

# EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL

Propuestas para una nueva Constitución en Chile



Donatila Ferrada | *Editora*



Ediciones  
**UCM**

**SERIE CUADERNOS ACADÉMICOS**

# EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL

Propuestas para una nueva Constitución en Chile

Donatila Ferrada | *Editora*

## **Educación con justicia social: propuestas para una nueva Constitución en Chile**

Blanca Astorga Lineros, Carlos Bustos Reyes, Francisca Cáceres Zúñiga, Silvia Castillo, Froilán Humberto Cubillos Alfaro, Gianina Dávila Balcarce, Miguel Del Pino, Donatila Ferrada Torres, Gustavo González García, Maribel Granada Azcárraga, Xochitl Inostroza Ponce, Lorena López Torres, Verónica Müller, Enrique Muñoz Reyes, Gerardo Oñtavo Muñoz Troncoso, Romina Pérez, Diego Alfonso Pinto Veas, María Pomés Correa, Luis Antonio Reyes Ochoa, María Clara Rivas, Bessie Rojas-Rodríguez, Gerardo Sánchez Sánchez, Caroll Alejandra Schilling Lara, Jorge Antonio Silva Améstica, Christine Sleeter

Materias: Educación y justicia social, Debate Constitucional

**EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL:**

**PROPUESTAS PARA UNA NUEVA CONSTITUCIÓN EN CHILE**

© EDICIONES UCM, 2021

COLECCIÓN: CUADERNOS ACADÉMICOS

1ERA EDICIÓN: OCTUBRE 2021

ISBN: 978-956-6067-22-1

DEWEY: 379.26

CUTTER: E24C

EDITORIAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

AV. SAN MIGUEL 3605, TALCA, CHILE

EDICIONES@UCM.CL

DIRECCIÓN EDITORIAL: JOSÉ TOMÁS LABARTHE

EDICIÓN: DARÍO PIÑA

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: MICAELA CABRERA ARTUS

---

Todos los derechos reservados. La reproducción parcial o total de esta obra debe contar con la autorización de los editores. Se autoriza su reproducción parcial para fines periodísticos, mencionando la fuente editorial.



**Ediciones UCM**  
Editorial Universidad Católica del Maule



Facultad de  
Ciencias de la  
Educación



**CIEJUS**  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Este libro tiene botones interactivos para  
moverte entre el índice y los capítulos.  
Solo debes presionar el **rectángulo** para  
llegar al contenido que desees.

# ÍNDICE

## Prólogo

## Presentación

### **PARTE I: Experiencia investigativa del Ciejus en Chile. Aportes al debate y propuestas para la nueva Constitución**

#### **Capítulo 1**

Los principios de reconocimiento recíproco y paridad participativa para una educación con justicia social en la nueva Constitución

#### **Capítulo 2**

Educación indígena con justicia social: aportes para una nueva Constitución

#### **Capítulo 3**

Desafíos y propuestas para una política de formación docente desde la justicia social en una nueva Constitución

#### **Capítulo 4**

Aportes para el proceso constituyente: reconocimiento de la diversidad en la infancia

## **Capítulo 5**

Educación patrimonial en el sistema educativo nacional:  
una contribución al proceso constituyente en Chile

## **Capítulo 6**

Educación con justicia social:  
propuestas para la nueva Constitución

## **PARTE II: Experiencia internacional en la generación de políticas educativas**

## **Capítulo 7**

Una red de activistas académicos que utilizan las investigaciones  
para influir en las políticas hacia la justicia social

## **Capítulo 8**

La participación infanto-adolescente en el proceso constituyente:  
historias y conceptos en el contexto brasileño

## **Reseña de autoras y autores**



## PRÓLOGO

La lectura de *Educación con justicia social: propuestas para una nueva Constitución en Chile*, escrito por colegas del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus), me permitió constatar que el conocimiento y las intuiciones que tenía acerca del porqué del estallido social iniciado en el país en octubre de 2019 eran coherentes y confiables.

Los autores de estas propuestas son investigadores, profesores, maestros y trabajadores sociales comprometidos con una concepción firme sobre la necesidad de una transformación que haga posible que la justicia social tenga plena vigencia en un país en el cual, a las discriminaciones e injusticias históricas, propias de una sociedad constituida por clases o grupos antagónicos, se suman las generadas por concepciones que definen al mercado como el regulador de la vida social y asignan al Estado un papel subsidiario.

Las políticas de organización institucional, económicas, sociales, culturales y educativas impuestas por la dictadura cívico-militar que en septiembre de 1973 derrocó al gobierno democráticamente electo en 1970, quedaron plasmadas en la Constitución aprobada en 1980 y conformaron el modelo neoconservador y neoliberal que no modificaron los sucesivos gobiernos de derecha o centro a lo largo de cuatro décadas. Así quedó definido un modelo que fue naturalizado y que, a través de la acción sistemática de los organismos internacionales de financiamiento, fue inspirador de muchas de las reformas impulsadas en América Latina.

En el caso de la educación ese modelo fue profundizado mediante la creación de un espacio privado lucrativo con el que se alcanzó la uni-

versalización de la cobertura a partir de los años 2000. Así, la educación chilena es hoy resultado de más de cuarenta años de neoliberalismo ininterrumpido, y la introducción de la lógica del mercado, promovida por la dictadura para resolver el problema de la cobertura, es el principal factor de extensión y agudización de las contradicciones presentes en los sistemas educativos del Estado capitalista moderno. Alto crecimiento económico, mercantilización de la vida social, desigual distribución de la riqueza y el incumplimiento de la promesa de la educación como igualadora de oportunidades, constituyeron una combinación explosiva que dio fundamentos al movimiento ferozmente reprimido, del que fueron y son parte amplios sectores que no pudieron ser derrotados.

A lo largo de una década seguí, a través de los medios y del diálogo con colegas, las movilizaciones de adolescentes, jóvenes estudiantes, pensionistas, campesinos, pescadores, en su lucha por superar el neoliberalismo y el Estado subsidiario impuestos por la dictadura.

