ds4), quien considera que: “la educación debe ayudar a cambiar el mundo, siendo la movilidad social parte de esa transformación”.

Si bien, la movilidad social ha sido y sigue siendo un referente importante para explicar la importancia de la educación, Oscar (ds10) lo critica señalando que él no cree en ella ya que las diferencias se siguen reproduciendo, “a mí no me gustan los discursos panfletarios, como decir la educación es el ascenso de la sociedad”. Lo mismo piensa Daniel (ds3), quien considera que la educación reproduce las desigualdades existentes y mantiene las clases sociales, “creo que simplemente es la típica educación que mantiene las clases sociales no más”.

Lo que señalan estos profesores muestra el contexto en el que trabajan, un colegio público, que se caracteriza por estudiantes de nivel socioeconómico bajo, siendo para ellos más evidente la poca o nula movilidad social que puede estar generando la educación en la escuela y, así mismo, el sentido que pueda tener dicha movilidad para los propios estudiantes.

También en el colegio particular subvencionado, la movilidad social es parte del sentido de lo educativo, así lo creen Alejandro (e1) y Héctor (e2) quienes consideran que la educación debiese facilitar la vida a través de un mejor empleo, mayor estabilidad y mejores recursos. Héctor (e2) expresa, “también está asociado a la parte económica, un tipo que tiene una profesión asociada a la educación tiene un carta bajo la manga, le permite enfrentar a la sociedad, el que no lo tiene se le hace más complicado encontrar trabajo, estabilidad

laboral, habiendo estabilidad y buen ingresos, se asocia a salud mental, familia y tal vez menos conflicto en la familia”. Alejandro (e1) por su parte dice la educación, “te abre puertas, es lo que te permite ascender en la vida, mejorar tu calidad de vida”.

Además de la movilidad social, se considera importante para los profesores del colegio público y el público-privado formar para el trabajo, es decir, formar a sujetos que puedan integrarse y adaptarse a su entorno social y entregarles herramientas que les permita desarrollarse en el espacio laboral. Juan del colegio público señala,

[...] entregarle a los alumnos las herramientas o condiciones necesarias para poder adaptarse, enfrentar al mundo al cual van a salir posteriormente eso yo creo, considero importante también preparar desde el punto de vista académico, laboral, es función de la escuela o sino no tendría ningún sentido que existiera, es uno de los propósitos básicos de la escuela para que el alumno pueda insertarse en la sociedad.

Alejandra (ms6) del colegio público-privado también concuerda con Juan (ds1), en que la educación debe entregar herramientas para el trabajo ya que se necesita de la reproducción social, “porque te entrega las herramientas para poder seguir creciendo en tu vida y además te tiene que entregar alguna forma de ganarte la vida más adelante. Que eso te dé mejores perspectivas de cómo has estado, bueno que también sea relacionado a algo que te gusta”. Ambos coinciden en el sentido social del trabajo y no en función de la productividad mercantil que trasciende el bienestar y satisfacción personal, sino en la satisfacción de elegir un trabajo que le guste al estudiante, pero que también le sirva para vivir.

La idea de que la educación debe estar dirigida al trabajo, ha sido parte de la discusión pedagógica en la historia de la educación en Chile. Muestra de ello es el debate que se dio a principios del siglo XX, entre quienes defendían un proyecto educativo más bien filosófico y universal, y otros que privilegiaban aspectos económicos. También el maestro Jesualdo, a principios del siglo XX vinculó educación y trabajo, desde la lógica de la expresión creadora y de la construcción de identidad, que relacionó a su vez con los aspectos sociales a través del trabajo productivo (Jesualdo, 1937). Este tema se vuelve a retomar con fuerza en la década del '60, pero con un sentido distinto con la teoría del capital humano que surge en EEUU con Gary Becker (Fermoso, 1997). El enfoque del capital humano considera que la formación se vincula al potencial productivo de una persona o sociedad y que el aumento

de estudios asegura una mejor calidad laboral, independiente del origen de los individuos (Gutiérrez, 2003).

En el caso de Juan, su postura se nutre de su formación en historia y de la importancia de formar en ciudadanía que él le atribuye a la educación. Desde esa perspectiva su mirada se acerca más a la discusión que se tuvo en Chile a principios de siglo XX en Chile y del enfoque de Jesualdo, ya que tiene una visión muy crítica del actual modelo neoliberal y específicamente de formar para el mercado, es uno de los profesores que se explaya con el tema haciendo un análisis muy minucioso de la situación actual de la educación y el modelo neoliberal.

Sólo Juan (ds1) y Alejandra (ms6) nutren su sentido de la inserción laboral, a pesar de que es un referente que ha predominado en el último tiempo en la sociedad chilena. Si bien, ambos reconocen como importante la integración de la sociedad a través de la educación, ninguno le atribuye un sentido de capital humano a la formación de los estudiantes. Juan (ds1) complementa su visión, con la formación en ciudadanía y Alejandra (ms6) enfatiza que además de prepararse para el trabajo, éste debe ser una fuente de satisfacción.

También se construye como parte del sentido de lo educativo la formación de los estudiantes como ciudadanos, por parte de profesores del colegio público y particular subvencionado. Sergio (e5) profesor de este último, considera que la educación es fundamental para ser ciudadano, además crítica que antes de los '80 cuando comienza la lógica de mercado en educación, la ciudadanía se podía desarrollar en distintos espacios, hoy sin embargo, lamenta que solo quede la escuela como lugar de formación cívica, al respecto señala

Sin educación no eres ciudadano, siento muchas veces que ciertos estratos sociales tienen eso, mientras menos educados y más especializados sean mejor para todos, el sistema se mantiene,...hay sectores interesados en la capacitación, mano de obra, no en el ciudadano culto e informado eso lo da el colegio, antiguamente por algunas vías podías llegar ser un poco mas ciudadano, ahora lo único que queda es el colegio, no hay en la casa la conversación social, religiosa, política, menos en los medios de comunicación.

La poca formación en ciudadanía lo atribuye a la sociedad de mercado que regula el mundo actual. Sergio (e5) nutre su sentido de la experiencia y del pasado, considera que sí hubo

una época en la que la ciudadanía se desarrollaba en distintos espacios, quedando hoy sólo el de la escuela. Nuevamente a la escuela se le vuelve a demandar algo que la sociedad no está siendo capaz de proveer y de resolver.

Juan (ds1) del colegio público, también considera que la educación debe formar a ciudadanos; para él es importante que los jóvenes “conozcan sus deberes, sus derechos, que sea formado como ciudadano, como decían los griegos”. Su sentido puede ser expresión de su formación disciplinaria, que es en historia, rescatando –como lo señala– la herencia de los griegos, también el pensamiento ilustrado que se hereda desde los inicios de la colonia y que privilegia la formación de un ciudadano disciplinado, quién debe conocer sus derechos y deberes. Es una visión que se construye del aspecto social en cuanto se enfoca a la convivencia, en las responsabilidades hacia otros que tienen los sujetos y en sus derechos.

De la convergencia de sentidos que emergen, también se observan visiones opuestas frente a un mismo tema como es el caso de la formación cívica. Para Sergio (e5), profesor del colegio particular subvencionado, la escuela es el único espacio que va quedando para esa educación, en cambio Jaime (ds6), profesor del colegio público considera por el contrario que la mala formación de la escuela, que eliminó los cursos de educación cívica y de economía, han repercutido en el poco compromiso de los estudiantes en la sociedad y en la política, por lo tanto el alejamiento de la política obedece a que la escuela se encargó de que así fuese. En este sentido señala:

Que hoy reclamen porque los niños no quieren votar, siendo presidente Frei Montalva y Ministro de Educación Ricardo Lagos, hayan eliminado el ramo de educación cívica y el de economía, o sea me parece inconsistencia absoluta y yo no le voy a echar la culpa a Piñera que los cabros<sup>76</sup> no quieren votar. Los cabros no creen en la política porque los alejamos de la política, en dictadura se les decía que era un pecado capital, en ese momento podría entender cualquier dictador del mundo hace lo mismo, pero cuando vuelve la democracia y eliminamos que el chico sea crítico porque es problemático.

Estos relatos nos muestran distintas posiciones que, en algunos casos, pueden ser opuestas, como es el caso del profesor que cree que la escuela es el único espacio donde se puede formar la ciudadanía y del profesor que por el contrario considera que la escuela ya no tiene herramientas para formar en educación cívica por los cambios que ha tenido.

---

<sup>76</sup>Significa jóvenes de manera informal, lo que equivale en México a chamacos o chavos.

## **Síntesis del sentido de movilidad social, trabajo y formar a ciudadanos**

A pesar de la convergencia de algunos profesores del colegio público y particular subvencionado, sobre la movilidad social como parte del sentido educativo, existen diferencias entre unos y otros y dentro del mismo establecimiento. Paola (ds9) ve la movilidad social como algo pragmático y Ernesto (ds4) como una forma de cambiar el mundo, ambos del colegio público. Héctor (e2) y Alejandro (e1) comparten una visión que se acerca a las ideas que sostiene la teoría del capital humano, enfoque que ve la educación como una inversión para el desarrollo, que genera mayores beneficios a los individuos a través del aumento del sueldo y de su movilidad social. Ambos profesores del colegio particular subvencionado.

Sobresale que ningún profesor del colegio público-privado hizo mención a la movilidad social como parte de su sentido, lo cual puede ser explicado por el nivel socioeconómico de sus estudiantes, procediendo la mayoría de familias de clase media y media-alta. Ellos no necesitan la escuela para ascender socialmente, ya que desde su origen familiar tienen un nivel socioeconómico que, lo más probable, podrán mantener y con redes para acceder a un buen trabajo.

La movilidad social a través de la educación es una concepción heredada y muy difundida en el imaginario social, que se expresa en los profesores citados. Es una visión que considera que la educación debiese ser democrática en cuanto a dar las mismas oportunidades a quienes tienen desde su origen familiar, diferencias biológicas, familiares y culturales. Es un ideario que se fomentó sobre todo en la década de los '60 en América Latina con las políticas del modelo desarrollista, supuesto que han cuestionado diversos estudios que han demostrado que la educación, en algunos casos, sigue siendo para grupos privilegiados de la sociedad y que no siempre ha permitido la movilidad social que promete. Diversos estudios han demostrado (Gambetta: 1987, Blossfeld y Shavit: 1993, citado en Torche y Wormald, 2004) la persistencia en las desigualdades a pesar del aumento en los años de escolarización. La educación no solo cumple un rol de igualador, sino también de reproductor de las diferencias sociales. Es decir, la educación puede permitir movilidad social como también mantener el sistema de estratificación. Por otra parte, la relación entre origen social y logros educacionales sigue siendo fuerte en Chile.

Las sociedades modernas no han podido ser exitosas en cuanto a proporcionar mayor igualdad educativa y de oportunidades de trabajo entre personas de distinto nivel socioeconómico (Torche y Wormald, 2004).

A pesar de la fuerza que pueda haber tenido la movilidad social asociada a la educación en algún momento, sobresale que ese sentido sólo lo expresaron cuatro profesores de treinta y dos entrevistados. Tal situación puede estar reflejando en este grupo el poco sustento que tiene, debido a lo que observan y que muestra que la movilidad social no se está dando en sus escuelas y con sus estudiantes. Dos maestros del colegio público expresaron explícitamente esta posición, lo cual puede estar mostrando lo que observan en el colegio, por el contrario, en el caso del colegio público-privado la no mención de la movilidad social puede mostrar que ese sector tienen de alguna manera asegurado su futuro en una sociedad fuertemente fragmentada como la chilena.

Pero, ¿qué ha sucedido en Chile con respecto a la movilidad social? Los datos muestran que ha existido una movilidad absoluta intergeneracional, es decir, entre la cantidad de años de estudio de los hijos con respecto a los padres. La expansión educativa ha permitido además una movilidad de clase, pero que obedece al movimiento estructural y no a una modificación en las diferencias de clase, manteniéndose a pesar de la movilidad social la desigualdad entre los grupos. La desigualdad se expresa en una mayor oportunidad laboral y de ingreso que tienen los sectores más altos de la estructura con respecto a los sectores más bajos, quienes a pesar del aumento en las oportunidades de movilidad, siguen siendo los más desfavorecidos (Torche y Wormald, 2004).

En consecuencia, lo que plantean los cuatro profesores ha sido en cierta medida efectivo, la educación ha permitido una movilidad social en todos los segmentos de la sociedad chilena, pero no ha generado un acercamiento entre las clases lo que obedece a la extrema desigualdad de ingresos que se vive en Chile. Sería interesante indagar por qué los demás profesores no hacen mención a la movilidad social, como uno de los sentidos de lo educativo cuando históricamente ha tenido tanto peso en el imaginario social.

En el caso de formar para el trabajo sólo dos profesores centran su sentido en ese aspecto. Visión que se nutre de un sentido distinto al de capital humano; para ellos el trabajo tiene

un sentido social y no sólo en función de la productividad mercantil siendo fundamental el bienestar y satisfacción personal.

Con respecto a la formación de ciudadano, si bien tres profesores coinciden en su importancia las perspectivas divergen de quién y en qué espacio se debe desarrollar, hay quien cree que el colegio es el único espacio que va quedando para esa formación y, en oposición, quien cree que si la sociedad no lo fomenta difícilmente puede ser desarrollado en el espacio escolar.

En suma, de la construcción de sentido de lo educativo centrado en una posición que lo articula en torno a la movilidad social, trabajo y formar ciudadanos se rescata lo siguiente:

- Ø Del total de los profesores entrevistados son pocos los que consideran la movilidad social como parte del sentido educativo perdiendo relevancia.
- Ø Quienes consideran que la movilidad social es parte importante de lo educativo divergen en su sentido, siendo para unos algo utilitarista y funcional y para otros, expresión del cambio de sociedad, pero ambos convergen en que debe permitir el desarrollo del sujeto.
- Ø Otros profesores del colegio público, cuestionan que la educación genere movilidad social.
- Ø Sobre la formación para el trabajo, hay quienes lo sustentan en una visión del capital humano y hay otros que lo enfocan en un aspecto más social, de bienestar y satisfacción personal.
- Ø Sobre la formación ciudadana, hay quienes confían en que la escuela es el espacio por excelencia para desarrollarlo ya que no van quedando otros espacios, por el contrario, hay quien cuestiona esta postura señalando que si no se fomenta en la sociedad, menos será posible en la escuela.

### **1.1.3 Sentido de lo educativo: subordinación del “conjunto” a lo educativo**

Como ya se ha señalado, varios profesores expresan su malestar frente a la cantidad de demandas y requerimientos que recibe la escuela, considerando que es responsabilidad de la sociedad y/o de los padres, o sino en colaboración con ella. A pesar de ese malestar hay



profesores de las tres escuelas, como Gloria (ds8), Andrea (e3) y Natalia (ms10), que consideran que la educación es la base de todo y sí puede ser un espacio fundamental en muchas materias sociales e individuales, que las personas sean mejores, los sujetos avancen en la vida, o tener más oportunidades. Gloria (ds8) del colegio público dice: “la educación es la base de todo, si no partes bien de pre-básica difícilmente vas a llegar lejos”. Andrea (e3) del colegio particular subvencionado señala “la educación es todo, te hace ser mejor persona”. Y Natalia (ms10) del colegio público-privado también concuerda con lo señalado por ambas, “la educación sirve para todo, para la vida, es como fundamental tener educación, por eso yo creo que acá me he involucrado un poco más al respecto, como la gente es diferente cuando tiene educación tiene muchas más oportunidades, como que se te abre el mundo”.

Al igual que ellas que le conceden una función amplia a la educación, Jaime (ds6) profesor del colegio público, centra su sentido de lo educativo en el pensamiento crítico de los estudiantes y le atribuye también a la educación una dimensión profunda al decir, “todos los dramas que tenemos son consecuencias de nuestra educación, cuando tú dejaste de tener las condiciones de educar, de verdad perdiste el control de la sociedad”. Jaime (ds6) considera que la educación es fundamental, derivando de su crisis todas las problemáticas de la sociedad. Para él la educación tiene sentido en la medida que forma sujetos críticos a través de la articulación entre realidad y los contenidos vistos en clases, evitando que sean receptores pasivos. Piensa que la educación debe hacer pensar a los jóvenes. También es muy crítico del modelo actual que no fomenta el saber, sino la superficialidad de los seres humanos. Dice:

[...] eliminamos que el chico sea crítico porque es problemático, le cortamos todas las alas para que empiece a pensar, si un alumno hoy no piensa es porque lo llenamos de farándula, de fútbol, de estupideces, quién es más importante el que anda con unas zapatillas de 80 lucas<sup>77</sup>, pero no es importante el que más sabe, entonces para dónde se dirigen los intereses de los alumnos, [...] la educación por una parte es la instrucción una mera entrega de contenidos.

El sentido de la educación para Jaime (ds6) se nutre de una crítica al sistema educativo, pero también de la sociedad que limita el pensar crítico del sujeto en la escuela y que fomenta banalidades. Tiene una visión de lo educativo integral en tanto incluye la reflexión

---

<sup>77</sup>Significa dinero de manera informal, siendo equivalente a lana en México.

no sólo en aspectos escolares, sino también con respecto a lo que ocurre en la sociedad. Para él, ambos espacios están mal y por eso la crisis actual.

Resulta interesante constatar como en la construcción del sentido de lo educativo, se expresa una dimensión amplia y profunda que se le atribuye a la escuela. Se la ve como una institución que podría resolver los males de la sociedad, que los individuos podrían ser mejores personas y además ser el pilar fundamental para poder avanzar bien en la vida. Este sentido muestra una tensión con quienes expresan que a la escuela se le exige demasiado, incluso aspectos que deberían hacerse cargo otros sujetos e instituciones, a lo que se suma el poco apoyo que tienen para poder cumplir las altas expectativas de la sociedad.

Dentro de las expectativas a la educación también emergió la idea de que a través de ella es posible cambiar el mundo. Es el caso de Ernesto (ds4), que trabaja en el colegio público y entró a estudiar filosofía por lo mismo. Pensó que a través de la educación y en la escuela se podría transformar a los sujetos y a su vez a la sociedad. El tiempo le mostró lo difícil de ese anhelo: “entré a estudiar Licenciatura en Ciencias Sociales y después opté por Filosofía en Pedagogía, porque quería tratar de cambiar el mundo. Yo pienso que hoy día como están dadas las cosas, es difícil la pedagogía [...] es muy difícil trabajar o tienes una fuerte capacidad para superar y luchar, para cambiar entre comillas el mundo”. Considera que es requisito fundamental ser muy fuerte, tener capacidad de superación y lucha para mantenerse. Ernesto (ds4) expresa las dificultades de mantener ese sentido inicial que lo llevó a estudiar pedagogía en filosofía, ya que las condiciones de la escuela y de la sociedad no favorecen una transformación profunda de los estudiantes, ni de la sociedad. Aun así conserva su motivación inicial.

Distinto es el caso de Víctor (e10), también profesor de filosofía pero del colegio particular subvencionado; él creyó que la educación era algo noble que produciría cambios, sin embargo, hoy considera que la educación sólo sirve para reproducir el actual orden social, renunciando a su motivación inicial. Es tal su decepción con la dinámica de la escuela y con la educación que comenta que dejará la pedagogía y se dedicará a otra cosa, como por ejemplo, tener una botillería, se ríe mientras lo comenta. Su actitud es de irreverencia con lo que sucede y de resignación, cree profundamente en que el sistema escolar atrofia. Recuerda:

Cuando me metí en pedagogía yo pensaba que esta cosa era noble, voy a marcar, voy a producir un cambio. Nada, me di cuenta que esta cosa no funciona así, somos instrumentos del sistema y claro de repente uno es mas despierto que otros, pero la carga, la burocracia, la rutina, el tipo de alumno cierto, estar ocho, diez horas seguidas haciendo clases, [...] no me interesa, me parece que esto es una pérdida total de tiempo para nosotros, porque para el sistema esa es la idea.

Las críticas a la educación escolar han sido planteadas por diversos actores, por ejemplo, Iván Illich quien crítica a la escuela como institución moderna con un currículo estricto y obligatorio cuestionando los aprendizajes que pueden ser logrados en la escuela. Este autor propone el autoaprendizaje en un contexto de relaciones sociales libres y encuentros fluidos e informales (Illich, 1985). También la idea de Víctor de que la escuela es instrumento del sistema, ha sido desarrollada desde los años '70 por diversas teorías denominadas de reproducción que se centran en cómo la educación contribuye a la reproducción de la estructura social, por medio de la reproducción de las condiciones de producción y de la estructura de las clases sociales y cómo la cultura actúa en la escuela y es mediadora en el proceso de la reproducción social (Guerrero, 2003).

Si bien entre los profesores la postura de Víctor (e10) es la más radical, hay otros profesores que también cuestionan duramente el sistema educativo como es el caso de Daniel (ds3) del colegio público, “no creo que realmente quieran mejorar la educación, una educación igualitaria, inclusiva, que genere igualdad de oportunidades [...] las soluciones son calmantes para tranquilizar la efervescencia social”. O Sergio (e5) del colegio particular subvencionado que cree que “mientras menos educados y más especializados sean, mejor para todos, el sistema se mantiene”.

Las ideas expresadas de cambiar el mundo a través de la educación, son cuestiones que estuvieron muy presentes en la década de los '60 y '70 en Chile. Quienes manifestaron este sentido coinciden en ser profesores de filosofía, profesión que se caracteriza por la reflexión y suele asociarse a personas idealistas, aunque en esa época el idealismo trascendía las profesiones. Frente a un ideal en común la experiencia hizo que un profesor mantuviese ese ideal a pesar de constatar lo difícil que es y el otro profesor renunciará a él. Ambos sentidos muestran que se nutre de una visión que se expresa en un caso en utopía, ideario masificado hace décadas atrás y en el otro caso en anti-utopía.

También como parte de este ideario Patricia (ds5) del colegio público cuenta que entre las razones para ser profesora fue poder aportar a la educación pública, siendo una buena profesora y elevando su nivel de educación, “yo siempre quise ser profesora, por varias razones, bueno también la época que yo viví, [...] eran años de mucho idealismo, entonces yo siempre pensé que era el camino para aportar a la sociedad, siempre pensé eso y siempre quise a la educación pública porque yo siempre pensé que todos merecían una”. Patricia reconoce que su sentido se construye a partir de una concepción de educación que tiene su origen en una época particular en Chile y en los años que estudió, 1970-1971, durante el gobierno de Salvador Allende. Es una época de mucha efervescencia política y conciencia social, lo cual, en su caso, se expresa en una visión de mejorar la educación para la mayoría de quienes estudiaban en los colegios públicos, de manera de alcanzar una mayor igualdad.

La importancia de la educación pública en Chile viene del período de la estructuración de los sistemas nacionales de educación a fines del siglo XIX, siendo el Estado el principal constructor externo de identidad y cumpliendo la enseñanza pública una función primordial (Núñez, 2004). También en el modelo desarrollista en América Latina el Estado y la educación pública cumplieron un papel central, considerándose ésta el medio para generar mayor igualdad de oportunidades y una mayor democratización de la sociedad.

Si bien el período descrito fue muy importante para la historia nacional e internacional, el sentido de la importancia de la educación pública es mencionado de manera explícita<sup>78</sup> sólo por una profesora y de un colegio público, quien reconoce la herencia histórica en su concepción y que a pesar de haber sido modificada en la década de los '80 en Chile y en otras regiones del mundo, ella mantiene. Su visión se avala por la elección que ella hizo de trabajar desde el inicio de su carrera en un colegio público y, a pesar de las dificultades, mantenerse ahí. Para ella la educación es un espacio para cambiar la sociedad, siendo la educación pública el lugar que por excelencia debe entregar una buena educación, de la misma forma que la reciben los estudiantes de colegios privados, como se cita en las líneas anteriores.

---

<sup>78</sup>La mayoría de los profesores del colegio público aluden a la importancia de la educación pública en el contexto del sentido que tiene para ellos en la escuela, como se verá más adelante, pero no como parte de sus sentidos de la educación.

## **Síntesis del sentido de la subordinación del conjunto a lo educativo**

En esta construcción de sentido emerge una tensión entre quienes creen que se está pidiendo mucho a la escuela, y entre quienes consideran que la escuela si está en condiciones de responder a los problemas de la sociedad y de los sujetos, otorgándole a la escuela un rol central en la sociedad.

En ese contexto también están las personas que creyeron que a través de la educación es posible cambiar el mundo, un profesor mantiene esa postura y el otro la cuestiona debido a la realidad actual. En este marco de idealismo también se encuentra una profesora que sostiene que la educación pública es central y su apuesta es apoyar su desarrollo a pesar de la situación de precariedad en la que se encuentra hoy.

En suma, del sentido de subordinación del conjunto a lo educativo se rescata lo siguiente:

- Ø Considerar que la educación puede mejorar los problemas de la sociedad y de los individuos y que la crisis de la educación es reflejo de la crisis de la sociedad.
- Ø La educación puede generar cambios en el mundo y en los sujetos. Hay quienes siguen creyendo en esa idea, y otros que la cuestionan.
- Ø La educación debe fortalecer la educación pública, posición que se mantiene aunque se reconoce que es una postura construida desde el idealismo y que las condiciones actuales son adversas.
- Ø Esta postura muestra que a pesar de las críticas que se han hecho de la escuela existen profesores que consideran que la escuela aun en el marco de su crisis, es un espacio que hay que fortalecer y que es fundamental para la sociedad y el sujeto.

### **1.1.4 Sentido de lo educativo: el gusto por la disciplina, por aprender y enseñar**

Si bien los sentidos se centran la mayoría de las veces en aspectos que van más allá de lo disciplinario, -a pesar de nutrirse de sus propias áreas de conocimiento- hay para quienes, dentro de las tres escuelas, el sentido de lo educativo se centra particularmente en el gusto por la disciplina como es el caso de Fernanda (ds7) del colegio público, a quien le gusta el inglés, además de enseñarlo. Esto la motivó a ser profesora. Expresa las dificultades que ha

tenido en la escuela a pesar de tener sólo un año de experiencia laboral: “estudié pedagogía porque me gustaba el idioma (inglés) y ahí elegí educación, a mi me gusta enseñar, pero se me ha hecho complicado, han pasado cosas que no me gustan, bien no lo he pasado, yo sé que a lo mejor todos los profesores pasan por eso alguna vez, pero encuentro que soy muy joven para estar amargándome por cosas que han pasado”.

Para Fernanda (ds7) la más joven de las entrevistadas, 23 años, la educación no se asocia a la formación en ciudadanía, a formar valores, a contribuir en la inserción laboral, movilidad social o en desarrollar sujetos críticos, que han sido algunos de los sentidos expresados por los demás profesores. Que a Fernanda (ds7) le guste el idioma y enseñar, no vinculando ese placer con aspectos más sociales, quizás, puede estar reflejando nuevos imaginarios con respecto a la formación profesional del docente, que sería interesante en un futuro indagar.

Para Jaime (ds6) profesor del colegio público también, además de ser la educación fundamental, derivando de su crisis todas las problemáticas de la sociedad como ya habíamos mencionado, su disciplina y en cómo enseñarla es fundamental. Para él la educación tiene sentido en la medida que forma sujetos críticos con respecto a la relación entre la realidad y los contenidos vistos en clases, evitando que los alumnos sean receptores pasivos. Piensa que la educación debe hacer pensar a los jóvenes. También es muy crítico del modelo actual que no fomenta el saber, sino la superficialidad de los seres humanos,

La educación [hoy] por una parte es la instrucción, una mera entrega de contenidos, le enseñan que el 21 de mayo fue el Combate Naval de Iquique, pero de qué estamos hablando ¿qué hay detrás de ese 21 de mayo? Hay una guerra por valores patrios o por principio económicos, si tú no le das el énfasis a la segunda parte entonces lo primero no tiene sentido, cuando realmente enseñan.

Para Jaime (ds6) el sentido de la educación, también se nutre de una crítica al sistema educativo, pero también de la sociedad que limita el pensar crítico del sujeto en la escuela y fomenta banalidades. Tiene una visión de lo educativo integral en tanto incluye la reflexión no sólo en aspectos escolares, sino también con respecto a lo que ocurre en la sociedad. Para él, ambos espacios están mal y por eso la crisis actual. Sus sentidos de la educación muestran una cercanía con los planteamientos de concientización de Paulo Freire (Freire, 2012).

Para Andrea (e3), profesora del Excelsior, su experiencia de aprendizaje y enseñanza, es de placer, “es lo más bonito que hay aprender, todos los días aprendo cosas nuevas y los alumnos se ríen cuando aprendo algo y me miran así como de qué está hablando, yo soy feliz aprendiendo y enseñando, y aunque a veces los reto, yo quiero que aprendan, todavía me queda ánimo, me sigue gustando, esto es lo que yo quiero hacer”. El sentido expresado por ella muestra un aspecto más vivencial y emocional en cuanto a centrar el sentido en el placer de aprender y enseñar, más que en aspectos filosóficos o de proyección social.

Lo placentero y la felicidad que da la profesión convergen con lo planteado por Miguel (ms5) del colegio público-privado, pero ya no desde su propia posición, sino la de los estudiantes. Para él la educación debe crear felicidad y no mano de obra o consumidores como se desarrolla hoy, “el sentido de la educación es crear felicidad, yo creo que ese debería ser el objetivo fundamental. Yo creo que hoy día no es, insisto en la palabra estamos creando consumidores, estamos creando mano de obra, en otros colegios estamos creando empresarios, redes de contacto, por lo tanto, no es mi visión de la educación”. Al igual que los profesores que consideran que la educación puede cambiar el mundo o que la educación lo es todo, Miguel (ms5) deposita en la educación una aspiración bastante compleja como es la felicidad, un valor filosófico y existencial, atribuyéndole un valor hipérbole a la educación en la existencia del ser humano. Su sentido se nutre de un ideal de la educación, no por eso menos legítima, pero sí difícil de pensar en un espacio de socialización lleno de contradicciones y dificultades. Nuevamente él, al igual que otros profesores, construye su sentido cuestionando lo existente, que sólo busca beneficios inmediatos y pragmáticos como el trabajo y las redes.

En el caso de Pablo (ms1), también del colegio público-privado, además del placer de enseñar y del gusto por su disciplina, que es la física, le atrajo la educación por la estabilidad laboral. Él, al igual que Andrea (e3), disfrutan la enseñanza, “a uno le entretiene enseñar, más que una dimensión filosófica o didáctica del tema, llega un momento donde también atrae la estabilidad laboral, si bien no el sueldo, pero si la estabilidad, es muy raro que en Chile haya un profesor cesante, más aun de enseñanza media y más aun de física”. Pablo (ms1) se centra en un aspecto que es real que es la estabilidad laboral, sobre todo en

los colegios públicos, no centra su sentir en el imaginario nacional que se sostiene en el desprestigio de la carrera en pedagogía y en sus sueldos reducidos<sup>79</sup>.

Para Enrique (ms4) también del colegio público-privado, la disciplina es importante, pero por sobre todo el pensamiento crítico que debe ser desarrollado ayudando a la autonomía y que permita decisiones con argumentos, de manera de estar mejor preparados para las demandas de la sociedad. La educación

Es crear individuos autónomos que sean capaces de pensar, de resolver problemas a partir de las distintas disciplinas, [...] la educación es transversal a todas las disciplinas, yo hago lenguaje y comunicación y enseño a pensar autónomamente o trato de que los chiquillos tengan un cierto pensamiento crítico a través de la literatura, de la lengua, así como lo hace el profe de historia, de matemáticas, así como lo hacen todos, yo creo que en verdad ese es el gran fin.

Enrique tiene una visión integral de la educación, en cuanto todas las disciplinas deben ser capaces de estimular la autonomía y el pensamiento crítico del estudiante.

### **Síntesis del sentido del gusto por la disciplina, por aprender y enseñar**

En menor medida hay profesores que rescatan y le dan sentido a lo educativo en cuanto a lo disciplinario, el placer de enseñar los contenidos de su área, además de valorar el proceso de aprendizaje que se realiza con los estudiantes y que los involucra. Si bien éste es un sentido que no prevalece, eso puede ser explicado no porque no les guste su profesión o no tengan vocación por lo que hacen, sino más bien dadas las condiciones de precariedad y deslegitimación de su profesión esos sentidos quedan postergados.

Si uno analiza socialmente lo que se estimula es que los jóvenes opten por profesiones que les aseguren una mayor remuneración, más posibilidades de trabajo o estatus, no así la vocación o el placer por la disciplina. En el caso de la carrera en pedagogía, es una de las que exigen menos puntaje de ingreso a la universidad y es más barata, lo cual refleja el

---

<sup>79</sup>Ente 1982 y 1990 durante la dictadura, los sueldos de los profesores disminuyeron drásticamente (Cox, 2003). El 1990 los sueldos de los profesores fueron los más bajos de los últimos 30 años. Tal situación se modificó en democracia, elevando su promedio de remuneración con respecto a los empleados públicos. A pesar del aumento el sueldo del maestro no es uno de los más altos entre las distintas profesiones existentes (Núñez, 2011).



poco estatus que tiene. También la escuela y los profesores han sido duramente cuestionados en su ejercicio profesional. En ese contexto sobresale que algunos docentes sitúen su sentido desde el placer de la disciplina, de la enseñanza, del aprendizaje, como también del vínculo con los estudiantes, nutriendo su sentido del placer de lo pedagógico, lo cual demuestra que a pesar de la desvalorización social y la precariedad laboral que viven siguen valorando su profesión.

En suma de la construcción del sentido de lo educativo en torno al gusto por la disciplina, por aprender y enseñar en lo educativo se rescatan lo siguiente:

- Ø Se rescate la pasión y el gusto por la disciplina, por el enseñar y el aprender.
- Ø Que se asocie la pedagogía a la felicidad, en momentos de tanto cuestionamiento de la disciplina.
- Ø Que dentro del contexto adverso, que presiona a situar a los profesores desde la crítica y el malestar se pueda reconocer aspectos de satisfacción en la disciplina.

### **1.1.5 Sentido de lo educativo: afectividad entre profesores y estudiantes**

Finalmente otro de los sentidos que se construye en torno a lo educativo por parte de dos profesoras, del colegio público y del particular subvencionado es el poder generar vínculos afectivos en la escuela. Para Patricia (ds5) profesora del colegio público, la educación no sólo es fomentar la educación pública, sino también desarrollar el vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, siendo prioritario que los contenidos que se enseñan. Su visión nació de una experiencia negativa que tuvo en la escuela cuando niña. Cuenta que era muy tímida y que sufrió mucho bulling, sintiéndose ignorada por los profesores. Ella reconoce que era una época en que los maestros no se interesaban por la situación emocional del estudiante, ni menos por establecer vínculos afectivos, señala:

Yo tuve profesoras de otra época, en un colegio muy estructurado donde a uno le interesaba bien re poco a los profesores como ser humano y yo fui una niña con muchos problemas, muy tímida, yo sufrí de bulling desde la básica hasta lo que equivale hoy primero medio, y yo entiendo y siempre he pensado, está claro que a quién le hacen bulling tiene un problema y quien lo hace también, pero ese problema nadie lo descubrió, nadie lo vio, nadie se dio cuenta, entonces con una timidez excesiva y nunca nadie se preocupó de mí en el

colegio, yo miraba para atrás y decía ¿cómo de los profesores nadie se preocupó por una persona que claramente era una isla dentro del colegio? siempre dije yo voy a ser profesora para no ser como estas viejas que yo tuve, el mundo necesita otro tipo de profesor, yo por oposición quise ser profesora porque me gustaba enseñar, además yo sentía que el profesor tenía que ser algo más que entregar contenidos, siempre lo sentí así.

Su experiencia en la escuela la marcó en su elección profesional y en el sentido que le da actualmente a la pedagogía y a la relación con los estudiantes, lo cual muestra el cruce por una parte de lo histórico cuando señala que el sentido de la educación se centra en valorar la educación pública y por otra parte, en lo afectivo que se nutre de los aspectos biográficos.

La importancia de lo afectivo se refleja en su quehacer pedagógico. Mientras converso con ella en la biblioteca de la escuela se acercan distintos estudiantes a pedir libros y diversos materiales para una actividad de fin de año, ella de acuerdo a su sentido responde con afecto y mucha dedicación, incluso le pasa la llave a un estudiante para que vaya a su casillero y busque una tijera en su cartera. Es una profesora que observé que se relaciona y nutre lo educativo desde la confianza y el vínculo afectivo en oposición a un experiencia escolar que la marcó.

Por otra parte, Grisella (e7) del colegio particular subvencionado también concuerda con Patricia en la importancia de la cercanía con el estudiante, queriendo romper con lo que ha visto que ha sido el desapego del profesor con ellos. “Siempre he visto lo mismo, un desapego de parte de los profesores con respecto a sus alumnos y eso es lo que yo quería cambiar, conocer su nombre, conocer su historia, no simplemente que fuera un número y me importara su nota, de partida eso es lo que yo quiero cambiar, una profesora más cercana”.

Grisella (e7) al igual que Patricia (ds5) construyen su sentido en oposición a las experiencias de vida, ambas buscan establecer vínculos con sus estudiantes que ellas no vivieron. Sus experiencias cuando niñas les afectó al punto de que han querido modificar su práctica educativa en función del afecto, considerando que es un elemento fundamental en el proceso educativo. Por otra parte, que el vínculo afectivo sea mencionado por mujeres y no hombres, puede estar reflejando cómo se heredan las nociones de género tradicionales

que además son reforzados en una profesión feminizada, aunque observé que los profesores también crean vínculos y expresan afecto, pero de manera distinta, lo que no fue expresado de manera explícita en las entrevistas.

### **Síntesis del sentido de afectividad entre profesores y estudiantes**

El sentido de lo educativo hasta ahora ha estado nutrido de aspectos valóricos, de lo disciplinario y de la movilidad social, aspectos que son más bien sociales y públicos. En el caso de las dos profesoras, ellas nutren su sentido y razón de ser en lo educativo a partir de experiencias personales que vivieron como estudiantes en la escuela. Tal situación las motivó a ser profesoras, poniendo especial énfasis en los vínculos que se establecen entre estudiantes y profesores. Ellas intentan generar una mayor cercanía que es lo que ellas no vivieron.

La posición de ellas muestra los cambios que ha tenido la profesión y como progresivamente las relaciones pedagógicas se han ido afectivizando. Los docentes de antes eran más distantes, severos, rígidos y fríos, hoy esa imagen ha cambiado exigiéndosele al profesor una relación más afectiva (Abramawoski, 2006). Las maestras asumen que el acto educativo requiere de afectividad hacia los estudiantes siendo un sentido de lo educativo. Lo descrito hace más sentido en el contexto de carencia de afecto que se denuncia por parte de los maestros de los tres establecimientos educacionales.

En suma del sentido de generar nuevos vínculos en lo educativo se rescata lo siguiente:

- Ø Un sentido que se construye en oposición a la mala experiencia que se tuvo en la niñez en la escuela.
- Ø Como consecuencia de lo anterior, hay una alta valorización de la afectividad en el vínculo con los estudiantes siendo el sentido nutrido de la experiencia personal.

### **1.1.6 Reflexiones sobre el sentido de lo educativo**

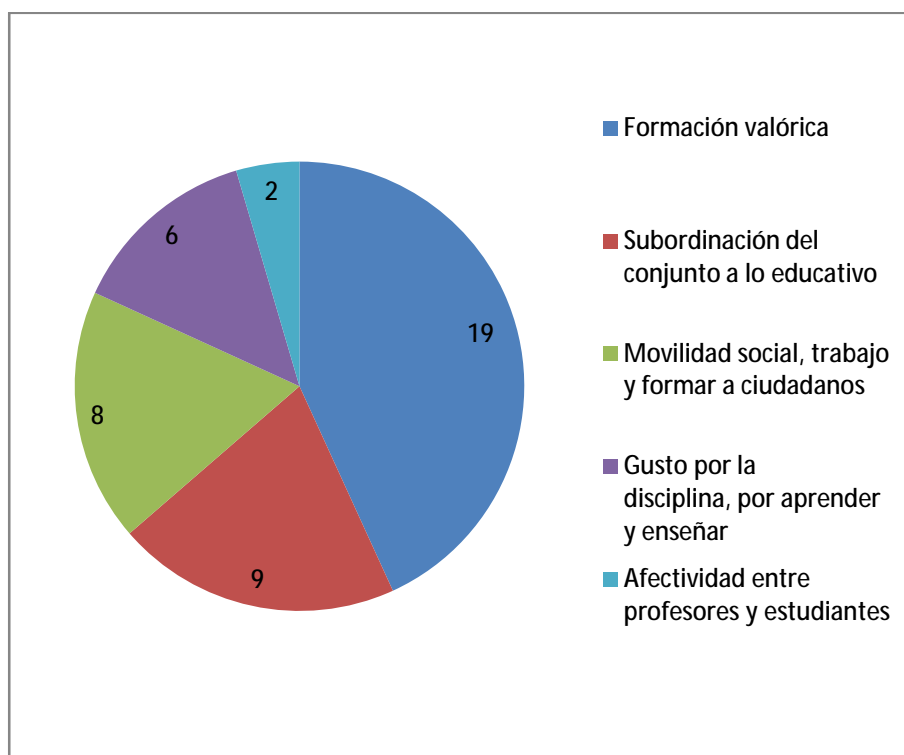
#### **Articulación entre proyecto hegemónico y las posiciones que los profesores construyen en torno a la educación**

Frente a mi primera idea preconcebida de suponer que los profesores construirían sentidos acordes al discurso oficial pude constatar, que, si bien el proceso de regulación impuesto ha permeado al sujeto en la sociedad chilena, -en cuanto a crear un sentido común que lo sustenta-, en el caso de los relatos de los maestros no ha sido tan determinante, no por ello no ha dejado de interpelarlos. De los sentidos que emergen por parte de los profesores, ninguno logra reproducir en su totalidad la lógica y el sentido neoliberal que ha predominado en la sociedad chilena. Sus narraciones muestran cómo han ido construyendo, en la mayoría de los casos, una posición que se nutre de una tensión y de un cuestionamiento al modelo impuesto, que refleja la fractura y tensión entre la regulación social y los sujetos que viven día a día la dinámica de lo educativo. Lo descrito muestra como las condiciones de producción no han sido determinante ya que éste sólo condiciona existiendo siempre un espacio de reflexividad que permite tensionar y cuestionar como se refleja en los relatos de los maestros analizados.

La tensión descrita explica, en parte, mucho del malestar que se va expresando en las distintas narraciones. El sentido de lo educativo, para la mayoría de los profesores, difiere del impuesto por las diversas políticas educativas, del sentir crítico de la sociedad, de los padres y de los estudiantes que cuestionan su labor y ponen en duda la complejidad de la tarea de la enseñanza.

De los sentidos que emergieron de las entrevistas a los profesores prevalece el de formación para la vida, por sobre los otros sentidos como puede verse en la siguiente gráfica. Gráfico que muestra en frecuencia absoluta las dimensiones que se construyeron a partir de las narrativas, y que no son excluyentes pudiendo un profesor tener más de un sentido frente a lo educativo.

Gráfico 5. Resumen de los sentidos de lo educativo en maestros de tres escuelas



El sentido de la formación valórica para la vida, se puede dividir a su vez en cuatro aspectos: autonomía y autorrealización; valores y conducta; la relación con los otros; y el desarrollo de la diversidad y subjetividad. El sentido de la formación valórica refleja el énfasis y la importancia que tiene para los maestros el desarrollo del sujeto y su bienestar, incluido el vínculo con los demás, es decir, centran su aspiración en un desarrollo acorde a las necesidades internas de los sujetos en relación a otros que trasciende y difiere de los sentidos del modelo educativo actual que busca la competencia, la individualidad, y resultados inmediatos.

Tampoco es parte del proyecto educativo hegemónico algunos de los sentidos que emergieron como es el querer cambiar el mundo, el pensamiento crítico y fortalecer la educación pública generando igualdad de aprendizaje. Los aspectos que se mencionan no son prioridad para el sistema chileno, ya que no se busca generar un pensamiento crítico que pueda cuestionar el orden actual, tampoco es prioridad la igualdad educacional que tanto ha sido cuestionada por el movimiento estudiantil actual y menos fortalecer la

educación pública que ha sido desmantelada en dictadura, no siendo un tema prioritario en democracia. Incluso el proyecto de reforma educativo planteado por la actual Presidenta Michelle Bachelet el 21 de mayo del 2014, muestra una ausencia importante de cómo fortalecer la educación pública, siendo una de las muchas críticas que se le ha hecho.

Los sentidos descritos difieren del modelo educativo neoliberal actual, y hay quienes lo expresan de manera explícita como son los profesores que centran el sentido en la formación para la vida y autorrealización, siendo fundamental el conocerse, el crecer como persona, el descubrir los intereses propios y ser consecuente con ellos, por ejemplo, eligiendo una profesión por vocación y no motivado sólo por los ingresos que puedan recibir después. También la crítica hacia el modelo actual emergió por parte de los profesores que buscan desarrollar un pensamiento crítico, y en quienes aspiran a generar vínculos afectivos entre profesores y estudiantes, y también fortalecer la educación pública.