Recorrí Chile, por primera vez, en enero de 1971. El país expresaba alegría, ilusión. En Argentina vivíamos la dictadura surgida tras el golpe de Estado contra el presidente Illia, y Chile era el modelo al cual deseábamos parecernos. Había pobreza en una sociedad con mayor grado de homogeneidad, pero también había, en amplios sectores sociales, la convicción de que una efectiva democratización iba a hacer posible superar los problemas del crecimiento y la distribución de la riqueza nacional. Seguí, desde Buenos Aires, el proceso político y social y, en el caso de la educación, la propuesta de la ENU, las críticas, las agresiones, el *lockout* patronal, las huelgas, hasta el golpe cívico-militar de septiembre de 1973.

Volví a Santiago para participar de una reunión académica, en noviembre de 1988, un mes después del plebiscito nacional que, con la consigna “La alegría ya viene”, cerró a Pinochet la posibilidad de un

nuevo mandato presidencial a partir de marzo de 1989. Fue un amplio triunfo del No. Ese Santiago me mostró que algunos sectores sociales habían mejorado notablemente sus ingresos y cambiado sus formas de vivir y hasta su modo de expresarse. La ciudad estaba en proceso de veloz expansión y modernización, pero las “poblaciones” también habían crecido notablemente.

A partir de 1995 participé de numerosos seminarios, congresos y reuniones científicas que me permitieron tomar contacto con investigadores, maestros, estudiantes, miembros de comunidades mapuche, desde Osorno hasta Punta de Tralca. Siempre encontré algunos defensores del modelo, la naturalización del neoliberalismo y mucho control de carabineros, pero también expresiones críticas, jóvenes que desarrollaban acciones solidarias con los perdedores del sistema, profesores que no acordaban con sus condiciones laborales y el control que se ejercía sobre su trabajo, que defendían la educación pública y lamentaban su creciente privatización, la introducción de mecanismos de competencia por matrícula, recursos, etc., el uso de subvenciones tipo *vouchers*, el cobro de aranceles a las familias y la posibilidad de elección de escuelas por parte de los padres.

Un tema siempre presente fue la discriminación hacia los pueblos indígenas, el no reconocimiento de otros sistemas de valores, creencias y expresiones culturales. En ese sentido, fue muy significativo el contacto con jóvenes investigadores del movimiento social autodenominado “Enlazador de Mundos”, quienes trabajan desde hace años en numerosas escuelas públicas que atienden a niños y niñas de comunidades mapuche, de comunidades rurales y de comunidades en marginalidad urbana. Conocí sus experiencias de aulas comunitarias en las que, en conjunto y en pie de igualdad, se decide qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluarlo.

El contacto periódico con segmentos de la realidad chilena me permitió no sorprenderme por el comienzo del movimiento popular en 2019, aunque sí por su magnitud y continuidad. ¡Se trataba de 30 años, no de 30 pesos!

No fue sorpresa el inicio —Chile era una caldera—, pero sí lo fue la capacidad de resistencia, de organización y los resultados del plebiscito que aprobó la iniciativa de elaborar una nueva Constitución Política y su forma de redacción a través de una Convención Constituyente, cuyos integrantes serían elegidos por votación popular según una distribución representativa particularmente democrática.

La reciente elección de constituyentes ha hecho posible que numerosos luchadores sociales, integrantes de organizaciones de base, fueran electos y electas. Pero la redacción del texto constitucional seguramente no dependerá solo de quienes participen de la Convención. Las bases movilizadas continuarán las luchas por dejar plasmados en el texto los principios que las inspiraron. Los investigadores continuarán aportando los resultados de sus trabajos y fundamentando sus propuestas tendentes a producir transformaciones estructurales y de sentido.

En esta línea de pensamiento, el grupo de investigadores vinculados con el Ciejus ha establecido vínculos con colegas de universidades de los EE. UU. y de Brasil que comparten sus experiencias de la relación con políticos y con el proceso constituyente brasileño, que advierten con honesta preocupación sobre los alcances y limitaciones que han encontrado en procesos equivalentes. Son muy claros: la norma es fundamental, pero no suficiente. Solo la participación activa, reflexiva e igualitaria de los diversos grupos sociales garantizará una Constitución que erradique la herencia del neoliberalismo pinochetista.

Susana E. Vior  
Buenos Aires, junio de 2021

## PRESENTACIÓN

Desde el 18 de octubre de 2019, fecha en que se inició lo que no tardó en llamarse “estallido social” en Chile, la estructura de integración social que sostiene nuestra sociedad manifiesta abiertamente su debilidad, y la forma de restaurarla o reconstruirla pareciera ser una de las tareas primordiales de la nación. Una de las vías que se ha tomado para avanzar en esta línea ha sido la redacción de una nueva Constitución Política, dado que existe un amplio consenso de que la actual representa no solo el pasado reciente de la dictadura, sino que conforma el marco jurídico y legal en el que opera el neoliberalismo que sostiene la estructura de organización social, política, económica, territorial, cultural, etc., presente en el país. La alternativa de crear una nueva carta magna fue aprobada por amplia mayoría (78,27% de los votos), así también lo fue su forma de redacción, a saber, Convención Constituyente (opción aprobada por un 78,99% de los votos), cuyos integrantes han sido elegidos por votación popular. Cabe destacar que la Convención está compuesta por 155 personas, cuenta con un equilibrio representativo entre hombres (78) y mujeres (77) y una representación para pueblos indígenas, con diecisiete escaños reservados. Además, ocupa el cargo de presidenta de la Convención, por votación de las y los constitucionales (96 votos), Elisa Loncón, mujer y mapuche. Todos sucesos inéditos en la historia de Chile.

Desde este contexto, la Convención Constitucional tiene el desafío de redactar una carta magna a partir de una hoja en blanco, para lo cual deberá realizar un ejercicio democrático sin precedentes, pues las fuerzas políticas representadas por sus integrantes no tienen control de la apro-

bación en las propuestas, ya que no existen mayorías para hacerlo. Otro desafío que se suma al anterior es que la Convención Constitucional deberá hacerse cargo de las múltiples demandas emergidas en el marco del estallido social. Si bien la propia Convención en su composición recoge la paridad de género y la representatividad de los pueblos originarios, demandas propias del movimiento feminista y de los pueblos indígenas, respectivamente, quedan pendientes, en cuanto al primero, entre otras, el reconocimiento de la diversidad de identidades de género (superar la visión binaria) y de orientaciones sexuales, y respecto del segundo, entre otras, las demandas contenidas en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por el Estado de Chile, que exige el reconocimiento de los pueblos indígenas y tribales (en este caso, de los afrodescendientes que no fueron considerados). Junto a lo anterior, se suman las demandas de las otras expresiones culturales presentes en el país, por ejemplo, las de los inmigrantes latinoamericanos recientemente avecindados en Chile; las de los movimientos sociales por un sistema público de salud con cobertura para todas las personas y no solo para aquellas que tienen los recursos para financiarla; los movimientos por una educación pública, gratuita y de calidad; los movimientos por una jubilación digna y el cambio del actual sistema de fondos de pensiones; los movimientos ambientalistas; los movimientos por la inclusión de la diversidad de capacidades de las personas; los movimientos por el derecho a la vivienda, entre otros.

Desde este escenario, la Convención Constitucional tiene una tarea de gran envergadura, sobre todo porque se desenvuelve en el marco de una sociedad altamente movilizadora que estará vigilante de la cobertura de sus demandas durante todo el proceso, y que de ello dependerá en gran medida la recomposición de la estructura de integración social deteriorada. Estas cuestiones preocupan a las diversas organizaciones civiles

del país, a los centros de investigación, a las instituciones universitarias, entre otras, razón por la cual estas entidades se suman e intentan aportar al debate sobre el proceso constituyente, relevando aquellas temáticas ampliamente sentidas por la sociedad civil.

Desde este contexto, el Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus) de la Universidad Católica del Maule, que desarrolla investigación asociativa junto a investigadores/as de ocho universidades nacionales (Universidad Arturo Prat, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad de Humanismo Cristiano, Universidad de Playa Ancha, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral de Chile, Universidad de Los Lagos) y de tres universidades internacionales (Universidad Estadual de Maringá, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Federal de Minas Gerais), se suma al debate por una nueva Constitución a través de una serie de temáticas educativas desde la óptica de la justicia social, las cuales, a juicio de sus autores/as, deberían ser incorporadas en la nueva carta magna. Todas ellas se recogen en el presente libro, conformado por dos partes que a continuación se detallan.

La primera comprende las contribuciones de investigadoras/es nacionales del Centro, quienes, a partir de los conocimientos y reflexiones generados en cada una de las líneas de investigación, entregan sus aportes al debate constitucional, a saber: a) pedagogía dialógica para la justicia social, b) educación indígena para la justicia social, c) formación inicial docente y continua para la justicia social, d) educación de la infancia para la justicia social y e) educación patrimonial para la justicia social. De esta forma, los primeros seis capítulos generan propuestas de visiones, contenidos y prácticas educativas con justicia social que debieran debatirse como componentes esenciales de la futura carta fundamental, cerrando el último con una propuesta de síntesis.

El capítulo I cuestiona los principios de subsidiariedad y de libertad de enseñanza de la Constitución Política de Chile de 1980 y discute la justicia social de equidad basada en la igualdad de oportunidades asumida por el país, cuyos efectos han repercutido en la desigualdad, la segregación y la discriminación socioeducativa. Mediante las evidencias de aulas comunitarias chilenas, se muestra que es posible construir una educación con justicia social sustentada en la solidaridad y con cabida igualitaria para todas las personas. Desde allí, se proponen como principios centrales para la nueva Constitución Política el reconocimiento recíproco y la paridad participativa con los cuales reemplazar los principios de igualdad de oportunidades y subsidiariedad que rigen la educación en la actual Constitución. Luego, en el capítulo II, se reflexiona sobre el marco jurídico vigente y se identifican aspectos que impiden avanzar hacia la justicia social para los pueblos indígenas; desde posturas de justicia social de reconocimiento y participación, y apelando a tratados internacionales y a la legislación nacional, se discuten los derechos fundamentales para estos pueblos. Asimismo, se presentan propuestas para una nueva Constitución garante de los derechos fundamentales de todos los pueblos que habitan el territorio nacional, en diálogo con las reivindicaciones que han surgido desde diversas agrupaciones indígenas.

En el capítulo III, en tanto, se analiza la crisis sistemática de la racionalidad neoliberal expresada en el estallido social de 2019, cuyos significantes están configurados por requerimientos de justicia social y respeto a la dignidad de las personas; en ese contexto la profesión docente y la formación inicial de profesores se ven inmersas en dilemas, complejidades y desafíos que requieren de reflexión y deliberación, que demandan tensionar lo instituido y los modos de pensar y actuar. Por ello, la formación docente reconoce a la educación como una vía de canalización de influencias en la sociedad y propone para el debate en el

proceso constituyente, la definición de políticas de formación inicial y de ejercicio profesional orientadas a asegurar su vínculo con la justicia social desde una perspectiva de reconocimiento. El capítulo IV analiza la política pública oficial sobre infancia e investigaciones que recogen las experiencias vividas por los actores de la comunidad educativa, cuestiones que relacionan el enfoque de derecho y la justicia de reconocimiento. De allí demandan el reconocimiento explícito de la niñez en una nueva carta magna, donde el Estado resulte garante de los derechos de la infancia, asegurando que niños y niñas sean considerados como ciudadanos, visibilizando y reconociendo a aquellos/as que presentan discapacidad como sujetos de derecho, portadores de lengua propia y cultura. El capítulo V, en tanto, discute la pertinencia y la necesidad de incorporar la educación patrimonial como parte de una política pública que considere la inclusión de los contenidos relacionados con el patrimonio cultural, incluyendo lo natural, material e inmaterial en los planes y programas del currículum escolar nacional. De esta forma, se establece que el patrimonio es un bien de todos, democráticamente socializado y no una serie de elementos que deben reposar y ser resguardados en ciertos espacios restringidos y delimitados. Cierra la primera parte el capítulo VI, que en una síntesis a nombre del Ciejus resume las propuestas contenidas en cada uno de los capítulos anteriores.