Sobre las críticas explícitas que se le hace al modelo, éstas se centran en: la libertad de mercado, el enfocar la educación sólo para mano de obra, obtención de bienes materiales y ganar más dinero que se manifiesta en el ranking de las carreras que ganan más plata y en menos tiempo que publica el Ministerio de Educación pública en su página web. También se critican las evaluaciones que restringen la educación sólo a conocimientos y a puntajes de pruebas que niegan la subjetividad del sujeto y cómo la educación y la escuela reproducen el sistema. Otro de los cuestionamientos se centran en cómo la sociedad coarta el pensamiento crítico del estudiante, considerándolo problemático y fomentando en ellos la farándula y el fútbol. También se considera que a través de la educación sólo se busca formar empresarios y redes de contacto para que finalmente sean sólo consumidores.

A través de los relatos se muestra una tensión entre el sentido que tiene para los maestros la educación y lo que la sociedad espera que se entregue, lo que refleja un quiebre al interior de la escuela y en el sentir de los profesores. Finalmente, quienes viven y aplican (o no) el proyecto educativo son los profesores y si las directrices son opuestas a sus propios sentidos, se viven oposiciones, tensiones y frustraciones que se expresan a través de la mayoría de los relatos de los profesores y que se analizará de manera más profunda en el apartado relacionado con el sentir en la escuela.

Las tensiones con respecto a lo hegemónico pueden ser divididas en dos ámbitos que se articulan. Uno que alude a un aspecto más personal del estudiante y otro que alude a lo social, si bien convergen ambos, el énfasis se coloca más en un aspecto que en otro. En el caso del estudiante se busca el desarrollo individual del joven y que pueda reconocer e identificar sus intereses para poder elegir qué ser y hacer en la vida; se busca que sea un sujeto que sepa cómo vincularse con otros y sea crítico con respecto a los contenidos y en la realidad que está inserto; también se menciona la importancia de desarrollar las diferencias y la subjetividad. En el segundo caso, que es más social, se busca cambiar el mundo, modificar los vínculos al interior de la escuela, fortalecer la educación pública y mejorar su enseñanza, formar a ciudadanos, que los jóvenes sepan integrarse a la sociedad y al mundo del trabajo desde una perspectiva más bien social y por último, la idea de la movilidad social.

En suma, los sentidos de las y los profesores se caracterizan en distintos niveles por tener significados diferentes y opuestos al sentido actual de la educación que se focaliza principalmente en los aprendizajes de contenidos, en la competencia y superación personal por la nota, en la búsqueda del éxito mediático que no tiene que ver con la satisfacción personal, en alcanzar altos índices en las pruebas internacionales o nacionales y en formar un sujeto disciplinado para las demandas del mercado. El desarrollo intelectual y aprendizaje de los contenidos es lo menos mencionado entre las y los profesores, a pesar de que las políticas educativas ponen énfasis en esos aspectos. Es importante señalar que el análisis descrito es sobre un fragmento de lo conversado, no siendo el único sentir expresado por las y los profesores, a medida que se avance en el análisis emergerán también aspectos y sentidos hegemónicos por parte de los mismos actores que en la categoría del sentido de la educación, contradicen, se diferencian o incluso son muy críticos del modelo hegemónico actual, lo cual muestra que no existe una totalidad discursiva, ni de posición frente al lugar que ocupan en el espacio de la escuela.

## **Construcción de los sentidos**

Con respecto a los sentidos que emergieron, éstos se nutren de distintos aspectos y experiencias, predominando lo institucional, la herencia histórica como también las historias personales.

En el caso de la institución que no determina al sujeto, pero sí influye en el discurso y en la práctica docente siendo un referente identitario y valórico importante, tuvo expresión en las narraciones de los profesores del colegio privado y del particular subvencionado. En el primer caso, la institución influye en los maestros en la importancia de la subjetividad y el diálogo y en el segundo caso, en los valores, conducta y disciplina de los estudiantes. Ambos sentidos se nutren de la institucionalidad en la que trabajan, influye sobre todo en el colegio particular subvencionado que muchos hayan trabajado sólo en ese establecimiento. En el caso del colegio público más que una influencia institucional de la escuela, se percibe una identificación con lo público, siendo un referente importante de sentido.

Con respecto a la herencia histórica, ésta tiene distintas expresiones, por una parte, se hereda la idea de movilidad social que permite la educación, pero con distintos sentidos. Por otra parte, se hereda la importancia de la educación pública como experiencia de vida que se tuvo y por último, la concepción identitaria del profesor “civilizador” o la relación de respeto y legitimidad que tuvo el maestro en algún momento. Es decir, estas construcciones muestran como el sentido se nutre de idearios contruidos socialmente y avalados hasta el día de hoy como es la movilidad social, pero también de vínculos que construyeron los pilares de la institucionalidad de la escuela y que definieron la identidad del docente, como era su prestigio y responsabilidad de formar a sujetos “de bien”.

También sobresale que la mayoría de los profesores del colegio público construyan su sentido a partir de la oposición a lo existente e incluso a los estudiantes. Ellos, dentro de la estructura educacional, son los más criticados y también más golpeados por el sistema, lo que puede explicar su visión más crítica de lo que acontece, además muchos de ellos se mantienen en la escuela pública por principios ideológicos y políticos, lo cual refleja una posición política más nítida que la de los profesores de los otros dos colegios.



Otro aspecto que nutre los sentidos de varios profesores -en las tres escuelas-, es la idealización de ésta, es decir una visión de que la escuela lo es todo, siendo el referente más importante de la sociedad, incluso un profesor señala que los problemas de la sociedad obedecen a la poca importancia que se le ha dado la educación. En consecuencia, se identifica a la escuela como fundamental para la vida, depositando en ella una completitud que puede estar mostrando, como ya se mencionó, que a la crisis de la sociedad actual le queda sólo como referente cohesionador y articulador de la sociedad, la escuela.

La historia familiar también fue uno de los aspectos que nutrieron el sentido de algunas maestras, es el caso de Violeta (e8) con el nacimiento de su hijo y el de Susana (e9) y Daniel (ds3) quienes reproducen lo que vivieron en sus casas con sus padres e incluso abuelos. Ellos proyectan su pasado en su práctica profesional y en el vínculo con los estudiantes. Lo mismo sucede en el caso de las dos maestras que construyen su sentido educativo a partir de sus experiencias escolares y en oposición a ellas, ambas buscan la cercanía con sus estudiantes. En todos estos casos se aprecia cómo los aspectos emotivos y vivenciales marcan e influyen en el quehacer y en la relación con sus estudiantes, biografía que no suele ser considerada, pero que representa en muchos casos un componente fundamental para comprender el sentir, pensar y actuar del docente.

Por otra parte, también emergieron aspectos más filosóficos en los sentidos como fue el desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante, el poder cambiar el mundo a través de la educación y que entregue felicidad a los estudiantes. Estos profesores le atribuyen a lo educativo un papel central en el desarrollo y crecimiento del ser humano, además de considerar que es la institución que puede modificar a la sociedad e incluso dar felicidad.

Por último, entre tanto desencanto por parte de los profesores quienes tienen un discurso crítico de lo educativo, de las políticas educativas, de la institución de la escuela, de los estudiantes y de la sociedad que los juzga, que varios profesores construyan su sentido desde el placer, el gusto por aprender y enseñar, muestra que aun el espacio educativo, que puede ser conflictivo y complejo, es posible el disfrute de lo pedagógico y del vínculo entre maestros y estudiantes.

## **Convergencia y divergencia de sentidos según escuelas**

Entre las y los profesores de los tres colegios, el sentido que prevaleció fue la formación de valores con distintos énfasis. En el caso del colegio público los profesores enfatizan la autorrealización del estudiante, autonomía para decidir y discernir en la vida como también formar valores básicos de convivencia. En el colegio particular subvencionado, el énfasis se centró en lo valórico y en formar a mejores personas, incluso hay quien considera que la tarea es la de un artesano que moldea a sus estudiantes, siendo menor el desarrollo de la autonomía para discernir. En el colegio privado, el énfasis está en la autonomía para decidir y discernir en la vida, más que en formar o “moldear” a los estudiantes. Es una escuela experimental que tiene un proyecto pedagógico que privilegia la autonomía, libertad y el desarrollo del estudiante, contrario a la concepción pasiva del estudiante. En esta institución no existe la concepción del profesor que cambia e incluso “ilumina” con buenas prácticas y conductas.

En cuanto a las diferencias entre colegios, la única persona que mencionó la importancia de fortalecer la educación pública y de que tuviesen buena educación sus estudiantes es Patricia (ds5), del colegio público, quien lleva 36 años en ese establecimiento. También los únicos profesores que mencionaron como parte de sus sentidos la diversidad, el diálogo y la subjetividad fueron profesores del colegio público-particular Manuel de Salas, escuela experimental que desde sus orígenes ha buscado la innovación y potenciar la autonomía y libertad del estudiante.

Si bien los sentidos que emergen entre una escuela y otra varían, son más diversos quienes integran el colegio público y mucho más homogéneos los sentidos de los profesores del colegio particular subvencionado.

## **Cambios de sentido**

Por último, otro aspecto que se resalta de las narraciones, es la disonancia entre los sentidos construidos en los inicios de la profesión con lo que viven actualmente en su realidad educativa. Sentidos que se modificaron por los cambios en la escuela y de los estudiantes

con los que trabajan. Tal situación muestra el movimiento de la realidad social y de sus sujetos. Así sucedió, por ejemplo, con Marina (ds2), profesora de historia que entró porque le apasionaba enseñar historia y hoy se contenta con enseñar valores básicos de convivencia y con Víctor (e10), quien creyó que era noble la educación y que se podía cambiar el mundo, y hoy cuestiona su función reproductora del sistema, pensando en renunciar a la educación.

### **Sentido o sentidos de la educación**

De los profesores entrevistados, la mayoría expresó un solo sentido de la educación, a diferencia de otros profesores, especialmente en el colegio público, que manifestaron varios sentidos de la educación.

En el colegio público fueron cuatro los profesores que expresaron más de un sentido de la educación: 1) Patricia (ds5) expresó el sentido de crear nuevos vínculos en la escuela y el fortalecimiento de la educación pública; 2) Paola (ds9) manifestó la formación para la vida y la movilidad social, aspectos que ella separa, uno como más humano y otro más pragmático; 3) Ernesto (ds4) planteó la movilidad social y cambiar el mundo, articulando ambos aspectos siendo uno expresión del otro y 4) Juan (ds1) expresó el sentido en formar ciudadanos y en la integración al trabajo y a la sociedad desde una perspectiva social.

En el colegio particular subvencionado fueron sólo dos profesores que expresaron dos sentidos: 1) Andrea (e3) señaló gustarle mucho la profesión, además de ser importante la formación para la vida y 2) Héctor (e2) expresó la importancia de la formación para la vida y la movilidad social.

En el colegio público-privado, Luis es la única persona que expresó más de un sentido, el diálogo, intercambio de significados además de la formación para la vida.

De lo expresado por los siete profesores de los tres establecimientos no se observa una contradicción o una tensión muy grande entre los diversos sentidos expresados, a excepción de Paola (ds9), que distingue los sentidos desde una perspectiva “más fría” como ella señala, movilidad social y una más humana, la formación para la vida.

Finalmente, a continuación se presenta un resumen de las diversas posiciones que construyen los profesores entrevistados en torno al sentido de lo educativo, como también de qué se nutren esas posiciones.

Tabla 14. Resumen de las posiciones y lo que nutre el sentido de lo educativo

<b>Posiciones</b>	<b>Sentidos que nutren las posiciones</b>
Formación valórica para la vida	Herencia histórica Institución Historia familiar Dar el ejemplo En oposición al sentido actual En oposición a la escuela En oposición a los estudiantes
Movilidad social, trabajo y ciudadanía	Herencia histórica Disciplina
Subordinación del conjunto a la educación	Idealismo
El gusto de la disciplina, aprender y enseñar	Placer disciplinario Gusto por el aprendizaje
Afectividad entre profesores y estudiantes	Biografías escolares

Tabla 15. Resumen de las posiciones frente al sentido de lo educativo según escuelas

<b>Frente a la formación valórica para la vida</b>			
	Colegio Público	Colegio Particular subvencionado	Colegio Público-privado
<b>Posiciones</b>	Desarrollo de la autonomía y autorrealización		
<b>Posiciones</b>		Desarrollo valórico y conductual	
<b>Posiciones</b>			Vínculo con los otros y desarrollo de la subjetividad
<b>Frente a la movilidad social</b>			
	Colegio Público	Colegio Particular subvencionado	Colegio Público-privado
<b>Posiciones</b>	Permite cambiar el mundo		
<b>Posiciones</b>	Permite la sobrevivencia		
<b>Posiciones</b>		Permite los supuestos que defiende el capital humano	
<b>Frente al trabajo</b>			
		Colegio Público	Colegio Público-privado
<b>Posiciones</b>		Sentido social y de satisfacción (distinto al capital social)	Sentido social y de satisfacción (distinto al capital social)
<b>Frente a formar en ciudadanía</b>			
		Colegio Público	Colegio Particular subvencionado
<b>Posiciones</b>		Formar en derechos y deberes	Formar en derechos y deberes
<b>Frente a la subordinación del conjunto a lo educativo</b>			
	Colegio Público	Colegio Particular subvencionado	Colegio Público-privado
<b>Posiciones</b>	Cambiar el mundo y los sujetos	Cambiar el mundo y los sujetos	Cambiar el mundo y los sujetos
<b>Posiciones</b>			Se modificó de cambiar al mundo y los sujetos a la reproducción de la sociedad
<b>Frente al gusto por la disciplina, por aprender y enseñar</b>			
	Colegio Público	Colegio Particular subvencionado	Colegio Público-privado
<b>Posiciones</b>	Gusto por la disciplina		Gusto por la disciplina
<b>Posiciones</b>		Gusto por aprender y enseñar	Gusto por aprender y enseñar
<b>Frente a la afectividad entre profesores y estudiantes</b>			
		Colegio Público	Colegio Público-privado
<b>Posiciones</b>		En oposición a la experiencia de la escuela	En oposición a la experiencia de la escuela

## **1.2 El Sentido de la docencia en la propia escuela**

Como se explicó en la descripción institucional, los maestros entrevistados trabajan en escuelas distintas que además de sus particularidades, se distinguen entre sí por las características jurídicas: una pública, otra particular subvencionada y otra pública-privada. Los colegios públicos y privados datan de mucho tiempo en Chile, al igual que los colegios particulares subvencionados que, sin embargo, son impulsados y reforzados en dictadura respondiendo en muchos aspectos a la lógica neoliberal. Este nuevo escenario re configura el sistema educativo chileno y sobre todo el lugar que tiene la educación pública hoy. En el nuevo sistema los distintos colegios compiten por la matrícula escolar, diferenciándose por la infraestructura, equipamiento y cada día más por los resultados académicos, situación que ha provocado una profunda segmentación.

Después de varias décadas de implementado este sistema, diversos estudios demuestran cómo el aumento de los colegios particulares subvencionados han tenido un efecto negativo en los colegios públicos. En proporción, a medida que aumentaron los colegios privados en las comunas, los establecimientos públicos bajaron su rendimiento y aumentaron su repetición. Con respecto al objetivo inicial, que era aumentar la calidad de los establecimientos a partir de la competencia, no sólo no se logro (Gauri, 1998; Hsieh y Urquiola 2003 citado en Bellei, 2007: p.3), sino además agudizó la segmentación. Los resultados de aprendizaje en las escuelas públicas se explican por las características de los estudiantes, quienes vienen de familias con menos recursos económicos y capital cultural. Como ya se mencionó en el capítulo tres, características del sistema educacional en Chile a la luz de la ideología neoliberal, la diferenciación de un colegio a otro no muestra en ningún caso lo bueno o malo de los establecimientos, ni de sus profesores, sino más bien el origen familiar de los estudiantes quienes presentan saberes distintos a los tradicionalmente enseñados en la escuela.

La realidad descrita es conocida por la población chilena quienes día a día viven esa segmentación, sin embargo, el fenómeno como tal sólo es visible y asumido como “problemática nacional” a partir de las denuncias del movimiento estudiantil actual. Con las denuncias del movimiento se evidenció las estigmatizaciones y clasificaciones que han sufrido la mayoría de los colegios públicos (a excepción de los colegios emblemáticos). La

escuela pública se asocia a resultados bajos en la prueba nacional estandarizada SIMCE y a menor ingreso de estudiantes a las universidades públicas, instituciones que piden más puntaje de ingreso a sus carreras. También se identifica a los estudiantes como pobres y vulnerables a quienes, en la mayoría de los casos, no les interesa el estudio. A veces, también se asocia a este tipo de población a delincuentes, como es el caso de Héctor (e2), profesor del colegio Excelsior, "hay puros delincuentes, hay colegios así, hay colegios municipales donde hay muchachos que están yendo a firmar son presos, ¿qué podemos esperar de esos colegios?". La visión de Héctor (e2) también es compartida por Patricia (ds5), profesora del colegio público, quién explica que la escuela se caracterizó por la diversidad de estudiantes siendo una de sus cualidades, sin embargo, con el desprestigio de la escuela fue bajando el nivel y hoy quedan solo estudiantes de nivel socioeconómico bajo, lo cual también incluye a delincuentes.

En el caso de los colegios particulares subvencionados, a pesar de su diversidad, el ingreso a ese establecimiento supone que el estudiante procede de una familia con mayor nivel económico por el pago de mensualidades y en algunos casos culturales. Quienes asisten a colegios privados pagados, corresponden a familias de nivel socioeconómico alto y que pagan altísimas cifras mensuales para asegurar una educación, en la mayoría de los casos, acorde a las demandas del mercado, y que también les asegura un ingreso a las mejores universidades del país. Se sostiene que son estudiantes más esforzados y estudiosos. Por lo tanto, las características de los colegios, sean éstos privados o públicos, no sólo reflejan la realidad social que sitúa y devela la posición que tiene el estudiante dentro de la estructura socioeconómica, sino también muestra los supuestos y estigmatizaciones que existen de los tipos de colegios, sus estudiantes y de los profesores. De tal modo, la estructura educacional actual en Chile reproduce las diferencias estructurales confirmándose la tesis de Boudieu y Passeron para el caso de Francia.

En el caso de los docentes, se ha construido en el imaginario nacional la idea de que los profesores de colegios públicos son más malos que los del colegio privado, lo que explicaría los bajos resultados en las pruebas estandarizadas que se miden a nivel nacional, tanto SIMCE como PSU. Por otra parte, con el movimiento estudiantil los estudiantes de colegios públicos fueron quienes más se movilizaron y por lo mismo suspendieron clases

más tiempo, ya sea por tomas o paros. De tal modo, se sumó a sus “malos resultados”, la idea de que ahí trabajan “malos profesores” y que se suspenden clases, lo que impactó en la matrícula de las escuelas públicas disminuyendo y trasladándose esos estudiantes a escuelas particulares subvencionadas. Tal situación afectó duramente la matrícula de los colegios públicos, preocupación que manifestaron varios profesores debido al temor de que se sigan cerrando escuelas públicas.

Frente a la segmentada y estigmatizada realidad escolar chilena, interesa conocer qué posición construyen los profesores entrevistados con respecto a su propia escuela, lo que nos lleva a las siguientes preguntas: cómo los interpela, o no, las construcciones sociales que se han hecho en torno a las escuelas públicas y privadas, qué tanto afecta en las expectativas y vínculos con los estudiantes y cómo se sienten en las escuelas que trabajan.

A diferencia de la dimensión anterior ésta y la siguiente se analizan según el tipo de escuela ya que es el referente central de análisis, se parte con las narraciones de los profesores del colegio público Darío Salas, se sigue con el colegio particular subvencionado Excelsior y se termina con el colegio público-privado Manuel de Salas.

### **1.2.1 Colegio público**

A partir de las narraciones se observa una fuerte identificación con la propia escuela en la que trabajan los profesores, siendo dos los sentidos más presentes: uno es el compromiso con los estudiantes que van a las escuelas públicas y otro es sentir que ellos en este espacio sí son necesarios y pueden hacer un aporte significativo a diferencia de lo que podrían hacer en un colegio particular. Lo que resalta y convergen en las narraciones de los profesores del colegio público Darío Salas es el compromiso del docente con el estudiante de ese colegio. Una de las expresiones de aquello es la vocación y el servicio público que como señala Patricia (ds5):

Yo elegí la educación pública por una cosa de vocación, de servicio público, muchos se llenan la boca con servicio público, pero tienen más ego que otra cosa, [...] me duele mucho de nuestra sociedad que piensen que la mayoría de los profesores que está en un servicio público, es porque no se la pudieron para estar



en un colegio privado, porque no tienen currículum, porque son mediocres, existe esa creencia.

Patricia (ds5), quien señaló que su sentido de lo educativo estaba en fortalecer la educación pública, ve con pesar como lo público ha sido denostado y desprestigiado sintiéndose profundamente afectada por lo descrito, no sólo por lo que significa el debilitamiento de la educación pública para el país y la educación, sino también el desprestigio y la desvalorización que han tenido que sufrir los profesores de esas escuelas. Ella es una de las profesoras que al conversar en la entrevista se emociona y llora un par de veces y comenta: “la educación pública se está muriendo”. Carlos (ds11) también expresa su compromiso con la institución pública, “a mí me compromete mucho, me gusta trabajar en un liceo municipal”.

En el caso de Daniel (ds3), su profundo compromiso no es sólo con la escuela pública, sino específicamente con el colegio Darío Salas, él estudió ahí y también estudian sus hijos. Relata que viene de una familia de clase baja y que con mucho esfuerzo pudo estudiar su hermano y él, por lo mismo siente que debe retribuir a la sociedad a través de la educación, aporte que hace con mucho entusiasmo en el colegio público. Daniel (ds3) es uno de los pocos profesores que expresa su alegría en el diario vivir de la escuela:

Para mí tiene un significado muy, muy profundo en cuanto a mi valores, como pienso, siento que de alguna manera estoy devolviendo lo que tuve la oportunidad de aprender, creo que estoy con mi gente, se me ha acusado a veces de resentimiento social, pero yo viví aquí, en la vuelta casa Zasie una casa de adobe, mi padre fabricaba bolsos, cambiaba los cierres, chapas, no estudió más que cuarto, sexto básico, mi madre le ayudaba, mi madre sabía peluquería o sea yo vengo de un sector de gente trabajadora, humilde, que hizo el esfuerzo para que sus hijos pudieran estudiar, somos dos hermanos. Me siento en mi casa, con mi gente.

Hay un componente identitario de clase importante en su vínculo con la escuela, que se reitera con otros colegas de la misma escuela y del colegio particular subvencionado Excelsior. Él manifiesta sentirse cómodo con su gente, ¿quién es su gente? el grupo socioeconómico del que él también viene y que no olvida a pesar de haber llegado a la universidad, a diferencia de sus padres. Su relato muestra cómo la historia familiar y el lugar que se ocupa en la sociedad permite al profesor situarse e identificarse, o no, con una escuela, lo cual lleva a preguntarse: cuánto afecta el lugar familiar del que se viene en el

vínculo con el estudiante de una escuela u otra; cuánto afecta en la forma de posicionarse en la escuela; cuánta cercanía o no se puede tener entre quienes tienen campos simbólicos en común y de qué manera afecta esa cercanía, o no, en el proceso educativo. Siguiendo a Bourdieu (1997), lo descrito se explica por el habitus, mientras sea más en común entre profesor y estudiante habrá una mayor cercanía y por lo tanto, una mayor comprensión, en cambio la diferencia de habitus marcará una distancia que dificultará el diálogo entre ambos. Como señala el autor no es automático esta relación, pero sí condiciona la predisposición y el entendimiento hacia el otro, lo cual se refleja en Daniel (ds3) quien se siente muy cómodo al estar “con su gente”.

Junto al compromiso de los profesores también expresan el constante desafío profesional que les significa trabajar en un colegio público. Para ellos trabajar en este sector refleja su vocación y profesionalismo en el proceso de la enseñanza. Describen a sus estudiantes con carencias afectivas, culturales y económicas reconociendo que es más difícil la labor de enseñar, siendo mayor la responsabilidad y por lo mismo se sienten más necesarios y orgullosos de su labor. Así lo expresa Gloria (ds8), “estoy orgullosa en lo profesional de estar trabajando en un colegio público, porque siento que tiene más requerimiento, tienes que esforzarte más en muchos sentidos, el simple hecho de ver cosas que en una educación particular no vas a ver, como falta de afecto a nivel familiar, chiquillos que están desprotegidos”

Por su parte Ernesto (ds4) señala:

Es una tremenda responsabilidad como te decía tratar de cambiar las circunstancias, encaminar a los chicos para que puedan ser los nuevos agentes de cambio de la sociedad chilena, sino no vendría con el entusiasmo que vengo a hacer clases, yo pienso que están los contenidos y otra soy yo como persona, pienso que soy un modelo para los chicos, entonces que ellos vean de mi actuar independiente de los contenidos que vea, desde mi filosofía de vida, como me comprometo con ellos, desde el punto de vista de las relaciones como personas.

Ernesto (ds4) expresa su compromiso no sólo en los contenidos vistos en clase, sino en su ejemplo de vida y en la forma de relacionarse con los estudiantes. Esto ya había sido mencionado por una profesora del colegio Excelsior, que expresaba la importancia de la formación a través del ejemplo.

Tanto Gloria (ds8) como Ernesto (ds4), coinciden en que hacer clases en una escuela pública implica mayores desafíos y también dificultades, no sólo por las características de los estudiantes, sino también por el descredito social que ha tenido esa institución.

Jaime (ds6) por otra parte, siente que es un aporte y lamenta su partida de la escuela. Lleva trabajando 30 años en el Darío Salas y está triste porque parte a Suiza por razones personales. Su tristeza está en sentir y saber que es un aporte para la escuela y que es necesario, pero que por las cosas de la vida tendrá que partir dejando lo que le apasiona y considera que hace bien, educar. Jaime (ds6) expresa “me voy triste porque puedo ser bueno o malo como profe, pero soy necesario, para algunas personas, algunos cabros<sup>80</sup>, no es coincidencia que todos los cabros que han pasado por acá, que han sido destacados estudiantes, con alguna conciencia, en algún momento les hice clases”. Él considera que a través de lo educativo provoca cambios en los jóvenes siendo un motivo para sentirse importante y necesario.

Tanto el compromiso con los estudiantes del colegio público como el sentirse importantes en su formación se nutren, en mayor parte, en oposición a las experiencias que han vivido en colegios particulares. Las experiencias que han tenido en escuelas privadas les permiten comparar las diferencias materiales de la escuela y entre los estudiantes, sobre todo en los aspectos afectivos como lo señalaba Gloria (ds8). Desde esa comparación ellos perciben que la realidad del colegio público los obliga a elaborar diversas estrategias para poder enseñar, lo que no sucede en los colegios privados. Paola (ds9) comenta que prefiere el colegio público porque puede aportar mucho más que en el colegio privado, éste último no le gusta porque considera que los chicos tienen la vida armada, por ejemplo, a través de la herencia de las empresas de los padres. Además señala que en el colegio público se requiere mucho más afecto y eso se nota en los gestos que ella ha demostrado con sus estudiantes, quienes cambian al recibir un gesto de afecto o atención por parte de ella, “uno se desarrolla mejor como profe en este tipo de realidades porque hay más, a lo mejor es re fea la expresión, pero más diamante en bruto, podis moldearlos, podis trabajar mejor con ellos”.

---

<sup>80</sup>Significa jóvenes de manera informal, lo que equivale en México a chamacos o chavos.

Aunque se reitera entre los profesores la carencia de afecto de los estudiantes como una particularidad del colegio público, es algo que mencionan también los profesores de los otros colegios, en el caso del colegio particular subvencionado Excelsior la ausencia de los padres, y en el colegio público-privado Manuel de Salas la soledad de los jóvenes debido a lo mismo. Pareciera ser que la condición económica hace diferencias en otros aspectos, como son las condiciones materiales, capital cultural, pero no en el plano afectivo y de cercanía entre padres e hijos, que es independiente del lugar que ocupe el joven en la estructura social. Como ya se expuso en el apartado institucional, la soledad de los jóvenes y el poco compromiso de la familia es un problema importante que se hace visible por parte de los profesores y que en algunos casos genera malestar, en otros casos, una necesidad de los profesores de suplir esa falta.

También es relevante la impresión que se tiene del estudiante de colegio privado, que es quien tiene asegurado su futuro no siendo prioritaria la formación y preparación que se le dé en la escuela ya que tiene otros espacios de formación. Esa posición refleja la dinámica de la sociedad chilena que es muy segmentada y rígida en su diferenciación social y por lo mismo marca diferencias tajantes entre un grupo y otro dentro de la escala social. Lo descrito por los maestros refleja la importancia que tiene la familia y el capital cultural del estudiante que reafirma la tesis planteada por Bourdieu y Passeron en el contexto francés.

Además de las carencias afectivas y las condiciones materiales precarias que se constatan en la escuela pública, Oscar (ds10) es el único que señala el tema de la disciplina en el contexto del sentido en la propia escuela, tema que sí está muy presente a lo largo de las narraciones. A él le gusta mucho trabajar en la escuela, y reconoce que la mayor dificultad es la disciplina, aunque asume que en su caso ha sido más fácil ya que trabajó en un colegio más vulnerable. Oscar (ds10) señala:

Mi relación con ellos es muy potente [...], el tema de la disciplina es un tema, el profe que dice no tengo problemas es mentira, porque todos tenemos los mismos problemas, a unos les gatilla de una y a otros de otras formas, quizás como el primer año que hice clases, lo hice en un colegio de mayor vulnerabilidad que éste, creo que me acostumbré un poco, o pagué el noviciado, allá me enfermé, casi me desmayé no sé si eran crisis de pánico, ahí sufrí más, acá no he tenido que quitarle el arma a nadie, allá desde pistola hasta cuchillas.

Su experiencia previa le ha servido para apoyar a colegas como Patricia (ds5), quien comenta sobre los problemas de disciplina y la ayuda que le dio él, dándole *tips* para poder manejar a los chicos en el aula. Algunos ejemplos de estrategias para enfrentar la indisciplina, es siempre mirar a los estudiantes desde arriba, no ponerles anotaciones en el libro porque en vez de inhibir las malas conductas resultan ser un premio en el medio “popular” de los jóvenes, cuando entran corriendo a la sala y muchas veces pasan a llevar al profesor mantener firme el cuerpo de manera de hacer resistencia y demostrar quién tiene más fuerza y control en el espacio del aula. De este diálogo con Patricia (ds5) llama la atención ver como las dificultades en el aula se van resolviendo a través de diálogos “de pasillo”, entre conversaciones de colegas y no como política institucional y menos ministerial. Lo mismo comenta Fernanda (ds7), la más joven de las entrevistadas, ella reconoce que sin las conversaciones “de pasillo”, no podría haber tolerado las dificultades que ha tenido tanto con los padres, como con los estudiantes.

Lo descrito muestra las distintas estrategias que buscan los profesores para sobrellevar las dificultades internas de la escuela, reduciéndose las soluciones a espacios de conversación personal y no institucional, individualizándose el espacio escolar y dejando a los profesores a merced de las propias estrategias que puedan desarrollar sin un apoyo institucional. Si bien el apoyo “informal” entre los colegas es positivo, a lo largo del trabajo de campo y escuchando a los profesores se percibe mucha soledad, poco apoyo institucional de la escuela y de las políticas del Ministerio de Educación. En ese contexto sobresale el apoyo que puedan entregarse los profesores siendo estrategias que han tenido que ir buscando para poder ejercer su quehacer pedagógico de la manera más óptima, situación que no ocurre en todas las escuela como comenta Gloria (ds8): “en cuanto a relación con los colegas y alumnos ha sido buena, es muy diferente la subvencionada a la educación pública, en la subvencionada como que uno está siempre compitiendo con algo, con los colegas, como bien fea en la educación particular, también he trabajado en privada”. Ella señala que el apoyo que se da en el colegio público no es igual que en el particular subvencionado donde son mucho más competitivos e individualistas.

El compromiso que muestran por la escuela pública se refleja también en el rechazo a ofrecimientos que han tenido para trabajar en colegios particulares, a pesar de que ese

cambio les asegura un aumento de sueldo y en ocasiones más prestigio. Esa decisión se nutre del convencimiento de que ellos pueden aportar mucho más en la escuela pública y que hay que fortalecerla, por otra parte, se sienten importantes en un espacio en el cual saben que pueden aportar. Jaime (ds6) comparte la idea de que pueden contribuir mucho más en estos colegios y agrega que es importante ver los frutos de lo que se hace, lo que no es tan evidente en los colegios privados.

Patricia (ds5) también comparte el compromiso de trabajar en la escuela pública, ella al igual que otros profesores ha rechazado trabajar en colegios privados:

Yo rechacé la escuela italiana, siempre dije que no a las ofertas de particulares, yo aquí voy a servir a mi país, porque uno creía en eso, ya no sé si creer, te juro. Siempre trabajé acá con mucho orgullo y siempre he defendido la educación pública con mucho orgullo, pero ahora es distinto, porque es un desprestigio para uno estar en un colegio público, antes era una opción, pero no un desprestigio.

La narración de Patricia (ds5) también muestra la desazón con el trayecto que ha tenido la escuela pública, si bien ella cree profundamente en esa institución siendo uno de los motivos porque optó por la pedagogía, hoy duda de ese sentido. En su tiempo, como dice ella, fue una opción, hoy ya no sabe. Lo mismo le pasa a Juan (ds1) él creía que su función estaba,

[...] verdaderamente en lograr un propósito, obviamente íbamos a lograr una transformación de muchos aspectos de la sociedad a través de los jóvenes, a través de lo que estábamos entregando, no solamente como conocimiento, aspectos valorativos, formativos, etcétera, eso lo podría haber creído hace 15 años atrás, pero ahora no, no creo [...], sobre todo al ver que el profesor es como el puncher boll de todo lo que ocurre en la sociedad y uno recibe golpe, tras golpe, tras golpe.

Los relatos tanto de Juan (ds1) y Patricia (ds5), muestran como sus sentidos originales han sido permeados por el desprestigio de la educación pública y del docente de esa escuela. A pesar de su desesperanza, ambos siguen trabajando y apostando por lo público en la educación. Al igual que ellos, Carlos (ds11) también expresa contradicciones y dificultades con respecto a lo que acontece en la escuela pública, a él le gusta lo que hace, pero reconoce que a veces se siente desmotivado sobre todo por la respuesta de los estudiantes, ya que no cree en las autoridades, ni en la dirección “a veces me siento un poco desmotivado, cuando siento que no se valora lo que yo estoy haciendo, los estudiantes,

porque del colegio no espero mucho, de la dirección, ni de las autoridades, cuando siento que mis estudiantes no valoran el esfuerzo que uno hace por las clases, pero la mayoría de las veces me gusta”. Carlos (ds11) al igual que los demás maestros centra su atención en el estudiante del colegio público, porque ya no creen ni en la institución, ni tampoco en las autoridades educativas nacionales. Esto será distinto en el colegio público privado, y en cierta medida en el colegio particular subvencionado, quienes sí tienen un vínculo de cercanía e identidad fuerte con la escuela debido a que les ha permitido una buena formación profesional en el primer caso y también por las historias familiares en el segundo caso.

Marina (ds2) por su parte viene saliendo de una depresión por las mismas condiciones de la escuela y reconoce lo difícil que ha sido para ella lidiar con las dificultades que se presentan. Ella eligió la pedagogía por vocación renunciando a su primera carrera que fue Medicina. Su caso es una expresión extrema de las dificultades que ha tenido en la escuela y cómo eso le ha afectado su salud física y mental, sobre todo porque no encuentra el espacio para seguir aportando a la educación y a los jóvenes de esta escuela, señala:

A estas alturas es una batalla, yo opté por esto cuando entre a la universidad, a mí me gustaba pedagogía, yo estudié primero medicina, de medicina me cambie a acá y siempre me gusto, por lo tanto, yo soy de las personas idealista, pero me he pegado porrazos tremendos, opté por la enseñanza municipal porque no me quise ir a un particular, consideraba que se podía dar más aquí por este tipo de niños, es poco lo que se puede hacer en los particulares, pero a estas alturas cuando estoy en el colmo de mi depre, digo ¡te embarraste la existencia, perdiste tu vida! que en realidad no da nada, cuando logro superar esa etapa sí, siempre se puede hacer algo.

Jaime (ds6) también se siente sólo en la labor que desempeña, cree que predica en el desierto como él dice, pero sigue confiando en que aun se puede aportar:

Los alumnos no esperan que el profesor sea buena onda, por buena onda, sino que te den pautas, eso le falta a este colegio le hacen falta normas, que quieren ir a ver una obra de teatro perfecto, pero estudia y me traen la entrada, [...] eso es la libertad, le entregas todo la libertad pero con compromiso, el compromiso que se formen, si tu logras eso, que se comprometa con la educación que está teniendo, que se sienta importante que sepan que es el ser principal de todo este sistemita, la cosa da resultado, pero yo predico en el desierto.

## **Síntesis del sentido de la propia escuela en el colegio público Darío Salas**

En suma, de las narraciones de los profesores del colegio público, se constata un compromiso político que se expresa en un sentido de futuro y en una apuesta a un proyecto educativo que se nutre de la concepción de lo público, a pesar de que la trama social “confabula” en contra de su existencia y razón de ser, y sobre todo en contra de los mismos docentes de esas escuelas. Es tal la tensión que algunos de ellos dudan y cuestionan el sentido que los mantiene en la escuela, pero siguen en ella, ya sea por inercia o porque efectivamente a pesar de la crisis de la educación pública en Chile siguen creyendo que es un proyecto válido. La situación descrita muestra una tensión latente entre la creencia en la educación pública y en la importancia de su función y una sociedad que no la fortalece, ni apoya en su labor. En este contexto sobresale el compromiso con la enseñanza pública a pesar de las adversidades confiando en que pueden aportar en ese espacio y no en otro, como es la escuela privada.

Esta postura se asemeja a lo que Iván Núñez (2004) menciona como una identidad del profesor como “misionero” que como ya se mencionó el profesor se siente el depositario de virtudes que le permiten ser guía, portador de la razón y quien puede revertir la ignorancia o posición de desventaja en la que se encuentran los estudiantes. En ese sentido el compromiso de los profesores con la educación pública se vive como un apostolado, en tanto se sienten comprometidos y convencidos de que pueden aportar al joven, que vive en condiciones adversas, hábitos, valores y buena convivencia con otros, que no han recibido por parte de sus familias, siendo fundamental su tarea. También sobresale que los profesores a pesar de su cansancio y dificultades, están dispuestos a sostener vínculos y a centrar su atención en aspectos que antes se hacía cargo la familia, como es el afecto y las normas de comportamiento.

Para los profesores del colegio público, es muy importante el estudiante de ese establecimiento ya que tiene características particulares que lo hace “más deseable” como sujeto enseñante. Distinto es con el estudiante de colegio privado quien tiene una situación económica más cómoda, que le asegura desde su cuna un buen porvenir, y que posee un capital cultural que le demanda menos al profesor que los educa, es decir, en el proceso de enseñanza el profesor cumple un rol menos determinante en este sujeto enseñante. En



cambio, el estudiante del colegio público tiene cualidades que desafían al docente en el proceso de enseñanza y que lo obligan a buscar múltiples estrategias. Además hay un tema afectivo que se reitera entre las maestras quienes se sienten sostén del proceso de enseñanza en condiciones de complejidad, incluso entregando el afecto que no siempre encuentran en sus casas. Comparando los comentarios de los profesores de las tres escuelas, en que todos coinciden en la soledad del estudiante, pareciera existir una creencia de que existen condiciones afectivas favorables para los estudiantes de clase media y alta, a diferencia de los estudiantes de clase baja, sin embargo, según los relatos la carencia de afecto de los estudiantes, es un fenómeno transversal que los aflige a todos por igual, aunque claramente las condiciones materiales y culturales de uno y otro son diametralmente opuestos.

En suma, del sentido que nutren los profesores hacia la escuela pública se rescata lo siguiente:

- Ø Un compromiso político que se expresa en un sentido de futuro y en una apuesta a un proyecto educativo que se nutre de la concepción de lo público.
- Ø Tensiones que se expresan en considerar importante la educación pública y una sociedad e instituciones que no apoyan esa creencia.
- Ø Sobresale el compromiso con la enseñanza pública a pesar de las adversidades.
- Ø Alta valoración del tipo de estudiante que llega a la escuela pública, por ser un sujeto enseñante “más deseable” siendo realmente un aporte el profesor en su formación.

### **1.2.2 Colegio particular subvencionado Excelsior**

En el caso del colegio particular subvencionado Excelsior también existe una fuerte identificación con la institución y el sentido con la propia escuela oscila entre dos posiciones distintas y hasta cierto punto opuesto. Una posición es de fuerte identidad con la escuela debido a que estudiaron ahí y han trabajado sólo en ella. La otra posición es de crítica a la institución por ser muy conservadora, limitando las posibilidades de hacer cosas nuevas o por la sensación de ambivalencia que existen en los colegios particulares

subvencionados donde los estudiantes “no están muy arriba, ni muy abajo ”dirá una profesora.

Como se explicó al inicio de este capítulo una de las características de los profesores del colegio Excelsior es la larga trayectoria que han tenido en la escuela, siendo en algunos casos la única experiencia laboral que han tenido, que se refleja en una fuerte identidad con la escuela refiriéndose a ella como “mi colegio”. Ese es el caso de Alejandro (e1) quien estudió en el colegio y luego de estudiar pedagogía empezó a trabajar en la misma escuela, ya lleva 21 años de docencia, “yo quiero mucho a mi colegio, yo partí aquí, me formé acá, y como siempre digo el profesor se hace en la sala de clases, tú puedes recibir la mejor educación del mundo, pero la teoría es una cosa y la práctica es otra, hay que estar en la sala de clase para convertirte en un buen profesor”. Héctor (e2) también ha trabajado sólo en el colegio Excelsior, con 23 años de experiencia en esa escuela. Sus padres eran funcionarios de la escuela, lo que le permitió estudiar gratis en la época en que la escuela era particular y cobraba muy caro. De tal modo su vínculo se nutre de varios aspectos: sus padres trabajaron en la escuela, él estudió toda su enseñanza primaria y secundaria gratis en ese colegio, y finalmente cuando decide estudiar pedagogía le abren las puertas para que trabaje en la misma escuela en la cual creció, sintiendo un sentimiento de gratitud hacia el colegio:

Para mí es realmente significativo, yo estudié acá gratis porque mi papá fue funcionario del colegio, antes era particular, era uno de los más caros de Chile y la gente que estudiaba acá era muy adinerada, estudié gratis, fue una desventaja para mí, por las diferencias sociales, yo tengo una deuda de gratitud con este colegio, con los dueños del colegio y me entusiasmé con la pedagogía, por casualidad encontré mi vocación en pedagogía, en ese tiempo lo que estaba de moda era la carrera de ingeniería comercial.

Ambos profesores muestran una profunda gratitud con la escuela sintiendo que es parte de su familia. Esta escuela debido a su trayectoria se diferencia de otros colegios subvencionados que nacieron en dictadura. Como se mencionó la escuela fue primero privada y luego particular subvencionado, además hubo en sus inicios un proyecto educativo que buscó que el colegio tuviese un ambiente familiar, formación y rigor académico, pero sobre todo mucho cariño, de hecho el fundador de la escuela reconoce que su inquietud nace para compensar la falta de afecto de los jóvenes. Se buscó que fuera un segundo hogar para los

estudiantes. Lo descrito se refleja en lo relatado por estos dos profesores quienes fueron acogidos a pesar de su condición económica que difiere de la mayoría de los estudiantes. Tal situación afectó a Héctor (e2), quién si resintió su condición socioeconómica distinta. Sobre la importancia de lo afectivo que menciona el fundador de este colegio, es interesante ya que pareciera ser que esa realidad no es un tema nuevo en Chile lo que lleva a la pregunta: desde cuándo existe esa visión de carencia de afecto por parte de los estudiantes, y cómo se ha ido configurando y acentuado, si es que así ha sido.

En oposición a los que se identifican con la escuela, están quienes manifiestan un malestar con la institución identificándose dos tipos de malestar. Por una parte, lo conservador del establecimiento que se refleja en no fomentar nuevas actividades y en censurar a ciertos autores de una posición política de izquierda como Víctor Jara, situación que se refuerza por el poco apoyo que existe entre los profesores. Por otra parte, expresan también una ambivalencia con los estudiantes al no poder situarlos bien en la estructura social, lo cual inhibe la posibilidad de identificación con ellos. Mariela (e4) dice: “yo creo que nosotros somos medios desclasados en el colegio particular subvencionado, porque claro no estamos ni muy arriba, ni muy abajo, acá se recibe este tipo que esta como en el medio, es difícil encontrar una identidad para abanderarme, para decir yo trabajo por esto, para mí estar en un colegio subvencionado no tiene mayor importancia”. Es llamativo como se requiere ubicar socialmente al estudiante para poder identificarse con él, sintiéndose confundida al no poder situarlo en la escala social. La necesidad de identificación puede explicarse por lo segmentado de la sociedad, siendo esencial en Chile ubicar la procedencia del joven. De hecho en Chile es muy común preguntar en qué colegio o universidad se estudió lo cual devela de inmediato el origen familiar y la posición socioeconómica de la cual se viene. Lo que narra Juan Carlos (e6) reafirma la necesidad de ubicar a los estudiantes dentro de la estructura social, “me costó al principio ubicar el grupo social de los chicos del colegio, pero ya con el segundo año, [ubique que eran de] clase media, la mayoría [de sus padres] son profesionales de un buen pasar”. También comenta como la movilización de los estudiantes repercutió en la matrícula del colegio, siendo necesario aceptar estudiantes de un nivel socioeconómico más bajo, que se les denomina en Chile de manera despectiva “flaites”. Tal situación fue cuestionada por los propios estudiantes, “ellos mismo comentaban que había entrado mucho flaute, y ¿cuál es el problema? ¿Cuál es el problema

que hayan entrado chicos distintos?, pero ellos dicen que dejaban entrar a cualquiera ahora, para recuperar los alumnos perdidos, acá hay hijos de ingeniero, de médicos, dueños de farmacia, hijos de negocios”. Juan Carlos (e6) devela como los mismos estudiantes que se identifican con cierta posición social, cuestionan el convivir con sectores distintos y de niveles más bajo en la escala estructural, siendo lo más probable, distinta la reacción si fuesen estudiantes de clase alta. Lo relatado muestra lo internalizado de la segmentación en Chile y de cómo existe en este sector una fuerte identidad de clase que se niega a relacionarse con las clases socioeconómicas más bajas. De hecho recuerdo la conversación con uno de los estudiantes y la claridad que tenía a sus 16 años de estudiar en una universidad privada, no tanto por su buena educación, sino más bien por las redes que se aseguraba estudiando ahí.