La segunda parte del libro es un aporte de investigadoras internacionales del Ciejus, quienes abordan —a partir de su experiencia— la construcción de políticas educativas en sus propios países (EE. UU. y Brasil), desde la movilización académica, en un caso, y desde la movilización social, en el otro. Así, el capítulo VII analiza la problemática de comunicación entre quienes desarrollan investigación en educación relacionada con justicia social y quienes formulan las políticas educativas. Por medio de la experiencia de una red de siete colectivos académicos en

los EE. UU., se muestra la forma de comunicación efectiva a través de informes breves de política que logran impactar en diversas temáticas, como pruebas estandarizadas, estudios étnicos y educación multicultural crítica. En el capítulo VIII, en tanto, se describe la experiencia de asamblea constituyente en Brasil que dio origen a la Constitución de 1988, específicamente la movilización social en favor de la población infanto-adolescente como centro de las consideraciones, resaltando el proceso de conquista de algunos puntos garantizados en artículos constitucionales y también en su contenido.

Finalmente, construir o reconstruir la estructura de integración social, hoy fragmentada en nuestro país, es tarea de todas y todos quienes habitamos en él, así como también lo es manifestar argumentadamente nuestras propuestas, las cuales debieran estar abiertas a la crítica constructiva de posibles y mejores argumentos. En definitiva, invitamos a los/as lectores/as a dialogar con estos hallazgos, reflexiones, análisis, disputas y propuestas, a fin de enriquecer el debate constitucional, experiencia única que marcará la historia futura de nuestro Chile.

Donatila Ferrada  
Editora

**PARTE I:  
EXPERIENCIA INVESTIGATIVA  
DEL CIEJUS EN CHILE. APORTES AL DEBATE  
Y PROPUESTAS PARA LA NUEVA CONSTITUCIÓN**

# **CAPÍTULO I**

## **LOS PRINCIPIOS DE RECONOCIMIENTO RECÍPROCO Y PARIDAD PARTICIPATIVA PARA UNA EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL EN LA NUEVA CONSTITUCIÓN<sup>1</sup>**

Donatila Ferrada y Miguel Del Pino

Blanca Astorga

Gianina Dávila y Bessie Rojas

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus)

Universidad Católica del Maule.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Universidad Arturo Prat.

---

<sup>1</sup> Este capítulo fue elaborado con los resultados de investigación del proyecto Fondecyt Regular N° 1180238.

## Resumen

Este capítulo es el resultado del trabajo desarrollado por la línea de investigación de pedagogía dialógica para la justicia social del Ciejus. En primer término, se contextualiza el modelo de justicia de igualdad de oportunidades meritocrático que sirve de base de la Constitución Política de Chile de 1980, expresado en los principios de subsidiariedad y de libertad de enseñanza, cuyos efectos han repercutido en la desigualdad, la segregación y la discriminación socioeducativa de todo el sistema. En segundo lugar, de acuerdo a los hallazgos de investigaciones sobre experiencias de aulas comunitarias chilenas que desarrollan saberes y haceres desde comprensiones de reconocimiento recíproco y paridad participativa, se muestra que es posible construir una educación con justicia social basada en la solidaridad y con cabida igualitaria para todas las personas, capaz de romper con la visión competitiva del modelo de igualdad de oportunidades desarrollada por el Estado. En tercer y último término, en base a estos antecedentes se proponen como principios centrales para la nueva Constitución Política el reconocimiento recíproco igualitario y la paridad participativa, desde los cuales es posible generar una educación como bien público construido con, por y para las personas, a partir de sus propias particularidades y sus culturas, territorios, lenguas e identidades.

### **1. El impacto negativo en la educación de la justicia de igualdad de oportunidades meritocrática de la Constitución Política de Chile de 1980**

El modelo de justicia de igualdad de oportunidades meritocrático, asumido como política de Estado en Chile, encuentra sus primeros antece-

dentes en el texto *El Ladrillo. Bases de la política económica del Gobierno Militar*, elaborado en 1973 y que sirvió de base para sostener la dictadura y la Constitución Política de 1980. Al respecto, en uno de sus objetivos declara:

Garantizar la igualdad de oportunidades especialmente en la educación, de modo que el acceso a ella dependa de la capacidad y del potencial creativo de cada individuo, más bien que de factores accidentales como la riqueza y la cultura del medio familiar (CEP, 1992, p. 52).

Este modelo de justicia se sustenta en la pretensión universal de igualdad para todos, en este caso particular, igualdad sobre la libertad, es decir, se ofrecen las mismas oportunidades a todas las personas y estas son libres de tomarlas, no obstante, esto queda atado a las capacidades intelectuales que porta cada una de ellas. De esta forma, para quienes son portadores de talento académico (distribuido aleatoriamente al momento de nacer), pero carecen de medios económicos, entonces, el Estado cubre esta necesidad (subsidiando). De allí que en este modelo de justicia “el origen social no debe condicionar la carrera escolar, sino solo el mérito, entendido como talento y esfuerzo de cada uno, que debe influir en el nivel educativo alcanzado” (Bolívar, 2012, p. 18). Este modelo cimienta las bases para una educación que centra la atención solo en quienes poseen talentos académicos, al mismo tiempo que deja de lado a quienes no lo tienen, con lo cual la meritocracia termina profundizando las desigualdades previamente existentes en la sociedad.

La meritocracia no es un ideal igualitario. Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en

encontrar el mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales, es decir, el espacio que separa a los de arriba de los de abajo, sino encontrar un modo diferente de legitimarlas, un modo nuevo y moderno de acceder a la jerarquía social que sustituya el nacimiento por la capacidad (Puyol, 2010, pp. 14-15).