Sergio (e5) por su parte identifica claramente esta necesidad de ascender y escalar que tienen los estudiantes de esta escuela, lo cual evalúa como positivo, “es motivante porque aparecen chiquillos que quieren un poquito más, familias que piensan un poco más y al final igual piensas que estas provocando algo, los líderes no están acá, están en otros sectores, por último son los sub líderes, los mandos medios, que ellos estén más formados, selectivos, más críticos”. Sergio (e5) a diferencia de los otros profesores es capaz de identificar claramente el sector de procedencia de estos estudiantes, no son los jóvenes con menos recursos que deben ir al colegio público y que no serán ni líderes, ni sublíderes como define él, pero tampoco pertenecen a la clase que va a colegios privados, quiénes serán los dirigentes y empresarios del país. Los estudiantes de esta escuela están en ese segmento que no pertenecen ni a un grupo, ni al otro de los descritos, y que se suele identificar como clase media.

La ambivalencia que sienten los profesores en la posición que se encuentran los estudiantes, se explica en parte por las dificultades que existen para identificar a los sectores que no pertenecen a la clase baja, ni a la clase alta, debido a que en Chile el 70% de la población se considera de clase media a pesar de muchas veces pertenecer a las clases altas o bajas (Barozet y Fierro, 2011).

Si bien la noción de clase media es un concepto complejo y polisémico, en el caso de Chile, debido a la segmentación escolar, es posible identificar según la variable educacional a las

familias de los estudiantes de colegios subvencionados como de clase media. Clase<sup>81</sup> que se define por los ingresos, estudios de los padres, pero sobre todo por los valores que tradicionalmente se identifican a ese grupo social que se caracteriza por una actitud aspiracional, es decir, de esfuerzo asociado a la meritocracia, siendo para ellos la educación un medio fundamental de movilidad social (Barozet y Fierro, 2011).

En ese sentido quienes estudian en los colegios particulares subvencionados tienen muy claro que no pertenecen al segmento de quienes asisten a escuelas públicas, lugar al que asisten los sectores más populares recibiendo diversas ayudas del Estado. Ellos por el contrario, son un sector que “no se rebaja” a pedir ayuda al Estado porque tienen cierto patrimonio que les permite cierto grado de autonomía y les permite además pensar y anhelar escalar en la estructura social. Sus expectativas se construyen en base a la educación y a lo social, por eso el estudiante tiene claro que debe seguir estudiando, pero no en cualquier universidad, sino en una pública de prestigio o en una privada, como expresó un estudiante, que le permita tener redes y asegurar el día de mañana una oportunidad laboral.

Además de la dificultad de identificar a los estudiantes en la estructura social y por lo mismo de una identificación con ellos, emerge otro factor que dificulta la identificación con la escuela, que como cuenta Susana (e9) es sentirse coartada al querer hacer múltiples actividades culturales en el marco de su área que es lenguaje. Cuenta que incluso en un evento de poesía se le prohibió incluir a Víctor Jara a pesar de ser uno de los mayores representantes de la Nueva Canción Chilena y ser conocido internacionalmente y un referente de la canción protesta. Tal situación la ha llevado a pensar que debería irse a un colegio particular, donde ella cree podría tener mayor libertad, pero duda poder hacerlo ya que se siente cómoda con estudiantes de clase media y baja.

Nuevamente emerge la identificación de clase entre los profesores, que refleja que el habitus impacta en la relación con los estudiantes y por tanto, el vínculo que se establece en

---

<sup>81</sup>El texto de Emmanuelle Barozet y Vicente Espinoza (2008) ¿De qué hablamos cuando decimos “clase media”? Perspectivas sobre el caso chileno, entrega una interesante reflexión sobre cómo definir la categoría de clase media en el contexto de Chile. Universidad de Chile.

la escuela. Susana (e9) además de expresar su malestar con la escuela reflexiona sobre los colegas que no la apoyan.

En el último tiempo he pensado mucho, he pensado que la culpa es mía, yo no tengo que estar aquí, quizá un colegio más pituco<sup>82</sup>, porque son más permisivos, te dan más espacio, pero me asusta mucho el tipo de estudiante, porque va a ser un lugar donde yo no sé lidiar, yo empatizo mucho con los chiquillos de la clase media, de la clase baja, es mi realidad, son mis pares, pero no sé que voy hacer allá, a lo mejor se me pasa [...]siempre quedo con la sensación de que la jodo, todos están sin luz, mis colegas no me apoyan, yo sé que mi clase lo hago bien, pero no quiero ser la institutriz, soy profesora, tengo que hacer algo más, la poesía está muy guardada, se me ocurrió hagamos un encuentro poético y para qué, Víctor Jara está más que vetado.

Ella al igual que algunos profesores del colegio público muestra su descontento con la institución, pero en este caso por las limitantes que ha sufrido frente a la creatividad de llevar a cabo distintas actividades en la escuela. En el caso del colegio público el malestar es más estructural, trascendiendo la dinámica propia de la escuela.

En la posición extrema está Víctor (e10), quien no quiere trabajar más en pedagogía y siente indiferencia y desidia hacia la escuela y los estudiantes, aunque su malestar y decepción refleja que lo que sucede en la escuela sí lo interpela y piensa en voz alta y dice:

De repente trabajar en la universidad un rato más, aunque no me parezca que sea muy distinto, volvemos a la selección, pero por lo menos es gente que le interesa estar ahí y nada poner una botillería [se ríe mucho rato] ojala no trabajar, no sé, trabajar lo menos posible, disminuir tus necesidades, se pierde mucho tiempo en trabajar, tiene que ver con el orden jerárquico, el jefe te llama y te obliga a estar acá y sin hacer nada, porque puede hacerlo, porque es jefe.

El caso de Víctor (e10) es la excepción ya que la mayoría de los profesores a pesar de mostrar contradicciones, dudas, frustraciones en su quehacer pedagógico siguen creyendo que es un espacio viable y que hay que defender ya sea por los estudiantes, por la institución o en menor medida porque es una fuente laboral para vivir.

---

<sup>82</sup>En este contexto significa que es una escuela en la que asisten personas adineradas, equivale en México a decir una escuela fresca.

## **Síntesis del sentido de la propia escuela en el colegio particular subvencionado Excelsior**

En suma, la identificación con la escuela en el caso de las y los profesores del colegio particular subvencionado es más oscilante, ya que están quienes se identifican afectivamente y de manera histórica con la escuela, y quienes le es indiferente dado lo ambiguo de las características de sus estudiantes, además de sentir cierto malestar por lo conservador de la escuela.

A diferencia de los profesores del colegio público, los profesores no muestran un compromiso político en cuanto a creer, anhelar y construir un futuro que los identifique con un proyecto educativo en particular como podría ser lo público, ya que las características de la escuela particular subvencionado tampoco lo permite. Estas escuelas, en su mayoría, nacen en un momento histórico en que se considera que la educación puede ser de calidad en la medida que existan establecimientos privados subsidiados por el Estado que compiten por sus estudiantes y siendo además sumamente rentable para sus sostenedores. Por lo tanto, el predominio de este tipo de escuela, a diferencia de lo que pudo ser el colegio público, no se construye en base a un proyecto de largo plazo, ni convocador de la ciudadanía del país, es un proyecto más bien individual del sostenedor que decide tener una escuela. En ese sentido la posibilidad de identificación del profesor con una escuela particular subvencionado sólo es posible en la medida que tenga un proyecto lo suficientemente atractivo que lo convoque y que además le asegure una estabilidad laboral que favorezca ese compromiso e identificación.

También emerge entre los profesores una preocupación por las características de los estudiantes que no les permite una identificación con ellos. Sólo un profesor los identifica como la clase media aspiracional que desea ascender en la estructura social. Tal situación refleja la importancia que tiene para Chile el poder identificar y situar a los sujetos en la estructura social, que es reflejo del alto grado de segmentación que sufre el país y que se expresa en la estructura educacional. En ese contexto los compromisos con la enseñanza y los estudiantes obedecen a las directrices institucionales, en algunos casos, o por el deseo personal de cada profesor de entregar lo que mejor sabe hacer, más allá de que exista o no un proyecto educativo que los convoque.

En suma, del sentido que nutren los profesores hacia la escuela particular subvencionado se rescata lo siguiente:

- Ø Dos posturas opuestas, una de identificación con la escuela y la otra de crítica.
- Ø La postura de fuerte apego con la escuela se nutre de las historias de vida de los profesores.
- Ø La crítica y desafección con la escuela se deben a las críticas de la institución coartadoras y la poca claridad del lugar que ocupan en la sociedad los estudiantes con los que trabajan.

### **1.2.3 Colegio público-privado Manuel de Salas**

En esta escuela los profesores no expresan malestar con la institución ni con los estudiantes, sino más bien satisfacción laboral y agradecimiento. Para ellos las exigencias de la escuela son permanentes desafíos que les permite un crecimiento profesional y laboral, sintiéndose apoyados en sus diversas iniciativas. También manifiestan un vínculo especial con el estudiante que no se da en otros colegios privados.

Los profesores manifiestan sentirse satisfechos con la escuela y estimulados constantemente por los desafíos que les presenta la institución. Se reitera, en la mayoría, el agradecimiento y el placer de que existan diversos espacios de participación y de reflexión colectiva en la escuela, como también mucha libertad para innovar y poder poner en práctica las diversas ideas. Eduardo (ms3) comenta como la escuela les ha permitido indagar y profundizar en aspectos que antes no habían considerado como es lo afectivo, a él el colegio le da,

[...] crecimiento en varios aspectos, crecimiento desde una carrera que yo la veía solo como enseñar y en el fondo tu creas otras relaciones más fuertes con tus alumnos [...]. A mí en ese sentido quizás lo que más he ganado en este colegio es como trabajar una educación en base a habilidades, una educación también que tenga conexión con lo emocional y también ha significado libertad profesional, creativa, porque acá en este liceo si eres una persona que tiene ideas las puedes llevar a cabo fácilmente; tendrías que presentar un proyecto, tendrías que argumentar, defender tu punto de vista pero no te van a cerrar la puerta, no te van a decir: no, no hay presupuesto, no se puede.



La libertad y el apoyo que tienen por parte de la escuela es algo que comparten casi todos los profesores entrevistados y que incluye también a los padres y apoderados como comenta María Angélica (ms2) para quien la escuela le ha significado,

[...] otra experiencia de aprendizaje, libertad en muchos aspectos, yo aquí he podido formarme como modelo de profesor [...] he podido hacer lo que a mí me gusta en realidad, tienes muchos espacios para hacer lo que a ti se te ocurra, para probar, he sentido apoyo en cuanto a mis intenciones, mis intereses por parte de la institución, además en algunos aspectos también de los apoderados, he tenido buena acogida todos estos años [...] hay libertad de poder resolver problemas que vienen en la sala de clases y resolverlos ahí mismo.

El apoyo por parte de la institución es un elemento central para el quehacer pedagógico siendo fundamental que ellos sientan la libertad para innovar, probar y crear cosas distintas, experiencia que en contextos de alta rutinización y regulación social como la escuela son central para el desarrollo profesional de los docentes. Por lo mismo, no es casualidad que el malestar de estos maestros sea mucho menor que en los otros dos colegios y se sientan agradecidos del espacio pedagógico.

Si bien la libertad y el crecimiento profesional en la escuela se valoran, también se reconoce la exigencia que eso significa, así lo expresa Alejandra (ms6) quien menciona lo retador que es para ella la escuela, “es desafiante en el tema de que en el departamento por lo menos de biología somos hartos, y hay que estar siempre al día porque siempre está otro ahí que se perfeccionó más y que como que tratamos todos de ser bien sólidos, en la parte tanto pedagógica, como de biología”.

Los profesores si bien agradecen que la escuela valore las distintas ideas que puedan tener siendo siempre apoyados, reconocen que su situación es excepcional ya que en otras escuelas no sucede lo mismo, siendo incluso envidiados por colegas de otros colegios como explica Alejandra (ms6). También Luis R. (ms7) reafirma y comparte con Alejandra (ms6) la situación de excepcionalidad que viven en esta escuela.

Yo creo que el Manuel de Salas si bien es un colegio privado, tiene elementos que son interesantes y elementos que me permiten un desarrollo profesional, pero también quizás me permiten transmitir algunas reflexiones que en otro colegio particular de estudiantes con estas mismas características no podría, te fijas, y tiene que ver yo creo primero que nada, hay una línea histórica del

Manuel de Salas que tiene que ver con ciertas innovaciones y ciertos cambios, cambios de orden pedagógico.

Miguel Ángel (ms5) también comparte esta percepción, pero además hace una auto-crítica en cuanto a señalar que la escuela comparada con décadas atrás podría avanzar más, sintiendo que tienen la responsabilidad de no desaprovechar la oportunidad que se les da. Lo expresa así:

[...] creo que este colegio tiene un gran potencial que todavía tiene que desarrollar mucho, hay grandes experiencias en la década de los cuarenta, de los cincuenta, liceo Manuel de Salas, pero yo creo que hay grandes proyecciones y que constituye un desafío constante, desafío constante trabajar acá, creemos en la innovación, creemos en la experimentación pero debemos ir mejorando constantemente, no podemos estancarnos.

Natalia (ms10) expresa muy bien cuál es el ambiente de la escuela que le permite identificarse y tener un compromiso con un proyecto educativo, es un espacio que le hace pensar, aprender y a tener una postura crítica de la realidad, dinámica que es fomentada no solo por los profesores, sino también por los estudiantes. Situación muy distinta a otros colegios privados en los que ha trabajado en la que los estudiantes viven en una burbuja, “este colegio siento que me ha ayudado a crecer y ya no vivir tan como en una burbuja, en otros colegios, a veces, uno vive como en una burbuja yo he trabajado en otros colegios particulares”.

La trayectoria de la escuela y el vínculo con la Universidad de Chile son elementos centrales para comprender las diversas herramientas pedagógicas que se les entrega, ya sea a través de cursos de perfeccionamiento o apoyo económico para estudiar postgrados, lo que les permite innovar y poder hacer diversas propuestas pedagógicas que siempre son respaldadas por la institución, así lo expresa Luis (ms9): “importante que siempre se ha mantenido la conexión con la Universidad de Chile, el siempre tener posibilidades de tener cursos de perfeccionamiento, de ir perfeccionándonos año a año, siempre al final en vacaciones o durante el año uno o dos cursos que nos permita ir actualizándonos”. Marcia (ms8) refuerza esta idea sosteniendo que “amo este colegio, es el mejor lugar para trabajar, o sea este colegio me ha ayudado a estudiar magister yo necesito horas para trabajar y las tengo, me financió la mitad, lo que pasa es que el colegio pertenece a la Universidad de Chile”.

Con respecto a la innovación pedagógica, que mencionan todos, Enrique (ms4) expresa su sorpresa al encontrar que lo que se les enseña en las clases de maestría en didáctica ellos ya lo practican hace tiempo, “yo estoy estudiando un magister en didáctica y muchas de las cosas que estamos viendo en el perfeccionamiento los hacemos acá”.

Si bien la mayoría de los profesores enfatizan la importancia de la institución en su desarrollo profesional, la relación con los estudiantes también es muy relevante en el proceso de enseñanza, resaltando la actitud comprometida y crítica que tienen a pesar de venir de una situación acomodada que podría provocar una posición pasiva frente a lo que acontece en el mundo, así lo resalta Cristian (ms11) quien cree que,

[...] el tipo de alumno es muy especial, muy cercano a los profesores, la relación que se da es muy cercana, son muy inteligentes en general, tienen muchas capacidades, intelectualmente muy activos. Son alumnos que les gusta mucho leer y desarrollan sus habilidades en la música, en las artes, son muy abiertos a todo, no se enfocan solamente en la instrucción, sino que ven más lo global, la formación que puedan recibir.

Lo mismo piensa Luis (ms9), “yo tengo muy buenas relaciones con mis alumnos, muy buenas y creo que si no está este factor emocional, que también es un tema que no se discute nunca en la escuela, [...] debería estar, pero no está el factor emocional, el factor empático con ellos, o sea que les pasa [...] entonces claro, en esas cosas yo también he ido trabajando mucho”. Luis R. (ms7) por su parte señala que existe “un perfil de estudiante comprometido con ciertas problemáticas sociales, pero no desde el asistencialismo, ni tampoco desde el voluntariado, sino como del lado más intelectual, se podría decir como más teórico, entonces en ese sentido, es interesante trabajar acá”. Luis (ms9) resalta el compromiso que pueden tener estos estudiantes con la sociedad siendo sobre todo importante en un segmento de la población que tendrá acceso a espacios de poder y por tanto, decidirán sobre el acontecer nacional.

Cabe destacar de las narraciones el agradecimiento con el espacio escolar para poder pensar y actuar de maneras distintas a la educación tradicional, lo cual sucede por las características de la institución y su trayectoria de colegio experimental. En ese contexto los estudiantes también son un actor central, al ser sujetos críticos que obligan al docente a reflexionar y a dialogar desde otras posiciones, que fortalecen el diálogo y la construcción

colectiva. Lo descrito no es lo común entre los colegios y menos entre los públicos o en los privados. Si hay algo que caracteriza a las escuelas es la inercia para funcionar siendo instituciones atrapadas en modos de conducta, pensamiento y relaciones que se crean en algún momento del pasado y que muchas veces se mantienen a pesar de los cambios que hay en el entorno. En ese sentido, esta escuela sobresale por la ruptura que provoca con la dinámica tradicional de la escuela. Es una escuela que rompe con el aislamiento del docente y la autonomía que mal entendida se traduce en ausencia de cooperación. Como señala Ángel Gómez (2004) el aislamiento en la escuela, y que se percibe en los otros dos colegios, se puede producir como Estado psicológico que se expresa en quienes por inseguridad o miedo a la crítica se repliegan en el aula, lo cual no sucede en esta escuela ya que ellos, por ejemplo, están expuestos a visitas sin aviso constantemente en las aulas, lo cual no sucede en las dos escuelas donde si se avisa de la visita del encargado de la Unidad Técnica Pedagógica. Está el aislamiento ecológico que se determina por las condiciones físicas y estructurales de la escuela que no permiten y facilitan el contacto, en el caso del Manuel de Salas, tienen constantes reuniones de áreas, además de contar con una sala de profesores por especialidades que facilita el contacto y el diálogo constante entre ellos. En el caso de los otros dos colegios existe sólo una sala para todos los profesores, que si bien permite el diálogo y el contacto son espacios reducidos, que no fortalecen como espacio el diálogo por área como si sucede en el colegio Manuel de Salas. Por último, el aislamiento adaptativo que se expresa en quienes como estrategia personal al ser conscientes y creativos, se refugian en el aula para tener mayor libertad y no ser cuestionados, en este colegio, los pares y estudiantes estimulan la creatividad en el espacio pedagógico no siendo necesario aislarse, sino al contrario siendo estimulado.

Con respecto a lo señalado claramente se constata una diferencia entre este colegio y los demás, en el caso del colegio Excelsior el malestar se expresa precisamente en la imposibilidad de poder ser creativos y tener la libertad de pensar en formas distintas de llevar a cabo el proceso pedagógico. En el caso del colegio Darío Salas, más que las inhibiciones institucionales, las dificultades cotidianas dificultan las posibilidades de pensar en formas distintas de llevar a cabo la tarea de enseñanza, aunque claramente debido al desinterés del estudiante los profesores día a día tienen que inventar formas distintas para

atraerlos, proceso que es más bien individual más que una tarea colectiva o institucional, como sucede en el colegio Manuel de Salas.

Por último, al igual que en las otras dos escuelas hay profesores que han trabajado toda su vida en este colegio y que tienen a sus hijos estudiando en ella, lo cual permite un vínculo identitario mucho más cercano con la institución, es el caso de Luis (ms9) y Miguel Ángel (ms5).

### **Síntesis del sentido de la propia escuela en el colegio Manuel de Salas**

En suma, el sentido de los profesores con respecto a su escuela es de identificación con ella, existe una fuerte valoración del espacio y las oportunidades que les ofrece que reconocen no suceden en otros colegios. Es un espacio de crecimiento y constantes desafíos, que interpelan al profesor a pensar su tarea de enseñanza de diversas maneras y que le permite no sólo mejorar el espacio pedagógico, sino también generar vínculos al interior de la escuela que fortalecen los lazos con los pares debido al trabajo colectivo y a la exigencia del estudiante que también los obliga a re pensar su labor.

En esta escuela destaca, a diferencia de las otras dos, que no expresen malestar de su labor educativa, no hay cuestionamiento institucional, ni tampoco hacia la estructura educativa que los inhibe o cuestiona. Pareciera ser que un espacio de libertad, con apoyo institucional para pensar procesos pedagógicos distintos, fortalecimiento en la formación profesional, el trabajo en equipo por áreas, el respetar los tiempos que se requieren para ser profesor, entre otros, son aspectos centrales de cualquier quehacer pedagógico si se busca tener a profesores satisfechos y realizados en su profesión, impactando de manera positiva en el quehacer pedagógico.

En suma, del sentido que nutren los profesores hacia la escuela pública-privada se rescata lo siguiente:

- Ø Una fuerte identificación con la institución por el apoyo y la libertad que tienen para ejercer como profesionales.
- Ø No expresan críticas, ni reclamos a la institución en la que trabajan.

#### **1.2.4 Reflexiones en torno al Sentido de la docencia en la propia escuela**

Con respecto a la articulación y tensión entre proyecto hegemónico y los sentidos que prevalecen de la propia escuela, podemos identificar y resaltar la relevancia que tiene para los profesores del Darío Salas la educación pública.

La escuela pública ha sido un referente ordenador de la sociedad chilena desde sus inicios de la independencia, como se explica en el capítulo histórico y de la estructura de la educación, sin embargo, desde la dictadura lo público se reconfigura y comienza a oponerse a lo privado. Lo público en educación hoy es el espacio de la ineficiencia, malos profesores, mal gasto de recursos, malos resultados y el lugar de los pobres. Es una institución que paso de ser un orgullo de la nación, a ser duramente cuestionada siendo incluso en algunos casos un desprestigio asistir a ellas. Por lo mismo, que en el contexto actual los profesores sigan creyendo y confiando en que la educación pública debe ser fortalecida y que ellos cumplen un papel central en ese proceso, resulta totalmente antagónico a lo que se ha ido construyendo en el imaginario nacional.

Si bien la educación pública en sus inicios buscó, no con ciertas limitaciones, generar un espacio democratizador, hoy se ha transformado en un espacio reducido a un sector de la población que se caracteriza por la vulnerabilidad, siendo según los relatos de los profesores, un motivo más para comprometerse y fortalecer a la escuela pública.

Asimismo, se defiende la importancia de aportar a un estudiante muy específico y que requiere de un compromiso particular, siendo un motivo más para defender a la escuela pública. Es importante considerar que la mayoría de los profesores se formaron en una época en que la educación pública era un referente fundamental de la sociedad. Era una educación que buscaba involucrar al conjunto de la sociedad garantizando y respaldando los diversos beneficios que son de interés y utilidad para la ciudadanía, lo cual cambio con el pasar del tiempo.

Lo descrito no significa que el sentido contra hegemónico no esté cargado de tensiones y oscilaciones entre quienes dudan del sentido de defender un espacio, que como dice una profesora se está muriendo. Sin embargo, los profesores en su mayoría son conscientes de que tienen una posición que no se condice con la realidad y que cuestionan el sentido

común que se ha construido en la sociedad chilena. Tal situación hace que vivan una tensión constante entre su sentido que no tiene correlato con la realidad y las políticas educativas, los estigmas de la sociedad, los cuestionamientos que sufren y el poco apoyo que sienten recibir por parte del Estado, la sociedad y las familias de los estudiantes.

En el caso del colegio particular subvencionado los sentidos de resistencia con el proyecto hegemónico son más difusos. Tal situación puede ser explicada por el lugar que ocupan en la sociedad chilena. Las escuelas particulares subvencionadas tienen proyectos educativos particulares que dependen de cada sostenedor, buscando, en la mayoría de los casos, profesores acordes a ese proyecto, sin embargo, también puede suceder como es el caso de este colegio que los profesores no se sientan particularmente identificados con la escuela y que simplemente sea un espacio laboral. Quienes sienten una identidad con la escuela, es más bien por un vínculo biográfico y familiar con ella. No obstante, resulta interesante que en este colegio en particular se genere una tensión con respecto a la posición de los estudiantes en la estructura social, preocupación que emergió por varios de los profesores, ambivalencia que para ellos explica su poca identificación con la escuela.

La situación descrita puede hacer pensar que el referente histórico de la escuela pública que cubría la mayor parte de la matrícula y el colegio privado que siempre existió, pero en un porcentaje reducido, siguen siendo referentes identitarios importante en el quehacer pedagógico. Esos dos sectores son totalmente identificables, al colegio privado iban y van los sectores más pudientes de la población y en el colegio público iba la mayoría de la población -clase media y baja-, incluso alta porque se tenía una alta valoración de esa institución. En la escuela pública estudiaron muchos de los presidentes de la república que hubo en Chile. Bajo la nueva reconfiguración educativa en Chile y su aguda segmentación se puede pensar que la identificación del lugar del estudiante en la estructura social es más fácil, sin embargo, algo emerge por parte de los profesores del colegio particular subvencionado que no logran situarlos, lo que les genera una des identificación. Quizás está ambivalencia que sienten en esta nueva estructura educativa, exige un reacomodo que aun no logra cimentarse en estos profesores, y que quizás no quieran tampoco realizar.

En el caso del colegio público-privado, su experiencia es casi ajena a la realidad nacional dada sus características. Es una escuela donde existe mucha libertad, se privilegia el

quehacer pedagógico en función de la innovación y de mejorar el proceso educativo. No se rige por las pruebas estandarizadas porque de manera explícita, tanto estudiantes y profesores, han renunciado a esas medidas. Por lo tanto, es una escuela que rompe con la lógica predominante de la sociedad chilena. Al mismo tiempo los sentidos que emergen hacia la escuela son de profunda admiración y compromiso con ella, generando dinámicas distintas a la de otros colegios. Es una escuela que por su misma razón de ser, ha optado históricamente a ser un referente renovador de lo pedagógico y en esa línea se adhieren los profesores y se suman los estudiantes. Por lo tanto, es una institución que rompe con la regulación impuesta y busca alternativas a lo existente.

### **Construcción de los sentidos**

La construcción de sentidos de identificación con la propia escuela se nutren de aspectos más históricos y estructurales como es el caso de los profesores del colegio público Darío Salas, de aspectos más bien institucionales como lo es en el colegio público-privado Manuel de Salas y de aspectos más bien individuales y biográficos como es el caso del colegio particular subvencionado Excelsior.

En el caso del colegio público su identificación con la escuela, en la mayoría de los casos, trasciende la institución misma y se centra en la importancia de la escuela pública y en el tipo de estudiante que estudia ahí. En este caso hay un sentido que se nutre de una herencia histórica con respecto a lo que representa y ha representado lo público en la educación. Al analizar la noción de público, ésta hace referencia y se sitúa en el ámbito estatal siendo el Estado por excelencia la institución a cargo de aquello. Además involucra al conjunto de la sociedad debiendo garantizar y respaldar diversos beneficios que son de interés y utilidad para la ciudadanía, y así responder a las “necesidades, intereses y proyectos de alcance general” (Aguilar, 2007, p.29). De lo anterior se desprende la función colectiva que debería cumplir la educación pública versus intereses sectoriales, por ejemplo, de tipo religioso o de algún proyecto educativo en particular.

Por otra parte, que el Estado sea el encargado de velar y garantizar el derecho de la educación implica también asegurar que no exista ningún tipo de discriminación, ya sea por



razones de etnia, sexo, ingresos, etcétera. La educación pública es la única que debiera asegurar y garantizar eso teniendo la obligación de admitir a quien quiera ingresar a ella, sin mediar ningún tipo de discriminación<sup>83</sup>. En este contexto tiene mucha importancia el sentido que le atribuyen los profesores al estudiante de clase baja que va a la escuela pública. Lo dicho no significa que ese compromiso no esté cargado de contradicciones y cuestionamientos, sobre todo cuando el estudiante no cumple con las expectativas de los profesores catalogándolos de sujetos sin valores, delincuentes, etcétera.

La relevancia de la educación pública y la necesidad de que sea velada y garantizada por el Estado, se funda en la importancia de los valores de la educación y de la democracia, debiendo emerger a partir de esas premisas distintas propuestas pedagógicas. Se requiere de escuelas públicas que permitan la convivencia e integración entre distintos sectores y que ayuden a compensar las desventajas de los más vulnerables. En el caso de Chile, solo se estaría cumpliendo el segundo aspecto y de lo cual son sumamente conscientes los profesores por eso el hincapié que hacen sobre el tipo de estudiante que va a esa escuela. Ellos saben que la educación privada está liberada de esa responsabilidad pudiendo seleccionar a sus estudiantes y cobrar un monto mensual, lo que no permite el acceso de todos los estudiantes.

Por lo tanto, en el caso de los profesores del colegio público hay una identificación política en cuanto a un proyecto educativo que involucra a la sociedad en su conjunto y que apuesta a una forma de entender a la sociedad y específicamente lo educativo.

En el caso del colegio Manuel de Salas, su sentido se nutre de la propia institucionalidad que tiene su historia y trayectoria, que si bien ha tenido retrocesos y estancamiento mantiene y conserva el espíritu que la hizo nacer. Es un sentido que se nutre de la articulación del referente histórico de lo que implicó en algún momento tener escuelas experimentales en Chile, a un aspecto más bien institucional siendo el único liceo público-privado experimental a nivel nacional que mantiene su rol de innovación.

---

<sup>83</sup>Como advierte Luis Gómez (2000) en su libro *Educación Pública*, la escuela pública debe procurar el desarrollo pleno de los estudiantes, pero también puede ser reproductor de privilegios y desigualdades sociales. Reconociendo tal situación la autora avala y apuesta por el primer punto, argumentando que aquello sólo puede ser entregada por la educación pública y no la privada, debido a sus características.

En el colegio particular subvencionado la identificación con la escuela es de tipo biográfico. Los pocos maestros que se identifican con ella lo hacen por la historia familiar y personal que han tenido con el colegio. Por lo tanto, no hay una identificación institucional, o de referente histórico que les permita nutrir y vincularse de manera particular con la escuela.

Si se analiza la convergencia y divergencia de sentidos según escuela, los sentidos son distintos. En el caso del colegio público Darío Salas, predomina un sentido que se nutre de la defensa de la educación pública y que no expresaron profesores de las otras dos escuelas. Si bien es un vínculo que se establece en particular con el colegio Darío Salas, la trasciende ya que hay un compromiso político con lo educativo y lo público en términos de considerar que es un espacio que hay que fortalecer y que tuvo y debe tener un sentido democratizador de la sociedad. Es interesante observar como los profesores de esta institución, a pesar de lo cuestionado y desprestigiado que está la escuela pública siguen creyendo en ella, lo cual no significa que no haya momentos de desconcierto dudas e incluso cuestionamiento sobre el sentido que construyen en torno a ella. En ese aspecto es latente la tensión entre estos profesores quienes creen en la educación pública y en la importancia de su función, y una sociedad que no la fortalece, ni tampoco los apoya en su labor.

En el caso del colegio particular subvencionado Excelsior, la identificación con la escuela es biográfica, es un vínculo que establecen los profesores porque estudiaron y además han trabajado toda su vida solo en ese colegio. El resto de los profesores que no tiene ese vínculo biográfico le es más bien indiferente la escuela, incluso cuestiona su conservadurismo y el poco apoyo de sus pares. A diferencia de los profesores del colegio público, aquí los profesores no muestran un compromiso político en cuanto a creer, anhelar y construir un futuro que los identifique con un proyecto educativo en particular como podría ser lo público.

En el caso del colegio público-privado hay una fuerte identificación con la institución, principalmente por las posibilidades que el colegio le ofrece en términos profesionales. Es una escuela que apoya el crecimiento profesional a través del estudio, fomenta y abre posibilidades de diálogo colectivos que fortalecen los lazos entre los profesores y además posibilita una constante revisión del quehacer pedagógico, pudiendo innovar sin

limitaciones. También es muy importante el vínculo con la Universidad de Chile que les permite distintos espacios de formación. En esta escuela los profesores se sienten apoyados tanto por la institución, como por los padres y estudiantes.

Con respecto a la relación con los estudiantes, tanto en el colegio público Darío Salas como en el público-privado Manuel de Salas fueron motivo de identificación y compromiso con la escuela, no así con el colegio Excelsior. Para los profesores del colegio público los estudiantes implican un compromiso y son la razón de ser al trabajar en ese tipo de institución. Ellos resaltan sus características de privación en todos los sentidos, por lo mismo consideran que en ese espacio pueden aportar mucho más que lo que podrían hacer en un colegio privado. Es tal su convencimiento que han renunciado a trabajar en escuelas privadas por sentir que su aporte ahí no es fundamental. Sobresale también que estos profesores estén dispuestos a sostener vínculos y a centrar su atención en aspectos que antes se hacía cargo la familia como es el afecto y las normas de comportamiento. Y que si bien siguen considerando que eso debería ser cubierto por la familia, ellos opten por suplir en parte las “carencias” que tienen los estudiantes.

Para los profesores del colegio público-privado Manuel de Salas, los estudiantes también son una motivación constante y un desafío ya que son muy críticos de la realidad social obligando a los profesores a tener una posición clara frente a lo que acontece en el mundo. Ellos saben que son estudiantes que vienen de familias de clase media-alta y valoran que a pesar de eso, tengan un compromiso social importante y un sentido crítico que se fomenta en la escuela. Además aprecian el trato de cercanía que tienen con ellos, existiendo mucha libertad en la relación. En este caso hay una estrecha relación entre el proyecto educativo y el tipo de relación que se establece con el estudiante.

A diferencia de los dos colegios mencionados, los profesores del colegio Excelsior sienten una ambivalencia hacia sus estudiantes que nace de no saber en qué lugar están de la estructura social. La mayoría argumenta que les cuesta identificarse con sus estudiantes precisamente por la posición ambigua que tienen, no siendo posible identificarlos de manera clara, sólo un profesor expresa que le agrada su posición de clase media que hace que sean sujetos que se esfuerzan por ascender en la sociedad. Por lo tanto, el vínculo que establecen los profesores es más bien de lejanía, es decir, no hay un vínculo que se nutra de

un proyecto educativo como es el caso del colegio Manuel de salas, o que se nutra del sentido de apoyo que requieren los estudiantes siendo su razón de ser y de estar en la escuela, como es el caso del colegio Darío Salas.

También emergió la identificación de clase con los estudiantes, por lo menos entre los profesores del colegio Darío Salas y Excelsior. Reconocen que el espacio más cómodo para trabajar es con estudiantes de clase media o baja, que es el sector que conocen porque es el lugar de su origen familiar. Lo descrito demuestra efectos de la segregación que se viven en Chile, que no es sólo educacional, sino que es económica, urbana, etcétera. Tal segmentación dificulta el contacto con otros que son distintos a uno, en este caso, en términos socio-económicos. Lo descrito refleja la importancia que tiene el habitus de los profesores y de los estudiantes y como las diferencias pueden ser motivo de tensiones y lejanía, tema relevante de investigar en una sociedad tan segmentada escolarmente como la chilena.

Con respecto al apoyo del colegio se perciben también diferencias entre los establecimientos. En el colegio público-privado existe un total apoyo a sus iniciativas y a la necesidad de seguir formándose. En el caso del colegio Excelsior no sienten los profesores un apoyo institucional, sino al contrario una censura a diversas iniciativas que pueden surgir. También en este colegio los profesores expresan no sentir apoyo de los compañeros de trabajo. En el caso del colegio Darío Salas, el apoyo es más bien entre los pares más que institucional lo cual se expresa en un malestar no solo en contra de la escuela, sino en términos estructurales ya que la escuela pública no depende solo de su comunidad escolar, sino que es responsabilidad de la sociedad y del Estado.

Tabla 16. Resumen de los sentidos que nutren a los profesores con respecto a su escuela

Colegios	Sentidos que nutren las posiciones
Colegio público Darío Salas	Defensa de la escuela pública Identificación con el estudiante “deprivado” sintiéndose necesario
Colegio particular subvencionado Excelsior	Identificación con la escuela por sus historias familiares Ambivalencia con los estudiantes Cuestionamiento por lo conservador y censor de la escuela
Colegio público-privado	Desafío y estímulo profesional por parte de la institución Estímulo por parte de los estudiantes

### Tensiones

Del sentido con respecto a la escuela, se identifican varias tensiones. En el colegio público es latente la tensión entre la identificación con un proyecto educativo público y sus estudiantes y el desprestigio que se ha creado en torno a ese referente que se expresa en el abandono hacia la escuela pública, además del desprestigio de sus profesores y también la poca confianza que se tiene en este segmento de estudiantes. Por lo tanto, esto ha generado a su vez una tensión y ambivalencia sobre los sentidos que tienen ya que se duda de seguir creyendo en los sentidos que se tuvo y en la elección de la profesión misma. Algunos viven esa situación con más dudas, angustias y otros a pesar de las adversidades siguen convencidos de la importancia de la educación pública y en su aporte a ese espacio.

En el colegio particular subvencionado se expresa una tensión con los estudiantes. Los profesores no saben con qué tipo de estudiante trabajan lo cual les provoca internamente una sensación de ambigüedad frente a ellos y una menor identificación con su situación. Es una tensión que puede estar mostrando la necesidad de conocer la realidad de donde vienen los sujetos o por otra parte, devela una especie de rechazo a ese grupo intermedio de la sociedad que no es clase baja, ni alta y con quienes no se identifican porque vienen de un origen de clase baja, como varias profesoras reconocieron.

En el colegio público-privado las tensiones son inexistentes, las condiciones favorecen un desarrollo profesional que no los tensiona, ni con los estudiantes, ni con la institucionalidad educativa, ni menos con la estructura educacional por los grados de independencia que tienen. Lo dicho no significa que el espacio educativo este exento de conflictos, como sucedió entre profesores y estudiantes con el movimiento estudiantil.

### **1.3 Sentir del docente en su quehacer pedagógico**

El malestar del docente en su diario vivir en la escuela y la expresión de diversas emociones estuvo muy presente a lo largo de las entrevistas, sobre todo con los profesores del colegio público y del particular subvencionado. Tales situaciones suelen ser omitidas en las investigaciones a no ser que explícitamente se consideren como parte del tema a investigar. Por lo mismo, la variable emergente del sentir docente, entre otras que aparecieron, me parece que tiene una connotación especial.

Al realizar las entrevistas lo emotivo estuvo muy presente, siendo a ratos para la investigadora sumamente fuerte y conmovedor ver como en ciertos momentos el espacio de las entrevistas se transformó en procesos de desahogo y catarsis de los propios profesores, Fernanda me dijo “me sirvió para desahogarme un poco”. Es importante reiterar que el contexto de las entrevistas fue en medio de las movilizaciones estudiantiles que llevaban más de dos años y que tuvo implicaciones institucionales importantes como fue la toma de colegios, pérdida y robos de material educativo, peleas y desencuentros entre estudiantes y profesores, entre otras cosas. Por lo tanto, el ambiente era de mucha tensión y desazón con respecto a lo que había sucedido y podía suceder. A esa coyuntura se suma las complejidades propias de la escuela que van más allá de la movilización estudiantil.

Si bien existen distintas investigaciones que reflejan el estado (o no) de bienestar/salud y las condiciones de trabajo de los profesores, ese antecedente no fue suficiente para advertirme que podría estar expuesta a una situación de contención de sujetos-docentes con tristezas, penas, frustraciones y con sentidos fracturados, fenómeno que sí me interpelo y que requiere de investigaciones que realicen un análisis profundo no solo como señala Rodrigo Cornejo (2012) en cuanto a la sintomatología de los docentes, sino sobre las

condiciones concretas en que se realiza el trabajo, considerando no solo las problemáticas puntuales de la pedagogía, sino también los sentidos de la docencia. Como señala Cornejo la mayoría de las investigaciones en educación excluyen de los análisis el contexto y la situación laboral del docente, como si los temas estrictamente pedagógicos en si mismo resolviesen los nudos de la profesión.

Desde el enfoque de salud ocupacional, se distingue las condiciones materiales y las condiciones psicosociales del docente. La primera alude a la salud y seguridad de los docentes, las condiciones de empleo que incluye remuneraciones, estabilidad laboral, sindicalización, las condiciones de la jornada laboral como las horas de descanso o las horas de trabajo, exigencias ergonómicas en el trabajo, infraestructura, entre otros. La segunda hace referencia a la dinámica de interacción entre el trabajo, el medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de su organización, como también las necesidades, cultura y situación personal fuera del trabajo. Esta dimensión incluye la carga de trabajo, las contradicciones, ambigüedades en las tareas, la relación con las jefaturas, los colegas, el significado del trabajo, condiciones laborales para la reflexión pedagógica, clima laboral, participación en la escuela, etcétera (SUSESO, 2010; Cornejo & Parra, 2010; UNESCO, 2005 citado en Cornejo, 2013:75).

Tanto las condiciones materiales como las psicosociales, fueron cuestionadas por los maestros del colegio público y particular subvencionado generando estados de malestar con distinta intensidad. Es importante comprender que la complejidad al interior de la escuela tiene distintas expresiones como señala Jurgo Torres (2009) que se manifiestan, a veces, en la incomprensión de las finalidades del sistema educativo, lo cual expresan los profesores al no estar de acuerdo con diversas políticas educativas como, por ejemplo, la jornada escolar completa (JEC); una formación inicial que no responde a la realidad educativa que enfrentan en el aula; poco apoyo al docente; una concepción tecnocrática de la labor del docente que se expresa, entre otros, en los rendimientos estandarizados y en la introducción de una lógica gerencial en la escuela; un curriculum sobrecargado de contenidos que además son evaluados a nivel nacional, siendo mayor la presión; ausencia de una cultura democrática en la escuela, que se expresa en las distintas medidas que se toman desde las autoridades sin consultarles a los profesores, y así podríamos seguir con un listado más

prolongado de situaciones adversas que dificultan el desempeño del profesor y que explican en parte el profundo malestar que sienten y viven.

Entre las tres escuelas quienes expresaron más malestar fueron los profesores del colegio público, y en menor medida los del colegio particular subvencionado. En el caso del colegio público-privado no hubo expresión de malestar, sino más bien diferencias con los estudiantes que en ningún caso afectan la salud mental o física de los profesores. Esta dimensión al igual que la anterior se analizará según escuela, partiendo con el colegio público Darío Salas, siguiendo con el colegio particular subvencionado y finalmente el colegio público-privado Manuel de Salas.

### **1.3.1 Colegio público: malestar, uno acá colapsa porque es difícil la pedagogía**

Como ya se mencionó quienes están más afectados por las condiciones materiales y psicosociales son los profesores del colegio público, quienes manifestaron de manera explícita el malestar y las secuelas que han sufrido por las condiciones laborales y el poco apoyo que tienen en su labor. Estas secuelas, las más graves, se expresan en distintas enfermedades psicológicas como crisis de pánico, depresión y estrés, así lo vivió Marina (ds2) quien tuvo depresión y cuenta que cualquier detalle en el aula la hacía llorar, “a estas alturas cuando estoy en el colmo de mi depre, digo te embarraste la existencia, perdiste tu vida que en realidad no da nada, cuando logro superar esa etapa sí, siempre se puede hacer algo,[...] yo entraba a la sala y me ponía a llorar, me decían pio y yo encontraba que era lo más terrible, el sentir que hagas lo que hagas no funciona”. Su pena expresa la impotencia de no poder conectar con los estudiantes y ver que sus esfuerzos no tienen ningún impacto, por lo menos de manera inmediata en los estudiantes.

Daniel (ds3) por su parte, si bien dice sentirse en un muy buen momento, reconoce que es inevitable no colapsar en la escuela.

Uno acá colapsa, yo no te estoy contando un cuento, yo estoy en una buena etapa ahora, es muy común y eso está registrado estadísticamente, los profesores la mayoría terminamos en los psiquiatras, con tratamientos depresivos, pastillas muy potentes, el stress es muy común, yo he sufrido crisis de pánico, claro porque empieza a correr la frustración, los malos sueldos, la poca preparación de los



directivos eso afecta mucho el trato que te dan es muy, muy feo, muy de servicio público, muy de patrón de fundo, ese tipo de cosas te van deprimiendo, la desvalorización de nuestro trabajo, de nuestra profesión yo pienso que si uno está bien anímicamente y trata de hacerlo bien sí hay impacto.

Si bien Daniel (ds3) reconoce que a pesar de las condiciones adversas un buen estado anímico puede ayudar a producir cambios, el problema latente es que la mayoría de los profesores sufren problemas psicológicos y emocionales debido a las precarias condiciones laborales, afectando el proceso pedagógico, la relación con los estudiantes y su propia salud. Claramente la situación laboral no puede depender del buen o mal estado de ánimo de un sujeto, sino que requiere de condiciones estructurales distintas. De los profesores del colegio público Darío Salas, solo uno, Oscar (ds10) expresa sentirse satisfecho en la escuela y que de no estarlo cambiará de trabajo, “yo estoy muy contento con mi pega, cuando me sienta desagradado voy a dejar de hacer lo que estoy haciendo”.

La claridad de Oscar (ds10) de cambiar de trabajo cuando deje de gustarle lo que hace, es confirmado por Ernesto quien afirma que hay un alto porcentaje de profesores que deserta de su profesión y optan por trabajar en otra área. Tal situación se da por la dinámica compleja de la escuela, teniendo que tener una fortaleza muy grande para superar las diversas problemáticas.

Es difícil la pedagogía y uno lo puede ver en los profesores nuevos en el último tiempo, por ejemplo de diez profesores nuevos los que quedan en el sistema, por qué se van, porque lo encuentran que es difícil, encuentran que el sueldo es poco, porque hay que tener demasiada paciencia, no sobrepasa de los que se quedan el 30%, la mayoría se va, se cambian de trabajo o se dedican a hacer otras cosas, porque las expectativas que tenían en la universidad son distinta a la realidad, o ves que es muy difícil trabajar o tienes una fuerte capacidad para superar y luchar.

La renuncia a la profesión es reflejo de la complejidad y de las dificultades a las que se exponen día a día los profesores, que trasciende lo meramente económico que es una de sus principales demandas.

Además de las enfermedades físicas y/o mentales, como la depresión y crisis de pánico ya mencionadas, hay un malestar que se expresa en frustración, pérdida de objetivos, cansancio, emociones que afectan el proceso pedagógico. A pesar de lo poco que se contempla el aspecto afectivo de la enseñanza, lo educativo siempre está cruzado por

dimensiones emocionales, debido a su carácter relacional que está atravesado por emociones y expectativas. Por lo tanto, si los profesores se sienten cansados, frustrados y con poca claridad sobre el sentido de lo que hacen, aquello afectará su relación con los estudiantes y con los demás profesionales de la educación impactando en el proceso pedagógico. Con respecto a esta sensación de malestar Gloria (ds8) expresa que si bien le gusta lo que hace se siente a ratos frustrada, “es lo que uno quiso hacer, pero por otro lado te frustras con cosas que te parecen injustas, en general si estoy contenta con lo que hago, yo sé que no podría hacer otra cosa”. Lo mismo expresa Fernanda (ds7), quien no lo ha pasado bien enseñando y apenas lleva un año trabajando

Se me ha hecho complicado, han pasado cosas que no me gustan, bien no lo he pasado, yo sé que a lo mejor todos los profesores pasan por eso alguna vez, pero encuentro que soy muy joven para estar amargándome por cosas que han pasado [...]de repente me desmotivó la falta de respeto de los chiquillos y lo que pasa, siento que ellos sienten que ellos son los que mandan y no respetan la autoridad, no hay consecuencia lo que dicen y hacen eso me frustra un poco.

El pasarlo mal en el trabajo parece que se ha naturalizado cuando ella afirma que sabe que los demás profesores han pasado por eso, es decir, es una situación permanente y compartida por los docentes. También la pérdida de autoridad es un tema que se repite y da cuenta de las tensiones y cambios que están ocurriendo con los estudiantes, pero también con la sociedad en su conjunto. Los jóvenes de hoy viven bajo un discurso de la cultura de la democracia mucho más profunda que en otros periodos, reconfigurando la imagen de autoridad que se tenía del docente y del adulto, pero también como señala Adriana Puiggrós se está viviendo una deslegitimidad del adulto que en el plano educativo es central.

Si bien Fernanda (ds7) es una profesora joven con apenas 23 años, lo más probable es que reproduzca la imagen que se tiene del docente como autoridad de antaño, generándose una quiebre con respecto a esa imagen del docente que construyen hoy los jóvenes. Esta distancia y cuestionamiento a la imagen de autoridad del profesor no significa que no haya situaciones de violencia por parte de los estudiantes y que obedecen a múltiples factores como no sentirse reconocidos en el espacio del aula, el desconocimiento de sus contextos que genera expectativas erradas y desencuentros con los profesores, entre otros factores.

Por otra parte, si bien los profesores argumentan en su vínculo con la escuela pública la importancia de los estudiantes de este colegio y del apoyo que necesitan siendo ellos actores fundamentales en este proceso, no implica que ese sentir no esté lleno de contradicciones y frustraciones, así lo expresaron Fernanda (ds7), Carlos (ds11), Juan (ds1) y Patricia (ds5), quienes argumentan como parte de su malestar el no saber lidiar con las complejidades de estos estudiantes. Fernanda (ds7) comenta: “te encontrái con todo, de todo tipo, chiquillos que quieren trabajar y quienes no quieren trabajar, chiquillos que te faltan el respeto, y tenís que lidiar con eso”. Carlos (ds11) expresa que a veces se siente con desgano sobre todo por la poca recepción de los estudiantes, “a veces me siento un poco desmotivado [...] me desmotivo cuando siento que no se valora lo que yo estoy haciendo, los estudiantes”. En el caso de Juan (ds1) expresa que las circunstancias le hacen perder el propósito de lo educativo, generando agotamiento, sobre todo por el tipo de estudiantes que tienen que recibir.

Uno de repente pierde el norte, el propósito por el cual está trabajando, te das cuenta, y se va convirtiendo en algo que la rutina de estar acá todos los días, tratar de lidiar con los alumnos, porque el sistema municipal y el Darío Salas entre ellos es el que recepciona la mayor cantidad de alumnos que tienen problemas, económicos, sociales, familiares, disciplinarios, etcétera, entonces enfrentar a esos alumnos es muy agotador, muy cansador, eso a uno lo lleva a un agotamiento, a un stress obviamente y a un cuestionamiento diría yo, y lleva a tener una actitud como muy negativa, muy crítica.

Patricia (ds5) también expresa su desgaste y sus dificultades con el estudiante actual, “precisamente eso es lo que te desgasta, lo que te demanda una mayor exigencia de estar buscándole, buscándole por un lado y por el otro para que el niño se dé y es una frustración tremenda cuando no lo logras”.

Los relatos expresan una frustración con respecto a los estudiantes, pero además las dificultades de no saber cómo llegar a ellos y establecer un vínculo que les permita la colaboración que se requiere en cualquier proceso pedagógico. Estas dificultades develan las pocas herramientas que tienen los profesores para lidiar con el nuevo escenario educativo, que se caracteriza por un proceso de masificación de la educación y una acentuación de la segmentación que ha provocado que en el caso del colegio público lleguen estudiantes, en su mayoría, de niveles socioeconómicos bajos, con intereses

diversos que no siempre convergen con los de la escuela, a lo cual se suma los nuevos vínculos que están estableciendo los jóvenes con los adultos que no favorece la noción de autoridad que existió en otra época. A lo anterior se suma y se develan problemas en la formación inicial que no están contemplando las nuevas realidades educativas.

Es importante comprender que los docentes están situados en un contexto complejo de interacción que afecta la dinámica de esta escuela que nunca había recibido tantos estudiantes de clase media baja, situación que cambió la dinámica en su interior. Como se ha mencionado, el colegio público Darío Salas desde sus inicios se caracterizó por la diversidad de estudiantes, hoy la mayoría de ellos vienen de sectores populares para quienes la escuela quizás no tiene el mismo sentido que pudo haber tenido para otro sector de la sociedad, además la realidad sociocultural es distinta ya se expuso en el apartado institucional cuando la orientadora comentó lo que le había manifestado un curso, “hay cosas que usted nunca va a vivir, entonces son cosas que uno no imagina, no se expusieron mucho más, pero debe ser droga, violencia, delincuencia”. Esta distancia entre estudiantes y profesores es un claro reflejo de las tensiones internas que se viven en la escuela.

Las tensiones mencionadas se expresan en la desorientación que expresan, tanto Patricia (ds5) y Juan (ds1). Ella considera que:

[...] están todos los valores trastocados, a mí lo que más me ha dolido es precisamente pensar que me queda un año y medio para jubilar y sentir que me voy en el peor momento de la educación pública, es muy doloroso, me duele muchísimo, (se pone a llorar, silencio)...me duele mucho, hubiese querido irme en otro momento, no en decadencia, me cuesta hablar de educación, porque me duele. No sé, es súper negativa mi visión y quisiera tener una visión más optimista, pero en este momento no lo tengo.

Es tanta su desazón que considera que no hay mucho que se pueda hacer en el colegio a pesar de llevar tantos años trabajando en él y quererla mucho, “yo le digo a las chicas que vayan pensando irse de aquí, es mi liceo, lo adoro, yo al Darío Salas lo llevo en la piel, llevo 36 años, bastante más de los que pasan cuatro años, aquí hice la vida, aquí amé, de todo, es parte de mi vida estar acá, nunca voy a dejar de amar a esta institución, pero no creo que tenga mucho futuro, ojala me equivoque quisiera estar equivocada”. En la narración de Patricia (ds5) se devela cómo ella siente que ha habido un cambio entre las generaciones de antaño y las actuales, donde los valores son distintos y los profesores no

saben cómo enfrentar esa situación. Tal situación refleja la noción de crisis orgánica que ya se ha mencionado y que expresa que “los discursos de los educadores tradicionales no se articulan con los discursos de los nuevos educandos” (Puiggrós, 1995, p.29).

### **Síntesis del sentir docente en el quehacer pedagógico de la escuela pública**

En suma, el sentir docente en el quehacer pedagógico en la propia escuela se centra en un malestar que se expresa tanto en enfermedades físicas como psicológicas. Las razones que explican esta situación son las malas condiciones laborales y las contradicciones y frustraciones que viven día a día con los estudiantes, a pesar de ser la razón de ser de su profesión. Tal situación devela las pocas herramientas que tienen los profesores para lidiar con el nuevo escenario educativo y el poco apoyo institucional con el que cuentan.

#### **1.3.2 Colegio particular subvencionado: malestar porque es muy sacrificado, el que no es profesor no lo va a entender**

En el caso del colegio particular subvencionado Excelsior, el sentir de los profesores está más matizado y no hay una sensación de malestar tan generalizada como en los profesores del colegio público. Se identifican dos tipos de molestias: una más de índole estructural existiendo cuestionamientos a la profesión y en menor medida a los estudiantes; y otra de tipo pedagógico que se expresa en molestias hacia la escuela por los cambios que ha realizado debido a las exigencias del Ministerio de Educación, como por ejemplo, la Jornada Escolar Completa (JEC).

Con respecto a las molestias estructurales, que en ciertos aspectos son más cercanas a las que expresan los profesores del colegio público, se reitera una preocupación hacia los estudiantes quienes han cambiado y ya no tienen el mismo respeto que antes, así lo expresa Mariela (e4):

Ahora son más violentos con los profesores también, [...] me enfermé, me vino una depresión por la misma situación. A veces me canso, a veces me desespero, no esta cuestión no tiene salida estamos todo mal, pero me apasiona el tratar de

descubrir de qué manera puedo lograr que mis alumnos aprendan, que tengan clases agradables, de qué manera les puedo enseñar valores también.

A pesar de sentirse muchas veces sobrepasada le sigue apasionando hacer clases y formar a los estudiantes. Ella al igual que muchos profesores siente la tensión de gustarle su profesión, pero al mismo tiempo tener que enfrentarse a situaciones de violencia inesperadas que le afectan a su salud.

Susana (e9) también expresa su malestar y agotamiento con los estudiantes, pero de otra escuela,

[...] yo creo que genero buen clima, pero yo lo mido por el cuerpo, me canso, me frustró, terminar agotadísima después de una clase, agotadísima, porque pasa de todo en una sala de clases es demasiado, mis recuerdos son mucha experiencia sexual dentro del curso, dentro del colegio, prácticas excesivas, ese colegio hacían clases no más, no se trabajaba nada institucionalmente, supuestamente inspectoría vigila eso, pero yo creo que los inspectores están en la misma condiciones de uno, este colegio era un tema económico, se percibe.

Susana (e9) expresa una situación que sobrepasa a la institución y a los inspectores que son encargados de la disciplina de la escuela. Al igual que los profesores del colegio público, ella ha vivido en el espacio del aula situaciones de mucha exigencia que le demandan mucho esfuerzo tanto emocional, intelectual y físico.

Si bien la principal preocupación se centra en la relación con los estudiantes, Grisella (e7) y Víctor (e10) se centran en el aspecto económico de la profesión, pero desde puntos de vistas totalmente opuestos. Para Grisella (e7) su mayor preocupación es el sueldo y su futuro de vejez.

He conversado con algunos colegas y estoy en una crisis, con respecto a mi profesión, lo que pasa en la escuela me lo puedo echar al bolsillo, puedo seguir funcionando y hago mi clase y tiene un ritmo, [pero] considero que ganamos muy poco y vamos a tener una pensión muy baja, ya estoy viendo adoptar por otra cosa, que sea más rentable, realizar una empresa, o algo así, ahí está mi crisis no es porque no quiera ser profesora no, me gusta ser profesora, pero me preocupa la remuneración.

Preocupación que es totalmente real, si bien los sueldos han aumentado desde el retorno a la democracia aun siguen siendo bajos con respecto a otras profesiones, a lo cual se suma el nivel de complejidad que exige el proceso de enseñanza. Frente a esta situación Víctor

(e10) asume una actitud de crítica frente a estos reclamos diciendo que siempre se supo que sería así:

[...] yo ya no peleo, cuando veo a un profesor alegando, y si estas frustrado ándate, varios me dirán ¿y las deudas?, entonces te jodiste la vida, entonces para qué tuviste hijos, casa y después te quejas, son opciones, ¿quieris ser profesor?, sabes desde antes que está mal, que pagan poco, no podis tener tres hijos, o sino estudia otra cosa, tiene que ver con opciones que uno se va atrapando hay poco discernimiento, cuando se quejan no digo nada, idiota por qué no estudiaste otras cosa, hace otra cosa que es lo que yo quiero hacer.

Siendo consecuente con lo que dice él buscará otro trabajo que le permita vivir, porque dice estar, “completamente decepcionado, mas decepcionado de entender de que uno llegue y haga que los cabros entiendan, despierte, pero funciona porque viene de la pre básica, incluso de la sala cuna, los estudiantes, ellos son sus propios enemigos, están todos queriendo entrar al sistema con una fuerza”.

También emerge el reclamo de la incomprensión del profesor, de que no se reconozca lo sacrificado de la labor de enseñanza y de lo versátil de la labor, teniendo que cumplir no solo funciones educativas, sino de psicología y enfermería.

Muy sacrificado el que no es profesor no lo va a entender, pero me dicen muchas veces pero tú tienes dos meses de vacaciones, no son dos meses, son 6 semanas, ah pero tu sales más temprano, pero si tengo que llevar las pruebas a la casa, hacer guías, atender a padres y apoderados, a veces fuera de mi horario, yo soy más tecnología siempre le mando mail a mis apoderados, me urjo si no respondo rápido, ser profesor es muchas cosas uno tiene que entender a los niños, psicología, a veces ser enfermera, un trabajo muy amplio, no es solamente llegar a la sala pasar los contenidos e irse, muchas veces los alumnos necesitan hablar algo, y uno tiene que escucharlos y no es algo que uno diga tengo que escucharlos, es algo que te gusta.

El no reconocimiento de la labor del profesor es un reclamo común entre los profesores. Lo anterior cobra más sentido en las condiciones actuales en que se les exige más allá de sus propias tareas como es ser psicóloga y enfermera, como menciona Andrea (e3), aunque ella acepta y asume como parte de su labor educativa cumplir esos múltiples roles. Tal situación invita a varias preguntas como, cuál es la función del docente en la escuela, cuáles son las necesidades de los estudiantes y quién debería cubrir esas necesidades, la formación

pedagógica debe incluir también ser psicóloga, madre, enfermera, sexóloga de los estudiantes, entre otros roles.

El otro tipo de malestar, que es distinto al descrito, se centra en el aspecto más pedagógico, como no poder mejorar el nivel académico o planificar una clase y que no resulte como se esperaba. Héctor (e2) considera que el sistema es demasiado permisivo no exigiendo lo necesario a los estudiantes quienes pueden rendir mucho más,

Yo me siento frustrado, porque creo que es tan fácil mejorar el nivel académico en todas partes, en este colegio, en la sociedad, lo único que hay que hacer un poco más exigente, mano dura, pero yo sé lo que significa ser exigente significa sumar conflictos, muchachos reprobados, muchachos repitiendo, posibles deserciones, un bajo porcentaje de alumnos que terminen cuarto medio, pero yo soy de la idea que habría que aguantar eso, [...] pero el sistema no me lo permite.

Alejandro expresa los percances que pueden ocurrir en al aula, como preparar una clase y que por diversos motivos no resulta como se había planificado, a pesar de eso, se siente feliz la mayor parte de sus clases.

Hay momentos en que uno sale feliz de la sala porque lograste transmitir tu mensaje, viste a los chiquillos interesados en tu clase y uno queda feliz así como otras veces, uno lleva un montón de cosas preparadas y nada resulta porque ibas a ver un video y se corto la luz o había mucha luz en la sala y no se pudo apreciar muy bien, en fin, un montón de otras cosas, otras veces uno sale feliz y dice esto es lo mío, otras veces quiere mandar todo lejos.

También hay un malestar con el cambio de dirección que obedece a las políticas educativas que impactan a la escuela, como es la Jornada Escolar Completa (JEC). La JEC les exige a estudiantes y profesores estar todo el día, lo que antes se dividía entre jornada de la mañana y de la tarde.

Ahora está todo controlado, donde no puedes perder ni un minuto, no tienes la posibilidad de compartir, llega la hora salida y estamos todos tan reventados que queremos irnos, eso ha jugado en contra, la JEC también ha influido el chico queda reventado el lunes tenemos hasta las 5 de la tarde, y donde no por mas vas a tener mejores logros, antes teníamos menos horas y lográbamos más, por qué razón, el muchacho terminaba una o dos y media si estaba muy cansado llegaba a su casa a dormir, almorzaba tranquilo después de eso podías estudiar las materias para el día siguiente, ahora a las 6 de la tarde que llegan a su casa no quieren nada.

En general entre los profesores de este colegio y del colegio público, hay un malestar y un cuestionamiento a la JEC, debido al cansancio que provoca tanto en estudiantes como



profesores y porque no se logró los objetivos iniciales que ellos definen como talleres recreativos en las tardes. Hoy debido a los escasos recursos en las tardes, la mayoría de las veces, se hace reforzamiento de los contenidos vistos en la mañana o sino más horas de las clases que son evaluadas por la prueba SIMCE.

También excepcionalmente está quien se alegra del trabajo con sus estudiantes, sobre todo porque lleva muchos años trabajando en la Universidad y necesita nutrirse de la experiencia en el aula, es el caso de Juan Carlos (e6):

Me gusta trabajar con los cabros<sup>84</sup>, me ha revitalizado, una de las cosas que me había pasado con mis alumnos de la Universidad de América yo les contaba cosas de mi experiencia, pero de repente se me agotaron mis experiencias en la sala de clases, no había mucho más que enriquecer, ahora esto me ha servido, no ha cambiado nada el contenido es lo mismo, el modelo también trate de cambiarlo no me funcionó tuve hartos problemas.

### **Síntesis del sentir docente en el quehacer pedagógico de la escuela particular subvencionada**

En suma, al igual que en el colegio público hay una sensación de malestar pero menos intensa. Los profesores expresan dos tipos de molestias, una con la escuela como institución por aplicar exigencias del Ministerio de Educación y otra que se centra en menor medida en los estudiantes y en cuestionarse por las condiciones laborales de la profesión.

#### **1.3.3 Reflexiones en torno al Sentir del docente en su quehacer pedagógico**

Sobre los sentidos que nutren las molestias que expresan los profesores, éstas se centran en dos aspectos: las condiciones laborales y la relación con los estudiantes.

Con respecto a la relación con los estudiantes los reclamos develan una tensión con la autoridad del maestro que se expresa en: “que no respetan la autoridad; faltan el respeto; no quieren trabajar; ellos sienten que son los que mandan; son más violentos con los profesores; no hay consecuencia en lo que dicen y hacen”.

---

<sup>84</sup>Significa jóvenes de manera informal, lo que equivale en México a chamacos o chavos.

También hay una sensación de no saber qué hacer con los estudiantes, de un alejamiento con ellos al no haber valores en común y que se expresa en: “hagas lo que hagas no funciona; los valores trastocados; poca valoración de lo que uno hace; enfrentar a esos alumnos es muy agotador; con problemas, económico sociales, familiares, disciplinarios, etc., muy cansador, eso a uno lo lleva a un agotamiento”. Tal distanciamiento puede ser explicado por la distancia que existe entre el habitus del profesor y el del estudiante.

Con respecto al reclamo en contra de los estudiantes, hay condiciones sociales y de la cultura escolar que se han modificado. Por una parte, la masificación de la escuela que es proceso reciente en la historia de la educación en Chile (y de América Latina) impactó en el tipo de estudiante que entra en la escuela. Masificación que permitió que ingresen a la escuela, en su mayoría, sectores de origen popular, quienes en algunos casos no tienen grandes expectativas terminada la escuela debido a las condiciones estructurales con respecto a lo académico. Tal situación obliga a revertir el sentido de la escuela, sobre todo de las escuelas públicas, ya que el estudiante que antes aspiraba a seguir sus estudios, hoy no quiere o no puede seguir estudiando una carrera técnica o universitaria, no vislumbrando una posibilidad de integración social por ese medio. Todo lo descrito se suma a un mundo de incertidumbre sobre el futuro que además afecta las expectativas laborales.

También mucho se ha escrito sobre el impacto de las redes sociales y la tecnología como el internet, la televisión que pugnan con la escuela el lugar de privilegio que antes tuvo de socialización e interrelación perdiendo cierto grado de validez social. A lo cual se suma las formas tradicionales de enseñanza, que ponen más en tensión la dinámica de inmediatez, de lo lúdico y lo fuertemente visual que ofrece lo externo a la escuela.

Por otra parte, se hace evidente que hay un problema en la formación inicial que los mismos profesores denuncian, no tienen las herramientas para trabajar con jóvenes de sectores populares. Asimismo el sistema educativo, la mayoría de las veces, no incluye contenidos culturales en los cuales se vean reflejados esos estudiantes y los profesores desconocen los contextos socioculturales de los sectores más desfavorecidos, lo cual muchas veces se expresa en prejuicios que perciben los mismos estudiantes. Lo descrito no es menor en un espacio de mucha interacción en la que la comunicación no verbal tiene un peso fundamental en el vínculo con el estudiante.

Si bien se habla de una crisis de la educación y de la escuela, aun sigue siendo un espacio de expectativa altísima como el único lugar de la sociedad para superar la pobreza y las desigualdades sociales. Tal situación genera expectativas desmedidas sobre la escuela, lugar además donde se tiene que suplir las carencias y debilidades ya sea de la familia o de la sociedad en su conjunto.

También existe una profunda desvalorización de la profesión docente que se expresa en las precarias condiciones laborales, en una crítica constante a su labor que se avala en los malos resultados en las pruebas estandarizadas. Cuestionamiento que viene de las distintas políticas y medidas que se han ido tomando en las últimas décadas y que finalmente permean a la sociedad en su conjunto, construyéndose en el imaginario social la idea de que los profesores son malos profesionales y que además tienen muchas regalías como son la cantidad de vacaciones. Realidad que viven y escuchan día a día los estudiantes.

Finalmente, las condiciones laborales y las exigencias tecnocráticas que priorizan ciertos resultados y contenidos no favorece la innovación, ni un proceso pedagógico reflexivo que permita situar en el escenario educativo idearios que se tuvieron en algún momento como era la justicia social, la libertad, democracia, emancipación, cooperación, etcétera.

En consecuencia, el malestar que manifiestan los profesores en las actuales condiciones sólo devela la precariedad laboral y las dificultades propias de una institución que nace en un contexto totalmente distinto al actual y que no ha podido articularse con las dinámicas de cambio. Realidad que acontece porque la sociedad en su conjunto no ha sido capaz de darle el lugar que según ella misma le corresponde a la escuela y a sus docentes, siendo una paradoja que a la escuela se le exija todo, pero a cambio se le dé muy poco.

Con respecto a las condiciones laborales el malestar se centra, según la perspectiva de salud ocupacional, en aspectos psicosociales más que en materiales. Sobre esto último el reclamo de los profesores se centra en los “malos sueldos, ganamos muy poco y vamos a tener una pensión muy baja”. En el caso de los aspectos psicosociales sienten que hay “poca preparación de los directivos eso afecta mucho el trato; desvalorización de nuestro trabajo; es difícil la pedagogía; hay que tener demasiada paciencia; fuerte capacidad para superar y luchar; muy sacrificado; ser profesor es muchas cosas uno tiene que entender a los niños”.

Cualquier análisis de la situación de los docentes y sus condiciones laborales exige situar la problemática en su contexto, que explica en gran parte lo que acontece hoy. Lo primero es señalar que durante décadas en Chile se ha desmantelado la educación pública, dejando la institución escolar bajo los dictámenes de la oferta y demanda. Tal situación ha impactado en el proceso educativo, reduciendo lo educativo a saberes que sirven, en el mejor de los casos, al mercado y procurando asegurar un bienestar económico en términos laborales. Por lo tanto, la educación se ha transformado en un espacio utilitarista que deja de lados otros aspectos más culturales, políticos y sociales.

Por otra parte, la dinámica tecnócrata ha transformado el sentido de la escuela no siendo claro para los profesores el sentido de lo educativo, así lo expresa Juan cuando dice que “a veces pierde el norte por el que trabaja, lo educativo se reduce a evaluaciones y a resultados inmediatos que individualiza el proceso educativo”.

También a la escuela se les atribuyen múltiples exigencias en un contexto de muy poco apoyo, que a veces, se centra sobre todo por parte de las directivas en aspectos más bien burocráticos o de sanción. Tampoco están contando los profesores con el apoyo emocional e intelectual de parte de las familias y que requieren los estudiantes, lo cual influye en sus resultados de aprendizaje y las conductas en el aula. La filosofía neoliberal tampoco ayuda a una colaboración entre padres y profesores, sino más bien fomenta una relación de servicio que se ofrece a un cliente, quien reclama cuando no está satisfecho con el producto, sobre todo en los colegios pagados.

Como consecuencia de todo lo descrito los profesores asumen de distintas formas su realidad laboral, hay quienes -los menos- se sienten muy satisfechos con su trabajo, otros que saben que las condiciones son adversas y que han sufrido situaciones de crisis, pero en el momento de la entrevista estaban pasando por un buen momento y la mayoría que les gusta su profesión pero se sienten contrariados con las adversidades que viven día a día y que expresan sentir “frustración; desmotivación; termino agotadísima; amargarse; pierde el norte por el cual está trabajando, duele muchísimo; me desespero; me canso; estoy en una crisis; completamente decepcionado; a veces quiere mandar todo lejos; estamos todos tan reventados”, sensaciones que pueden ser gatillantes de estados de salud más graves como

“la crisis de pánico; depresión; colapsar y el estrés”, situaciones que han vivido los profesores.

Lo descrito muestra la importancia de la situación del docente en su condición laboral, que trasciende lo meramente pedagógico, pero también lo afecta. El proceso educativo no puede estar exento de la situación y del sentir del docente. El maestro es el agente principal del proceso educativo al igual que el estudiante, si él no está en condiciones óptimas para su labor de enseñanza es muy improbable que pueda generar un espacio de empatía e intercambio con sus estudiantes en el cual ambos sientan que viven un proceso de aprendizaje y crecimiento. Lo demuestran las condiciones del colegio público-privado Manuel de Salas, espacio con una infraestructura ideal, tiempo y apoyo para reflexionar sobre su quehacer pedagógico, tanto por la institución, estudiantes y padres, espacios de diálogo al interior de la escuela, más tiempo para preparar sus clases, etcétera. Todas condiciones que posibilitan un mejor desempeño y satisfacción del profesor que repercute de manera positiva en la interacción con los estudiantes.

Tabla 17. Resumen de los sentidos que nutren el sentir del docente en su quehacer pedagógico

Colegios	Sentidos que nutren las posiciones
Colegio público Darío Salas	Malestar frente a las condiciones de la escuela Malestar frente a los estudiantes
Colegio particular subvencionado Excelsior	Malestar frente a las condiciones de la escuela Malestar frente a los estudiantes

### **Convergencia y divergencia de sentir según la escuela**

Con respecto a las diferencias entre escuelas, los profesores del colegio público-privado no expresan ningún malestar lo cual puede ser explicado por las condiciones laborales más favorables que tienen ellos con respecto a otras escuelas. En oposición, quienes expresaron más malestar fueron los profesores del colegio público, ellos trabajan con sectores más vulnerables y además por ser una escuela pública están siendo expuestos a constantes cuestionamientos por parte de la sociedad. En el caso del colegio particular subvencionado también expresaron malestar, pero en menor medida que el colegio público y con menos

enfermedades psicológicas, como crisis de pánico o depresión que presentan los profesores del colegio público.

Los profesores de ambos colegios -público y particular subvencionado- expresan un malestar con respecto a su relación con el estudiante y a las condiciones adversas en las que trabajan. Sin embargo, en ambos establecimientos el malestar ha tenido secuelas más fuertes para los profesores del colegio público. También en el colegio particular subvencionado emergen preocupaciones más pedagógicas en cuanto a las demandas de la institución y del Ministerio de educación, como son mejorar el rendimiento de los estudiantes o reclamar por la jornada escolar completa que tiene a todos agotados. Esa política ministerial es una muestra de las decisiones que se toman sin considerar las necesidades, la realidad de la escuela y las condiciones efectivas para poder implementar esa medida como se ha había pensado en su origen. El objetivo principal era que los estudiantes pudiesen tener más horas recreativas, distintas a los contenidos vistos regularmente lo cual no ha sucedido por el poco presupuesto que tiene la escuela. Esto ha llevado a que los estudiantes tengan más horas de clases en matemáticas, lenguaje, los cursos que son más importantes para el sistema porque son los que se evalúan. En este caso no se ha evaluado el impacto de esta medida tanto para estudiantes como para profesores, afectando el rendimiento que tanto les interesa a las políticas educativas actuales.

## **Tensiones**

Se develan diversas tensiones en el espacio de la escuela y que explican el malestar de los profesores.

- 1) Hay una tensión entre la imagen de autoridad que desea el maestro y la que tiene el estudiante hacia él. Lo descrito se debe a los cambios que han acontecido entre las distintas generaciones acentuados por un desprestigio del maestro.
- 2) Entre las expectativas que tiene el maestro del estudiante y el actuar de éste. El rol del estudiante ha cambiado y el profesor aun no tiene claridad de cómo enfrentar esta nueva situación. A lo anterior se suma la homogenización de los estudiantes en los colegios y la

entrada masiva de sectores más vulnerables que ponen en jaque a los profesores quienes vienen de una tradición de estudiantes más cercanos a la elite con intereses más acordes a los de la escuela.

3) Entre las altas expectativas de la escuela y el poco apoyo que tiene por parte de la sociedad y las instituciones educativas. Si bien la escuela hoy en día se le delega la responsabilidad de muchos de los males de la sociedad, sigue siendo una institución poco apoyada y comprendida por parte de la sociedad, a la cual se le exige funciones que van más allá del aprendizaje de la cultura y que incluyen aspectos que competen a la sociedad y a la familia.

4) Entre los contextos socioculturales del profesor y el de los estudiantes. Entre lo que fue la escuela tradicional y los cambios que acontecen. Una de las mayores tensiones y conflictos que mencionan los profesores, es la distancia que sienten con sus estudiantes a quienes no comprenden y con quienes no comparten su valores y conductas. Si bien, las diferencias generacionales históricamente han generado distancia entre adultos y jóvenes las condiciones actuales lo acentúan, ya sea por los cambios en las relaciones, como por la distancia mayor que existe de los habitus entre profesores y estudiantes, entre otros fenómenos.

5) Entre las condiciones laborales y el malestar material y psicosocial que sienten los profesores. Las condiciones laborales que denuncian los profesores merman cualquier posibilidad de bienestar y éxito pedagógico, sin querer hacerse cargo de aquello el conjunto de la sociedad.

## **Parte 2: Posición del sujeto docente frente a la estructura educativa**

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, la realidad educativa cambió drásticamente durante la dictadura manteniendo su estructura en democracia, a partir de 1990.

Durante los últimos veinte cuatro años de democracia los distintos gobiernos han intentando modificar aspectos de la estructura educativa enfatizando distintos ámbitos, pero manteniendo los pilares heredados en dictadura. En el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994) se buscó el mejoramiento de los aprendizajes; en el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000) se enfatizó la gestión y se redefinió la jornada escolar completa ampliándola; en el gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006) se aumentó los recursos en los sectores vulnerables y se focalizó la atención en la educación universitaria; en el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) emergió el 2006 la primera movilización estudiantil importante liderada por los secundarios, movimiento social que pidió cambiar los aspectos estructurales de la educación. La respuesta de la presidenta fue modificar la Ley General de Educación (LGE) creada en dictadura por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Chile (LOCE). Ese cambio no consiguió el apoyo de los distintos sectores de la educación como profesores y estudiantes, lo que explica el surgimiento con tanta fuerza del movimiento estudiantil del 2011 liderada por universitarios y que tuvo todo el período del gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) en tensión y con el tema educativo como problema central de la sociedad chilena. En el actual gobierno la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) comenzó su gobierno con diversas reformas, siendo una de las más emblemáticas la educativa. Dicha reforma tiene cuatro ejes: institucionalidad que garantice el acceso a la educación y la seguridad a las familias; educación pública de calidad; una profesión docente moderna, dignificada y mejor remunerada y una educación superior gratuita y de calidad. A la fecha se está discutiendo en el parlamento el primer eje, con diversas manifestaciones a favor y en contra de la reforma propuesta.

Entendiendo la complejidad de la estructura educativa y de las diversas políticas que se han aplicado durante las últimas décadas en Chile, este apartado se centra en el análisis de algunas de las políticas y temas educativos, que se debatieron a partir de las demandas del movimiento estudiantil y que aun generan tensiones en la sociedad chilena. Son ejes que



muestran los nudos educativos que aun existen debido a las diversas posiciones que no convergen y que a la fecha, mantienen la tensión que se expresa en diferencias, oposiciones y antagonismo en torno al tema de la educación. Los seis temas que se analizan son: el derecho a la educación, el lucro en las escuelas, la gratuidad universal, calidad educacional, segmentación escolar y selección de los estudiantes en las escuelas. Son aspectos que no competen solo lo educativo, sino también abarcan aspectos sociales, políticos e ideológicos que se expresan en distintas posiciones que construyen los distintos profesores entrevistados.

Este segundo apartado del capítulo análisis de resultados, se analiza en función de las diferentes posiciones que construyen los profesores entrevistados frente a las seis dimensiones descritas y a su vez se ordenan por colegio, partiendo con las narraciones de los profesores del colegio público Darío Salas, luego del colegio particular subvencionado Excelsior y finalmente del colegio público-privado Manuel de Salas. Se finaliza cada temática con una síntesis y reflexión, comparándose los colegios en caso de ser relevante.

Tabla 18. Dimensiones de análisis de la posición del sujeto docente frente a la estructura educativa

Segunda parte del análisis: Posición del sujeto docente frente a la estructura educativa.

2.1) Derecho a la educación
2.2) Lucro en educación: ¿depende de la calidad entregada?
2.3) Gratuidad: ¿para todos o algunos?
2.4) Calidad educativa: inconsecuencias entre el derecho y el deber
2.5) Segmentación escolar
2.6) Selección de estudiantes en las escuelas

## 2.1 Derecho a la educación

Uno de los acuerdos e hitos más importantes en el ámbito de la educación fue la incorporación de ella como un Derecho en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948<sup>85</sup>. Con ello se busca promover la instrucción de manera generalizada y gratuita en el nivel elemental<sup>86</sup> a través de la igualdad de oportunidades, sin distinción de género, raza y religión (Fermoso, 1997).

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se concuerda, por parte de los distintos gobiernos, que la educación es un derecho por el que debe velar el Estado. La educación pública pasa a ser la institución encargada de garantizar aquello, dejando de ser un bien escaso por el cual competir.

Que el Estado sea el encargado de velar y garantizar el derecho de la educación implica asegurar que no exista ningún tipo de discriminación, ya sea por razones de etnia, sexo, ingresos, etcétera. La educación pública, por sus características, es la única que debiese asegurar y garantizar ese bien social teniendo la obligación de admitir a quien quiera ingresar a ella, sin mediar ningún tipo de discriminación.

La relevancia de la educación pública y la necesidad de que sea velada y garantizada por el Estado se funda en la importancia de los valores de la educación y de la democracia, debiendo emerger a partir de esas premisas distintas propuestas pedagógicas. Se asume que la democracia de los países requiere de escuelas públicas dignas que permitan la convivencia e integración entre distintos sectores y que ayude a compensar las desventajas de los más vulnerables. En ese contexto se espera que el Estado deba promover condiciones favorables para la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Como señala José

---

<sup>85</sup>Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

<sup>86</sup>En el ámbito universitario es distinto ya que se consideró que los méritos de cada individuo cumplen un aspecto fundamental, siendo el propio esfuerzo y el talento individual el elemento determinante.

Tapia, “la educación es imprescindible para abordar la crisis cultural [*política y económica*]...sin educación todo lo demás falla; pero también hay que afirmar, si todo lo demás no se tiene en cuenta, la sola educación fracasa” (Tapia, 2008, p.61).

En relación a la demanda fundamental del movimiento estudiantil, el derecho a la educación, los profesores de los tres colegios se dividen en tres posiciones, quienes están de acuerdo con ese derecho, quienes están de acuerdo, pero condicionado al compromiso del estudiante y quienes cuestionan ese bien social.

### **2.1.1 De acuerdo con el derecho a la educación**

Los profesores del colegio público que están totalmente de acuerdo con el derecho a la educación, también explicitan de qué manera debe concretizarse. Para Carlos (ds11) y Daniel (ds3) el derecho se centra “en la gratuidad”; para Ernesto (ds4) “en la cobertura y en su garantía por parte del Estado”.

Daniel (ds3) suma al derecho de la educación otros derechos fundamentales, “la educación, la salud, son derechos fundamentales que el Estado tiene que simplemente asegurar a toda la población, tiene que ser gratuito, absolutamente gratuito”. Esto último refleja uno de los temores que hubo durante las movilizaciones que fue que al garantizar el derecho de la educación, qué otros derechos más pediría la ciudadanía, siendo para quienes defienden el modelo actual una caja de pandora difícil de detener.

Para Jaime (ds6), el derecho a la educación es algo tan esencial y obvio que hace una analogía con el respirar. También es muy crítico del Estado actual. Así lo expresa “qué significa para ti respirar [...], pa’ mi que un cabro salga a la calle pidiendo derecho a la educación no es aceptable para ninguna persona del mundo, es inaceptable que el Estado no cumpla con su rol básico que es educar, soy intransigente de que el Estado se haga el idiota”. También hace una analogía crítica entre el Estado y la educación chilena, y la madre que debe educar a su hijo y sólo le entrega dinero mensual sin hacer nada más, lo que le parece inaceptable. Además comenta sobre la naturalización del des-compromiso del Estado con la educación, que lleva varias décadas y de una lógica, como dice él, “de lavado de cerebro de la sociedad chilena”. Con esta frase este profesor expresa como se ha

naturalizado la estructura educativa en Chile, siendo normal la poca incidencia del Estado en lo educativo, el cobro y la privatización de ella.

Los profesores del colegio particular subvencionado que se manifiestan a favor del derecho a la educación, coinciden en que es un bien social siendo el Estado la institución que debe velar por su cumplimiento. Solo Susana (ds9) menciona que no es bueno que solo el Estado como institución sea responsable, siendo necesaria otra sin especificar cuál. Señala: “no sé si solamente en manos del Estado debería estar la educación”.

Sobre qué se entiende por derecho a la educación, Alejandro (e1), Grisella (e7) y Sergio (e5) coinciden en señalar que debe manifestarse “en la gratuidad”. Alejandro condensa esta idea señalando, “la demanda del derecho está centrado en que la educación debe ser gratuita para todos, de acuerdo a los tiempos que vivimos hay gente que lo necesita, el Estado debe preocuparse” lo que no significa que sea una meta alcanzable en corto plazo como expresa Grisella (e7), “pero no sé si con este sistema lo podemos lograr”.

También Sergio (e5), Héctor (e2) y Andrea (e3) coinciden en señalar que el derecho debe manifestarse en “la calidad educativa”. Los dos primeros profesores cuestionan a los estudiantes por su inconsistencia con respecto a la demanda de calidad educacional. Para ellos los jóvenes dedican muy poco tiempo al estudio, reclaman que por muy buena que pueda ser la educación si los estudiantes no se involucran no es posible alcanzar logros óptimos. Frente a la calidad exigida por los estudiantes en el movimiento estudiantil, consideran que debe haber también calidad de estudiantes. Héctor (e2) dice:

[...] que los cabros chicos son inconsecuentes, yo lo veía en los alumnos del año pasado los que exigían una educación de calidad y me parece súper bien, yo creo que un niño que viene a estudiar, que se esfuerza, se sacrifica, que se entrega a este proceso y el colegio no le da lo que necesita, yo creo que ese cabro tiene derecho a sacar un cartel y a exigir educación de calidad, pero no es la naturaleza de los estudiantes hoy en día.

Y Sergio (e5) por su parte, señala que:

En cuanto a la calidad estamos de acuerdo para tener calidad de educación hay que tener calidad de estudiantes, son muy poco los colegios en este país que los estudiantes pueden parar y pedir calidad, primero tratemos de tener estudiantes de calidad, chiquillos que asistan a todas las clases, que no critiquen si el profesor es gordo o flaco, si es simpático o no, que critiquen si el profesor no

hace clases o no responde las preguntas o no hace pruebas, porque para algunos el mejor profesor es el que se va a sentar a conversar con el de más adelante, el que les hace clases, les pasa guías y cosas así, ese es malo.

Estas narraciones nuevamente muestran un cuestionamiento hacia los estudiantes y la responsabilidad que tienen en los resultados de los aprendizajes. También refleja la frustración de los profesores quienes no logran cumplir sus expectativas.

Andrea (e3) por su parte, reconoce que la calidad es fundamental tal como ella lo vivió cuando joven. Reconoce que de no haber recibido buena educación, debido a su situación de pobreza, no hubiese podido ser profesional y tener un empleo decente, “claro yo estoy de acuerdo que es un derecho, imagínate yo vengo de una familia bien pobre, si yo no hubiese tenido educación de calidad no hubiese llegado a ser profesional, tener un empleo más o menos decente”.

Alejandro (e1), Violeta (e8) y Juan Carlos (e6) consideran que el derecho a la educación debe expresarse en la equidad de la educación, temática fundamental en un país que tiene record en segmentación escolar. En el caso de Juan Carlos (e6) especifica que todos deberían poder elegir donde estudiar y que ese derecho debe incluir, además, una responsabilidad mayor por parte del Estado que debe preocuparse por la alimentación y el aspecto psicológico de los niños y niñas, y así igualar las condiciones de los estudiantes en la escuela. Juan Carlos (e6) lo expresa de la siguiente manera:

Todos tenemos derecho, pero yo no le puedo pedir a un cabro chico, que la mamá era alcohólica, o no lo alimentaron bien lo mismo que a otro, el problema va más allá, un problema país, social, el Estado debiera preocuparse de alguna manera, este Estado que ya no es un Estado de bienestar, en darle a todos los cabros chicos estar bien alimentados para cuando reciban la educación, la reciban sanos y equilibrados, [...] el Estado tiene que dar un bienestar básico porque yo creo que un niño con desventajas sociales no le puedo exigir lo mismo que a otro que no tenga problemas y súmale todos los problemas afectivos que a lo mejor puedan tener.

Violeta (e8) y Alejandro (e1) también consideran que la igualdad es parte del derecho a la educación, centrándolo en el aspecto educativo. Violeta (e8) dice con respecto a la subvención de los colegios y el derecho a la educación, “no asegura la igualdad, ni la equidad, creo que para mí pesa más en el plano administrativo, una mayor legislación,

regularización de que se está en efecto haciendo en la clase”. Alejandro (e1) por su parte dice, “el Estado debe preocuparse de que sea equitativa”.

Violeta (e8) y Sergio (e5) mencionan que el derecho de la educación también se expresa en la cobertura que está garantizada en Chile, ya que por ley existe la obligatoriedad de estudiar 12 años (educación primaria y secundaria). Para ellos la cobertura es un tema resuelto. Violeta (e8) expresa, “derecho a la educación hay, porque la ley exige que un estudiante termine su enseñanza media” y Sergio (e5) dice, “en este país el derecho de la educación está garantizado”.