En esta misma línea, el modelo de igualdad de oportunidades meritocrático presupone que en todas las clases sociales existen las mismas perspectivas de cultura y realización de los más dotados, los cuales están motivados para competir por ascender en la estructura social. No obstante, esto no ocurre necesariamente en la realidad, pues las expectativas y motivaciones de muchos dotados de clases sociales bajas no coinciden con lo que supone este modelo. De acuerdo con Rawls (2017), para que este modelo sea viable

Es necesario imponer al sistema social ciertas condiciones estructurales básicas. Hay que poner los arreglos del libre mercado dentro de un marco de instituciones políticas y jurídicas que regule las tendencias globales de la actividad económica y que preserve las condiciones sociales necesarias para una equitativa igualdad de oportunidades (p. 136).

Este autor cuestiona este modelo afirmando que “aunque lleve a cabo a la perfección la tarea de eliminar la influencia de contingencias sociales, sigue permitiendo que la distribución resultante de la riqueza y la renta se vea determinada por la distribución natural de aptitudes y talentos” (p. 137).

Desde este contexto, la Constitución Política de 1980, construida desde los principios de subsidiariedad y de libertad de enseñanza, fija

el marco normativo para un sistema educativo basado en la meritocracia en Chile. De esta forma, el principio de subsidiariedad señala que “ninguna sociedad superior puede arrogarse el campo que respecto a su propio fin específico puedan satisfacer entidades menores, y, en especial, la familia, como tampoco puede invadir esta lo que es propio e íntimo de cada conciencia humana” (Gobierno de Chile, 1974, p. 17). Según esta comprensión, el Estado pierde valor y la mayoría de sus funciones quedan ahora en manos de las familias o en cada una de las personas. Esto conduce a formular el artículo 19, inciso 10: “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de ese derecho” (Constitución de 1980, p. 18). De esta manera, ubica a la educación en la esfera privada, puesto que son los padres sus principales responsables (Oliva, 2008).

Por su parte, el principio de libertad de enseñanza “se compone de 3 dimensiones: la libertad académica o de pensamiento; la libertad de emprender y hacer funcionar un proyecto educativo; y la libertad de las familias de elegir un establecimiento escolar en el que educar a sus hijos” (Slachevsky, 2015, p. 1.478). Respecto de la primera dimensión, la Constitución de 1980 la niega, tal como queda expresado en el artículo 19, inciso 11: “La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna” (Constitución Política de Chile, 1980, p. 19). En cambio, la segunda y tercera dimensión de este principio quedan plenamente garantizadas en el mismo inciso: “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” y “Los padres tendrán el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (Constitución Política de Chile, 1980, p. 19), respectivamente.

Este cambio constitucional se configura como el inicio de lo que se conoce como “reforma educativa neoliberal” desarrollada bajo la dictadura cívico-militar, que reformó a escala nacional el sistema escolar para orientar su funcionamiento por una lógica de mercado, terminando así con el sistema escolar basado en el Estado docente (Bellei y Vanni, 2016) y un modelo de justicia de igualdad de oportunidades meritocrático que centra la educación en la competitividad entre estudiantes, familias, escuelas, etc.

Esta reforma educativa neoliberal fue consolidando articuladamente los principios de subsidiariedad y libertad de enseñanza a lo largo de los años hasta el presente. Ambos se manifiestan en el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) 2, título 1, artículo 1, que afirma que “el financiamiento estatal a través de la subvención [...] tiene por finalidad asegurar a todas las personas el ejercicio del derecho a una educación”, mientras en el artículo 3 sostiene que “el sostenedor, como cooperador del Estado en la prestación del servicio educacional, gestionará las subvenciones y aportes de todo tipo para el desarrollo de su proyecto educativo” (DFL 2, 1996). De esta forma, el financiamiento del Estado a privados trajo como consecuencia el desmantelamiento del sistema escolar público previo, traspasándolo a las municipalidades y promoviendo el incremento de establecimientos privados con financiamiento compartido entre familias y Estado. Ello significó a la postre la expansión de las escuelas privadas vía financiamiento público, la introducción de mecanismos de competencia —matrícula, recursos, etc.—, el uso de subvención tipo *vouchers*, el cobro de aranceles y la posibilidad de elección de las escuelas por parte de las familias (Bellei y Vanni, 2016; Oliva, 2008; Torres, 2001), todos requisitos coincidentes con el modelo de justicia de igualdad de oportunidades meritocrático que intenta corregir las carencias socioeconómicas a nivel de personas e instituciones para que puedan competir entre ellas.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas (a partir de la década del noventa), por una parte, llamaban a la implementación de una educación basada en la calidad y la equidad, aludiendo a discursos en pro de igualdad de oportunidades como vía para lograr la ansiada justicia social, y por otra, buscaban fortalecer un sistema educativo altamente segregador, distribuyendo la población escolar en directa relación con el capital económico de las familias (Villalobos y Quaresma, 2015; Marroy, 2008). Ejemplos del primer discurso materializado en políticas son un conjunto de programas, entre ellos, el programa de las 900 Escuelas (P-900), la dotación de recursos tecnológicos mediante el programa Enlaces, los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) y los diversos programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), en todos los niveles educativos (educación básica, media y superior). Ejemplos del segundo son las facilidades para favorecer el mercado de la educación, con lo cual se aumentó la privatización del sistema educativo en todos los niveles (educación inicial, básica, media y superior). En el caso de la educación pública significó su reducción a un 38% de la población que atendía, en inversa relación con el aumento de la educación subvencionada a un 54% y la mantención histórica del 8% de la privada (Mineduc, 2017), generando un escenario de desigualdades educativas esperables en el marco de un modelo de justicia meritocrática.

En las décadas posteriores, un conjunto de políticas públicas desde el discurso de la inclusión ha intentado revertir las desigualdades de admisión y exclusión educativa, entre ellas, la Ley de Inclusión (20.485/2015), que regula la admisión sin selección de rendimiento académico de estudiantes a establecimientos educacionales de básica y media subvencionados, buscando terminar con este tipo de exclusión escolar basada

en el talento. También el Decreto N° 83/2015, que refiere a la aplicación de criterios de diversificación en las estrategias de enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica subvencionadas, con lo cual busca igualar los resultados de los aprendizajes sin distinción de capacidades cognitivas, de lenguaje u otras. De forma similar, el Decreto N° 67/2018 promueve la evaluación y la promoción de estudiantes de básica y media, desde una lógica de diversificación de los criterios evaluativos que consideran la diversidad de estilos de aprendizajes de las y los alumnos, para de esta forma ofrecer igualdad de condiciones para la aprobación de los cursos escolares. Por otra parte, la Ley N° 21.120 (2018) reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, influyendo en algunos avances en coeducación y en acceso de la diversidad de identidades en los establecimientos educacionales.

Las cuatro normativas anteriores claramente intentan optimizar el modelo meritocrático de justicia social, generando condiciones más igualitarias para competir respecto de los resultados académicos, pues corrigen las posibilidades para el logro del aprendizaje y las formas para ser evaluado en función del mérito de cada uno, y soluciona en parte la inclusión de diversidad de identidades, respectivamente. Sin embargo, todas estas medidas siguen sin alterar al grupo socioeconómico que atiende cada establecimiento educacional subvencionado, lo que supone corregir, desde hace más de una década, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (20.248/2008). No obstante, las evaluaciones estandarizadas muestran que estas políticas no logran revertir lo que buscan, pues se mantienen las desigualdades de rendimiento académico en directa relación con el nivel socioeconómico de las y los escolares. Solo un estudiante (3%) de un curso de cuarto básico en el nivel económico bajo alcanza los aprendizajes esperados, a diferencia del mismo curso en el nivel alto,

donde veinte estudiantes (49%) lo logran (Cuech, 2010). Mismo caso se observa en la evaluación de ingreso a la educación superior: los estudiantes de colegios subvencionados y privados accedieron en un 53% a la universidad, en oposición al 21% que proviene de colegios públicos (Demre, 2021). Otro dato que ejemplifica la desigualdad es que entre los cien mejores puntajes en la PSU están los estudiantes de colegios privados de comunas de mayor ingreso de la región Metropolitana: Las Condes (15), Lo Barnechea (9), Vitacura (8), Providencia (7) y Ñuñoa (6). Un último dato relacionado al género muestra que las mujeres respecto de los hombres alcanzan entre tres y doce puntos menos (Demre, 2021). En consecuencia, a más de cuarenta años implementando e intentando optimizar el modelo de justicia de igualdad de oportunidades meritocrático, se sigue reproduciendo la desigualdad educativa, cuestión que indica la urgencia de cambiar.

Pero ¿hacia dónde orientar el cambio? Esta pregunta moviliza desde el 2005 a la fecha a colectivos autoorganizados como el movimiento social denominado “Enlazador de Mundos”, el cual desarrolla lo que hoy se conoce en Chile como pedagogía dialógica Enlazando Mundos (Ferrada, 2012, 2020), que consiste en proyectos educativos que generan justicia social de reconocimiento y participación en escuelas públicas. Para ello, involucran la participación protagónica de agentes sociales diversos provenientes del sistema educativo (docentes, estudiantes, asistentes de aula de jardines, escuelas y liceos), de las propias comunidades (apoderadas, madres, abuelas, artesanas, obreras/os, etc.) y de otras instituciones y/u organizaciones (universidades, ONG, Colegio de Profesores, etc.), con quienes construyen aulas comunitarias. En esta propuesta educativa se busca construir significados que revitalicen y resignifiquen las culturas locales merecedoras de ser mantenidas, al mismo tiempo que cuestionar y debatir aquellos aspectos culturales que deben ser modificados, a

través de interacciones sociales basadas en la solidaridad, prácticas que promuevan los talentos y habilidades de todas las personas, incluyendo el talento académico, entre otras acciones.

A la fecha, y de acuerdo con la investigación, la construcción de conocimiento sobre pedagogía dialógica Enlazando Mundos aborda los ámbitos de: a) formas de organización del colectivo; b) construcciones curriculares dialógicas levantadas desde los territorios, incluyendo saberes y haceres locales; c) didácticas participativas dialógicas, incorporando y resignificando las culturas locales en las acciones de enseñanza; y d) evaluación comunicativa, integrando métodos y estrategias que ayudan en la valoración participativa del aprendizaje. Todos estos ámbitos de saberes aportan a la reflexión sobre nuevos modelos de justicia social que superen el meritocrático, y que permitan romper con las desigualdades educativas en el país (Ferrada, 2012, 2020).

## **2. La pedagogía dialógica Enlazando Mundos y su expresión en los modelos de justicia social de reconocimiento recíproco y paridad participativa**

En este contexto, la línea de investigación de pedagogía dialógica para la justicia social del Ciejus viene acumulando evidencias acerca de experiencias de aulas con la pedagogía dialógica Enlazando Mundos en Chile, en distintas regiones, como Tarapacá, Metropolitana, Maule, Biobío y La Araucanía (Proyecto Fondecyt Regular N° 1180238). Los hallazgos, en términos transversales, muestran una característica común, a saber, quienes dan vida a todas estas aulas son mayoritariamente mujeres (docentes, madres, abuelas, artesanas, etc.), es decir, ellas se hacen cargo de movilizar los procesos de transformación educativa en estas escuelas.

En dichos proyectos relevan otros saberes no oficiales del currículum nacional, otras prácticas de transmisión cultural distintas a las tradicionales que promueve la escuela, otras formas de relaciones sociales que priorizan la cercanía, la afectividad, entre todo el colectivo que compone cada aula (entre escolares y diferentes adultas). Además, rescatan otras voces ausentes de las aulas formales, tales como las de aquellas personas sin o con escasa escolarización, junto con habilidades y talentos no considerados por el currículum oficial, como la habilidad para hacer una artesanía, cuidar animales, cultivar huertos, etc. Todos estos ámbitos que caracterizan las aulas comunitarias, de autoría mayoritariamente de las mujeres, evidencian que sus praxis transformadoras encuentran relación con diversos ejes de la justicia social de reconocimiento (amor, igualdad y estima) y paridad participativa (estatus cultural, representatividad).