Alejandro (e1) es el único profesor que incluye dentro del derecho a la educación la libertad de programas de estudio que pueda tener cada escuela, “el Estado [...] debería dar la libertad de que cada escuela contara con sus propios programas de acuerdo a sus propias características, no todos los temas son interesantes o les van a servir a futuro, hay cosas que se repiten, el alumno se aburre”.

En el caso de los profesores del colegio público-privado Manuel de Salas, construyen una posición de apoyo hacia el derecho a la educación. Sobre cómo entienden ese derecho, Cristian (ms11), Luis (ms9) y Alejandra (ms6) sostienen que debe asegurar “la cobertura siendo el Estado responsable”. Esta última al igual que los profesores del colegio particular subvencionado considera que es un derecho consagrado por la obligatoriedad de la educación, “se supone que por ley la educación básica y media, [...] es obligatoria”.

Eduardo (ms3) en cambio considera que el derecho a la educación no recae sólo en el Estado, sino en toda la sociedad, “yo creo que de la educación tiene que hacerse cargo cada uno de los actores de la sociedad, no creo que sea un rol del Estado y esperar que nos llegue todo del cielo. Sí creo que el Estado tiene un rol como iniciador de la Educación, partiendo de la premisa de que la plata igual sale de nosotros”. También considera como parte del derecho a la educación, la igualdad y la calidad educativa que se expresa en el pensamiento crítico de los estudiantes y no sólo en contenidos,

Con igualdad de oportunidades, una educación que no sea una educación de contenidos solamente; de enseñarte a pensar, de ser crítico con el mundo en el que vives, de cuestionarte las cosas; no todo lo que esta así tiene que ser así o ha

sido así; todo puede mejorar, es perfectible, entonces creo que hacia allá tiene que apuntar la educación para todos de calidad.

La calidad educacional para Eduardo (ms3) es el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, muy distinto a lo que se suele entender por calidad en Chile que lo reduce a los resultados de las pruebas estandarizadas. Y la igualdad la concibe como generar oportunidades similares a los distintos estudiantes, “la idea es como a todos les damos las mismas oportunidades, partamos por lo menos de la misma base”.

### **2.1.2 De acuerdo, pero condicionado al compromiso del estudiante**

Marina (ds2) del colegio público, cree en el derecho a la educación, pero no cree en los estudiantes que lo defienden. Para ella es una afirmación cliché.

Yo creo que la educación es un derecho, pero a estas alturas no les creo para nada a los estudiantes que quieran ese derecho, mira el primer movimiento que fue el 2006 era la mujer más feliz del mundo, al fin estos niños despertaron, me ofrecí para venir los sábados a hacer charla, clases, nada resultó, se perdió clases, el primer día de clases los mismos que habías visto gritando el derecho a la educación eran los mismos que decían para qué va hacer clases, tan temprano que llego, se vino corriendo, desilusión, y con lo del año pasado peor, yo siento que es un cliché, la educación es un derecho.

Ella considera que debe haber una concordancia entre la exigencia del derecho a la educación y el querer estudiar, situación que no vivió con los estudiantes del movimiento que comenzó el 2011 y continúa, ni tampoco con los que participaron del movimiento estudiantil del 2006.

Gloria (ds8) también del colegio público, no está de acuerdo con el derecho a la educación, ya que distingue según el nivel escolar diferenciando la enseñanza básica de la media<sup>87</sup>.

El derecho en la práctica encuentro que no tiene ni un sentido porque es como obligar a alguien a hacer algo que no quiere, antes el derecho de la educación era solo hasta básica, todavía no pueden tomar decisiones, yo creo que en [educación] media ya pueden tomar decisiones y algunas veces te das cuenta que hay chiquillos que están obligados en el colegio, no tienen ningún interés y vienen a puro tontear, no vienen a educarse, no les interesa.

---

<sup>87</sup>La enseñanza básica en Chile es de 8 años y corresponde a primero a octavo básico y la enseñanza media es de cuatro años, que va de primero a cuarto medio y es anterior al ingreso a la universidad.

Ella no cree en el derecho a la educación en la enseñanza media, ya que obliga a los jóvenes adolescentes a educarse, sin embargo, muchas veces no están interesados en estudiar siendo mejor que desistan de la escuela. Su argumento es que no se debe obligar a nadie a hacer algo que no quiere.

La reflexión de Marina (ds2) y Gloria (ds8) reflejan una problemática que varios profesores manifiestan, que es el desinterés de los estudiantes por el estudio y la escuela.

### **2.1.3 Desacuerdo con el derecho a la educación**

El único profesor que cuestiona el derecho a la educación es Víctor (e10), profesor del colegio particular subvencionado, ya que considera que la educación es una trampa que reproduce el sistema y coarta al sujeto siendo necesario renunciar a ella y a la escuela. Así lo expresa:

El derecho a la educación que piden es una trampa, deberían darse cuenta que a través de la educación es donde van a perder casi todo, totalmente en desacuerdo con este tipo de educación, estructurada, la educación es lo que desnivela, habría que pensar en algo completamente distinto a lo que hay, creo que sería re complicado porque la educación surge como sistema para introducir ideas, no pa' hacer pensar, introducen ideas que les interesa que tú tengas.

La posición de Víctor (e10) muestra una crítica radical al sistema educativo y a como se ha configurado históricamente la escuela moderna. Su posición muestra una tensión entre lo que él espera de la escuela y lo que ha existido tradicionalmente.

### **2.1.4 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno al derecho a la educación**

En los tres colegios los profesores que opinan sobre el derecho a la educación la mayoría manifiesta estar de acuerdo. Esa posición muestra que la lógica de pensamiento que antecede a la dictadura ha perdurado a pesar de 40 años de modelo neoliberal chileno que cuestiona en la práctica ese derecho. Los profesores siguen creyendo en los principios de la carta fundamental de los derechos humanos, consideran que la educación es un derecho y



como tal debe ser garantizada por el Estado. Su posición frente a la educación difiere en parte de la realidad chilena ya que la educación no se vive como un derecho, ni tampoco otros servicios sociales como la salud, previsión de la vejez, etcétera.

También dos profesoras del colegio público manifestaron estar de acuerdo con el derecho a la educación, pero condicionado al compromiso de los estudiantes y al interés que tengan en estudiar. La posición que considera que deben abandonar la escuela quienes no quieran estudiar, rompe con la tradición histórica de la importancia de la escuela y de las exigencias de la sociedad chilena. En Chile cualquier empleo exige como mínimo haber cursado el último año de la escuela (cuarto medio) que son doce años de estudio. Lo mencionado por las profesoras refleja, en parte, la lógica que ha predominado en Chile que hace responsable de la educación a la familia y al individuo, ignorándose la responsabilidad colectiva y social frente al desinterés del estudiante que refleja una problemática real de la escuela. Esa posición refleja que la educación no es entendida como un derecho universal que supone debe ser velada y garantizada por el Estado, más allá de las dificultades que se presenten. Que la asistencia a la escuela dependa del interés del estudiante va en contra del supuesto que sostiene el derecho a la educación, siendo un tema público y la sociedad responsable de ella no pudiendo dejarse esa decisión en mano de los padres o de los mismos niños, niñas o jóvenes.

Por otra parte, la argumentación de que no se debe obligar a nadie a realizar algo que no quiere, puede estar reflejando también la importancia que tiene para la sociedad chilena la noción de libertad individual, siendo la persona quien debe decidir que quiere o no hacer.

El único profesor que cuestiona el derecho a la educación es del colegio particular subvencionado, argumenta que la educación y la escuela deben cambiar siendo un contra sentido su demanda.

Sobre qué entienden por derecho a la educación, lo que más señalan los profesores es la cobertura, reconociendo varios que ya está garantizado por ley ya que es obligatorio que todos los niños y niñas del país estudien 12 años. Luego se mencionó la calidad, siendo mencionado por la mayoría de los profesores del colegio particular subvencionado, por nadie del colegio público y sólo por un profesor del colegio privado, pero explicitando que la calidad se refleja en el pensamiento crítico que pueda desarrollar el estudiante. Resalta

que los profesores del colegio particular subvencionado, no definen que entienden por calidad y son muy críticos de la petición de los estudiantes ya que no demuestran interés por el estudio. La crítica a los estudiantes también surgió por parte de dos profesoras del colegio público, argumentando una de ellas que no tiene sentido el derecho a la educación ya que obliga a quienes no quieren estudiar, y la otra profesora que no confía en los estudiantes que la demandan debido a su inconsecuencia.

Las críticas que realizan los profesores hacia los estudiantes reflejan que la valoración del estudio ha tenido un cambio en la sociedad chilena, que puede ser explicado por la cultura actual que incentiva los resultados inmediatos y un ideal que se asocia al éxito material, siendo el esfuerzo, la dedicación y la planificación de largo a plazo desvalorizado, a lo que se suma las propias dificultades y tensiones que han existido siempre dentro de la escuela. Estos cuestionamientos muestran las contradicciones y tensiones que viven los sujetos y del que no están ajenos los estudiantes de la movilización.

Con respecto a la asociación entre derecho a la educación y calidad que hacen varios profesores del colegio particular subvencionado y uno del público-privado, nos muestra cómo han incorporado en su lenguaje una nueva categoría que es la calidad educativa y refleja cómo han sido permeados por el discurso dominante actual. En Chile es un uso que se masificó a partir de los dos movimientos estudiantiles más importantes desde el retorno a la democracia en 1990. Como respuesta al movimiento de los pingüinos, el gobierno de Bachelet creó un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación el 7 de junio del 2006. Cinco años después también como respuesta al movimiento estudiantil que comenzó el 2011 el gobierno de Sebastián Piñera, presentó un informe en miras de la calidad educativa. Si bien no existe total claridad y consenso sobre qué se entiende por calidad, ésta suele referirse en la práctica a los resultados de las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales.

El otro sentido que expresan los profesores entrevistados asociado al derecho de la educación, es que es fundamental y que debe ser avalado por el Estado, visión compartida por los profesores del colegio público, un profesor del colegio particular subvencionado y ninguno del colegio público-privado.

También se relacionó el derecho a la educación con la gratuidad, principalmente por los profesores del colegio particular subvencionado, lo que puede explicarse por las condiciones de la escuela en que trabajan, institución que les cobra a los padres una cuota mensual. En el caso del colegio público solo un profesor mencionó lo de la gratuidad como parte del derecho a la educación y ninguno del colegio particular. El tema de la gratuidad es fundamental en un país en que la mayoría de sus colegios son particulares y cobran, siendo por lo mismo una de las demandas principales del movimiento estudiantil y que retoma la actual presidenta como parte de la reforma educacional que está proponiendo.

Sobre la equidad y la igualdad resulta interesante que haya sido mencionado ya que la segmentación en Chile es uno de los principales problemas que tiene la educación. Fue mencionado sólo por cinco profesores, todos del colegio particular subvencionado y uno del colegio privado. Estos profesores suelen trabajar con los estudiantes de clase alta y clase media, siendo los jóvenes con mayor capital cultural. Por lo mismo, llama la atención que ningún profesor del colegio público lo haya mencionado, a pesar de que sus estudiantes son los más afectados con la segmentación escolar que se vive en Chile, ya que son jóvenes pobres y con mayores dificultades de aprendizaje en el contexto escolar.

Sobre la equidad y la igualdad, ambas nociones se entienden como generar las mismas oportunidades a todos y todas para estudiar, sólo un profesor menciona la importancia de igualar las condiciones de todos los estudiantes, en cuanto a alimentación y a factores psico-sociales que posibilite generarlas mismas oportunidades desde la cuna.

También se mencionó como parte del derecho a la educación, la libertad de programas en las escuelas para que responda a las necesidades particulares de los estudiantes.

En general los significados que dan los profesores al derecho a la educación, se nutre de la concepción entregada por la declaración universal de los derechos humanos, en cuanto a cobertura y velar por la gratuidad en el nivel más elemental, a través de la igualdad de oportunidades. Lo nuevo de esta concepción está en la noción de calidad en la educación que mencionaron sólo profesores del colegio particular subvencionado y uno del público-privado, que muestra como se incorporan nuevas visiones que se han ido masificando a nivel internacional y sobre todo en los discursos nacionales.

Por último, resalta el cuestionamiento constante que se hace de los estudiantes, quienes no cumplen las expectativas del rol que debiesen cumplir para los profesores, expresando los

profesores pocas expectativas y frustración hacia el proceso de aprendizaje ya que los resultados obtenidos son evaluados como no óptimos.

Al final de este capítulo se muestra una tabla con el resumen de las posiciones y de los significados y argumentaciones que dan los profesores para cada una de las dimensiones analizadas.

## **2.2 Lucro en educación: ¿depende de la calidad entregada?**

Con respecto al cuestionamiento al lucro que planteó el movimiento estudiantil, en Chile se da la paradoja de que por ley no se acepta en las universidades, pero sí en los colegios particulares subvencionados que reciben subvención del Estado.

La noción de lucro viene del latín *lucrum* que significa ganancia o provecho que se saca de algo. Cuando una organización es con fines de lucro las utilidades son para sus dueños, en cambio, cuando la organización (escuela o universidad) es sin fines de lucro las utilidades no se reparten entre sus fundadores, ese dinero se dona o se reinvierte con el propósito de un bien común, en el caso de la educación, puede ser en la infraestructura, biblioteca, sueldos de los profesores, etcétera (Waissbluth, 2010).

Una de las principales denuncias del movimiento estudiantil fue el lucro, tanto en las escuelas como en las universidades, ya que transforma lo educativo en un bien de consumo y una oportunidad económica de negocio, que desconoce la esencia de la educación como un bien público y un derecho fundamental de cada persona.

Debido a la denuncia del lucro en las universidades por parte de los estudiantes, se tomaron diversas medidas, como una mayor fiscalización que afectó, por ejemplo, a la Universidad privada del Mar, que fue cerrada y dejó a los estudiantes en casi la total indefensión con respecto a la continuidad de los estudios. También esta crítica le costó al gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) la destitución del primer Ministro de Educación de su gobierno, Joaquín Lavín, quien reconoció públicamente en una entrevista televisiva haber lucrado con la Universidad privada del Desarrollo, mientras fue uno de los dueños de esa entidad.

Con respecto al lucro, solo se expresaron al respecto profesores del colegio público y del particular subvencionado.

### **2.2.1 Desacuerdo con el lucro en educación**

Con respecto al lucro en educación, la posición de los profesores del colegio público Darío Salas es de cuestionamiento. Carlos (ds11), Juan (ds1), Daniel (ds3) y Jaime (ds6) quienes opinan del lucro lo hacen para expresar su crítica. Carlos (ds11) argumenta que la educación y el conocimiento es un derecho de la humanidad no pudiendo ser un negocio, ni privatizada, menos con el dinero del Estado como sucede hoy en Chile.

Un punto importante es que para mí el conocimiento debe ser universal y libre para todos, no se debiera lucrar, ni cobrar por ellos, el conocimiento es un derecho de la humanidad, más allá de Chile es del ser humano, los únicos que han privado del conocimiento son los déspotas, los que quieren gobernar o los que quieren mandar y aprovecharse de ellos, son siempre los que privan del conocimiento o ponen trabas, quieren oprimir.

Juan (ds1) dice, “por qué el Estado le tiene que entregar al privado plata para que, entre comillas eduque, sabiendo que esa plata no la va a gastar totalmente en la educación, sino que va a lucrar con eso. Pueden haber esos colegios, pero sin fines de lucro”.

Daniel (ds3) por su parte señala que sólo debiesen existir colegios públicos y privados, pero no el híbrido de colegios particulares subvencionados fortalecidos en dictadura, que son privados, pero con subvención del Estado y que pueden lucrar, “yo preferiría que no hubiesen colegios particulares subvencionados, el Estado no tendría porque subvencionar empresas privadas, colegios privados perfectos, no estoy en contra de eso, por qué el Estado tiene que darle plata a un tipo que va hacer un negocio, yo no lo entiendo”.

Jaime (ds6) señala que el lucro desvirtúa el sentido de la educación, ya que la preocupación se centra en las ganancias y no en la función social que debiese cumplir.

No estoy de acuerdo que se cobre en las escuelas, no puede haber lucro, es más dejando de lado excepciones como colegios que trabajan en sectores muy pobres y el riesgo es muy grande, de monjitas y curitas, yo no permitiría que un particular tuviese subvencionado, si tu quieres tener un particular ningún problema, como ha existido toda la vida, si alguien quiere que su hijo sea

evangélico, perfecto, no hay problema en eso, [...] la subvención es lo que pervierte la educación, mata el real sentido, porque al final el dueño del colegio lo que quiere es ganar plata y mantenerse[...] Es discutible todo, pero no es discutible respirar, es así es lo que te permite sobrevivir, la educación es igual, a cualquier persona que le quiten la educación deberías sentirte ahogado y muerto.

En suma, los cuatro profesores del colegio público cuestionan el lucro de la educación dando argumentaciones distintas, pero concordando en su crítica debido a que se sostiene en una lógica de mercado que no comparten. Las argumentaciones que dan en contra del lucro es que el conocimiento es un derecho, que el Estado no debe financiar las ganancias de un privado y que pervierte el sentido real de la educación.

En el caso del colegio particular subvencionado Excelsior, hay tres posiciones que se construyen en torno al lucro: de crítica, relativizándolo y quienes lo apoyan.

En el primer caso, Mariela (e4), Sergio (e5) y Violeta (e8) critican el lucro argumentando razones similares a la de los profesores del colegio público, que desvirtúa el sentido de la educación y que el Estado no puede pasarle dinero a personas que quieren hacer de lo educativo un negocio, pero además agregan otra crítica que responde a sus condiciones laborales como profesores de un colegio particular subvencionado.

Mariela (e4) cuestiona el lucro por las condiciones laborales de las escuelas subvencionadas, denuncia la miseria que se les paga, ya que el sostenedor suele pagar lo mínimo que le está permitido por ley.

Es horrible esta cuestión del lucro, de los subvencionados, los dueños del colegio terminan pagando una miseria, trabajan al límite de lo legal, yo creo que no se debería entregar la educación a manos de privados, porque la educación no es un negocio, si una persona quiere montar una empresa, que monte una restaurant pero no un colegio, no deben ganar plata por educar, [...] aquí se debería hacer un cuestión que fuera universal de la educación en Chile, nacional, independiente del gobierno que este se tengan que regir por esas normas.

Mariela (e4) si bien considera que el Estado debe ser responsable de la educación, duda sobre el mecanismo ya que considera que se corre el riesgo de que cada gobierno priorice, aspectos según sus intereses políticos.

Sergio (e5) también cuestiona el lucro, pero señala que de mantenerse el actual sistema es obligación tener colegios de calidad, y así quien estudie en un colegio privado lo haga por opción y no huyendo de las escuelas públicas. Señala:

[...] la salud y la educación, no pueden lucrar a menos que se tenga una buena alternativa pública, si quieres operarte en un hospital privado, es porque yo elijo, no porque tengo que arrancar de acá, en educación lo mismo, no pueden lucrar [...] el que quiera instalar un colegio privado que lo instale, pero el resto que administre lo del Estado, pero que no se lucre con eso, no estoy de acuerdo con la actual ley que es muy permisiva.

Violeta (e8) considera al igual que los profesores del colegio público inadmisibles que la escuela sea un negocio, “desde el punto de vista de lo económico me parece que se puede establecer una crítica súper dura de gente que forma colegios en función de ganar plata, no estoy de acuerdo con el lucro”.

### **2.2.2 Relativización del lucro en educación**

La segunda posición de los profesores del colegio particular subvencionado se construye en torno a la relativización del lucro, lo cual no sucedió en el colegio público. Para Alejandro (e1), Héctor (e2) y Víctor (e10) si la escuela que cobra entrega una buena educación, no ven problema en que la institución lucre.

Alejandro (e1) enfatiza que el lucro sirve si es que se invierte el dinero en lo educativo, lo cual no es propiamente lucro, además argumenta que la ganancia puede ser un factor importante de motivación para mejorar la educación. Así lo expresa él:

[...] el lucro es relativo, si hay lucro y tú ves que parte de ese dinero se invierte en mejorar la infraestructura bienvenido sea, pero cuando todo va a parar en mano de los empresarios, que hay ganancia y el colegio se mantiene a muy mal traer es condenable, en la medida que ellos también ganan se motivan y en la medida que ellos invierten van a seguir ganando, porque la gente va a querer ir a ese colegio y lo tiene merecido porque en la medida que invierte ganan los niños que se le entrega mejor educación.

Resulta interesante el razonamiento de Alejandro (e1) que sostiene que la ganancia puede incentivar una buena educación. Esa forma de pensar refleja el ethos cultural que se ha construido en Chile que fomenta el consumo y la ganancia por sobre

cualquier otro valor. Lo descrito está muy bien respaldado en un ensayo que se llama: “El consumo me consume”, que escribió el sociólogo Tomas Moulian en 1998 y que da cuenta de la compulsión por el consumo de bienes en la sociedad chilena. En ese contexto que la buena educación sea una consecuencia “indirecta” de la ganancia puede ser bastante normal.

Héctor (e2) por su parte, quien ha trabajado toda su vida en el colegio particular subvencionado, argumenta que si se está haciendo bien el trabajo de educar no ve inconveniente en que se lucre.

No sé cómo es el mundo de los colegios fiscales y en los colegios privados, yo creo que si hay colegios que están lucrando, no te quiero decir que me parezca bien, pero si están lucrando y cumplen todo lo que ofrece y la gente que está pagando recibe todo lo que está pagando, no veo el problema, me genera conflicto quien cobra una mensualidad alta y entrega un producto pobre, me parece feo.

En el caso de Víctor (e10), él es claro en señalar que si se invierte en educación no hay problema con el lucro y que lo gratuito no asegura una buena educación,

A mí me parece que no tiene tanto que ver con el lucro, podría ver si hiciste un colegio, invertiste el colegio, si es un negocio, el asunto es entre lo que ganai y lo que entregai, [...]yo creo que el problema va por ahí, los que se hagan cargo del colegio ganan o no dinero, que sepan lo que están haciendo, sepan de educación, que no sea un negocio,[...] el problema está en quienes toman el negocio y no tienen idea de lo que están haciendo, si tienen resultados esta todo okey. A mí me parece que lo gratis no es necesariamente bueno, de hecho si haces el experimento de dar algo gratis y ponerle precio, la gente va a preferir pagar, aunque ahí también te pueden estafar.

Es interesante como este profesor menciona que la sociedad chilena prefiere pagar a recibir algo gratis, idea que se asocia a que lo gratis es malo y lo que se paga siempre es mejor. Es la tensión que se observa entre las escuelas públicas y las particulares subvencionados, muchas veces se opta por éstas últimas a pesar de que sus resultados son peor que la escuela pública. En este caso operan otros mecanismos que trascienden la buena educación y que obedece a factores culturales, como por ejemplo, aumentar el capital social o mantener el estatus que se tiene, evitando involucrarse con sectores distintos y más populares. El estar en un colegio particular subvencionado asegura estar con gente del



mismo nivel socioeconómico y no vincularse con los sectores más populares que van a la escuela pública.

### **2.2.3 De acuerdo con el lucro en educación**

La tercera posición de dos profesoras del colegio particular subvencionado, consideran que es válido el lucro si el colegio entrega una buena educación.

Andrea (e3) señala al respecto: “sí yo estoy de acuerdo con el lucro, porque estamos haciendo lo mejor que podemos porque yo he visto otros casos, incluso tengo amigas que tiene su colegio y no invierten, pagan malos sueldos a los profesores [...] está bien que puedan ganar dinero si lo hacen bien”.

Grisella (e7) también comparte esa posición, pero desde una mirada “realista”, ella señala que no imagina un mundo sin lucro debido a la sociedad de mercado en la que se vive.

Es que esta es un oferta y demanda, si yo tengo el dinero para pagar y que mi hija reciba una mejor educación, entre comillas lo voy hacer, asegurándole un futuro mejor, se me hace imposible, no me alcanza la imaginación para pensar en que no exista el lucro, no me alcanza la imaginación, (silencio) no encuentro que exista otra forma, yo no he vivido otra forma, no es parte de mi bagaje lo que existió antes.

En el caso de Andrea (e3), ella apoya el lucro porque ha visto que ha tenido buenos resultados y en el caso de Grisella (e7) se ha naturalizado tanto que le es imposible imaginar una sociedad sin ella en lo educativo.

### **2.2.4 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno al lucro en educación**

Resalta de las narraciones sobre el lucro que es un tema que solo surgió entre los profesores que trabajan en el colegio público y en el particular subvencionado. Los profesores del colegio público-privado no hacen mención al lucro, a pesar de ser una institución que cobra y se sostiene con el dinero de las familias sin recibir subvención del Estado. De lo anterior

no se puede deducir que no les interese el tema o que estén de acuerdo, ya que la mayoría de los profesores concuerdan con la gratuidad en la educación. La “omisión” podría estar mostrando una naturalización del cobro, ya que el colegio es una institución que opera como privada, fenómeno que ha existido históricamente en Chile.

Con respecto a los profesores del colegio público, quienes hablan del tema son claros en cuestionar el lucro argumentando que: la educación no puede estar privatizada, no puede ser un negocio, y el Estado no puede dar dinero para que un grupo reducido de personas lucre ya que desvirtúa la función social de la educación. Estos argumentos también fueron planteados por los profesores del colegio particular subvencionado, pero agregando un elemento particular que los afecta por su condición laboral, que es la precariedad y los malos sueldos que tienen debido a que trabajan en instituciones escolares que se les permite operar como un negocio. Estudios en EEUU muestran como el lucro tiene entre sus consecuencias el bajar los sueldos a los profesores para poder obtener ganancias (Meller, 2011).

Sólo en la escuela particular subvencionado los profesores relativizan el lucro y lo apoyan. Las razones que sostienen esa posición es que si se entrega una buena educación es válido el lucro, también se argumenta que la ganancia puede ser un buen estímulo para mejorar la educación. Lo último muestra lo complejo del lucro en un ámbito tan importante como lo educativo, ya que si éste se entiende como un bien común y un derecho, es paradójico que proveer de una buena educación este mediado y motivado por la ganancia. Sin embargo, en una sociedad como la chilena en que el consumo y la ganancia moviliza a los sujetos, no es difícil de entender que haya profesores que consideren que el lucro estimule y pueda favorecer una buena educación.

### **2.3 Gratuidad: ¿para todos o algunos?**

Uno de los temas que causó mayor división en la sociedad chilena fue la demanda de gratuidad en educación. Quienes cuestionan la gratuidad argumentan que los pobres terminarán pagando la universidad a los ricos y que no existen suficientes recursos, y quienes defienden esta posición, argumentan que el porcentaje de ricos es muy inferior con respecto a la gran mayoría de la sociedad chilena que se vería beneficiada, además de señalar que la educación es un derecho no debiendo cobrarse porque discrimina a quienes tienen menos.

La visión de la gratuidad en educación es un elemento importante para comprender la posición de los profesores, ya que ella refleja una concepción de la educación que respalda o no, que ésta sea concebida como un derecho y por tanto, un bien social al cual debiesen acceder todos y todas sin depender de su situación socioeconómica.

Son tres las posiciones que se han construido en torno al tema de la gratuidad por parte de los profesores de los tres colegios. Las posiciones se dividen entre quienes están totalmente de acuerdo con la gratuidad, quienes están de acuerdo, pero consideran que no es viable y quienes están en desacuerdo con ella.

#### **2.3.1 Gratuidad para todos**

La posición mayoritaria que se ha construido en torno a la gratuidad entre los profesores entrevistados, es la de considerar que la educación debe ser gratuita en todos los niveles y para todos los sectores socioeconómicos.

Ernesto (ds4) y Daniel (ds3), profesores del colegio público, sobre la polémica de que los ricos se pueden beneficiar de la gratuidad, coinciden en que si un rico quiere ir a la escuela o a un hospital público está en todo su derecho. Son derechos sociales del cual debe hacerse cargo la sociedad, sin hacer distinciones. Ernesto (ds4) señala: “yo estoy de acuerdo con la educación gratuita, y quienes quieran tener educación privada que vayan a la escuela y universidad privada, que la educación sea fundamentalmente estatal y gratuita [...] si un

rico quiere estudiar en una escuela pública que venga, donde el Estado inyecte recursos que sea gratuita”.

Daniel (ds3) por su parte menciona que:

[...] la educación, la salud, son derechos fundamentales que el Estado tiene que simplemente asegurar a toda la población, tiene que ser gratuito, absolutamente gratuito, para todos independiente de que también tengas alternativas privadas, ese argumento de por qué va a ser gratis para todos si hay muchos que la pueden pagar, es un argumento falaz porque a partir de ese argumento entonces no es gratis para nadie, mira los sistemas de becas son unos enredos kafkianos.

Daniel (ds3) además de apoyar la gratuidad para todos los segmentos sociales, agrega que las becas para la universidad no sólo deberían cubrir el arancel, sino también el alojamiento y alimentación como fue en otro tiempo.

Juan (ds1) también del colegio público recurre a su propia experiencia para avalar la importancia de la gratuidad, argumentando que gracias a eso pudo estudiar, además de convivir con compañeros de otras clases sociales que hoy son historiadores de renombre en el país. El cree que,

[...] cumpliendo con las exigencias que corresponda, no se trata de que vaya a vegetar, por qué no va a ser gratis, por qué no darle a un Juan Pérez que soy yo esa posibilidad, yo me sentaba con Sofía Correa, Felipe Irarrázaval, Nicolás Cruz, por qué otro Juan Pérez no va a tener esa posibilidad, ahora es un sistema que se los prohíbe totalmente.

Lo que expresa Juan (ds1), sobre la convivencia de distintos grupos sociales en otra época se reitera en la temática sobre segmentación escolar, en la que varios profesores afirman que Chile fue más democrático antes de la dictadura militar (1973-1990).

Jaime (ds6) también concuerda con la gratuidad y señala que realmente tampoco es real que sea gratuita ya que toda la sociedad paga la educación con sus impuestos, por lo mismo no concibe que se tenga que pagar dos veces la educación.

Evidentemente no estoy de acuerdo que se cobre en las escuelas. Sobre la universidad nunca es gratis, alguien la paga, todos lo pagamos yo ya la pague, la universidad es para los mejores, no tendrían que pagar más, por qué tienen que pagar más si ya esta pagado, se supone que con los impuestos ya se pago parte de la educación, [...] ellos ya recibieron el premio que por ser el más estudioso, el más sacrificado, las mejores condiciones de estudio ya tienes tu premio, ojo

no estoy de acuerdo que fracasaste en una carrera te vayas a otra, ya el Estado te pago una vez, y ya le quitaste el derecho a otro [...] una vez gratis, la segunda vez lo tienes que pagar, pero sí me parece que los mejores puedan estudiar gratis.

Jaime (ds6) cuestiona el cobro de la educación ya que es pagada por la sociedad siendo inverosímil pagar dos veces por ella, además argumenta que quien llega a la universidad es porque se esforzó siendo necesario premiarlo con el derecho a estudiar gratis. Lo señalado por él se sostiene en la idea de la méritocracia siendo los estudios universitarios un derecho para quien se esfuerce.

En el caso de los profesores del colegio particular subvencionado Excelsior, institución privada y subvencionado por el Estado, Juan Carlos (e6), Violeta (e8) y Susana (e9) expresaron estar de acuerdo con la gratuidad.

El argumento de Juan Carlos (e6) para apoyar la gratuidad es que existe suficiente riqueza debido al cobre para financiar la educación gratis, considera que:

[...] hace muchos años fui a una charla del cobre, y me enteré como todos los mortales que anda en otra, de la riqueza que es para Chile el cobre, nosotros producimos el 45% del cobre mundial, solo el 35% está en manos de Codelco, el resto en manos privadas, esto fue hace siete años atrás, la educación podría ser gratis para todos, [...] pero con toda la política a partir de los gobiernos democráticos, regalamos nuestra riqueza, el cobre podría pagar la educación gratuita, hace años debería ser gratis, ni siquiera como era antes en base a tus ingresos, arancel diferenciado.

Lo que propone Juan Carlos (e6) fue una de las propuestas de los estudiantes universitarios organizados en torno a la CONFECH quienes entregaron un documento titulado: Bases técnicas para un sistema gratuito de educación. En dicho trabajo se describe cómo debería organizarse y funcionar el sistema educativo en Chile en sus distintos niveles y modalidades, para lograr la inclusión y solidaridad a la que apela el movimiento. Proponen tres formas para alcanzar la gratuidad demandada, una de ellas es en torno a la minería del cobre y su renacionalización. Dicha situación le permitiría al Estado aumentar sus ingresos de 10 mil millones de dólares, que es lo que recibió el 2010, a 38 mil millones de dólares. Debido a que Chile contiene el 60% del cobre mundial que se comercializa también podría fijar su precio, pudiendo aumentar a 50 mil millones de dólares las ganancias, si se fijara en cinco dólares la libra. Con la

renacionalización, los estudiantes señalan, que se podría financiar la educación totalmente gratuita, no sólo de los 17 millones de habitantes de Chile, sino también de 100 millones de habitantes (Confech, 2011).

En el caso de Violeta (e8), ella considera que la gratuidad es importante siempre que asegure una buena calidad y equidad educacional. Para ella lo ideal es que los colegios públicos se parezcan a los colegios emblemáticos que son gratuitos y de buena calidad.

Yo creo que la gratuidad es lo válido, pero como te digo en un proyecto transversal, [...] como los colegios emblemáticos que sí son gratuitos y los chiquillos sí tienen una educación de calidad, por qué no sucede en otros lados lo mismo, cuando en el fondo si tu miras el sistema que hoy día es público, si ese sistema tuviese puros Institutos Nacionales, Liceo 1, uno dice yo adhiero de inmediato a que sea gratuito porque me asegura la calidad, pero hoy la gratuidad no asegura la calidad de la educación, yo no estoy de acuerdo en que haya que pagar por educarse, me produce contradicción desde el punto de vista pedagógico, en el sentido de que quisiera que el ideal no solamente pasará porque la educación fuera gratuita, sino que fuese también igualitaria.

Para Violeta (e8) la gratuidad está supeditada a la calidad de la educación, siendo dos aspectos centrales de lo educativo.

Susana (e9) concuerda con la gratuidad, ya que de lo contrario se fomenta la segmentación. Señala “de acuerdo, porque sino ahí se amplía la brecha [...], que exista educación para gente con dinero, pero también sin, también he visto como el colegio se vuelve pequeña fábrica donde sale un trabajador tipo, si la canción de Pink Floyd no está tan lejana de verdad, no creo que sea esta realidad aquí tan groseramente”.

En el colegio público-privado que se paga una mensualidad mayor al sueldo mínimo en Chile, Eduardo (ms3), Luis (ms9), Enrique (ms4), Natalia (ms10) y Pablo (ms1) concuerdan con la gratuidad en la educación dando razones distintas para esa posición.

Eduardo (ms3) argumenta que hubo una época en Chile que se estudió gratis, viéndose beneficiado mucho de los políticos actuales quienes estudiaron en colegios públicos de prestigio.

Sí, absolutamente gratuito la universidad, lo que pasa es que lo que no se entiende en el fondo es que esa plata tiene que salir de algún lado y esa es otra discusión. Yo creo que en Chile la educación puede ser completamente pública,

pero aquí estamos en la tierra al revés, o sea los que ganan menos imponen más. Estoy de acuerdo absolutamente con la propuesta de los estudiantes en el presupuesto. Todos los que están hoy día (en el gobierno) estudiaron gratis y están bien.

Luis (ms9) también está de acuerdo con la gratuidad y entiende que su concreción es difícil debido a los cambios que se necesitan a nivel constitucional, “la educación debería ser gratuita, [...] es un derecho básico de las personas, ahora entiendo que la posibilidad de acceder a esa gratuidad tiene que ver con una serie de cambios importantes, a nivel de constitución, a nivel de leyes de educación, y que eso genera un tema de transición [...] ahora eso no es más que un deseo”. Luis reconoce que la gratuidad es un derecho y que debiese ser así, sin embargo advierte que requiere demasiados cambios siendo más un deseo que una posibilidad que pueda concretarse.

Enrique (ms4) entiende que la educación es un derecho y como tal tiene que ser gratis. También reconoce, al igual que Juan Carlos (e6) del colegio particular subvencionado, que Chile es un país que tiene recursos para ofrecer educación gratuita: “yo creo que este país tiene los recursos para poder ofrecer educación gratuita; lo que pasa es que los recursos se los llevan afuera y está quedando muy poco para invertir acá. Chile cuenta con las condiciones, tiene los recursos, tiene las materias primas, vende, hace mucho dinero y se invierte poco en educación”.

Natalia (ms10) también está de acuerdo con la gratuidad y aclara que eso no implica terminar con los colegios privados, coincidiendo con lo planteado por los estudiantes en sus movilizaciones.

Yo creo que debe ser gratis, pero sin impedir que hayan particulares como hay, por ejemplo, en Finlandia que la educación es la mejor educación del mundo [...], creo que debe ser educación para todos, o sea gratis para todos, independiente que yo elija si quiero llevarlo a un particular. Y en la universidad que sea gratuito también, creo que una de las grandes falencias de la universidad es que uno no puede ser profesional porque no tiene plata para estudiar.

Pablo (ms1) también coincide con sus colegas, pero de otra manera, él piensa que la educación debería financiarse ser través de los impuestos y así regular la gratuidad de la educación.

Yo me imagino que tendríamos que pagar más impuestos, el que tiene más pagaría más impuestos, y el que tiene menos pagaría menos impuestos, por eso sería una gratuidad un poco abstracta, el hecho es que yo no iría a la caja del colegio a pagar, me descontarían por otro lado y eso yo lo encuentro que sería una medida mucho más justa, más transparente también, para el ámbito universitario y para las escuelas.

En suma, quienes concuerdan totalmente con la gratuidad sin ningún tipo de cuestionamiento son doce de treinta profesores que opinaron sobre ese tema, cinco del colegio privado, cuatro del colegio público y tres del colegio particular subvencionado. El apoyo a la gratuidad de los profesores se sustenta en dos argumentaciones: en el derecho a la educación y en que hay recursos para su viabilidad. En el primer caso, la mayoría corresponde a profesores del colegio público y público-privado, y en el segundo caso, es una opinión compartida por los profesores de las tres escuelas. Las argumentaciones se fundamentan de la siguiente manera:

**Se concuerda con la gratuidad porque la educación es un derecho:** apoyan a la educación porque es un derecho social y como tal debe ser gratuita, además consideran la equidad como un elemento central que sólo es posible a través de la gratuidad en educación. También consideran que es importante resguardar la calidad debiendo estar avalado constitucionalmente por el Estado. Esta postura considera que el cobro es una contradicción pedagógica, siendo además irrelevante si los ricos se benefician de ella.

**Se concuerda con la gratuidad porque existen recursos para que sea viable:** otro grupo de profesores argumenta que existen recursos como el cobre para financiar la educación, y que la propuesta de los estudiantes es totalmente viable. También se sostiene que la educación es pagada por toda la sociedad siendo inconsistente un doble pago por ella. Se propone que debiese revisarse la forma de cobrar los impuestos para que sea más justo y por último, que la educación fue gratis beneficiándose muchos de los actuales políticos y por tanto, puede ser viable.



### **2.3.2 Gratuidad para todos, pero no es viable**

También concuerdan los profesores de los tres colegios, siendo mayoritarios los del colegio público, en que la educación debe ser gratuita, sin embargo, evalúan que no es viable dadas las condiciones económicas y culturales de la sociedad chilena actual.

Carlos (ds11), Paola (ds9), Marina (ds2) y Gloria (ds8) profesores del colegio público, están de acuerdo con la gratuidad, pero consideran que no es viable. Carlos (ds11) señala que no es viable porque el sistema de impuestos del país no permite financiar la gratuidad de la educación: “la universidad debe ser gratis siempre para todos y eso también tiene que ver con el tema de segregación, bajo la condiciones de hoy en Chile no es viable porque no tenemos un nivel de impuestos que garantice que el que tiene más, pague más impuestos”. Lo que señala Carlos (ds11) coincide con una de las propuestas del movimiento estudiantil para enfrentar la gratuidad de la educación, que fue la reforma tributaria y aumentar los recursos fiscales sin aumentar los impuestos de las personas.

Tanto Paola (ds9) y Marina (ds2) coinciden en que la educación debería ser gratuita, sin embargo, no lo ven viable porque la sociedad chilena no está preparada debido a la poca conciencia y valoración que tiene de la gratuidad.

Debido a que Chile no está preparado para la gratuidad Paola (ds9) propone arancel diferenciado que les permita a las familias pagar según sus recursos,

Aquí tendría que ver una especie de arancel diferenciado, yo no sé, porque no se habla de eso, en general en todos los niveles, porque hay chiquillos que realmente no pueden pagar nada, pero hay chiquillos que sí pueden pagar, gente que tiene mucha plata en este país entonces se puede ir diferenciando de acuerdo a la realidad que tiene cada uno, mientras nosotros tengamos tan metido esta cosa de plata y de consumo, la gratuidad es bien poco efectiva, en el sentido de que yo pago, yo exijo, como yo no pago, a lo mejor no me comprometo, [...] la gratuidad no se ajusta a la realidad de hoy.

Marina (ds2) también considera que es necesario siempre cobrar algo, de lo contrario no se valora lo que se recibe, “idealmente yo considero que debería ser gratis, pero después de ver cómo actúan acá con lo que se les da, he llegado a la conclusión de que sí habría que

cobrar, porque desgraciadamente no aprecian lo que se les da gratis, en cambio, aunque paguen una chaucha<sup>88</sup>, esa chaucha la defienden a morir”.

El cuestionamiento que hacen ambas profesoras del colegio público, sobre la no viabilidad de la gratuidad, se sustentan en la experiencia que tienen con los estudiantes y familias del colegio público donde trabajan, además en Chile por décadas se ha construido en el imaginario la idea de que lo que se paga es siempre mejor, sobre todo en el ámbito educativo. A pesar de esa creencia existen diversos estudios (Peña, 2002; Redondo, Descouvières y Rojas, 2004; Díaz y Hawea, 2002) que demuestran que la educación pagada no es mejor que la pública que es gratuita, distinto es la situación de las universidades donde las públicas son las mejores y tienen un arancel mensual un poco más bajo que las universidades privadas.

Gloria (ds8) por su parte considera que es necesario ser realista con el mundo en el que se vive no pudiendo existir la gratuidad: “yo creo que no se puede la gratuidad, hay que ser realista, a lo mejor habría que pagar según los ingresos, como era antiguamente, y en cuanto a los aranceles difícilmente no puedes pagar la universidad, porque cómo se mantiene la universidad”.

En el caso del colegio particular subvencionado, sólo Andrea (e3) está de acuerdo con la gratuidad, pero no logra imaginarse cómo podría financiarse, además expresa cierto temor de que esa medida fomente el ingreso de personas “flojas” a la universidad.

Sí, yo estoy de acuerdo con la gratuidad en la universidad, pero ¿cómo se financia eso?, sí debería ser gratis, cuando a veces me pongo cerrada, me pregunto por cuánta gente floja que llega y entra porque es gratis, y no se esfuerza, pero va a entrar a otra carrera, a veces pienso que no hay capacidad para que todos entren a la universidad del Consejo de Rectores, en las otras (universidades privadas) ofrecían hasta un table de regalo si se matriculaban con ellos.

En el colegio público-privado sólo Cristián (ms11) apoya la gratuidad, pero lo ve poco viable preguntándose si será posible algo así, señala, “la gratuidad sería ideal yo creo, pero no sé si será posible, ese es el tema, yo pienso que idealmente, ojalá como en Europa o

---

<sup>88</sup>Significa algo insignificante, desvalorizado, por ejemplo, aunque paguen una chaucha la defienden hasta morir, es decir aunque paguen poco dinero se defiende hasta morir.

como era antiguamente en Chile, ojala se pudiera llegar a eso pero en la realidad ¿será posible?”.

En suma, los profesores que concuerdan con la gratuidad, pero encuentran que es poco viable, argumentan que la sociedad chilena no está preparada, económicamente ni culturalmente, para poder aplicar un sistema de gratuidad. La inviabilidad debido a condiciones económicas la plantean profesores de los tres colegios y debido a aspectos culturales sólo profesoras del colegio público. Llama la atención que varios profesores planteen que no se imaginan un modelo educativo distinto al existente, lo que refleja el poder de coerción de la sociedad que busca mantener sus instituciones y dinámica de funcionamiento y logra hacer creer que lo existente es lo único viable. Las argumentaciones que se dan en torno a la inviabilidad de lo gratuito son las siguientes:

**Acuerdo con la gratuidad, pero no viable debido a las condiciones económicas:** algunos maestros argumentan lo poco factible de la gratuidad debido a que las condiciones económicas no lo permiten, por ejemplo, por el tipo de impuesto que se paga.

**Acuerdo con la gratuidad, pero no viable porque no se está preparado culturalmente:** la otra argumentación que dan los profesores es que la sociedad chilena no está preparada para la gratuidad. Es una cultura que si paga exige, en cambio, si recibe servicios gratis no los valora, ni se compromete. La visión más pragmática sobre lo inviable de la gratuidad en educación recae en los profesores del colegio público, quienes además son las únicas que argumentan el aspecto cultural, además del económico, y que devela la realidad que viven ellas como profesoras, muy distinta a los colegios privados y particulares subvencionados.