De esta forma, los resultados permiten sostener que la justicia social que promueven en sus prácticas educativas tienen relación con 1) el modelo de justicia de reconocimiento de Honneth (1997, 2018, 2019), centrado en el desarrollo de la identidad personal a partir de tres esferas de reconocimiento dadas en la estructura de la integración social, a saber, amor, igualdad de trato y estima social; y 2) el modelo de justicia de paridad participativa de Fraser (2008, 2018), que propone precisamente como principio normativo a la paridad participativa en tres ámbitos: el cultural (igualdad de estatus cultural), el político (igualdad de representación) y el económico (igualdad de recursos). De la misma manera, los hallazgos revelan que la igualdad de oportunidades meritocrática aparece en algunas de las aulas en un primer momento, no obstante, en el transcurso del desarrollo de las mismas desaparece, asumiendo estas la justicia del reconocimiento y la paridad participativa que adoptaran las demás aulas desde sus inicios (Ferrada, 2021).

En el caso de la justicia de reconocimiento, se fortalecen relaciones altamente afectivas, respetuosas y libres de poder entre las personas que participan del trabajo escolar, todos aspectos coincidentes con la esfera del amor que plantea que las personas necesitan cubrir sus necesidades de afectos para generar una identidad con autoconfianza/autoestima y autoperibirse con igual seguridad frente a las demás (Ferrada, Jara & Seguel, 2021). Una situación similar ocurre en estas aulas cuando a nivel de relaciones sociales las personas interactúan democráticamente, independiente de su edad, características personales, identidades, escolarización, etc., lo cual dice relación con la igualdad de trato que cubre la necesidad de autorrespeto que requieren al momento de desarrollar su identidad y la de autoperibirse con los mismos derechos que el resto (Ferrada & Del Pino, 2021). También es posible constatar que persiguen legitimar la diversidad de talentos y habilidades (talentos académicos, artísticos, deportivos, habilidades prácticas como la artesanía, cultivo de la tierra, cuidados de la naturaleza, etc.) que porta cada una de las personas que forman parte de las aulas dialógicas, lo cual demuestra que adoptan un concepto de estima social que permite asegurar el desarrollo de una identidad que cubre la necesidad de autorrealización práctica, al permitir a los individuos autoperibirse como valiosos para la sociedad o comunidad en que viven (Ferrada, Jara & Seguel, 2021).

Estos hallazgos resultan notables, toda vez que la propuesta del modelo de justicia de reconocimiento de Honneth se enmarca en la estructura de integración social que se requiere para sostener una sociedad armónica, integrada o, dicho de forma inversa, los aspectos que se necesitan fortalecer para evitar las fracturas sociales presentes en la sociedad chilena. Fracturas reveladas en el llamado “estallido social” de octubre de 2019, en un sistema educativo que clasifica, estratifica, estandariza, discrimina, excluye, objetualiza, invisibiliza, omite, niega y desprecia.

La reestructuración simbólica que requiere recomponer la sociedad nacional desde esta óptica depende del reconocimiento recíproco igualitario, donde las personas interactúen entre ellas desde los principios normativos del amor, el derecho y la estima social. Esta recomposición social es la observada en estas aulas comunitarias, de allí que resultan un ejemplo de reciprocidad igualitaria y de posibilidad de recomposición de los lazos rotos entre la escuela y su comunidad, que puede ser extrapolable a la sociedad en su conjunto.

Por su parte, el modelo de paridad participativa de Fraser, en su ámbito de estatus cultural, es posible encontrarlo en las transformaciones curriculares que realizan estas aulas, ya sea proponiendo nuevas asignaturas del plan escolar, incluyendo talleres o recogiendo el currículum emergente que incorpora saberes propios de la cultura local junto a los saberes oficiales que propone el Estado. De esta forma, disputan el espacio con estos últimos y avanzan en la idea de que para participar en igualdad en la sociedad es necesario ser reconocido culturalmente en igualdad respecto de las demás culturas (Del Pino & Ferrada, 2019). Asimismo, la idea de la igualdad representativa se refleja en estas aulas toda vez que se suman a tomar decisiones pedagógicas no solo las y los docentes, sino todos quienes participan del desarrollo de esta pedagogía dialógica (abuelas, madres, artesanas, obreros/as, etc.), determinando qué, por qué, para qué y cómo enseñar, decisiones que previamente estaban solo en manos del Estado y de las y los profesores; lo anterior posiciona en igualdad a todas las personas que participan en las estructuras formales del sistema educativo (Ferrada & Del Pino, 2021). Finalmente, la igualdad de recursos que propone Fraser se observa aún como utopía, pues el espacio de la escuela tiene pocas opciones de impactar mayormente en ello, no obstante, en este ámbito estas aulas desarrollan actividades que aseguran la disponibilidad de recursos didácticos para todos quienes forman parte del proyecto, paleando de esta manera las desigualdades a nivel de aula dialógica.

Estos hallazgos revelan que para alcanzar una transformación real en la sociedad chilena se requiere un cambio estructural y simbólico que modifique los marcos y principios regulatorios que actualmente la sostienen. Esto desde la perspectiva del principio normativo de la paridad participativa, lo que implica una modificación profunda del sistema en los ámbitos políticos, económicos y culturales, toda vez que lo que se evidencia en las aulas dialógicas es que las personas buscan ser consideradas con los mismos derechos y, por tanto, merecen ser valoradas en igualdad de condiciones para participar, con igualdad de recursos para acceder a bienes, servicios y a diversos espacios de desarrollo social, y en igualdad de estatus cultural para que sus culturas, identidades, orientaciones, etc., sean representadas tal como las otras, en los distintos espacios que se requiera. De ese modo, se logra garantizar la real participación de las personas en los diversos ámbitos de su interés, en los vínculos que entablan, en las decisiones que toman, en la educación que merecen, en la cultura que construyen juntas, entre otros.