### **2.3.3 Desacuerdo con la gratuidad en educación**

Finalmente están quienes consideran que la educación no puede, ni debería ser gratuita para todos los estudiantes, siendo una posición compartida por profesores de los tres colegios.

Entre los profesores del colegio público Oscar (ds10) y Patricia (ds5) expresan su desacuerdo con la gratuidad. El primer profesor argumenta que es una política asistencialista que no fomenta la responsabilidad con la educación, y la segunda profesora

impugna que la gratuidad en la universidad fomenta la flojera, siendo necesaria una selección para que lleguen quienes tienen méritos. Oscar (ds10) dice:

Yo no estoy de acuerdo con la educación gratuita, no estoy de acuerdo con políticas tan asistencialistas, yo te aseguro y tiene que ver con asunto de prioridades, a la gente le dices le reformulamos el código laboral para que usted tenga más beneficio o le damos un bono de 200 mil pesos a fin de año, qué es lo que quieren [...], prefieren un bono, las prioridades están totalmente distorsionadas y eso choca con lo educativo. Yo soy partidario de que toda la gente invierta dinero en educación, no que sea gratis.

Lo que menciona da cuenta de los cambios de la sociedad y las prioridades actuales, si bien la educación es un “bien social” valorado por la sociedad chilena e invirtiéndose altas sumas de dinero en ella, en algunas ocasiones las prioridades son otras, ya sea porque hay un sobreendeudamiento que obliga a priorizar otros aspectos que son más importantes que lo educativo, o porque efectivamente no existen las condiciones materiales. En ambas situaciones la precarización laboral, muchas veces, merma la posibilidad de poder pagar por la educación que quisieran los padres.

Patricia (ds5) al respecto dice:

Yo no estoy de acuerdo con sus demandas, todos quieren que les financien una carrera universitaria desde el más flojo de los flojos, él va a estudiar en la privada y que el Estado se lo financie, yo no estoy de acuerdo, la universidad es para las personas que tienen talentos, que se preocupan por desarrollar habilidades y que les interese una carrera universitaria, yo flojeo todo lo que quiero si después el Estado me tiene que pagar, no, yo no estoy de acuerdo.

Para Patricia (ds5) el mérito es importante siendo la educación un premio al esfuerzo y la responsabilidad, en ese sentido la gratuidad debe ser para quien se lo merezca y por lo tanto, deja de ser un derecho ya que eso incluye a todos y todas sin excepción.

Las argumentaciones de Patricia (ds5) y Oscar (ds10) convergen en alguna medida con lo planteado por Paola (ds9) y Marina (ds2) quienes consideran que lo gratuito no se valora. Los cuatro profesores por distintas razones piensan que no debe ser efectiva la educación gratuita, los dos primeros porque no fomenta la responsabilidad debiendo ser la gratuidad un premio al esfuerzo y en el caso de Marina (ds2) y Paola (ds9) porque no se valora lo que es gratuito.

Por último, en el caso de Fernanda (ds7) la menor de las entrevistadas (23 años), no tiene claridad con respecto a este tema, sin embargo, considera injusto que quienes tengan dinero no paguen su educación, “no sé si hay que pagar o no, porque hay gente que no puede pagar, qué pasa con la gente que no puede pagar, entonces también es injusto que las personas que tienen más plata pueden pagar la educación y qué pasa con los demás, es un círculo, es complicado romper eso, qué se puede hacer en contra de eso, no se puede hacer nada”. Ella comparte la opinión de quienes cuestionan la gratuidad considerando que la educación no es un derecho, sino un bien que debe ser pagado por quienes puedan hacerlo, siendo necesario ofrecer gratuidad sólo para quienes no puedan financiar su educación.

En el caso de los profesores del colegio particular subvencionado, Alejandro (e1) y Mariela (e4) consideran que quienes tienen dinero deben pagar, Alejandro (e1) cree que:

La demanda del derecho está centrado en que la educación debe ser gratuita para todos, de acuerdo a los tiempos que vivimos hay gente que lo necesita y el Estado debe preocuparse, pero hay otros que si pueden pagarlo, el Estado debe preocuparse de que sea equitativa [...], los que puedan pagar que paguen [...] me parece injusto que personas que tengan los medios vayan a colegios donde sea todo gratis, los que tienen dinero deberían pagar.

Mariela (e4) tampoco está de acuerdo con la gratuidad y propone que “podría ser lo que se trato de hacer en el gobierno de Allende que tuvo tarifas diferidas de acuerdo a los ingresos de cada familia, porque si hay una familia que tiene recursos y puede aportar y eso va aportar a mejorar todo esto que lo puedan hacer. Que sea en la escuela y en la universidad así”.

En el caso de Grisella (e7), ella considera que el sistema de mercado funciona así, por lo tanto no concibe que exista otra manera: “es que esta es una oferta y demanda, si yo tengo el dinero para pagar y que mi hija reciba una mejor educación entre comillas lo voy hacer, asegurándole un futuro mejor [...] no encuentro que exista otra forma”. Lo señalado por Grisella (e7) muestra el grado de naturalización que ha llegado a tener el sistema educativo en Chile, a pesar de las movilizaciones y de las grandes discusiones que se dieron en torno al tema de la gratuidad en educación.

Para Héctor (e2) está bien que se cobre en los colegios porque quien paga busca a cambio la buena enseñanza y redes de contacto, siendo necesario pagar como se hace con cualquier producto.

Cuando una persona se matricula en un colegio que cobra va en busca de algo, y si ese algo lo tienes bien, es el costo de un producto, hay algunos colegios que el costo está asociado a la parte académica, hay otros que no, que es lo social no más, lo meten en el colegio porque el ambiente es bueno aunque académicamente no van tan bien, porque si lo meten en el de allá hay puros delincuentes, hay colegios así, hay colegios municipales donde hay muchachos que están yendo a firmar, son presos, qué podemos esperar de esos colegios. En la universidad no sé, [...] quizás debería ser gratis, irresponsablemente pienso que es factible, y que no hayan tantas universidades, [...] con tanta universidad tenemos más caciques que indios, en la tribu tiene que haber más indios que caciques así funcionan las sociedades.

Héctor (e2) con su opinión y argumentación descalifica a los colegios públicos discriminándolos y diciendo que asisten sólo delincuentes, esta visión refleja, en parte, lo que piensa un segmento de la sociedad chilena ya que en esas escuelas estudian, en su mayoría, jóvenes de nivel socioeconómico más bajos, lo que supone que son estudiantes con problemas conductuales y de otro tipo. También él considera que la sociedad se divide entre quienes deben ser jefes y quienes no, siendo los primeros una minoría, razonamiento sostenido por el enfoque funcionalista de la educación.

Por otra parte, Víctor (e10) argumenta su desacuerdo en base a lo que acontece en Chile. Él piensa que en un país como en Chile en que todo se cobra no debería ser gratis la educación, en cambio si en el país todo fuese gratis se comprendería y justificaría la lucha por la gratuidad de la educación, “en un sistema donde todo fuera gratis y la educación no lo fuera habría que luchar por eso, en otros países hay acceso a todo y la educación es gratis, es más fácil, pero en un país donde todo tiene un precio, habría que pedir que todo fuera gratis, no solo la educación”. Víctor (e10) también comparte la idea de que en Chile se valora lo pagado en desmedro de lo gratis que se asocia a lo público, y que por décadas ha sido deslegitimado socialmente.

En el colegio público-privado Alejandra (ms6), Miguel Ángel (ms5) y Luis B. (ms9) comparten que la educación no debe ser gratuita. Alejandra cree que la educación no debe ser gratuita ya que afecta negativamente en su valoración. Considera que:

No estoy de acuerdo con la gratuidad que pedían los chicos, yo encuentro que muchas veces, no solo pensando acá, pensando en mi realidad, la de mí casa, que es en La Florida, casi en el límite con La Granja, todo lo que es gratis la gente no lo valora, sobre todo los de estratos más bajos. Además, tú no ves que haya gente así tan, tan pobre que no pueda colocar aunque sea algo [...], si esperan todo gratis finalmente no se mueven, pienso que debería ser arancel diferenciado en los colegios y en la universidad.

Miguel Ángel (ms5) considera inviable la gratuidad en nuestro país y cree que es necesario que las familias paguen, que “hagan un esfuerzo”. Propone un arancel diferenciado en el que las familias pobres paguen menos, pero que siempre se cobre, así lo expresa:

Yo lo veo bien difícil la gratuidad, [...] además que creo que debe haber un sacrificio por parte de la familia, pero no al extremo de lo que significa estudiar en la universidad hoy día, endeudamiento por décadas, por parte de los estudiantes, precios exorbitantes de las universidades (quizás) el arancel diferenciado, los que ganen menos que paguen menos, los que ganen más que paguen más, podría ser un sistema eficaz [...] no sé, pero hay que pagar algo.

Luis B. (ms9) también concuerda con la idea del arancel diferenciado y no con la gratuidad.

Quizás como existía antes y que era la forma como yo pagaba cuando entré a la universidad, eran tramos, entonces de acuerdo a los ingresos paternos uno podía pagar un cierto tramo. Yo recuerdo que mi papá era comerciante y él me daba sus resultados de impuestos para presentarlos en la universidad y me ubicaban en un tramo y yo cancelaba una determinada cantidad.

En suma, quienes están en desacuerdo con la gratuidad son once profesores, casi la misma cantidad de quienes sí concuerdan con ella (doce). Esta similitud entre quienes lo apoyan y quienes están en contra, demuestra que es un tema complejo y que no genera consenso entre los entrevistados. Tal situación se reflejó en las acaloradas discusiones que hubo a nivel nacional en torno al tema, que se instaló a partir de las demandas del movimiento estudiantil. De esos once profesores, cinco son del colegio particular subvencionado, tres del colegio privado y tres del colegio público. Entre quienes cuestionan la gratuidad hay más profesores del colegio particular subvencionado, que como ya se mencionó, es la institución subsidiada por el Estado que cobra y lucra porque se le permite por ley.

Las razones que se dan para cuestionar la gratuidad son más variadas que para apoyarla. Hay quienes argumentan de manera pragmática que Chile es una sociedad de mercado y en consecuencia no puede tener una educación gratuita; también se sostiene que quienes tienen

dinero deben pagar; que genera relaciones asistencialistas, no promoviendo el valor de la educación; y que debe ser méritocrática. Las razones que se dan para estar en desacuerdo con la gratuidad se desglosan a partir de sus argumentaciones:

**En desacuerdo con la gratuidad que se nutre de una visión pragmática:** un grupo de profesores argumenta que Chile es una sociedad de oferta y demanda, por tanto la educación es un bien, un producto por el que hay que pagar, lo que permite que la familia elija lo que necesite ya sea calidad académica y/o redes, aplicándose la libertad de elección, además si en Chile todo se cobra no tiene porque ser gratis la educación.

**En desacuerdo con la gratuidad, porque quien tiene dinero debe pagar:** esta posición representa a un grupo de profesores que piensan que quienes pueden pagar deben hacerlo y si existe un grupo que no pueda hacerlo, el Estado tendrá que preocuparse de ellos.

**En desacuerdo con la gratuidad por considerarla asistencialista:** esta posición considera que la gratuidad provoca una relación asistencialista en la sociedad, siendo necesario que se cobre para que la familia se esfuerce, ahorre y valore la educación.

**En desacuerdo con la gratuidad porque la educación no es para todos:** hay quien cree que la educación es para quienes tienen talento, siendo un mérito acceder a ella. En el caso de la universidad es necesario restringirla sólo a quienes “se lo merezcan” evitando de ese modo que entren personas flojas a la universidad.

**En desacuerdo con la gratuidad porque no se valora:** también se argumentó que lo gratuito no se valora, y que tiene que ver con un aspecto más cultural, valorizándose lo que se cobra y lo gratuito no.

#### **2.3.4 No tiene claro lo de la gratuidad**

Sólo una maestra expresó no tener claro que es mejor con respecto al cobro en educación, Marcia (ms8) del colegio público-privado Manuel de Salas. Expresa no tener claro ese tema, y oscila entre la visión de una gratuidad total a un arancel diferenciado de modo de atenuar el gasto por parte del Estado.

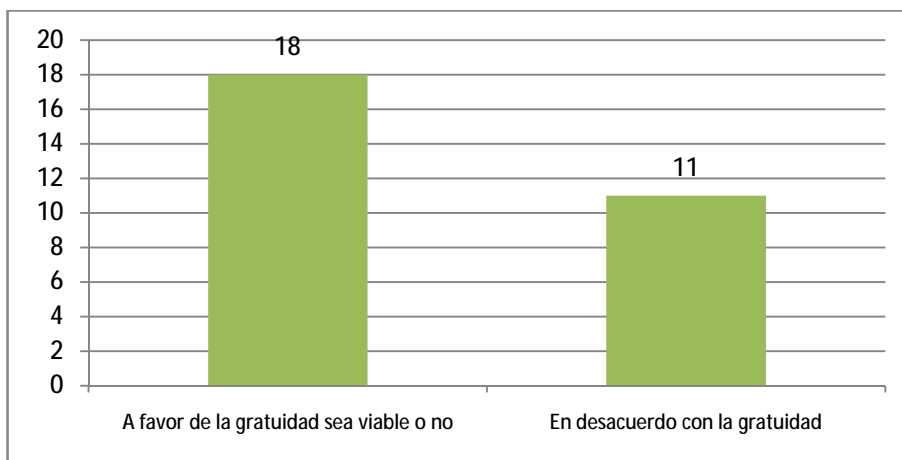


Estoy súper complicada con ese tema fíjate, porque no tengo resuelto el tema, porque en realidad creo que hay gente que puede pagar [...], he escuchado a otras personas decir mira si en realidad hay mucha gente que puede pagar tampoco el Estado se va ir a la bancarrota por un arancel diferenciado.

### 2.3.5 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno a la gratuidad

En suma, las posiciones de los profesores frente a la gratuidad se dividen entre quienes están totalmente de acuerdo, quienes concuerdan, pero creen que no es viable y quienes están en desacuerdo. Marcia (ms8) es la única profesora que no tiene claro si la educación debiese ser gratuita o con arancel diferenciado. Si se divide la posición entre quienes están de acuerdo, sea viable o no, y quienes no con la gratuidad, la posición de la mayoría es que la educación debe ser gratis, como se puede ver a continuación en el gráfico.

Gráfico 6. Total de profesores que están de acuerdo y en desacuerdo con la gratuidad



El apoyo mayoritario de la gratuidad en educación, muestra que tienen una postura crítica frente a lo que se ha naturalizado en Chile, que es el cobro de todos los servicios sociales, incluida la educación.

El apoyo a la gratuidad sin cuestionar su viabilidad, muestra por quienes sostienen esta posición que la educación es un derecho social y que por tanto debe ser gratuita. Esta posición muestra a un sujeto que cuestiona la mercantilización de la educación, distinguiéndola de cualquier producto del mercado. La gratuidad en educación supone que ésta no se reduce a una inversión monetaria en la que se privilegia una recompensa

económica en el ámbito laboral y que justifica su cobro. También conlleva una visión más democrática de la sociedad, ya que la gratuidad permite una mayor integración al no existir discriminación por ingresos o capital familiar. La gratuidad en la educación permite –que no es lo mismo que asegure- fomentar espacios colectivos que involucren al conjunto de la sociedad, pudiendo estar juntos estudiantes de distintas clases sociales.

Por otra parte, quienes también concuerdan con la gratuidad de la educación, pero creen que no es viable debido a las condiciones económicas del país, muestran una visión pragmática al no saber de qué manera puede concretarse, considerando que es muy difícil. Esta postura se opone a la propuesta extensa y rigurosa que hizo el movimiento estudiantil para lograr de manera paulatina una gratuidad de la educación. Si bien el principio de realidad es importante en cualquier análisis, en estos cuatro profesores prima la resignación en cuanto a asumir que en las condiciones actuales no es factible un cambio.

En el caso de las profesoras del colegio público que no ven viable la gratuidad debido a razones culturales, muestra la realidad en que están insertas, ya que de los tres establecimientos educacionales que existen en Chile, el público es el único gratuito. Ellas debido a su experiencia cotidiana han podido observar cómo los estudiantes y sus familias no valoran la gratuidad de la educación. También en su posición se ve resignación al asumir que la realidad siempre debe ser igual. Frente a su postura, recuerdo como en el colegio público pude observar cómo los libros de clases que entrega de manera gratuita el Ministerio de Educación estaban tirados en los techos de la escuela y en el patio. También observé la biblioteca llena de estantes de libros que la bibliotecaria me comentó no se utilizaban mucho. Lo descrito puede deberse a múltiples razones, como la pertinencia o no de los contenidos de los textos, el saber o no hacer uso de los textos por parte de los profesores o también el poco valor que se le da a un texto que se regala en la escuela.

La poca valoración de lo gratuito también fue comentada por Oscar (ds10) del colegio público, Víctor (e10) del colegio particular subvencionado y Alejandra (ms6) del colegio privado, todos en desacuerdo con la gratuidad. La reflexión que expresan puede ser delicada en las condiciones actuales, ya que el argumento de que la educación no debe ser gratis porque hay una desvalorización de ella, puede terminar convenciendo a la sociedad de que es necesario de que en Chile se cobre por todo y así poder comprometer a los sujetos

con el servicio que se paga. Esta posición puede generar la asociación de que el compromiso solo es posible a través de un costo de los servicios y bienes sociales. Su apreciación muestra como la sociedad mercantil ha permeado a los sujetos construyéndose un modelo de sociedad en el cual se considera que lo privado y pagado es bueno, y en cambio lo público y gratuito es malo. Esas ideas son parte de los pilares del modelo neoliberal, lo que refleja cómo la hegemonía ha logrado generar consenso por parte de la sociedad chilena, sobre todo con respecto a la desvalorización de lo público y de lo gratuito.

Finalmente, entre quienes están en desacuerdo con la gratuidad, hay más profesores que argumentan que quien tiene dinero debe pagar, otros proponen arancel diferenciado y que el Estado debiese hacerse cargo de quienes no puedan pagar. Convergen en que todos los estudiantes deben pagar algo por su educación. Si uno considera que la educación es un derecho social y por tanto, una responsabilidad de la sociedad en su conjunto, no debería existir distinción entre los distintos grupos sociales, sin embargo, en una sociedad tan desigual como la chilena y con la ideología neoliberal que la sustenta, se comprende que los profesores consideren justo que quien tiene dinero pague y quien no, lo apoye el Estado.

Otra argumentación que dan quienes están en desacuerdo con la gratuidad es que en una sociedad de mercado la educación no puede ser gratuita, que si todo se cobra por qué la educación debe ser una excepción. También se plantea que la educación es un producto por el que se debe pagar y así a cambio obtener calidad académica y/o contactos. La argumentación de estos profesores se nutre de la ideología neoliberal en cuanto a considerar la educación como un producto y una mercancía por la que hay que pagar, siendo la familia quien debe –supuestamente- elegir lo que necesita. También sus razones muestran una aceptación de lo existente sin mayor cuestionamiento, o una resignación en cuanto a asumir lo que hay como un hecho imposible de ser modificado. Quienes comparten esta posición son todos profesores del colegio particular subvencionado.

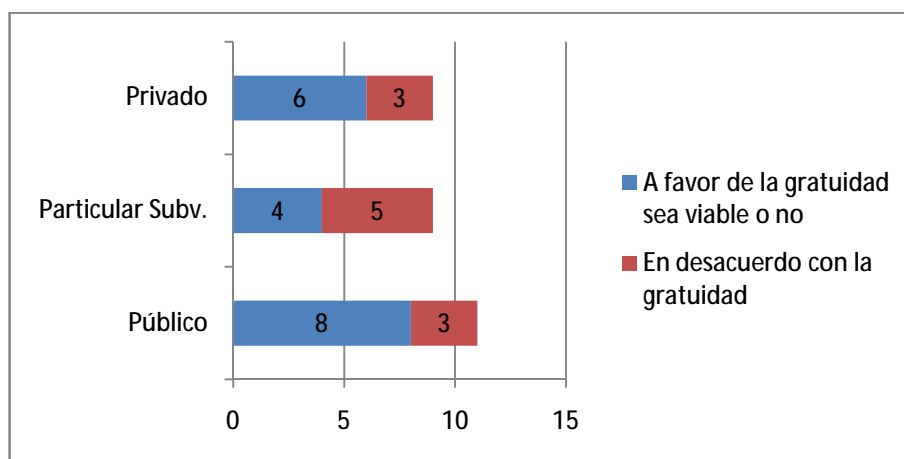
En el caso de quienes están en desacuerdo con la gratuidad porque consideran que es una política asistencialista, argumentan que es necesario el esfuerzo de la familia y que inviertan una suma de dinero acorde a la situación familiar. Eso permitiría valorar y cuidar

la educación. Este razonamiento nos muestra nuevamente la idea de que lo que cuesta es valorado, siendo necesario en consecuencia la total eliminación de lo gratuito.

Finalmente, la otra razón para no estar de acuerdo con la gratuidad es el mérito que debe tener un estudiante para estar en la universidad. Patricia (ds5) la única profesora que opina esto, cuestiona sobre todo que el Estado les pague a estudiantes de universidades privadas. La posición de ella refleja una distinción entre quienes entran a la universidad pública y quién lo hace en la privada, no estando de acuerdo en que el Estado financie esta última, ni tampoco que financie a estudiantes flojos. Considera que la gratuidad sólo debe ser para quien se esfuerce y demuestre méritos. Su afirmación muestra una relación entre universidades privadas y jóvenes flojos, debido a que los estudiantes que tienen los mejores puntajes suelen optar por las universidades públicas de prestigio. Como se explicó en la caracterización de la educación en el tercer capítulo, los puntajes de ingreso son más bajos en las universidades privadas, accediendo a ellas estudiantes menos preparados para la Prueba de Selección Universitaria, que suelen ser de colegios públicos.

Al revisar según tipo de colegio, quienes apoyan en su mayoría la gratuidad sea viable o no son los profesores del colegio público, luego el privado y finalmente el colegio particular subvencionado que tiene más profesores que no concuerdan con la gratuidad, como se puede observar en la tabla siguiente.

Gráfico 7. Apoyo o no a la gratuidad según escuela



El que haya menos profesores del colegio particular subvencionado que apoyen el cobro en la educación, es coherente con las características de la institución en la que trabajan. Muchos de esos colegios aplican parte de la lógica neoliberal en educación que se expresa, por ejemplo, en considerar que la educación debe ser pagada y que es aceptable que la escuela sea un negocio que se financie con recursos del Estado. En el caso de los profesores del colegio público, muchos se niegan a trabajar en colegios privados por lo que significa ideológicamente, optando por mantenerse en colegios públicos. De la misma manera, esto puede llevarnos a pensar que quienes trabajan en los colegios particulares subvencionados no tienen contradicciones importantes que los imposibilite a trabajar en esas escuelas, o también que no han podido trabajar en un colegio público debido a que es más difícil su ingreso. Con respecto a esto último, sólo una de las profesoras del colegio particular subvencionado comentó las dificultades de ingresar a un colegio público, lo que lleva a pensar que quizás, para la mayoría, no sea conflictivo trabajar en un colegio particular subvencionado, sobre todo si muchos de ellos han trabajado toda su vida en ese colegio y reconocen ser bien pagados y que la familia, dueña del colegio, muestra interés por la educación. En la dimensión el sentido de la docencia en la propia escuela el malestar de los profesores fue más bien centrado en la dinámica de la propia escuela y en no reconocer con qué tipo de estudiantes trabajan, más que las características propias de la escuela particular subvencionada.

Por otra parte, el que la mayoría de los profesores del colegio público apoyen la gratuidad es coherente con la institución en la que trabajan. Si uno analiza su trayectoria profesional, la mayoría lleva la mayor parte de su carrera profesional en esos colegios, trabajando en algunas oportunidades a la par en otras escuelas privadas, o sólo en colegios públicos como es el caso de tres profesoras con experiencia de 34, 18 y 2 años respectivamente.

La permanencia de los profesores en los colegios públicos, en el contexto de la sociedad chilena, es importante, debido a que el desprestigio y los malos resultados que tiene en distintas pruebas como SIMCE y PSU han ayudado a desprestigiar esa institución y a sus profesores. También se suma dificultades pedagógicas debido a que asisten a esas escuelas, en su mayoría, los niños y niñas de los sectores económicamente más vulnerables. Si bien la estabilidad laboral desde 1991 es mucho mayor en los colegios públicos que en los

privados, en las condiciones sociales actuales es difícil pensar que la permanencia en ese tipo de escuela obedezca sólo a razones de permanencia laboral. En la respuesta mayoritaria de apoyo a la gratuidad se ve una concordancia con la institución en la que trabajan que es pública, que significa que debiese incluir al conjunto de la sociedad y el interés general, primando los intereses colectivos por los intereses sectoriales como sucede en los colegios privados. Lo público por definición debiese ser inclusivo, por lo tanto no debiese discriminar a nadie por ningún motivo, menos por dinero. Esa visión de lo público la mayoría lo extrapola a la realidad educativa, porque consideran que la educación debido a su naturaleza no debe tener costo. Lo señalado se confirma en la dimensión, ya analizada, el sentido de la docencia en la propia escuela.

Finalmente, en el colegio privado que también prevalece el apoyo a la gratuidad, puede ser explicado por la misma institución educativa, ya que es un colegio que en sus inicios no cobraba y que depende de la Universidad de Chile, una de las instituciones públicas más importantes del país. Sus características y origen lo distinguen de otros colegios particulares que existen en el país, que sí cobran aranceles altos y sus resultados son, para la mayoría, fundamental siendo el criterio de selección riguroso y exigente. Entre las escuelas privadas además de tener exigencia de inscripción y de postulación de sumas altísimas, pueden además solicitar libreta de bautizo y de matrimonio de los padres por la iglesia, siendo criterios de selección que se suman a los monetarios.

#### **2. 4 Calidad educativa: inconsecuencia entre el derecho y el deber**

Como se mencionó en el capítulo tres en el apartado de calidad educacional, en Chile los estudios que se han realizado, tanto nacionales como internacionales, demuestran los bajos niveles de aprendizaje que tienen los estudiantes en relación a la OCDE, siendo más bajos los resultados entre los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Los bajos niveles de aprendizaje son una problemática no resuelta, junto a la segmentación escolar en el ámbito de la educación en Chile.

La discusión y responsabilidad en torno a la buena o mala educación suele recaer siempre en los profesores, profesión duramente cuestionada por la sociedad chilena y muy mermada en dictadura. Si bien en democracia ha habido avances, aun son insuficientes.

Con respecto a la calidad de la educación, los profesores de las tres escuelas expresan una única posición que es de apoyo al óptimo aprendizaje, pero de cuestionamiento a la conducta de los estudiantes a quienes responsabilizan de los malos resultados. Sólo un profesor explica los bajos resultados por la mala formación inicial.

#### **2.4.1 Los óptimos aprendizajes dependen de la calidad del estudiante**

Con respecto a los profesores entrevistados, todos concuerdan en que es necesaria una mejor calidad en la educación, sin embargo, la mayoría de ellos responsabilizan y cuestionan a los estudiantes, a quienes acusan de inconsecuentes con su demanda por la poca dedicación al estudio. Señalan “que para tener calidad de educación hay que tener calidad de estudiante”.

En el colegio público Darío Salas, Marina (ds2), Patricia (ds5) y Fernanda (ds7) cuestionan duramente el actuar de los estudiantes.

Marina (ds2) señala que los estudiantes que apoyan las marchas y movilizaciones son quienes no cuidan la escuela ni tampoco les interesa estudiar, siendo inconsecuentes con su demanda de calidad.

En general los buenos estudiantes no quieren ir a esas marchas, este año lo vimos, los buenos alumnos eran los quienes más se oponían a la toma del colegio y a ese tipo de movilizaciones, decían aprovechemos lo que tenemos y de ahí partamos porque ustedes hablan de mejorar la calidad, pero se toman el colegio y se pierde lo poco y na' que tenemos [...] si estas convencido de lo que estás diciendo, de partida te tomas el colegio y lo cuidas, no dejas que nadie extraño entre, rompa, me quiebre las cosas, me robe, pasa todo eso.

Mariana (ds2) recuerda el movimiento estudiantil del 2006 reclamándole lo mismo al que comenzó el 2011, el poco interés de los estudiantes por estudiar, sintiendo desilusión.

Mira el primer movimiento que fue el 2006 era la mujer más feliz del mundo, al fin estos niños despertaron, me ofrecí para venir los sábado a hacer charla,

clases, nada resultó, se perdió clases, el primer día de clases a los mismos que habías visto gritando el derecho a la educación eran los mismos que decían para qué va hacer clases, tan temprano que llegó, se vino corriendo, desilusión, y con lo del año pasado peor, yo siento que es un cliché, la educación es un derecho, yo lo creo, pero que estos niños crean que es así, no, en general porque los buenos estudiantes no quieren ir a esas marchas, este año lo vimos, los buenos alumnos eran los que más se oponían a la toma del colegio y a ese tipo de movilizaciones.

Por otra parte, Patricia (ds5) denuncia que en sus demandas se apela por una educación de calidad, pero paradójicamente destrozan la escuela lugar que debiese entregar lo que demandan, “el colegio lo desmantelan, entonces no sé de que estamos hablando, de qué consecuencia con el movimiento estudiantil, ellos dejaron entrar a mucha gente aquí y esa gente robó lo que quiso”.

Fernanda (ds7) también cuestiona a los estudiantes y dice: “acá he visto realidades diferentes, chiquillos que dicen que quieren educación de calidad y no traen lápices, la otra clase tampoco, entonces es complicado trabajar así”.

Los profesores del colegio público critican la inconsecuencia de los estudiantes con respecto a la calidad que demandan, sólo un profesor evalúa que la mala calidad puede ser no por los estudiantes, sino por la mala formación inicial que está impactando de manera negativa en el proceso de aprendizaje. Ernesto (ds4) señala:

Hemos planteado lo de la formación inicial, la nula injerencia del Ministerio de Educación en la malla curricular en los diferentes universidades de cómo se formaban profesores, yo calculo en este momento debe haber 25% de profesores sobre todo de enseñanza básica, fueron preparados durante dos años asistiendo los sábados a clases, espantoso, entonces qué significa eso prácticamente se vendió el título profesional y nosotros reclamamos de manera dramática eso, no le podemos echar la culpa a los alumnos si las universidades cumplieron con toda la normativa legal, es más, algunas universidades privadas otorgan magister en educación prácticamente con conocimientos tan básicos que yo creo que un bachiller sabe más que ellos, porque el Estado da la libertad absoluta y de hecho el Ministerio lo ha dicho, no tiene herramienta para intervenir.

Para Ernesto (ds4) la mala calidad educacional se debe a la precaria formación del maestro, siendo responsabilidad de las instituciones educativas y de la mercantilización de la educación. Lo que plantea es un tema que se ha discutido a nivel nacional, sobre todo a partir de las movilizaciones estudiantiles, sin embargo, hasta ahora no se han tomado



medidas al respecto. Como se mencionó en el primer capítulo de la tesis, desde el Estado se han tomado diversas medidas para fortalecer y mejorar la formación inicial en las universidades públicas, pero aún falta por avanzar y sobre todo poder regular otras instituciones como las privadas que en algunos casos forman a pedagogos con la asistencia a clases solo los días sábados.

En el colegio particular subvencionado también tres profesores manifiestan su descontento con los estudiantes, Héctor (e2), Mariela (e4) y Sergio (e5).

Héctor (e2) opina que frente a la exigencia de calidad, los estudiantes no están esforzándose ni están interesados en estudiar, siendo incompatible la calidad con el desinterés de ellos.

Yo creo que los cabros chicos son inconsecuentes, yo lo veía en los alumnos del año pasado los que exigían una educación de calidad y me parece súper bien, yo creo que un niño que viene a estudiar, que se esfuerza, se sacrifica, que se entrega a este proceso y el colegio no le da lo que necesita, yo creo que ese cabro tiene derecho a sacar un cartel y a exigir educación de calidad pero no es la naturaleza de los estudiantes hoy en día, yo era profesor jefe de un curso el año pasado no era mal curso, pero si había que buscar a alguien trabajador habría que escarbar, en general irresponsables, tú no puedes exigir educación de calidad sino entregas tú de tu parte, esto es por ambas partes, [...] encuentro una inconsecuencia tremenda.

Mariela (e4) concuerda con Héctor (e2) en criticar la actitud de los estudiantes, quienes están poco motivados y se esfuerzan poco. Ella duda que con los actuales estudiantes se puedan cambiar los resultados de aprendizaje.

Yo digo sí está bien, pero también está la otra parte de la educación que es el material con el que trabajamos que son ellos, nuestros estudiantes, entonces me da un poco de lata<sup>89</sup> ver, he tenido miles de estudiantes y veo la actitud que ellos tienen, y veo su motivación y veo el mínimo esfuerzo que hacen siempre, me molesta que esos mismos alumnos estén exigiendo cosas, pero sí, no sé, creo que el derecho a la educación, no sé, si ellos accedieran a una educación de calidad como esta tan manoseado el término, no sé si ellos tendrían mejores resultados, aprenderían más, exigen quiero educación gratis, educación de calidad, y no sé tener unas cátedras poco menos que de Harvard en la sala de clases, pero después llego a la sala de clases no pesco lo que dice el profesor, no estudió para las pruebas, entonces con esa actitud que tienen los alumnos ahora hoy en día, no sé si están listos para recibir educación de calidad.

---

<sup>89</sup>En este contexto lata significa me molesta.

Sergio (e5) por su parte, considera que:

En cuanto a la calidad estamos de acuerdo que para tener calidad de educación hay que tener calidad de estudiante, en muy pocos colegios en este país los estudiantes pueden parar y pedir calidad, primero tratemos de tener estudiantes de calidad eso es una cosa, chiquillos que asistan a todas las clases, que no critiquen si el profesor es gordo o flaco, si es simpático o no, que critiquen si el profesor no hace clases, o no responde las preguntas o no hace pruebas, porque para algunos el mejor profesor es el que se va a sentar a conversar con el de más adelante, el que les hace clases, les pasa guías y cosas así, ese es malo.

Resalta de la narración de Sergio (e5) que hable de estudiantes de calidad, es un lenguaje que demuestra hasta qué grado se han permeado algunos profesores del discurso dominante, al punto de definir a un estudiante como de calidad o no. Además de ser un vocablo hasta no hace mucho tiempo ajeno al mundo educativo, resalta que los profesores cataloguen de manera categórica a los estudiantes como buenos o no, en un proceso aun de formación y en una etapa de la vida en que pueden ir cambiando. Las expectativas y el actuar de los estudiantes, es un tema que genera tensión a los profesores y que en las diversas temáticas educativas emerge.

#### **2.4.2 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno a la calidad en educación**

Con respecto a la calidad educacional, los profesores de los tres colegios que opinan de ello, a excepción de uno, responsabilizan al estudiante de los malos resultados. Llama la atención que durante las entrevistas, algunos profesores, reconocen que no tienen herramientas y preparación para trabajar con estudiantes con problemas de aprendizaje o de conducta, y que la sobrecarga de trabajo merma el proceso de aprendizaje óptimo, sin embargo, al conversar sobre la calidad educativa la narración se centró en la “mala calidad” de los estudiantes y no en otros factores escolares, contextuales y de formación que pueden estar influyendo en procesos de aprendizaje no idóneos para sus expectativas y los estándares nacionales e internacionales.

Lo señalado puede explicarse por la presión y el fuerte cuestionamiento que han recibido los profesores en su quehacer pedagógico, que inhibe un análisis más contextual y

sistémico que permita comprender que los procesos de aprendizaje dependen de muchos actores, como también de la escuela, la institucionalidad educativa y la sociedad. La posición de los profesores frente a la mala educación es responsabilizar a los estudiantes de los resultados del aprendizaje, no haciéndose parte de la problemática, ni tampoco siendo capaz de contextualizar el fenómeno. Con esta posición los profesores develan una visión restringida de los malos resultados en educación, una visión individualista al responsabilizar de los resultados sólo a los estudiantes y un malestar y decepción con los estudiantes que también se expresa en contra del movimiento estudiantil.

Asimismo, también sobresalen las pocas expectativas que se tiene con respecto a los estudiantes, actitud que lo más probable influya en la práctica pedagógica, en la relación con los estudiantes y en el percibir de ellos mismos, pudiendo afectar en los resultados de aprendizaje.

## **2.5 Segmentación escolar**

Como se explicó en el capítulo tres de esta investigación, Chile es uno de los países más desiguales a nivel mundial lo que se replica en el espacio educativo siendo el segundo país del mundo en segregación escolar (PISA 2009, en Educación 2020). Esta segmentación se explica, en gran parte, por la estructura de los colegios que se dividen en colegios públicos (municipalizados), privados subvencionados y privados. Cada colegio representa a un segmento de la población, siendo las escuelas un fiel reflejo de las diferencias socioeconómicas existentes en nuestra sociedad.

Lo descrito provoca que cada uno se eduque con un “otro igual”, es decir, con alguien que está en una situación económica y cultural semejante. Dicha situación beneficia a quien tiene una mejor posición en la sociedad y perjudica a quien está en una posición de desventaja (Atria, 2010).

Frente a la segmentación escolar los profesores se han posicionado de cuatro maneras. Las posiciones se dividen entre quienes cuestionan la segmentación explicándola como resultado de la desigualdad de la sociedad chilena; quienes están de acuerdo con ella porque

deben haber diferencias en las sociedades; quienes valorizan el aprendizaje y la convivencia en la diversidad situación que no existe en las escuelas de Chile y finalmente quienes cuestionan la diversidad por las dificultades pedagógicas y sociales que conlleva.

### **2.5.1 En desacuerdo con la segmentación: reflejo de la sociedad**

De los profesores del colegio público, Jaime (ds6), Daniel (ds3), Oscar (ds10), Patricia (ds5) y Gloria (ds8) ven la segmentación actual como un reflejo de la desigualdad que existe en la sociedad.

Juan (ds1) señala, “es un reflejo de la sociedad en la cual vivimos no más y la educación no podría ser ajena a eso, vivimos en una sociedad totalmente segmentada y por lo tanto, las personas se educan de acuerdo a eso”. Juan en su narración además de señalar que la educación es expresión de lo que sucede en la sociedad y que Chile hoy está totalmente segmentado en todos los espacios, enfatiza que esto se manifiesta en todos los espacios sociales como son la salud, los barrios y los cementerios, además señala que hace décadas atrás no existía ese fenómeno, siendo su propia historia un ejemplo de la diversidad que sí existió en las escuelas públicas. Señala al respecto:

Yo estudié en el liceo de aplicación, yo tenía compañeros que sus papás eran abogados, médicos, mi papá era obrero, ahora eso no se da, los pobres con los pobres, los ricos con los ricos, pero como te digo es un reflejo de la sociedad en la cual vivimos, vivimos en una sociedad totalmente segmentada, en especie de ghettos [...] (antes) era otra sociedad, cuál era el rol del Estado en la década del '60, era absolutamente distinto, ahora vivimos en un estado subsidiario el cual el rol es mínimo, en todos los aspectos, en salud, educación, vivienda.

Juan (ds1) expresa como ha cambiado el rol del Estado y ha disminuido su influencia y responsabilidad con las distintas esferas de la sociedad. Lo dicho por Juan es reforzado por Daniel (ds3) quien cuenta que “en los años ‘50 y ‘60 e incluso en colegios de mucho prestigio como el Instituto Nacional, el Aplicación, llegaban gente de mucho dinero porque eran considerados mejores que cualquier otro colegio pagado, aunque fuera muy caro, la diferencia no era tan marcada porque precisamente había una real posibilidad, [...] la movilidad social era total, hoy en día no”.

Lo mismo opina Oscar (ds10), “para mí es reflejo de la sociedad, tenemos Isapre<sup>90</sup>, tenemos Fonasa, la isapre más cara y la más barata pal’ perraje, el sistema educativo, es reflejo no sé si es bueno o malo, no sé cómo se arreglaría”.

Patricia (ds5) por su parte, también reafirma que en otra época no fue así.

Antes era más mezclado, no sé si en todos los barrios no lo tengo cien por ciento claro. Es que la separación no sólo es en la educación esta es una separación que se ha hecho a nivel de vivienda, de barrio, de todo, la educación es una consecuencia no más porque si a ti te aislaron a vivir en un barrio muy periférico, lejos de todo y te construyeron la escuela al lado, adonde vas a mandar a tu hijo, quedan segregados por una cuestión de barrio, no es una segregación por colegio, sino de barrio, la segregación en educación es una consecuencia de lo anterior no más, porque Pinochet saco a todos los pobres de los barrios que los molestaba, los tiraron para afuera.

Gloria (ds8) al igual que Patricia (ds5) reconoce que hubo un momento histórico en que se fomentó la segmentación, como también la descalificación de quienes asisten a los colegios públicos haciéndose una analogía entre pobreza y delincuencia. Gloria (ds8) lo expresa de la siguiente manera:

Eso es lo que ha ido perjudicando a la educación, esta separación, antiguamente no era tan notoria la separación, la mayoría de extracto medio y bajo se iban a colegios fiscales, antes la educación fiscal era muy buena, cuando el municipio comenzó a tomar los colegios fue cuando se echo a perder la educación, los colegios particulares siempre han estado, pero no había esta segregación eso pasa con los subvencionados no hay quien los controle, pretenden cerrar los colegios públicos y que va pasar con las familias que no puedan pagar, los subvencionado de todas maneras se tiene que pagar. No había separación tan grande, los chiquillos aunque fuera baja no se sentían como discriminados, ni se sentían como estas modalidades, flaites<sup>91</sup>, como que la pobreza significa delincuencia, ahora es difícil que haya mezcla, pero en una época podría haber sido buena pero hoy es difícil revertir lo que se hizo.

Estos cinco profesores del colegio público tienen una postura frente a la segmentación que considera que el espacio educativo es un reflejo de lo que sucede en la sociedad chilena,

---

<sup>90</sup>Las Instituciones de Salud Previsional (ISAPRE) son creadas para otorgar servicios de financiamientos, beneficios y seguros en materia de salud. Estas son un sistema privado de seguros de salud creado en Chile en 1981. El Fondo Nacional de Salud (FONASA), creado en 1979, es el ente financiero encargado de recaudar, administrar y distribuir los dineros estatales destinados a salud en Chile siendo una de sus funciones financiar las prestaciones de salud de sus beneficiarios (el 7% de los ingresos imposables en salud).

<sup>91</sup>Es la manera de llamar despectivamente a los jóvenes pobres quienes además se identifican por una actitud irreverente y usar, la mayoría de las veces, ropa de marca.

además señalan que esa segmentación se agudizó en dictadura y que ha perdurado hasta hoy.

Asimismo cuatro de ellos concuerdan que en otra época el espacio educativo fue efectivamente un lugar de movilidad social, lo que no sucede hoy. Es interesante como dos de ellos lo afirman a partir de sus propias experiencias como hijos de obreros. Sus historias de vida muestran que sí existió en la historia reciente una mayor integración y algún grado de movilidad social que se reflejó, en el caso de ellos, en ser profesionales rompiendo con la reproducción del origen familiar.

En el colegio particular subvencionado también consideran que la segmentación escolar es una consecuencia de lo que sucede en la sociedad, así lo cree Susana (e9), Mariela (e4) y Sergio (e5).

Susana (e9) considera que;

Es horroroso, es determinismo, es lo más triste de la literatura naturalista, niño pobre va a ser pobre toda su vida, porque que opción tiene, sale de un colegio entre comillas pobre, va a ir a la universidad, va a surgir, ni siquiera tiene el mundo, por último una polola y ascaldas socialmente, nada, no te da posibilidad ninguna, de amigo, contacto, encontrar una novia millonaria, o sea nada de nada, pobre, mueres pobre, y tus hijos, y los hijos de tus hijos por el resto de tu vida, por el simple pecado de haber pertenecido a esta raza, si es determinismo.

Mariela (e4) reafirma esta idea, “es un reflejo de la sociedad nada más, se hace los mismo que pasa en la sociedad, nosotros no nos mezclamos con los ricos y los más perjudicados son los de menores recursos, están al último”.

Sergio (e5) afirma que la segmentación que se vive actualmente no es casualidad sino que es parte de una planificación que se llevó a cabo en dictadura.

La segmentación no es una casualidad, termino de los '70 inicio de los '80, se estudia el modelo económico de este país, para implementarlo había que hacer varias modificaciones partiendo de cómo te educas, cómo sanas tus enfermedades, cómo te jubilas, todo eso hubo que adaptarlo al modelo y el modelo pretende tener un pequeño porcentaje de la población apta para liderar el asunto y otra para entregar la mano de obra calificada, sin mayores cuestionamientos y este tipo de colegio el municipal, y el subvencionado que son la gran mayoría responden a eso, hay una intencionalidad de separar.

Sergio (e5) da cuenta del proceso histórico social de la desigualdad que cuestiona las explicaciones divinas y biológicas de las diferencias y que responde a un proceso socio histórico planificado en dictadura.

Juan Carlos (e6) por su parte, comenta como el actual sistema fomenta con medidas de discriminación positiva la segmentación. Un ejemplo, es el cambio en las ponderaciones de la notas de la escuela. La nueva modalidad permite aumentar de un 10% a 40% en promedio el porcentaje de las calificaciones obtenida en la secundaria y así beneficiar a los sectores más vulnerables y fomentar la equidad en un sistema de educación segregado. Se busca con esto apoyar a quien tenga los mejores lugares de su colegio<sup>92</sup>. Según Juan Carlos con esta medida, “ya el mismo sistema esta menospreciando a un grupo por darle más puntaje porque supuestamente ya no están bien preparados, aunque los planes y programas son iguales, el mismo sistema hace una segregación, a lo mejor en base a resultados, investigaciones, no lo sé, pero ya te está diciendo que el municipal es más bajo que el particular subvencionado”.

Entre los profesores del colegio público-privado Manuel de Salas, Pablo (ms1), María Angélica (ms2), Marcia (ms8) y Cristián (ms11) también expresaron que la segmentación es producto de lo que sucede en la sociedad, siendo en otra época distinto.

Sobre la reproducción de la sociedad en las escuelas Pablo (ms1) señala, “esa diferencia yo sostengo que es implacable, que no es trivial encontrar un modelo donde no se reproduzca la sociedad en sí [...] hay hartos estudios de que la educación es un aparato de reproducción lamentablemente”.

María Angélica (ms2) si bien reconoce que la segmentación de la escuela es reflejo de la sociedad, sostiene que hay que tener cuidado en cuanto a no reproducir las desigualdades

---

<sup>92</sup>Esta medida despertó fuertes críticas en ciertos sectores por dos razones, una porque provocó que en muchos colegios se subieran las notas y así compensar las diferencias y competir de mejor forma, y dos, porque los colegios emblemáticos reclamaron que en una escala de 1 a 7, obtener un 5.8, donde asisten los mejores alumnos, no es lo mismo que en un liceo vulnerable, dado las diferentes exigencias. A dos años de aplicada la nueva medida una estudio de Alejandra Mizala revela que los más beneficiados han sido las mujeres y los estudiantes vulnerables. Mujeres y alumnos vulnerables fueron los más beneficiados con el ranking, concluye estudio. Obtenida el 23 de octubre de 2014, de [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=570&externo=boletin](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=570&externo=boletin).

sociales a través de diversas prácticas que no hacen más que perpetuar las diferencias ya existentes. Así lo expresa:

Muchos nos estamos escudando en eso, en que nuestro colegio es pobre, no puedo aprender y los chiquillos se están quedando en eso, [...] yo creo que si falta mucho empeño, mucho trabajo, obviamente que si un cabro ve que no va a pasar nada después de que salga de cuarto medio le va a dar lo mismo terminar un buen cuarto medio [...], yo creo que eso es un espejo de lo que somos, ahora para que se cambie eso debe haber un cambio desde otros aspectos también, o sea debe cambiar todo, porque estamos segmentados desde la salud, los hospitales públicos, privados, estamos todos segmentados.

Ella al igual que otros profesores concuerda en que hubo una época en la que no existían diferencias tan marcadas como las que se observan hoy, además considera que existió una formación cultural distinta que minimizaba las diferencias de cuna y que se explica por la actitud de las personas.

Si uno habla con personas de 60 años, ya pasando los años, habla bien y maneja un buen vocabulario, y no ha ido al colegio. Tenemos niños que van al colegio y no saben hablar y tiene que ver más que con como estamos viendo lo que es el lenguaje, si interesa o no interesa hablar bien, si interesa o no interesa, hay gente que se ha formado sola porque tiene que ver con una cuestión de necesidad personal, pero aquí estamos viendo que nos estamos llenando de niños licenciados que no saben nada, licenciados de cuarto medio digamos, y muchos también técnicos que poco saben [...] yendo al fondo porque culturalmente me parece que estamos muy pobres, como que todo da lo mismo.

Marcia (ms8) reafirma que las diferencias culturales de antaño eran menores, “no era tan abismante como ahora la diferencia cultural, el niño de una población o un niño que vivía en el barrio alto tenía un nivel semejante de conocimiento, de lenguaje oral, era bastante parecido, hoy día evidentemente que esta segmentación amplía cada vez más la brecha”.

Lo dicho por Marcia (ms8) lo reafirma Cristián (ms11), quien reitera que la segregación actual es muy injusta y que “la gente capacitada que no tiene recursos no puede optar a los mejores colegios y eso les va impidiendo, salvo los colegios de excelencia que son muy pocos y cuesta mucho entrar como el Nacional, pero es injusto, es una especie de segregación”.

En suma, la mayoría de los profesores cuestiona la segmentación escolar y la explican como parte de un fenómeno mayor que es la desigualdad en todos los espacios sociales de



la sociedad chilena. Consideran que la escuela no puede operar de manera distinta a lo que sucede en la sociedad. También reconocen que hubo otro momento en que hubo movilidad social y mayor integración, obedeciendo la situación actual a un proceso histórico y no a un determinismo.

### **2.5.2 De acuerdo con la segmentación: deben existir diferencias**

A diferencia del colegio público y del colegio público-privado donde todos concuerdan en ser críticos con la segmentación, en el colegio particular subvencionado un profesor considera que no puede ser de otra manera ya que la sociedad requiere de una diferenciación siendo algo natural. Así lo expresa Alejandro (e1):

Lamentablemente nuestra sociedad requiere de distinto tipo de personas, no todos pueden ser abogados, médicos, también necesitamos secretarias, también apunta a lo que el medio requiere hoy, vemos un exceso de profesionales que están trabajando en los supermercados, el mercado es muy chico está saturado de algunos profesionales, lamentablemente se tienen que dar esas diferencias, por una cuestión natural.

Grisella (e7) también del mismo colegio no concuerda con la segmentación, pero no se imagina como podría ser de otra forma, “no po’ no estoy de acuerdo, pero de qué otra forma esto puede ser cambiado”.

En el primer caso, la posición de Alejandro (e1) refleja las discusiones que defendieron los funcionalistas de la sociología para explicar y justificar las diferencias sociales en la sociedad. Y en el segundo caso, la posición de Grisella (e7) muestra una vez más una naturalización de los hechos, siendo para ella difícil imaginarse una sociedad distinta a la actual.

### **2.5.3 Aspectos pedagógicos de la segmentación: valoración y costos de la diversidad**

Los profesores de los tres colegios se centraron también en aspectos pedagógicos de la segmentación escolar. Un grupo de profesores, se centró en la importancia de la diversidad

en el aula y otros, en las dificultades que conlleva la integración de distintos tipos de estudiantes.

Los profesores del colegio público valoran la diversidad en la escuela como parte del proceso de formación del joven, quien debe aprender a respetar la diferencia y a vivir en un mundo diverso y distinto. Así lo expresa Carlos (ds11):

Debería existir una heterogeneidad, ya que se crean menos resquemores, vivir en un ambiente educativo donde exista respeto y se pueda superar las diferencias y vivir armónicamente en la sociedad, tú tienes que comprender que siempre puede haber más gente que puede tener más que tú y hay gente que puede tener menos que tú y tiene que haber cierta empatía, ponerse en el lado del otro sobre todo si eres alguien que tiene plata, que tenemos las mismas posibilidades.

Por otra parte, Ernesto (ds4) sostiene la importancia de que los profesores asuman la tarea de enseñar a convivir con la diversidad, y que eso será posible en la medida que la educación sea gratuita, considera que:

Esta estructura debe ser cambiada de manera radical, por eso se plantea que la escuela en Chile y las universidades sean gratuitas ahí van a converger diferentes niveles socio económicos, yo pienso que diseñando un buen sistema educacional, apoyando con los recursos que el país tiene no debería haber problema de juntar los distintos niveles socio económicos, preparando bien a los profesores deberíamos asumir bien esa tarea, en otros países es así.

También Patricia (ds5) aporta en términos pedagógicos señalando que la homogeneidad en las escuelas no ayuda al proceso pedagógico. Ella considera:

Que es muy difícil que las personas se superen si no tienen a quien imitar y cuando la convivencia social está mal, existen referentes y tu aprendes de otro, aprendes a echar la basura en una bolsa y no sacarla en una caja a la calle, por decir algo, no tiene que segregarse al pobre, si lo segregas y le das poca educación y mala, qué va a aprender socialmente hablando, sólo reafirma su conducta entre sus pares, se refuerza y eso es lo que nos ocurre acá, y te dicen si po' profe le está poniendo mucho, y qué le pongo mucho, ¿a qué viene, a ser vida social? Conversan por la ventana del primer piso con los otros niños que andan vagando en hora de clases, porque no tiene clase o qué sé yo, y se mandan recados y se pasan ropa por la ventana y todo eso mientras haces clases y para ellos es normal.

Oscar (ds10) de manera muy sincera reconoce, que frente a lo que sucede no le gustaría colocar a su hijo en un colegio donde vayan jóvenes de un nivel más bajo que el de su hijo.

No quiero estar con una familia que tiene cierta carga socio cultural de más bajo nivel, yo si pudiera pagarle a mi hijo un colegio se lo pagaría, más que por la calidad de enseñanza porque los profes somos casi lo mismo, que hacemos clases en privados y públicos, por los pares, es otro nivel cultural, o sea es complicado, no lo pondría en el colegio de la periferia si sé que se va a encontrar con muchachos buenos, pero el ambiente en general no va a ser muy bueno, esa segmentación es mala, pero no tengo juicio de valor, yo lo haría, tampoco critico a la gente que lo hace.

La posición de Oscar (ds10) refleja muy bien la posición de las diversas familias chilenas, que optan por colocar a sus hijos en colegios particulares subvencionados para evitar que se relacionen con jóvenes de nivel socioeconómico más bajo, ya que consideran que eso afectará de manera negativa a sus hijos. Esta posición muestra uno de las consecuencias de la segmentación, lo que ha ido agudizando la discriminación y el prejuicio hacia otro que es distinto. Las diferencias suelen verse como algo negativo y perjudicial.

Finalmente, Paola (ds9) centra su cuestionamiento de la segmentación en la infraestructura y en las condiciones de la escuela que perjudica a quienes estudian en colegios públicos, “cuál es la desventaja, que este colegio no tiene los mismos recursos que tiene ese otro colegio y ahí está la segmentación no porque esta sea municipal y este otro sea particular, como este es municipal le dan menos recursos”.

También en el colegio público-privado los profesores construyen su posición frente a la segmentación entorno a la diversidad como parte fundamental del proceso de formación, así lo señala Enrique (ms4):

Yo creo que la diversidad dentro de un colegio es súper importante y enriquece mucho la relación o la visión que un chico puede tener con respecto al mundo. Yo estudie en el Instituto Nacional por ejemplo, y en el Instituto Nacional entraba desde el hijo del médico, el hijo del diputado hasta el hijo del obrero más pobre; entonces el contacto que se produce ahí yo encuentro que es súper positivo, el hijo del papá rico puede conocer la realidad del compañero y enriquecerse de él también puede pasar al revés. Y yo creo que lo que lamentablemente se da en colegios particulares es que de repente los chiquillos viven en una burbuja que no les permite ver más allá.

Luis (ms9) señala: “no es bueno (la segmentación) porque la idea es que todos convivamos con alumnos de diferentes niveles socioeconómicos, acá estaban los alumnos de auxiliares,

con hijos de profesores, hijos desde el auxiliar digamos hasta personas de buen nivel social, cierto comerciantes, profesionales de la universidad”.

Natalia (ms10) dice: “yo creo que lo ideal sería integración [...], o sea es de aprendizaje mutuo para la vida al final estar estudiando con gente que es súper diferente, el aprender que somos diferentes y que podemos compartir si somos diferentes”.

A diferencia de los profesores de los otros dos colegios, un grupo de profesores del colegio particular subvencionado centran su posición en las dificultades de la diversidad en el aula, sin por eso estar de acuerdo con la segmentación.

Héctor (e2) cuenta como en la escuela se experimentó separando a los estudiantes por habilidades y luego como se los mezcló porque los jóvenes se sentían mal al estar en el curso de los “malos estudiantes”. El comprobó que la mejor manera de trabajar con los estudiantes es que sean de un mismo nivel, y así no quedan rezagados los de un nivel más bajo y no pierden los chicos que van más adelantados. El dice:

Entonces mezclémoslos, yo nunca estuve de acuerdo, llegaba a la sala y me encontré con uno del A del E, para mí no era cómodo, porque no sabía a qué nivel trabajar porque cualquier nivel había damnificados, qué hace uno, elige el medio y los más altos pierden porque no se les puede explotar y los más bajos siguen mirado el techo, no entienden nada, y quiénes son los que andaban menos perdidos los términos medios.

Por otra parte, Andrea (e3) considera que es complejo mezclar a los distintos grupos sociales ya que pueden sentirse discriminados quienes tienen menos recursos. Ella cuenta que es lo que pudo haber sufrido cuando niña de no haber sido estudiosa y por lo mismo “integrada”. Así lo expresa:

Imagínate yo lo viví un poco, yo estaba en un colegio donde todos mis compañeros eran el hijo del alcalde, el director del hospital, hijo de diputado y mi papá era carpintero, ya vamos a hacer una fiesta y yo no podía ir, también es un proceso que uno tiene que aceptar y estar seguro y decir no tengo plata pero no importa, para mí no fue tan terrible, lo pude llevar a cabo todo bien, igual que mis hermanas, por qué, porque teníamos buenas notas entonces todos los otros compañeros querían estudiar contigo, pero qué pasa con los alumnos que son del montón, ahí sería más difícil [...] tendría que ser un sistema muy perfecto, que fuera como ciego, no se notara quien viene de donde, pero eso es imposible, yo creo que hay que mejorar la educación pública para que este al nivel de la particular.

La preocupación de discriminación que expresa Andrea (e3) se constata en la misma escuela en que trabaja, así lo confirma Mariela (e4) quien comenta cómo reaccionan los estudiantes cuando ingresan a la escuela jóvenes de nivel socioeconómico más bajo, a los que se les llama despectivamente flaites. Ella considera que los estudiantes de un nivel socioeconómico más bajo pueden afectar negativamente al grupo. Señala:

Estos niños de colegio subvencionado me he dado cuenta cuando llegan los flaites, no quiero ser peyorativa, y es lo que te decía la gente humilde de antes no son igual a los de ahora, eso es otro análisis, flaites llega uno que otro y se nota, a veces logran ser la manzana podrida, si tienen tierra fértil logran echar a perder al resto, los desordenan, algunos los admiran y los siguen y los tratan de imitar, a veces llegan a tierra baldías y hay cursos donde son marginados, es complicado, no sé cuál será el equilibrio para integrar.

La narración de Mariela (e4) refleja los prejuicios que existen con respecto a los jóvenes de sectores bajos, a quienes se les estigmatiza de “manzanas podridas” desordenando a los demás compañeros. Con las diferencias de estudiantes el razonamiento suele operar en contra de los “malos” estudiantes que influyen negativamente y no al revés de cómo los “buenos” estudiantes pueden influir de manera positiva en la conducta de los jóvenes. Estos relatos muestran las dificultades que se tiene para convivir con un otro distinto, a quien por desconocimiento o por las pocas herramientas pedagógicas que se tiene se les discrimina y desvaloriza a priori. También muestra las debilidades institucionales para cobijar y trabajar con estudiantes con necesidades y características distintas.

#### **2.5.4 Reflexiones en torno a las posiciones que se construyen en torno a la segmentación escolar**

Se construyen cuatro posiciones con respecto a la segmentación escolar, una que está en contra de la segmentación, otra a favor, y quienes se centran en el aspecto pedagógico de la segregación y que se divide entre quienes se centran en la importancia de la integración y la diversidad en el espacio de la escuela como parte de la formación pedagógica, y quienes lo cuestionan centrándose en los problemas que pueden generar dicha integración.

Las argumentaciones que dan los profesores para sostener su posición sobre la segmentación escolar son las siguientes:

**En desacuerdo con la segmentación y es reflejo de la sociedad:** las narraciones se centran en explicar la segmentación escolar como expresión de lo que sucede en la sociedad, que se caracteriza por una segregación en todos los espacios sociales. Se argumenta que no puede existir una educación distinta a lo que sucede en la sociedad, siendo la escuela una reproducción de lo que sucede en ella. Entre quienes centran su posición en la explicación de la segmentación, sostienen que hubo una época en Chile en que fue distinto existiendo mayor integración social. También manifiestan que hubo movilidad social, lo cual se expresa en las propias experiencias de los profesores, quienes aún siendo pobres pudieron convivir con hijos de médicos y diputados en las escuelas, llegando a ser profesionales y rompiendo con la propia historia familiar. Asimismo, también se identifica un momento histórico en particular en que la segmentación se agudiza, que es la dictadura, perpetuándose actualmente. También se señala que la segmentación actual es producto de una planificación elaborada por los ideólogos de la dictadura.

**De acuerdo con la segmentación:** si bien todos critican la segmentación, un profesor reconoce que las sociedades requieren de diferencias. Este argumento fue defendido por la escuela funcionalista que considera que la estratificación es un mecanismo inconsciente que toda sociedad debe desarrollar con el fin de sobrevivir (Ritzer, 1993).

**Argumentación sobre los beneficios pedagógicos de la integración:** otros profesores construyen su posición a partir de aspectos pedagógicos, señalando la importancia de la integración y la diversidad en el aula, como parte del proceso de formación del estudiante. El valor que tiene la integración se expresa: “en el respeto a la diferencia, genera empatía, la superación requiere de alguien distinto a quien imitar, enriquece la relación con el mundo”. Lo señalado por estos profesores muestra la valoración a la integración y convivencia de sujetos distintos que permiten ampliar la mirada del mundo, como también aprender a convivir con personas distintas.

**Argumentación sobre las dificultades de la integración:** otro grupo de profesores construye su posición frente a la problemática de la segmentación, centrándose en las dificultades que existen, en el contexto actual, de integrar a los diversos grupos sociales. Sus argumentos sobre los problemas de integración en términos pedagógicos son: “juntar a

distintos tipos de jóvenes en una sala tiene un costo de aprendizaje que afecta a quienes aprenden más rápido y a quienes lo hacen más lentos, quienes tienen malas conductas o son más flojos influirán de manera negativa al grupo y que se dará una discriminación hacia quien tiene menos capital socio-cultural y económico”. La postura de estos profesores se sostiene en una visión realista de las problemáticas que han vivido ellos mismos, predominando aquello por sobre las diversas estrategias pedagógicas, expectativas y deseos de lo que debiese ser la educación. Por otra parte, lo que señalan está develando las dificultades que está teniendo la sociedad chilena para convivir en un mismo espacio con otros distintos.

Al revisar según tipo de colegio, los profesores de las tres escuelas construyen su posición cuestionando la segmentación y sólo una persona del colegio particular subvencionado relativiza la segmentación al señalar que deben existir diferencias en la sociedad. Las posiciones se nutren de la explicación que dan del fenómeno, señalando que es producto de lo que sucede en la sociedad, realidad que no siempre fue así. Solo un profesor considera que las diferencias son necesarias para el buen funcionamiento de la sociedad.

De los tres colegios los profesores que se centran más en explicar el fenómeno como parte de la reproducción de la sociedad son del colegio público (cinco), seguido en igual número (tres) por los profesores de las otras dos escuelas. Los profesores del colegio público conviven con jóvenes de sectores vulnerables que presentan diversas problemáticas que no siempre son bien atendidas por la escuela o por los mismos profesores. Esto sucede porque no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo y/o porque no existe una institucionalidad que respalde y acompañe el proceso de aprendizaje. Tal situación ha hecho mucho más complejo y difícil la labor de enseñanza. En el caso de los otros dos colegios, la selección ya sea por dinero o pruebas de conocimientos les permite convivir con estudiantes con un nivel cultural mayor que facilita el proceso de aprendizaje, además estas escuelas tienen la libertad de cancelar la matrícula a un estudiante si lo consideran necesario, lo que no sucede en los colegios públicos.

Con respecto a los aspectos pedagógicos de la segmentación escolar, los profesores del colegio público y público-privado, coinciden en los costos que tiene pedagógicamente la segmentación en las escuelas, siendo necesario la integración como parte del proceso de

formación de los jóvenes. Ellos sostienen la importancia de la diversidad en el espacio pedagógico debido a que la sociedad es diversa y debe ser parte de la formación el aprender a convivir con un otro distinto. Los profesores del colegio particular subvencionado, en cambio, centran su posición en las posibles dificultades que pueden darse en la inclusión de jóvenes de distintas características en la misma escuela, ya que consideran que pedagógicamente es más fácil trabajar con estudiantes homogéneos en el aula, que es necesario no permitir malas influencias entre pares y que pueden sufrir discriminaciones quienes son más pobres.

## **2.6 Selección de estudiantes en las escuelas**

En Chile está prohibido por ley hacer selección de primero a sexto básico, lo que no se cumple debido a la poca fiscalización que existe. Los colegios que hacen selección, tanto en enseñanza básica como media, lo hacen a través de notas, exámenes de conocimiento o un cobro mensual. También en algunos colegios religiosos se les exige a los padres estar casados y que los estudiantes hayan cumplido con los sacramentos que corresponden a la edad del joven.

En el caso de los tres colegios estudiados, la selección es distinta. En el colegio público-privado Manuel de Salas, hay una selección por dinero ya que se cobra una mensualidad de aproximadamente 5.000 pesos mexicanos. A los padres se les pide las liquidaciones de sueldo para que puedan respaldar la rentabilidad necesaria para pagar el colegio. Es un colegio que no selecciona por notas, pero sí realiza una entrevista a los padres que tiene una ponderación importante en la aceptación del estudiante. Se buscan padres comprometidos con la educación de sus hijos y que concuerden con el proyecto educativo de la escuela. En algunos casos se dan becas.

En el colegio particular subvencionado Excelsior, la selección es también por dinero, pero un monto mucho menor que el colegio mencionado, el cobro es aproximadamente de 2.000 pesos mexicanos. Se realiza una entrevista a padres y estudiantes y se exige un mínimo de nota de 5.0. En algunos casos se dan becas.



En el colegio público Darío Salas, la selección dejó de existir debido a la baja matrícula que han tenido los colegios públicos en el último tiempo. Juan (ds1) explica que, “las pruebas en la escuela es algo netamente simbólico, tenemos que cumplir con una matrícula determinada, por lo tanto, si llega alguien en marzo lo reciben para cumplir la matrícula, si hay menos matrícula hay menos profesores, entonces para privilegiar entre comillas la fuente laboral se tiene que recibir al que sea”. Daniel (ds3) explica que en algún momento “se seleccionó por nota exigiéndose un 5.8, luego se rebajó a un 5.5”. Actualmente se aceptan a los mejores estudiantes y se juntan en los primeros cursos del mismo nivel, luego se sigue con los siguientes cursos que tienen estudiantes con notas más bajas. Tal situación ha provocado que haya cursos homogéneos por rendimiento académico que se caracterizan por sus buenos resultados y que son, los que más probable, ingresen a la universidad, los otros cursos, en cambio, suelen tener bajos resultados de aprendizaje y menos probabilidades de ingreso a la universidad. También ingresan a este colegio estudiantes que son enviados por la Municipalidad de Santiago, ya que son echados de otros establecimientos y no pueden quedarse sin matrícula en la escuela. Esos jóvenes deben ser aceptados aunque se hayan cerrado las inscripciones.

Uno de los problemas que han tenido los colegios públicos, en las últimas décadas, es su baja matrícula lo que ha significado cierre de escuelas, debido a eso la selección de los estudiantes se ha ido flexibilizando. Esta situación obedece a la presión por parte del municipio que manda estudiantes, pero también a la necesidad de mantener a la escuela con matrícula suficiente para evitar el cierre de la escuela y el despido de sus profesores.

Frente a la selección de estudiantes en las escuelas los profesores construyen tres posiciones, en desacuerdo con la selección, de acuerdo con ella y su relativización.

### **2.6.1 Desacuerdo con la selección en las escuelas**

Con respecto a la selección de estudiantes en las escuelas, la mayoría de los profesores del colegio público –Patricia (ds5), Juan (ds1), Carlos (ds11), Ernesto (ds4), Daniel (ds3), Fernanda (ds7) y Paola (ds9)- están en desacuerdo, sin embargo, reconocen que existen múltiples dificultades en la aceptación de todos los estudiantes, ya que no existe una

institucionalidad que acoja, ni profesores preparados para apoyar la diversidad de necesidades que existen.

Patricia (ds5) expresa: “en el ámbito escolar no debería haber selección, todos deberían contar con el mismo derecho”. Por otra parte Juan (ds1) señala, “muy bien que no haya selección, me parece muy bien, pero deberían haber algunos compromisos por parte de los alumnos y los apoderados que vienen acá, y eso aprecio que no se da”. Si bien Juan (ds1) reconoce que la educación es un derecho no debiendo existir selección, es necesario que los padres y estudiantes se comprometan con el estudio, es decir, el derecho implica también ciertos deberes. Esta posición muestra nuevamente el malestar con respecto al compromiso de la familia y del estudiante con la escuela.

Por su parte Carlos (ds11), plantea que la sociedad requiere ser heterogénea y evitar los guetos, “si elige vas a crear cúpulas de poder o guetos de malos, los peores donde están, aquí y allá, atenta contra la democracia, a la larga es lo que se ve y lo que dicen los estudios, está lleno de guetos acostumbrado a seleccionar, yo creo que no”. Lo que plantea Carlos (ds11) refleja lo que sucede en la sociedad chilena y específicamente en la educación, la selección y el cobro han provocado una segmentación que divide a la sociedad en distintos colegios, según los ingresos y el capital cultural, quedando replegados en los colegios públicos los estudiantes de nivel socio económico más bajos y un capital cultural distinto al que se exige en la escuela, con toda la estigmatización que eso conlleva.

Ernesto tampoco está de acuerdo con la selección, y reconoce que si bien los colegios públicos no deberían hacer selección, igual lo hacen, “yo no estoy de acuerdo con la selección de estudiantes, sobre todo en la escuela pública, hay que aceptar al universo, pero aquí en Chile en las escuelas públicas seleccionan a los alumnos con las notas y el dinero”.

Asimismo, Daniel (ds3) tampoco concuerda con la selección, pero reconoce que el sistema de alguna forma te presiona para hacerlo y así asegurar un buen nivel en la escuela, “yo no estoy de acuerdo en que se haga ese tipo de selección, pero tampoco uno puede ser tan radical y eliminarla, de alguna manera el sistema te exige no convertirte en un colegio de tan bajo prestigio que no te llegaran alumnos”. Con respecto a lo que señala Daniel (ds3), en las últimas décadas, las pruebas estandarizadas como la prueba SIMCE, se han

transformado en un indicador fundamental de la calidad de las escuelas siendo una presión importante para los profesores y para seleccionar a estudiantes que aseguren un buen resultado en las evaluaciones nacionales. De tal forma, el sistema provoca y fomenta la selección de los estudiantes a través de pruebas de medición, que definen si un colegio es bueno o no, independientemente de las características de la escuela y de sus estudiantes.

También Daniel (ds3) comenta que la escuela no está preparada para recibir estudiantes con distintas necesidades y dificultades, siendo difícil recibir a todos los estudiantes como él quisiera. Al respecto dice:

Tendrían que haber redes de apoyo muchos más fuertes en los colegios, que nos permitieran recibirlos a todos, pero los chicos que tengan problemas ya sean conductuales, académicos, puedan ser realmente nivelados con psicólogos, psicopedagogos, o con trabajo de orientación de verdad porque ahora la verdad es trabajo administrativo, no orientan a nadie, y ellas lo saben, las orientadoras acá se quejan de eso, de que ser orientador perdió todo su sentido porque lo único que hacen es llenar papeles [...]no podemos tratar por ejemplo cabros que vienen con problemas de drogadicción.

Daniel (ds3) plantea una dificultad real que tienen los profesores, sobre todo en los colegios públicos, no tienen el apoyo ni las herramientas pedagógicas para trabajar con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, además de problemas psicológicos y sociales. También plantea las dificultades que existen con respecto a la disciplina dentro de la sala de clases siendo difícil lidiar con los alumnos que son muy desordenados y distraen al grupo. Nuevamente estas situaciones develan las diversas problemáticas y tensiones que hay al interior de la escuela y que muchas veces no cuentan con el apoyo institucional necesario, ni la comprensión de la sociedad, delegándose toda la responsabilidad solo en el profesor. Lo dicho se condensa muy bien en lo expresado por Daniel (ds3),

A veces es cierto tienes un curso de 35 alumnos en que cinco te joden, y te joden todo el rato y le hacen daño a los otros 30 que quieren estudiar, no dejan que el profesor entregue sus materias, no dejan que el chiquillo se concentre, entonces hay que ver esa balanza es bien complicado porque es cierto que sacar a cinco y ponerlo en un curso basurero, pero y qué paso con el derecho de la educación de los otros 30, que estos otros les da lo mismo, son tipos que impiden que los otros se eduquen, por eso volvemos al mismo problema no tenemos adonde mandar esos cabros.

Fernanda (ds7) también está en desacuerdo con la selección, pero reconoce que falta apoyo para poder trabajar con todos los tipos de estudiantes que llegan, “porque alguien tiene que trabajar con los chiquillos ya sea acá o en otro lado, pero qué nos falta, nos faltan más cosas, más apoyo para trabajar con chiquillos complicados”.

Paola (ds9) también expresa sus contradicciones al señalar que no está de acuerdo con la selección, pero reconoce que el aceptar todo tipo de estudiantes tiene un costo pedagógico alto, ya que los jóvenes desordenados y que no quieren estudiar afectan a quienes sí quieren hacerlo.

Yo tengo un conflicto, yo siento que en términos reales no debería haber selección porque se supone que tú no tienes porque escoger estudiantes si esos alumnos quieren estudiar, [...], pero también por otro lado no todos quieren estudiar entonces ahí hay como una contradicción porque en el fondo tenis que estar con niños en una sala donde diez están súper dispuestos a estudiar y a aprender y otros quince están en la nada y no quieren estudiar y hacen bulla y están molestando [...] bueno tenis que hacer algo como colegio para que todos aprendan y acepten las reglas.

En el caso de los profesores del colegio particular subvencionado, son menos (cuatro) quienes están en contra de la selección a diferencia del colegio público que son la mayoría (siete).

Grisella (e7) cuestiona la selección porque piensa que no se puede determinar tempranamente las capacidades de un estudiante, ya que eso puede cambiar con el pasar del tiempo. Así lo expresa, “no, no estoy de acuerdo, es que así siempre se está segmentando, si en un minuto no soy brillante no significa que no lo voy a ser en el futuro, funciona todo mal”. Para ella el desarrollo pasa también por otras habilidades que no se reducen solo al conocimiento matemático o de lenguaje, sino también a otros conocimientos como el artístico y deportivo, que también deben ser desarrollados y valorados por las escuelas.

Alejandro (e1) considera al estudiante un cliente que tiene derecho a elegir en qué colegio estudiar sin ser discriminado. Así lo expresa, “no, yo creo que cada uno tiene que estudiar donde quiera estudiar, y el colegio se tiene que hacer cargo entre comillas de este cliente para ser de él la mejor persona desde el punto de vista valórico y prepararlo intelectualmente para los requerimientos de la sociedad”.

Lo expresado por Alejandro (e1) muestra la visión más pragmática del proyecto educativo que se impuso en Chile, es decir, que las escuelas se transformen en empresas que satisfagan las necesidades de sus clientes que son los estudiantes y sus familias.

Violeta (e8) por su parte, no concuerda con la selección y señala que lo importante es que debería haber proyectos que fomenten la integración.

No me parece que debería haber selección, pero si me parece que deberían haber buenos proyectos [...] qué nos pasa hoy, que tenemos una diversidad de estudiantes en la sala, qué pasa con el chiquillo que no sabe hablar y otro que tiene promedio 6.8, en esa diversidad tenemos que movernos, no me parece que sea negativa la diversidad, sí me parece negativo que el sistema nos imponga que siempre tenemos que nivelar hacia abajo.

Andrea (e3) tiene “sentimientos encontrados” con la selección ya que segrega, además considera que no se le puede exigir a quien no se selecciona.

Es que eso sería separar, segregar, por habilidades, por aptitudes, pero tengo sentimiento encontrado con la selección, [...] yo antes pensaba que sí, pero ahora no, es una cosa de motivación, hay muchos niños que dicen para qué voy a estudiar, si después voy a estar en el negocio o voy estar en el puesto del papá, acá hay varios niños chinos, entonces esos niños tienen que terminar cuarto medio no más, saben que van al negocio, hay varios niños así, hay otros que te dicen no yo quiero ser peluquera, o quiero ser manicure, no todos van a la universidad, [...] solamente salir de cuarto les sirve.

En el caso de los profesores del colegio público-privado Manuel de Salas, la mitad de los profesores entrevistados, Enrique (ms4), Marcia (ms8), Luis (ms9), Eduardo (ms3) y Luis R. (ms7) están en desacuerdo con la selección.

Enrique (ms4) expresa así su desacuerdo, “yo creo que igual el tema de la selección yo la encuentro que está mal, en el modelo que está ahora si porque si estamos hablando de garantizar la educación a todos, en realidad la selección debería ser bien cuestionada”. Marcia (ms8) dice, “no, pésimo nosotros aquí no seleccionamos a nadie cuando ingresa al colegio”. Luis (ms7) dice: “yo pienso que no, que los resultados deben ser con alumnos de todos los niveles, nosotros acá tenemos una gran diversidad y los resultados no son malos y podemos ir entre todos logrando superarlos”. Eduardo (ms3) por su parte señala que lo ideal sería que, “ni hubiese selección”.

En el caso de Luis R., (ms7) él también considera que no debería haber selección y que la escuela debería hacerse cargo de la diversidad de sujetos que entran a las escuelas, así lo expresa:

Yo creo que originalmente no debería haber un filtro, creo que la escuela debería educar a toda persona que desee educarse en ella, lo concibo de esa manera, creo que a lo mejor los filtros tienen que ver con ciertas dificultades cognitivas, con ciertas necesidades educativas que a lo mejor van a ir diversificando las estrategias que ocupa el profesor, van a ir a lo mejor estableciendo que hayan ciertas prácticas o cierta organización administrativa del colegio que trate de abordar de manera diferente una situación u otra [...] son diferencias de alguna manera orgánicas o no sé, naturales.

En suma, los profesores que concuerdan en cuestionar la selección de estudiantes en la escuela, argumentan que se debe aceptar la diversidad, no se puede discriminar y negar a alguien la educación, sin embargo, la mayoría de ellos también reconocen las dificultades que existen para aceptar a todos los estudiantes. Los problemas radican en que los profesores no cuentan con las herramientas pedagógicas y psico-sociales para tratar las diversas problemáticas con las que llegan los estudiantes y que tampoco existen instituciones donde se puedan derivar para tener un apoyo fuera de la escuela. Lo denunciado por estos profesores es una temática recurrente que expresan y que muestra las dificultades que tienen en el plano pedagógico, en los vínculos en la escuela y en las propias condiciones laborales deficientes en las que trabajan, sin apoyo institucional y sin las herramientas pedagógicas para poder afrontar esta nueva realidad educacional.

### **2.6.2 De acuerdo con la selección en las escuelas**

Del colegio público, Marina (ds2), Gloria (ds8), Oscar (ds10) y Jaime (ds6) concuerdan con la selección. Marina argumenta que los profesores no están preparados para trabajar con estudiantes con problemas de aprendizaje, y por eso es necesario de manera urgente hacer selección, así lo expresa: “hay que hacer una selección, porque este año yo creo que tocamos fondo, yo todos los años digo no podemos estar peor, [...] los profesores llegan desesperados porque no son capaces de lograr captar la atención y no les interesa nada de

nada, con una arrogancia, prepotencia tremenda, entonces llegan gateando a la sala de profesores”.

Frente a esta situación la única solución que ve Marina (ds2) es que exista un colegio especial para estudiantes “con problemas”, ya que ella reclama que a los profesores los prepararon para trabajar con un “estudiante de media normal”.

Tendría que haber un tipo de colegio que realmente sea especializado para ese tipo de casos, porque por otro lado aparte del nivel socio económico que es bajo, el cultural es peor, hábitos que son horribles, tenemos niños que tienen problemas de aprendizaje y nosotros no estamos preparados para eso, a ti te pueden decir hágale evaluación diferenciada, pero yo no tengo las herramientas para ver cómo hago esa diferenciación, niñitos con déficit atencional un montón, y no están en tratamiento, tendrían que haber instituciones que acogieran a estos niños, pero que tuviera la implementación y los profesores preparados para ese niño, a nosotros nos prepararon para un chico de enseñanza media normal, tratamos de hacer lo mejor que podemos, pero el resultado quien sabe cuál será.

Marina (ds2) condensa las dificultades reales que están teniendo en la escuela los profesores de colegios públicos. Son estudiantes con problemáticas nuevas que ellos no saben cómo enfrentar, a lo que se suma una escuela y una estructura educacional que no genera condiciones favorables de contención para trabajar estas tensiones, delegando toda la responsabilidad en el profesor.

Oscar (ds10) también considera que la selección es positiva ya que permite tener mejores resultados, señala:

Es positiva, los colegios que seleccionan son los que obtienen mejores logros, porque los instrumentos de medición se abocan a eso, los que no entran ahí tienen que tener otro sistema de evaluación ya sea gubernamental o que se les evalúe de otra forma, o que se les prepare para otro tipo de tareas, no estoy diciendo que se les imposibilite ir a la universidad, que se les imposibilite para nada, pero no poseen las herramientas.

Oscar (ds10) muestra parte de lo que se ha estado discutiendo en Chile sobre la selección y la buena educación, debate que se ha centrado en si es buena una educación que selecciona a los mejores estudiantes asegurando de esa manera buenos resultados, o por el contrario es buena una educación que logra buenos resultados con estudiantes que tienen diversos problemas sociales y de aprendizaje. Al mismo tiempo esta situación invita a preguntarse, cómo la institución y la sociedad se hacen cargo de los diversas problemáticas que están

emergiendo con los jóvenes, que incluyen no sólo problemas de aprendizaje, sino también problemas familiares y sociales.

Gloria (ds8) también concuerda con la selección, pero señala que no debiese ser tan estricta porque si no qué se hace con los estudiantes que no pueden pasar la selección, “difícil, qué hacer con los chicos que no entren, los que no tienen clara las cosas, que simplemente no quieren, les da lo mismo que va ser de ellos del futuro, hasta cierto punto estoy de acuerdo con la selección pero hasta cierto punto, hay que tener un equilibrio, no de manera tan estricta”.

En el caso de Jaime (ds6), él está de acuerdo con la selección porque considera que todos somos distintos y por lo tanto, tenemos distintas capacidades y habilidades, lo que no significa que unos sean mejores que otros. Propone que es necesario reconocer las habilidades de cada uno como se hace en Suiza. Así lo expresa él:

En términos de selección real, claro que estaría de acuerdo [...] no estamos todos en el mismo nivel, basta con mirar a los profesores, ¿están todos preparados? hay una cosa que es natural, están todos listos para ser médicos, ingenieros, a todos les gustan las matemáticas, son todos buenos pa’ la música, tan simple como eso, yo no te digo que uno sea mejor que el otro, el chiste sería descubrir mientras más niños para que están mejor capacitados.

Sergio (e5) y Víctor (e10) del colegio particular subvencionado son enfáticos en apoyar la selección, pero por motivos totalmente opuestos.

Sergio (e5) considera que es imposible lidiar y elaborar distintas estrategias para cuarenta y cinco estudiantes.

Estoy absolutamente de acuerdo con la selección, en educación como en la vida tenemos distintos tipos de personas, así como tenemos que apoyar en un curso de 45 a los que tienen déficit atencional, problemas de aprendizaje, etcétera, también tenemos que ver cómo explotamos, cómo le damos más herramientas al que destaca [...] estoy de acuerdo con la selección porque punto uno en educación tú tienes águilas y tienes tortugas, tú tienes leopardos, tienes de todo, a todos tienes que darles algo según sus capacidades.

Víctor (e10) por su parte apoya la selección porque considera que lo que debería existir es un sistema educativo que responda a la diversidad y particularidad de los jóvenes, es decir, una selección “positiva” que busca desarrollar el potencial de cada estudiante.



Efectivamente somos diversos todos, cualquier educación, cualquier idea, que trata de igualarnos no entiende mucho cómo funciona la raza humana, habría que generar un sistema educativo, algo no tan complicado como para hacer un sistema para cada alumno, veo y me dedico a este, salió bueno pal' arte y me dedico a eso, otro educación física, otro filosofía, algo básico para todos.

María Angélica (ms2), Alejandra (ms6) y Cristián (ms11) del colegio público-privado también concuerdan con la selección.

María Angélica (ms2) al igual que algunos profesores de los otros dos colegios reconoce que no existen las condiciones óptimas para aceptar a todos los estudiantes, ya que la escuela no está en condiciones de atender a estudiantes en “situaciones complejas o de alto riesgo”, además de esa forma se alcanzan logros mínimos.

Hay colegios más pequeñitos que pueden atender problemas y situaciones complejas, en un colegio tan grande como este nos cuesta pensar en situaciones de alto riesgo digamos o niños con dificultades. Sería maravilloso que pudiéramos recibir niños con, no sé, con dificultades graves de aprendizaje, digo dificultades graves de aprendizaje, pero eso implicaría preparación nuestra y como colegio no estamos preparados, entonces yo creo que también dejar que todos los niños entren también es un engaño para la familia.

La preocupación de María Angélica (ms2) es compartida por Alejandra (ms6), quien concuerda con la selección pero no por notas, sino que por las características de los estudiantes y lo que puede ofrecer la escuela.

Por nota no debería ser, pero si el tema de repente los alumnos que tienen demasiadas dificultades, no son aceptables en todos los colegios. Por ejemplo, un alumno que ya lo hayan echado de mil colegios porque tiene problemas de integración, porque es hiperactivo o el diagnóstico que tenga en una sala con cuarenta y cinco personas, con uno solo a cargo, es difícil que reciba la atención y tratamiento que requiere, entonces si lo sumamos a ese buque finalmente es dificultad para el alumno, para el profesor, para sus compañeros. Entonces no creo que el perfil de todos los alumnos sea para cualquier colegio, tiene que haber como algunos especiales cuando tienen necesidades especiales.

Cristian (ms11) considera que la selección es válida para mantener un buen nivel de la escuela, sobre todo porque hoy existen muy pocas escuelas de calidad.

Yo creo que es algo válido, si el colegio quiere mantener un poco su estatus, si quiere mantener un tipo de alumno, creo que es válido que lo hagan. Eso igual te obliga un poco a que todos quieran superarse también. Si tú quieres llegar a un

buen colegio tienes que también pasar una selección que te permita llegar ahí. Ahora si hubiese muchos más colegios realmente de calidad esa selección pasaría a ser un mero trámite, pero como son poquitos resulta que son pocos los que puedan acceder. Sí, es bueno que haya selección.

En el caso de Cristián (ms11), la razón que da de la selección es asegurar una buena educación, posición distinta a la de Alejandra (ms6) y María Angélica (ms2) que centran su atención en las condiciones favorables que hay o no para atender a las diversas demandas y problemáticas que presentan los estudiantes.

### **2.6.3 Relativización de la selección**

Varios profesores del colegio particular subvencionado—Héctor (e2), Mariela (e4), Juan Carlos (e6) y Susana (e9)- relativizan la selección debido a las condiciones actuales. Si bien expresan un grado de desacuerdo, terminan apoyando la selección ya que en las condiciones actuales es difícil no hacerlo.

Héctor (e2) considera que el sistema actual no te permite que no haya selección para poder asegurar una buena educación, así lo expresa:

No debería si la educación fuera pareja para todo el mundo, si todos tuvieran educación de calidad no sería necesaria la selección, pero lamentablemente para ser un buen colegio tienes que seleccionar, la realidad es dispersa, [...] y la gran mayoría está muy mal, lo único que logramos es que estos cinco que están bien no se les pueda sacar provecho, y se pasa materia pa' la foto, logros no van a haber mucho.

Mariela (e4) señala al respecto:

Va a depender del objetivo que tenga cada colegio si quiere destacarse por tener buenos resultados obviamente va a tener que hacer selección, porque en las condiciones actuales un colegio que recibe de todo, no logra a sacar a todos los alumnos adelante, y obviamente para los profesores es más fácil cuando hay cierta selección [...] yo creo que no debería haber selección siempre y cuando las condiciones para trabajar con todos fuera optima si nosotros tuviéramos la preparación para recibir a cualquier tipo de alumno.

Juan Carlos (e6) es muy claro en reconocer que está en contra de la selección, pero que en el modelo actual es imposible hacerlo de manera distinta, “mi visión de la educación es que

no debería haber selección, pero obviamente dentro de este modelo que nosotros estamos, que no ha cambiado y no creo que se cambie muy rápido es funcional”.

Susana (e9) también considera que la única forma de que haya buenos resultados en las escuelas es a través de la selección, como sucede en los colegios públicos que son emblemáticos por sus resultados y exigentes en su selección. También reconoce que esos resultados se deben a las características de los estudiantes no así a la “calidad” del profesor, así lo expresa ella:

Yo debiese decir que no, pero dan resultados, o sea pensemos la educación de calidad acá esta el Liceo 1, Liceo 7, el Liceo de Aplicación y qué hacen ellos, no tienen Jornada Escolar Completa, seleccionan, filtran, los resultados buenos no pasan por los colegas, hay profes que se ausentan todo el año y no buscan reemplazante, va el inspector y escribe en la pizarra, de la pagina 20 a la 28 los niños solos lo hacen y la prueba la dan porque ahí estaba y como las pruebas están y los sets de estudio están, el buque siguen funcionando.

#### **2.6.4 Reflexiones en torno a las posiciones que emergen sobre la selección en las escuelas**

Frente a la selección de los estudiantes los profesores de las tres escuelas expresan dos posiciones, una que está en desacuerdo, y quienes están en desacuerdo. La tercera posición es sólo planteada por profesores del colegio particular subvencionado y que es de relativizar la selección. La primera posición, de estar en desacuerdo, es mayoritaria y corresponde a dieciséis profesores, quienes están en desacuerdo son nueve y finalmente quienes relativizan la selección corresponden a cuatro.

**Argumentaciones en contra de la selección en las escuelas:** las argumentaciones que dan los profesores convergen en su mayoría en torno al derecho a la educación, lo que se expresa en que se debe garantizar a todos por igual la educación, de que la escuela debe ser capaz de hacerse cargo de la diversidad de estudiantes sin ningún tipo de discriminación, y que se debe evitar la segmentación existiendo proyectos de integración. Solo un profesor está en desacuerdo con la selección por motivos totalmente opuestos a los señalados, considera que el estudiante es un cliente y como tal debe tener la libertad de elegir la escuela donde estudiar, sin existir ningún tipo de discriminación.

**Argumentaciones a favor de la selección en las escuelas** las argumentaciones se centran, en su mayoría, en señalar que la escuela no puede y no tiene las condiciones para aceptar la diversidad de estudiantes y responder de manera adecuada. También se señala que la selección es positiva, con esa medida se asegura buenos resultados en la escuela, además se menciona que la escuela debería ser capaz de identificar las distintas habilidades y capacidades de los estudiantes, agrupándolos según sus propios intereses. Los argumentos con respecto a la incapacidad de la escuela de recibir la diversidad de jóvenes que existen, se argumenta desde dos perspectivas, una que la escuela hoy no tiene las condiciones para un proceso pedagógico diverso que demanda la inclusión de todo tipo de estudiantes y otra, que la escuela como institución no puede, dadas sus características, atender a esa diversidad. En relación a los buenos resultados en la escuela, ésta responde a una lógica muy internalizada en la sociedad chilena que le exige a las escuelas buenos resultados sin considerar el contexto, ni los estudiantes con los cuales trabaja.

**Argumentación que relativiza la selección en las escuelas:** finalmente, quienes relativizan la selección son cuatro profesores que argumentan que para asegurar buenos resultados no es posible hacerlo de otra manera, lo que nuevamente muestra la presión por responder a los estándares de las evaluaciones nacionales. También esta posición muestra la concepción que hay detrás de lo educativo ya que se reduce a los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas y se focalizan los buenos resultados no por los méritos del profesor, sino más bien por las características de los estudiantes. Es decir, con esta visión de la educación el proceso de aprendizaje se delega al capital cultural del estudiante más que a la preparación que tenga un profesor para trabajar con estudiantes de distintas características.

Entre los tres colegios no hay mayores diferencias con respecto a las razones que dan quienes están de acuerdo con la selección y quienes están en desacuerdo con ella. Hay un solo profesor que plantea una razón distinta al estar en desacuerdo con la selección y es la de ser un cliente con libertad de elegir. Tanto el colegio público como el público-privado construyen dos posiciones frente a la selección el estar a favor o en contra de ella. En el caso del colegio particular subvencionado son los únicos que relativizan la selección.

Para finalizar a continuación se muestra una tabla resumen de los significados y argumentaciones que se dan con respecto a las distintas posiciones de los profesores en torno a la estructura educativa, como también se muestra un resumen de las diversas posiciones.

Tabla 19. Resumen de las argumentaciones que se dan en torno a la estructura educativa

<b>Profesores de las tres escuelas</b>	<b>Significados del derecho a la educación</b>
<b>Derecho a la educación</b>	Gratuidad Cobertura Calidad Equidad Igualdad Derecho que debe velar el Estado Libertad en los programas
<b>Profesores</b>	<b>Argumentaciones sobre el lucro</b>
Desacuerdo con el lucro (colegio público y particular subvencionado)	No puede ser privatizada la educación No se pueden beneficiar de dineros del Estado No puede ser un negocio la educación Precariedad y malos sueldos
Relativización del lucro (colegio particular subvencionado)	Si es buena la educación es válido La ganancia estimula una mejor educación
<b>Profesores de las tres escuelas</b>	<b>Argumentaciones sobre la gratuidad</b>
De acuerdo con la gratuidad	Derecho a la educación Existen recursos para financiar la educación
De acuerdo, pero no viable	No se está preparado culturalmente Incrédulos con esa posibilidad
En desacuerdo con la gratuidad	Pragmáticos a las condiciones actuales Quienes tienen deben pagar Promueve el asistencialismo Debe ser meritocrática No se valora lo gratuito
<b>Profesores de las tres escuelas</b>	<b>Argumentaciones sobre la calidad</b>
Sobre la mala calidad educacional	Malos estudiantes Mala formación inicial
<b>Profesores</b>	<b>Argumentaciones sobre la segmentación</b>
Se cuestiona la segmentación (los tres colegios)	Se cuestiona, pero se reconoce que es reproducción de la sociedad
Se cuestiona la segmentación (colegio público y particular subvencionado)	Porque se avala la diversidad y la importancia de la integración
Se acepta la segmentación (colegio particular subvencionado)	Debido a las dificultades que existen para asumir la diversidad en la escuela
Se avala (colegio particular subvencionado)	Porque es necesaria las diferencias en la sociedad
<b>Profesores</b>	<b>Argumentaciones sobre la selección</b>
De acuerdo con la selección (los tres colegios)	No hay condiciones en la escuela para recibir a todas y todos Asegurar buenos resultados
Relativiza la selección (Colegio particular subvencionado)	La única forma de tener buenos resultados
En desacuerdo con la selección (los tres colegios)	Es un derecho la educación Evita discriminación y segmentación No se debe discriminar al cliente que elige



## Conclusiones

Como parte de las disputas del campo educativo el profesor construye y ocupa una posición en el marco de las articulaciones que conforman ese campo. Dichas posiciones son diversas, cambiantes y muestran tensiones que reflejan, en algunos casos, contradicciones, dudas, ambivalencias y certezas provisorias. Por lo tanto, las conclusiones a las que se llegan en esta investigación muestran construcciones inacabadas que siempre están en movimiento, pero que a su vez permiten dar cuenta de un momento y de un recorte de realidad que devela sentidos que “están siendo” y que como tal aportan a la comprensión de maestras y maestros, sujetos fundamentales que forman parte e influyen en un campo complejo como es el educativo. A pesar de este movimiento de los sujetos, es posible fijar provisoriamente, ciertas posiciones que nos develan un momento socio-histórico del presente y nos muestran la riqueza y la complejidad de los sujetos docentes y las implicancias que tienen en la dinámica interna de la escuela.

En ese marco los aportes empíricos más significativos de esta investigación son constatar la diversidad de posiciones que construyen los profesores, siendo imposible describirlos de manera homogénea, ni por escuela, ni por disciplina, género u otra categoría. No obstante, es posible identificar influencias institucionales que marcan sus sentidos de lo educativo y el tipo de vínculo que establecen con los estudiantes.

Son profesores que han ido modificando su forma de comprender y vivir el proceso de enseñanza, y que se ha reflejado en posiciones diversas que han cambiado a lo largo de sus trayectorias profesionales. Los cambios han obedecido a hitos personales, a las instituciones en las que han trabajado, a las influencias históricas, a los cambios en las políticas educativas y a las transformaciones sociales y políticas en Chile, fenómenos que han ido reconfigurando a los sujetos y han obligado a los profesores a repensar su rol, el sentido de lo educativo y en cómo vincularse con los estudiantes.

También resaltan las diversas tensiones de las cuales son parte los profesores. Sobresale la tensión con el proyecto hegemónico que define el sentido de la educación en Chile. Si bien las posiciones varían según sujetos y escuelas, convergen en un cuestionamiento al sentido actual de la educación.



La mayoría de los profesores ocupan una posición que defiende el desarrollo de las necesidades internas del estudiante y la relación que puedan establecer con otros, lo cual difiere de la valoración de la competencia, individualismo, resultados inmediatos, formar para mano de obra, solo ganar dinero, entre otros. Son posiciones que buscan a través de la educación no solo el cambio del estudiante sino también, en algunos casos, cambiar el mundo, cuestionar lo establecido, formar a sujetos críticos, potenciar la diversidad, fortalecer lo público y aportar a la equidad en educación.

Las posiciones que ocupan y construyen están mediadas por tensiones que se plasman en las sensaciones de frustración y desencanto que manifiestan a lo largo de las entrevistas con respecto al estado actual de la educación. Si bien sus posiciones se nutren de diversos aspectos históricos, institucionales y personales, éstas no convergen, en la mayoría de los casos, con las políticas de Estado.

Además de la tensión que se vive con el orden actual resaltan las diferencias que tienen con los estudiantes, quienes no cumplen sus expectativas y a quienes se busca “civilizar”, situación que los lleva a idealizar un pasado en el que sí fueron respetados y legitimados como sujetos fundamentales en el proceso de transmisión de la cultura. Se sienten cuestionados en su autoridad y desorientados con respecto a los estudiantes. Expresan tener valores muy distintos a ellos lo que provoca en algunos casos, un distanciamiento que puede ser explicado por las diferencias que existen entre el habitus del profesor y el de ellos. Tal situación hace evidente un problema en los procesos de aprendizaje, ya que tal distancia, manifiestan los profesores, se expresa en desconfianza, en deslegitimidad del otro, en temor, en incomprensión y cuestionamiento del estudiante, apreciaciones que de seguro merman la dinámica interna en el aula y el proceso de aprendizaje.

También esta tensión devela problemas en la formación inicial ya que expresan no tener herramientas para trabajar con jóvenes de sectores populares o con dificultades de aprendizaje y de conductas. La realidad para la que fueron preparados fue otra. Además sienten un abandono institucional al no haber apoyo para la nueva realidad pedagógica que tienen que enfrentar.

A las tensiones descritas se suma un malestar por las diversas exigencias que tienen en su rol de pedagogos que trascienden sus propias funciones, sintiéndose sumamente recargados de responsabilidades que no les compete, pero que aun así asumen. Sienten que la sociedad y las familias les exigen mucho pero no existen condiciones laborales óptimas para poder cumplir esas expectativas y demandas. Su malestar se centra, según la perspectiva de salud ocupacional, en aspectos psicosociales más que materiales. Sus reclamos están en la poca valoración de su profesión y en las condiciones adversas que enfrentan, como también en los bajos sueldos que reciben. Lo descrito tiene expresión en diversas enfermedades psicológicas que padecen y que ya se ha normalizado entre ellos, asumiendo que son consecuencias colaterales de la profesión. Es interesante constatar que si bien reclaman las múltiples exigencias que exceden a su rol, aun así intentan suplir los “vacíos” familiares y sociales que viven los estudiantes, realidad que no se reconoce socialmente, ni tampoco por las familias de los jóvenes.

Las tensiones descritas resultan cruciales en la comprensión de las dinámicas internas de la escuela y el proceso de aprendizaje, ya que reflejan parte de las dificultades y conflictos que viven los propios profesores en su quehacer pedagógico diario. Los profesores entrevistados, los sujetos más importantes del proceso de formación educativa, se sienten desorientados y contrariados con respecto al sentido actual de la educación y al comportamiento de los estudiantes. Tampoco sienten apoyo y valoración de su labor. Esta tensión es mucho más latente entre los profesores del colegio público y el particular subvencionado. En el caso del colegio público-privado es un establecimiento que tiene características muy particulares que hace que los profesores, en general, se sientan muy satisfechos y reconocidos laboralmente.

También se pudo observar a lo largo de la investigación que si bien las instituciones no determinan las posiciones de los profesores, sí los condiciona. Tal situación se observó en los sentidos que construyen de lo educativo, en su sentir en torno a las escuelas en que trabajan y en su vínculo con los estudiantes. Si bien son posiciones que se construyen a partir de las libertades relativas que tienen los sujetos en el espacio social, sus posiciones también develan influencias de la propia institución en la que trabajan, espacio que constituyen y los constituye como parte de las articulaciones de las que forman parte.

La institución en que trabajan los profesores influye no solo por las particularidades de la escuela, sino también por la condición de pública o privada que tiene y el tipo de estudiante que asiste a ella.

Los profesores de los tres colegios nutren sus sentidos de lo educativo, en gran parte, por la institución en que trabajan, ya sea en el énfasis de lo público y del aporte a la equidad en el colegio público, el acento en la disciplina en el colegio particular subvencionado y la valoración de la diversidad y subjetividad del estudiante en el colegio público-privado. Cada uno de esos sentidos se nutre de los proyectos educativos, más o menos explícitos, de cada escuela. Sobresale el compromiso que tienen los profesores del colegio Darío Salas con lo público, sobre todo en momentos críticos de duros cuestionamientos a la educación pública en Chile, lo que refleja además un compromiso político que trasciende a la escuela en la que trabajan y se enmarca en lo que implica una concepción y apuesta social de la educación pública. Lo anterior no significa que no sientan afecto y compromiso particular con la escuela, sin embargo, su compromiso es con la idea de lo público más allá de un colegio en particular.

También la institución define el tipo de estudiante que asiste y eso marca el vínculo que establece el profesor con él. Tanto en el colegio público como en el colegio público-privado hay una fuerte identificación con sus estudiantes, no así en el colegio particular subvencionado. En el primer caso, la identificación se nutre del tipo de estudiante que asiste a esa escuela y que tiene características específicas que los hace “más deseable” como sujeto enseñante. Es un estudiante con un capital cultural distinto, que obligan a los maestros a buscar múltiples estrategias para el proceso de aprendizaje y hacen que su labor tenga un mayor sentido sintiendo que son un real aporte en sus vidas. En el segundo caso, se valora a un estudiante crítico e inquieto, que les exige una reflexión constante de su quehacer pedagógico como de lo que acontece en el ámbito nacional.

Para el profesor del colegio público es muy importante el sentir y poder aportar a un joven que requiere, a vista de ellos, una orientación y un proceso de formación en su desarrollo personal como social. Situación que evalúan no tan necesaria con los estudiantes de colegios privados. En el caso de los profesores del colegio privado la identificación se nutre de saber que esos jóvenes, en alguna medida, serán líderes, siendo necesario formarlos de

manera crítica y con un sentido de compromiso social. En el caso del colegio particular subvencionado no hay una identificación clara con sus estudiantes, que se explica por no saber el lugar que ocupan en la estructura social y que dificulta el vínculo que establecen con ellos.

De tal modo, el lugar que ocupa el estudiante en la escala social es fundamental en el proceso de vínculo que establece el profesor con ellos, ya sea de mayor cercanía o lejanía, como también el sentido que adquiere lo educativo y el aporte profesional que realiza. De forma explícita los profesores verbalizan y necesitan situar a sus estudiantes en la escala social, al punto que se expresa molestia cuando no se puede hacer, como es el caso de los profesores del colegio particular subvencionado. Esta constatación de las diferencias de los estudiantes, según establecimiento, devela no solo la segmentación de la sociedad chilena que se refleja en la escuela, sino también la importancia que tiene para el maestro identificar la procedencia de sus estudiantes. Muchos expresan sentirse más cómodos trabajando con estudiantes de nivel socioeconómico bajo o medio, no así con los de clase alta, lo cual muestra como un habitus en común genera mayor cercanía entre profesor y estudiante. Lo paradójico de lo señalado es que si bien los profesores prefieren mantenerse en un espacio social y cultural conocido, eso no asegura sentirse cómodos, cercanos y motivar a los estudiantes, es decir, el habitus en común no les asegura una fluidez en la relación y en el proceso de enseñanza. Situación que refleja una tensión que va más allá de las diferencias de procedencia o culturales que puede haber entre profesores y estudiantes.

Con respecto a la posición del profesor frente a las políticas educativas, se puede señalar la multiplicidad de posiciones que emergen y que la mayoría antagoniza o se diferencia de las políticas de Estado. Del mismo modo quienes apoyan las políticas actuales de Estado tienen argumentos, en su mayoría, que se nutren del orden hegemónico o en su efecto de la resignación de no poder cambiar lo existente. En ambos casos se devela la capacidad de la hegemonía para construir consensos de apoyo o sino, de naturalizar lo existente al punto de pensar que no son posibles otras alternativas al orden existente.

Con respecto a la estructura educativa chilena, los únicos temas que generaron consenso fue el derecho a la educación y la calidad educacional. En el primer caso, las posiciones de apoyo al derecho a la educación se nutren de la declaración universal, apelando a la

necesidad de asegurar cobertura, calidad, gratuidad, equidad e igualdad entre los estudiantes. No obstante, lo señalado se relativiza al conversar sobre temáticas puntuales como lucro, gratuidad y selección. En estos casos emergen otras posiciones que cuestionan el apoyo incondicional que le dan al derecho de la educación y que muestran que las posiciones no son únicas, ni coherentes. Esto se expresa con respecto al lucro que se apoya si la institución da buena educación. En relación a la gratuidad que se cuestiona, debido a rasgos culturales de la sociedad chilena que no nos permiten valorar los servicios sociales que son gratis, siendo necesario siempre cobrar algo. Y con respecto a la selección de estudiantes en las escuelas, algunos profesores expresan su apoyo ya que es necesario diferenciar a los estudiantes en términos pedagógicos, ya que ni la escuela ni los profesores están en condiciones de recibir la diversidad de estudiantes que existen, también se argumenta que el sistema les obliga a seleccionar para poder cumplir con los estándares exigidos en diversas pruebas nacionales e internacionales.

Estas argumentaciones reflejan que las posiciones no son únicas y tajantes sino que tienen matices, diferencias, contradicciones, excepciones que se expresan en un apoyo incondicional en el derecho a la educación, pero al mismo tiempo se apoya el cobro, el lucro y la selección de los estudiantes. Si bien son aspectos que en principio contradicen las bases del derecho a la educación, las posiciones de los maestros develan la complejidad de lo social y la imposibilidad de poder ocupar una sola posición ajena a los contextos y particularidades sociales y de la vida cotidiana que hacen que el sujeto “relativice” ciertas posiciones como es por ejemplo, apoyar el derecho a la educación pero a su vez considerar que la gratuidad no es viable debido al contexto cultural de la sociedad chilena, considerando que es necesario cobrar por la educación.

En el caso de la calidad educacional, quienes opinan de este tema coinciden en responsabilizar al estudiante de los malos resultados. Lo señalado puede explicarse por la presión y el fuerte cuestionamiento que han recibido los profesores en su quehacer pedagógico, que inhibe un análisis más contextual y sistémico que permita comprender que los procesos de aprendizaje dependen de muchos actores, entre ellos, la escuela, la institucionalidad educativa y la sociedad. Sin embargo aún así sobresale que los resultados del aprendizaje recaigan solo en los estudiantes, sin mediar ninguna contextualización, ni

hacerse parte de la problemática. Esta posición revela una visión restringida de lo que acontece, pero que además individualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mostrando como los sujetos se apropian del discurso que se ha instalado en la sociedad chilena, no solo en el ámbito educativo, que es la responsabilidad individual de la vida. Por otra parte, no solo critican a los estudiantes sino también tienen bajas expectativas con su rendimiento lo cual afecta cualquier proceso pedagógico y los resultados de aprendizaje.

El apoyo al derecho a la educación y la calidad muestran cómo las posiciones pueden ser muy antagónicas y diferentes con el orden establecido, pero al mismo tiempo reproducir discursos hegemónicos que logran permear las posiciones de los sujetos, incluso entre los más críticos al sistema. Y esto se refleja tanto en las argumentaciones que dan como en las mismas clasificaciones que hacen los profesores, por ejemplo, definiendo a los estudiantes de calidad o no.

Finalmente, con respecto a la segmentación si bien hay un cuestionamiento general al fenómeno, las posiciones se ocupan de diversas maneras. Están quienes explican el fenómeno desde la segmentación social, siendo la escuela una expresión de lo que sucede en la sociedad, hasta el caso de quién señala que la sociedad debe tener divisiones para su sobrevivencia. Resulta interesante constatar cómo esta problemática nacional genera una reflexión pedagógica sobre los beneficios y dificultades que conlleva el incluir en un mismo espacio a jóvenes de distintas procedencias y con distintas características. Los profesores de los tres colegios, expresan la importancia de la diversidad en el espacio pedagógico debido a que la sociedad es diversa y debe ser parte de la formación el aprender a convivir con un otro distinto. Los únicos que se centran en las dificultades que pueden darse en la inclusión de jóvenes de distintas características en la misma escuela, son los profesores del colegio particular subvencionado, ya que consideran que pedagógicamente es más fácil trabajar con estudiantes homogéneos en el aula, que es necesario no permitir malas influencias entre pares y que pueden sufrir discriminaciones quienes son más pobres.

Finalmente, a partir de la investigación es posible detectar algunos “nudos” que se consideran relevantes de estudiar y profundizar en pos de una mejora en las condiciones laborales de los profesores, en la dinámica interna de la escuela, como también en los procesos de aprendizaje. Se sugiere dos líneas temáticas para estudiar y profundizar:

#### Vinculo profesor-estudiante:

- Ø Con respecto a la relación entre profesores y estudiantes, se sugiere profundizar y estudiar en cómo generar mejores condiciones y entregar más herramientas pedagógicas a los profesores para que puedan mediar de mejor manera con la diversidad e integración de estudiantes. Asimismo fortalecer el aprender a convivir con personas distintas, sobre todo en una sociedad tan segmentada como la chilena.
- Ø Profundizar en cuáles son las características de los estudiantes que ha provocado un distanciamiento por parte de los profesores, quienes se sienten ajenos a sus valores y conductas. Y al mismo tiempo profundizar en las biografías y expectativas de los profesores con respecto a los estudiantes.
- Ø También profundizar en torno a los estereotipos y desconfianzas que se han construido socialmente en torno al pobre, denominado en Chile “flaite” y cómo permea no solo a los profesores, sino también entre los estudiantes afectando en los procesos pedagógicos.
- Ø Analizar y comprender cuáles son las expectativas de los jóvenes con respecto a la escuela, a los adultos y específicamente con los profesores.

#### Las condiciones de los profesores:

- Ø Estudiar más en profundidad las condiciones laborales de los profesores que afectan el proceso de aprendizaje y que se suele omitir de los procesos pedagógicos como si todas las problemáticas escolares fueran solo de índole pedagógico sin mediar otras dinámicas y contextos.
- Ø Centrar la atención en los procesos biográficos y emocionales que influyen en la dinámica de la escuela y en los procesos de enseñanza y que no suelen ser considerado en los análisis educativos.







## **ANEXOS**

**Anexo 1. Pauta de entrevista**

**Anexo 2. Categorías y cuestionario**

**Anexo 3. Ejemplo de matriz de datos**

### Anexo 1.Pauta de entrevista

<b>Entrevista para los profesores</b>
1. ¿Cuál es tu visión, en general, de la educación hoy en Chile?
2. ¿Qué sentido tiene para ti la educación?
3. ¿Cuánto tiempo llevas en esta escuela?
4. ¿Qué significa para ti ser maestra/o de esta escuela?
5. ¿Qué institución debe ser la responsable principal de la educación?
6. ¿Crees que existen diferencias importantes si la educación está a cargo de privados, del sector público u otra institución?
7. ¿Qué opinas de que la educación sea un derecho social?
8. ¿Qué significa que la educación sea un derecho?
9. ¿Qué piensas de qué se cobre en la educación secundaria y en la universitaria?
10. ¿Qué piensas del lucro en educación?
11. ¿Qué piensas de la gratuidad que está pidiendo el movimiento estudiantil en todos los niveles de la educación?
12. ¿Qué piensas de la selección de estudiantes en el ámbito de la escuela y en el universitario?
13. ¿Qué piensas de la existencia de tres tipos de establecimientos educacionales distintos? (público, particular y particular subvencionado) ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas en la función educativa)
14. ¿Qué piensas de que no se mezclen los grupos sociales y económicos debido a los tres tipos de colegios que existen en Chile?

## Anexo 2. Categorías y cuestionario

<b>1. Función de la educación</b>	
1.1 Sentido de la educación	1. ¿Cuál es tu visión, en general, de la educación hoy en Chile? 2. ¿Qué sentido tiene para ti la educación?
1.2 Sentido de la docencia en la escuela	3. ¿Cuánto tiempo llevas en esta escuela? 4. ¿Qué significa para ti ser maestra/o de esta escuela?
<b>2. Condiciones del maestro en la escuela</b>	
2.1 Sentir del docente en su quehacer	(categoría emergente)
<b>3. Responsabilidad de la educación</b>	
3.2 Derecho a la educación	5. ¿Qué institución debe ser la responsable principal de la educación? 6. ¿Crees que existen diferencias importantes si la educación está a cargo de privados, del sector público u otra institución? 7. ¿Qué opinas de que la educación sea un derecho social?
3.4 Significados del derecho a la educación	8. ¿Qué significa que la educación sea un derecho?
<b>4. Financiamiento de la educación</b>	
4.1 Lucro en educación	9. ¿Qué piensas de qué se cobre en la educación secundaria y en la universitaria? 10. ¿Qué piensas del lucro en educación?
4.2 Gratuidad	11. ¿Qué piensas de la gratuidad que está pidiendo el movimiento estudiantil en todos los niveles de la educación?
<b>5. Inclusión en la educación</b>	
5.1 Selección de los estudiantes	12. ¿Qué piensas de la selección de estudiantes en el ámbito de la escuela y en el universitario?
5.2 Calidad educativa	(categoría emergente)
5.3 Segmentación escolar	13. ¿Qué piensas de la existencia de tres tipos de establecimientos educacionales distintos? (público, particular y particular subv.) ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas en la función educativa) 14. ¿Qué piensas de que no se mezclen los grupos sociales y económicos debido a los tres tipos de colegios que existen en Chile?

### Anexo 3. Ejemplo de matriz de organización de los datos

#### Transcripciones según categorías para profesores del colegio particular Manuel de Salas

Situación del docente	
1. Sentido y función de la educación	
Cristian Noulivos, profesor de inglés	“La educación te da todas las herramientas para posteriormente desarrollarte en lo que te gusta, se supone que te da una formación integral que te aporta todo lo básico o lo necesario para que tu elijas y tengas todas las herramientas necesarias. Además también la formación integral, la parte valorica, la formación de la persona en el fondo. También es importante lo otro por supuesto, pero eso se va desarrollando más adelante yo creo, o sea es importante también que te entreguen herramientas que te permitan crecer un poco más”.
Alejandra Aguirre, biología y ciencias naturales	“Porque te entrega las herramientas para poder seguir creciendo en tu vida y además te tiene que entregar alguna forma de ganarte la vida más adelante. Que eso te de mejores perspectivas de cómo has estado, bueno que también sea relacionado a algo que te gusta. No solo para el mundo laboral pues, si no también en la cosa cotidiana, las cosas que a lo mejor no generan plata, pero que también es importante educarse, por ejemplo toda la parte artística, que no a lo mejor no deja tanta plata, pero si es importante no estar ajeno a esas cosas”.
Eduardo Cepeda, profesor de Ciencias Sociales o Historia y Geografía.	“Hay una mirada a la educación como un bien de consumo donde el profesor es un empleado más. Entonces hay un abanico gigante, entonces para mi educación es hablar de un mundo de diversidad”...”Me gustaba enseñar, me gusta ver como chocan los lenguajes de una persona que es diferente a ti, con los tuyos y se construye esto que son significados diferentes, eso es lo que me llama la atención, el enseñar, y como enseñar mejor y si lo que estoy haciendo tiene sentido para el otro y ponerme en el lugar del otro, a lo mejor lo que estoy diciendo no tiene sentido para la otra personas”.
Luis Bravo, Profesor de Biología del Manuel de Salas	“Bueno el sentido es bastante amplio, es decir desde no es cierto de lo que es valorar todo lo que es la parte valórica, todo lo que es los valores nosotros los vamos inculcando de pre kínder hasta cuarto medio y también por su puesto toda la parte que significa no es cierto el aprendizaje de las distintas asignaturas. Creo que aquí le damos mucho énfasis al desarrollo de la personalidad del alumno; que sea capaz por ejemplo con sus propias vivencias que le vamos dando desde pequeños que ellos sean capaces de desarrollarse en su vida en el sentido no solamente en mi caso de ciencias sino que aprender diferentes interacciones con sus compañeros, con sus pares y con sus mayores también, aquí la relación del alumno profesor es bastante fluida, es bastante directo, cuando el alumno recién, te dicen cosas... es bastante, no hay ningún problema, son bastante abiertos en ese sentido”.





## Bibliografía

- Abramowski, A. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En: *Educación: figuras y efectos del amor*. Graciela Frigerio, 2006. Argentina: Del estante.
- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). “El sistema de vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile”, En: *Revista Estudios Públicos*, 82. Chile.
- Atria, F. (2010). *¿Qué es educación pública?* En: *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Chile: Universidad de Chile / UNICEF: Chile, 153-181.
- Avalos, B. (2002). A mediados de los noventa. Un proyecto que mueve al sistema. En B. Avalos (Ed), *Profesores para Chile, Historia de un proyecto* (p.p. 40-55). Chile: Ministerio de educación.
- Banco Mundial y OCDE. (2009). *La educación superior en Chile*. OCDE: Chile.
- Barozet, E. y Fierro, J. (2011). *Clase media en Chile, 1990-2011: algunas implicancias sociales y políticas*. Chile: Fundación Konrad Adenauer.
- Beca, C. (2004). Jefe gabinete, MINEDUC, Santiago de Chile, enero de 1993, En Robert Austin, *Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*. Chile: LOM.
- Bellei, C. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, Nº 1, 2007. Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia.
- Beyer, H. y Velasco, C. (2010) “Una educación pública más efectiva ¿Los árboles no dejan ver el bosque?”, en UNICEF, *Ecos de la revolución pingüino. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. UNICEF: CHILE, 183-224.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). Los tres Estados del capital cultural. *Revista Sociológica* Nº5, 11-17.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Popular.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). “Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional”, En: *Revista Virtual la Educación*, 139-140 (I II) Organización de Estados Americanos (OEA).



- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. Argentina: Universidad de Córdoba.
- Casassus, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Chile: Chile.
- Chonchol, J. (1996): “Reflexiones sobre Chile: ¿hay alternativas al modelo neoliberal?”, En: Revista Estudios Avanzados. Vol 10, N°27, San Pablo, mayo-agosto. 1996.
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. En el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- CONFECH, (2011). Mesa técnica de la CONFECH. Bases técnicas para un sistema gratuito de educación. CONFECH: Chile.
- Contreras, A. (SF) Financiamiento para la educación superior en Chile. Crédito Ley 20.027. Chile. Chile: Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores.
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus F., y Landerretche, O. (2011). Nada que agradecerle al lucro. Santiago: Ciper.
- Contreras, M., Corbalán F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. Universidad de Chile: Chile.
- Coraggio, L. (1995). Educación y modelo de desarrollo. En V. Edwards y J. Osorio, *La Construcción de políticas educativas en América Latina: educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú*. Lima: TAREA-CEAAL.
- Coraggio, L. (1995). Las Propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o Problemas de Concepción? Buenos Aires: Miño y Dávila CEM
- Cornejo, R. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo, y las subjetividades de las y los docentes en el Chile neoliberal. (Tesis doctoral inédita) Santiago: Universidad de Chile.
- Cox, C. (2001). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Banco Interamericano de Desarrollo: Chile.

- Cox, C. y García-Huidobro, E. (2011). La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. En J.G. (Ed.), *La reforma educacional chilena* (pp. 7-46). Santiago, Chile: Popular.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Ibero Americana de Educación* N°25, enero-abril 2001.
- Donoso, S. y Hawes, G. (2002): “Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile”, En: *Revista Educación e Investigación*, julio-diciembre, año/vol 28, N°002, San Pablo, 25-39.
- Dussel, I. y Alejandra, B. (2000) *Rol y trabajo docente*. Buenos Aires: Secretaria de educación.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Emmanuelle, B. y Espinoza, V. (2008). ¿De qué hablamos cuando decimos “clase media”? Perspectivas sobre el caso chileno, entrega una interesante reflexión sobre cómo definir la categoría de clase media en el contexto de Chile. Chile: Universidad de Chile.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001) “La calidad de la educación chilena en cifras”, En: *Revista Estudios Públicos*, N°84, primavera, 2001.
- Fermoso, P. (1997). *Manual de la Economía de la Educación*. Madrid: Narcea
- Fiabane, F. y Yañez, N. (2008). Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividad. En *Revista Docencia* N°35, agosto 2008, 86-90.
- Fossa, L. (2011). *PSU: académicos acusan que consolida la desigualdad*. CIPER: Chile.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder” *Revista Mexicana de Sociología*, Vol 50, N°3 jul.-sep. 1988, 3-20.
- Friedman M. y R. (1983) *Libertad de elegir*. España: Orbis.
- Gajardo, M. (1982). *Educación Chilena y régimen militar: itinerario de cambios*. Documento de trabajo N°138. Chile: Flacso.
- Gajardo, M. (2004). Asesora, Agencia de cooperación internacional, abril de 1994, En Robert Austin, *Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*. Chile: LOM.

- García-Huidobro, J. y Cox, C. (2011). “La reforma educacional chilena 1990-1998 Visión de conjunto”. En: *la reforma educacional en Chile* Juan Edo García-Huidobro. Editorial Popular: Chile, 7-46.
- Giménez, G. (S. f.). La sociología de Pierre Bourdieu. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Gómez, J. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010)*. Chile, Arcis.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M.G. y M.C. (Ed.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. (pp.33-65). México: UNAM.
- González, N. (2000). El pensamiento de la CEPAL y la realidad. En CEPAL, *La CEPAL en sus 50 años*. Chile: CEPAL.
- Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero, A. (2003) *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Guillén, H. (2007): “De la orden cepalina del desarrollo al neoestructuralismo en América latina”, En: *Revista Comercio Exterior*, Vol. 57, N°4, abril del 2007.
- Gutiérrez, F., Lorenzo, C. y Vera, H. (1997). *El liceo Darío E. Salas una experiencia pedagógica innovadora*. Santiago: Asociación de ex profesores del Liceo Experimental Liceo Darío E. Salas.
- Harvey, D. (2005). *Breve Historia del neoliberalismo*. Madrid: AKAL.
- Hayek, F. (2003). *Camino a Servidumbre*. Madrid: Alianza.
- Hernández, Citlalli, (2011). ¿Es la educación superior una mercancía? La globalización y su dinámica privatizadora, En *Privatización, cambios y resistencias en la educación*. Guadalupe Olivier, Universidad Pedagógica Nacional: México, 15-56.
- Huneus, C. (2002) *El régimen de Pinochet*. Chile: Sudamericana
- Ilich, I. (1985). *La sociedad descolarizada*. México: Planeta.
- Iyanga, A. (2003). *Política de la educación y la Globalización Neoliberal*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Jesualdo, (1937). Vida de un maestro. Buenos Aires: Claridad.
- Jocelyn-Holt, A. (2001) El Chile perplejo. Del avanzar sin transar. Al transar sin parar. Chile: Planeta Ariel.
- Juárez, M. (2010). “La elección escolar subvencionada particular y la reflexividad de los padres en la comuna de Iquique 2008”, EN: Revista Diversia, N°2, CIDPA, julio, 137-153.
- Laclau E. y Mouffe, Ch. (2004). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larroulet, C. “Efectos de un programa de privatizaciones: el caso de Chile (1985-1989)”, en *Estudios Públicos*, número 54. Chile, Centro de Estudios Públicos, 1994, pp. 175-222
- Lechner, N. (2005). “Los patios interiores de la democracia”. En N. Lechner, *Obras Escogidas I*. Chile: LOM, 341-470.
- Levy, D. (1995). La educación superior y el Estado en Latinoamérica. México: CESU.
- Lira, (2000) Colegio Excelsior 1950-2000. Libro del cincuentenario. Chile: Eduprint.
- Maldonado, M. (2003). La privatización de la educación en Chile. Costa Rica: Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina.
- Martínez, M. (2009). La educación en América Latina: entre la calidad y equidad. Barcelona: Octaedro.
- Meller, P. (2011). Universitarios, ¿el problema no es el lucro, es el mercado? Chile: Uqbar.
- Ministerio de educación. (2010). Ministerio de educación. Cuenta pública 2006-2010. Calidad para todos. Gobierno de Chile: Chile.
- Molina, S. (2005). “La equidad de la educación en Chile” en (2005). Editor Juan Edo García Huidobro. Políticas educativas y calidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile: UNICEF.
- Monckeberg, M. (2011). El negocio de las universidades en Chile. Debate: Chile.
- Montero, A. (2006). “Educación, economía y mercado: Crónica de una difícil relación”, En: Málaga, España: Educación XX.

- Moraga, F. (2006). "Ser joven y no ser revolucionario" La juventud y el movimiento estudiantil durante la unidad popular". En: Frágiles suturas. Chile a 30 años del gobierno de Salvador Allende. El colegio de México: México, 365-387.
- Núñez, I. (1973). Informe sobre Escuela Nacional Unificada. Superintendencia de educación pública: Chile.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos (Ed), *Profesores para Chile, Historia de un proyecto* (p.p. 14-39). Chile: Ministerio de educación.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) y P. Universidad Católica de Chile.
- Núñez, I. (2007) Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, n° 2, 2007. pp. 149-164 *La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia*.
- Ortega, J. (2006). Me gustan los estudiantes. LOM: Chile.
- Osorio, J. (2004). Crítica de la economía Vulgar. Reproducción del Capital y Dependencia. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Ossenbach, G. (1993). "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglo XIX y XX)", En: Revista Iberoamericana de educación, N°1, Enero-Abril 1993.
- Palma, A. (2002) Una educación democrática y participativa. En: CIDE 40 años. CIDE: Chile. 25-29.
- Peña, C. (2002). "Rendimiento Escolar en Chile en establecimientos públicos y privados: ¿Qué nos muestra la nueva evidencia?", En: Revista de Estudios Públicos, N°68 2002, Chile.
- Pérez, A. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- PNUD. (2004). Desarrollo humano en Chile. El poder ¿para qué y para quién? Chile: PNUD.
- Puiggrós, A. (1995). Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. (1997). Volver a educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX. Buenos Aires: Agir.

- Redondo, J. Descouvieres, C. Rojas, K. (2004). Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de Eficiencia de la Educación Obligatoria (1990-2001). Chile: LOM.
- Redondo, J. Descouvieres, C. Rojas, K. (2005). “Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE, 1994, 1998, 2000”, En: Revista Enfoques educacionales, N°7, 125-144.
- Redondo, J., Descouvieres, C., y Rojas, K. (2001). Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones. Universidad de Chile: Chile.
- Reimers, F. (2000): “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XX”, En: Revista Iberoamericana de Educación, N°23.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. En Revista Polis volumen 9, N°27, 2010, 269-292.
- Ritzer, G. (1993). Teoría Sociología Contemporánea. México: Mc Graw-Hill.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. En Revista Investigación en la escuela N°4, 1988, 65-78.
- Ruiz, C. (2010). De la república al mercado. LOM, Chile.
- Sader, E. (2009). Las contradicciones culturales del capitalismo. México: Siglo XXI.
- Sapelli, C. y Francisco G. (2007) “El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación”, En: Revista pensamiento educativo, Vol 40 N°1 pág 263-284.
- Sepúlveda, A. (1996) Los años de la Patria Joven: La política chilena entre 1938-1970. Chile: ChileAmérica CESOC.
- Serra, M. y Canciano, E. (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Buenos Aires: Ministerio de educación. Ciencia y tecnología.
- Serrano. S., Ponce, M. y Rengifo, F. (2012). Historia de la educación (1810-2010) Tomo I Aprender a leer y escribir (1810-1880). Chile: Taurus.
- Serres, M. (2014). Pulgarcita. España: Gedisa.
- Soto, M. (2004). Políticas educacionales en Chile durante el siglo XX. En: Revista MAD N°10, mayo 2004. Chile.

- Soto, V. (1974). Historia, experiencias pedagógicas y contribución a la educación nacional del Liceo Experimental Manuel de Salas. Santiago: Universidad de Chile.
- Sotomayor, C. (2011). “Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres (P900)”. En: la reforma educacional en Chile Juan Edo García-Huidobro. Editorial Popular: Chile, 69-90.
- Southwell, M. (2013). El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad en educación. En el congreso Educación, Politicidad, discurso y subjetividad: 10 años del programa de análisis político de discurso e investigación. México DF, México.
- Stolowicz, B. (2012). A contracorriente de la hegemonía conservadora. México: Itaca.
- Sunkel, O. (2000). La labor de la CEPAL en sus primeros dos decenios. En CEPAL, La CEPAL en sus 50 años. Chile: CEPAL.
- Torche, F. y Wormald, G. (2004). Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Serie políticas sociales 98, Cepal: Chile.
- Torres, J. (2007). Educación en tiempos de neoliberalismo. España: Morata.
- Torres, J. (2009). La desmotivación del profesorado. Madrid: Morata.
- Treviño, E., Valenzuela, J. y Villalobos, C. (2014). ¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos? Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, principales factores explicativos y efectos. Chile: Centro de Investigación Avanzada de Educación, Universidad de Chile.
- UNICEF, (s.f.). Un Enfoque de la Educación para todos basado en los Derechos Humanos. Unicef, Nueva York.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). En: CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas, N°1, 2° semestre, 1-25.
- Valenzuela, J (2006). Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. Chile: Ministerio de Educación.
- Vera, J. (2012). La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular. En Revista Divergencia N°1, Año 1, enero - junio 2012, 73-94.

- Vial, B.(1998). “Financiamiento compartido de la educación”, En: Revista Cuadernos de Economía, año 35, N°106, diciembre, 325-242.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires: Editorial de las ciencias.
- Von Mises, L. (1975).Liberalismo. Unión Editorial, Buenos Aires.
- Waissbluth, M. (2010) Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación. Chile: Debate.
- Zemelman, H. (2003) *La Unidad Popular como construcción de sociedad*. En Baño, R, Unidad Popular, 30 años después. Chile: Lom, 319-336.

### Webgrafía

- ADN. (2014). Recuperado de <http://www.adnradio.cl/noticias/nacional/estudiantes-llamaron-a-movilizarse-tras-rechazo-de-informe-sobre-el-lucro-en-el-congreso/20120719/nota/1725602.aspx>
- Agencia informativa púlsar: <http://www.agenciapulsar.org/nota.php?id=20798>, revisado, 20 junio 2012
- Alto al SIMCE: <http://www.alto-al-simce.org/>, revisado 15 diciembre, 2013.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/credito-universitario>
- BiobioChile.cl. (2012). Recuperado <http://www.biobiochile.cl/2012/08/15/quintana-destaca-aprobacion-de-iniciativa-que-impide-lucro-en-ensenanza-con-fondos-publicos.shtml>.
- Colegio de profesores: <http://www.colegiodeprofesores.cl/>, revisado 13 noviembre, 2011).
- CONFECH: <http://www.reformaeducacional.cl/2011/08/confech-entrega-carta-a-presidente-pinera/>, revisado 13 marzo, 2012.
- Confech. (2011). Recuperado de <http://www.reformaeducacional.cl/2011/08/confech-entrega-carta-a-presidente-pinera/>
- Consejo de rectores: [http://www.consejodirectores.cl/site/consejo\\_rectores.php](http://www.consejodirectores.cl/site/consejo_rectores.php), revisado 13 marzo, 2012.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2013). Comités. Recuperado de [http://www.consejodirectores.cl/web/estructura\\_comites.php](http://www.consejodirectores.cl/web/estructura_comites.php)



Corfo. (2013). Historia de Corfo. Recuperado de <http://www.corfo.cl/sobre-corfo/historia-de-corfo/historia-de-corfo>

Corfo: [http://www.corfo.cl/acerca\\_de\\_corfo/que\\_es\\_corfo/historia](http://www.corfo.cl/acerca_de_corfo/que_es_corfo/historia), revisado 10 noviembre, 2012.

DiarioUChile. (2012). Recuperado de <http://radio.uchile.cl/2012/04/25/gabriel-boric-%E2%80%9Cno-estamos-para-maquillar-el-sistema-sino-para-transformarlo%E2%80%9D>

Federación de estudiantes, Universidad Arturo Prat. (2011) Recuperado de <http://feunapvic.blogspot.mx/2011/03/financiamiento-actual-de-la-educacion.html>

La Nación. (2011). Recuperado de <http://www.lanacion.cl/mineduc-ante-paro-de-la-confech--la-educacion-no-esta-en-crisis/noticias/2011-05-04/142343.html>

La Nación: <http://www.lanacion.cl/mineduc-ante-paro-de-la-confech--la-educacion-no-esta-en-crisis/noticias/2011-05-04/142343.html>., revisado 1 junio, 2012.

Observatorio Político. (2011). Recuperado de <http://el-observatorio-politico.blogspot.com/2011/06/la-educacion-esta-en-crisis-por-harald.html>.

Observatorio político: <http://el-observatorio-politico.blogspot.com/2011/06/la-educacion-esta-en-crisis-por-harald.html>., revisado 24 octubre, 2012.

Fech. (2012). Recuperado de <http://fech.cl/informe-comision-investigadora-sobre-lucro-en-las-universidades-resumen/>

Ministerio de Educación:  
[http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=3042&id\\_portal=16&id\\_contenido=12126](http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=16&id_contenido=12126), revisado 15 diciembre, 2013.

Simonsen. (2011). La tercera. Recuperado de <http://diario.latercera.com/2011/07/03/01/contenido/pais/31-75082-9-duras-criticas-del-banco-mundial-al-credito-con-aval-del-Estado-para-estudios.shtml>