### **3. Propuestas para una nueva Constitución Política para Chile desde los principios de reconocimiento recíproco igualitario y la paridad participativa**

La línea de investigación de pedagogía dialógica para la justicia social del Ciejus, avalada en las evidencias de la misma, propone para la nueva Constitución chilena el abandono del modelo de justicia social de igualdad de oportunidades meritocrático y, por lo mismo, de los principios de subsidiariedad y de libertad de enseñanza contenidos en la Constitución Política de 1980.

En su reemplazo proponemos una educación con justicia social desde los principios normativos de reconocimiento recíproco igualitario (amor, igualdad de trato y estima social) y de paridad participativa (igualdad de estatus cultural, igualdad representativa e igualdad de recursos). Para ello, una nueva carta magna chilena requiere que:

- a. El Estado garantice el derecho a la educación, la defina como un bien público y otorgue gratuidad universal a todos sus niveles educativos (educación parvularia, básica, media y superior). Además, debe garantizar la paridad de recursos para el sistema educativo nacional público, de tal manera de asegurar los bienes materiales necesarios para que las personas puedan participar en igualdad respecto de las demás, independiente de contextos, identidades, culturas, pueblos y territorios. Principio *redistributivo* de la justicia de paridad participativa.
- b. El Estado garantice el derecho a una educación con igual representación en la toma de decisiones en el diseño de la política educativa, la construcción de los marcos curriculares y en el desarrollo del currículum de cada centro educativo, considerando al menos: profesionales del ministerio, profesorado, estudiantado, familias, portadores/as del patrimonio cultural local, activistas de movimientos sociales y otros/as agentes definidos por las comunidades locales. Principio *político* de la justicia de paridad participativa.
- c. El Estado garantice el derecho a una educación con igualdad de estatus cultural en el sistema educativo, donde las culturas de las distintas personas estén representadas en el currículum, de tal forma que quienes son portadoras de las mismas se sientan en igualdad respecto de las demás. Entre ellas, las culturas indígenas, afrodescendientes e inmigrantes, las culturas locales (campesina,

minera, industrial, montañesa, desértica, costera, etc.), el conocimiento científico, la diversidad de identidades, lenguas, prácticas sociales, tradiciones y territorios. Principio de *reconocimiento* de la justicia de paridad participativa.

d. El Estado garantice el derecho a una educación que cubra las necesidades afectivas, amorosas, de protección y cuidado fundamentales para el desarrollo de la autoestima que requieren las personas para desenvolverse armónicamente en los diferentes espacios sociales por medio de relaciones de confianza. Principio normativo de la esfera del *amor* propio de la justicia de reconocimiento recíproco igualitario.

e. El Estado garantice el derecho a una educación con igualdad de trato entre la diversidad de personas que participan en ella, que gocen de los mismos derechos independientemente de sus identidades personales, de género, etnias, orientaciones sexuales, pertenencias culturales, territoriales, sociolingüísticas y niveles educativos, entre otros. Principio normativo de la esfera del *derecho* de la justicia de reconocimiento recíproco igualitario.

f. El Estado garantice el derecho a una educación que otorgue igual valoración a la diversidad de habilidades y/o talentos, tales como los artísticos, cognitivos, deportivos, artesanales, manuales, creativos, de cuidado de animales y personas, preservación y cultivo de plantas, etc., que portan y aportan las personas desde su propia singularidad al desarrollo de toda la sociedad. Principio normativo de la esfera de *estima social* propio de la justicia de reconocimiento recíproco igualitario.

El resultado de años de investigación y los conocimientos construidos junto a las comunidades brindan a la línea de investigación en pedagogía

dialógica para la justicia social, la comprensión de que los cambios reales que necesita la educación chilena requiere adoptar principios normativos, como lo son el reconocimiento recíproco igualitario y la paridad de participación. Las experiencias de aulas comunitarias, en tanto construcciones territorializadas en el país, proporcionan un convencimiento sobre la posibilidad de hacer de la educación una vivencia de justicia.

## Referencias bibliográficas

- Astorga, B. (2021). Elementos decisionales en el aula comunitaria y su aporte a la didáctica dialógica. En Vior, S., Oreja, B. y Agüero, C. (eds.). *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes* (pp. 281-302). EdUNLu.
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En Corvera Vergara, M. T. y Muñoz Stuardo, G. (eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 78-103). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO\\_HORIZONTES\\_FINAL\\_5\\_MARZO.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf)
- Bellei, C. & Vanni, X. (2016). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. En Bellei, C. (ed.). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23- 45). Lom Ediciones.
- Boletín Consorcio de Universidades del Estado de Chile (2010). Simce: Se constata la reproducción de la inequidad. Recuperado de: <https://www.uestatales.cl/cue/?q=node/2376>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), pp. 9-45. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- CEP (1992). *El Ladrillo. Bases de la política económica del Gobierno Militar*. Centro de Estudios Públicos.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile, 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), pp. 13-43. Recuperado el 19 de marzo de 2021 de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X2012000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002&lng=es&tlng=es)
- Davila, G., Rojas, B., Bastias, C. & Astorga, B. (2021). La construcción de vínculos de organización colectiva en tres aulas comunitarias de Chile. En Aznar Díaz, I., López Núñez, J. A., Cáceres Reche, M. P., De Barros Camargo, C. e Hinojo Lucena, F. J. (eds.). *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS-CoV-2*. Dykinson, S. L.
- Del Pino, M. & Ferrada, D. (2019). Construction of educational knowledge with the Mapuche community through dialogical-kishu kimkelay ta che research. *Educational Action Research*, Vol. 27, N° 3, pp. 414-434.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação y Sociedade*, 36(132), pp. 699-722. DOI: <https://doi.org/10.1590/eso101-73302015152420>
- Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En Ferrada, D. (ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones UCM.

- Ferrada, D. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 28, N° 1, pp. 131-146. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>
- Ferrada, D. (2021). El rol transformador docente en aulas comunitarias: el resultado de un movimiento social en Chile. En Vior, S., Oreja, B. y Agüero, C. (eds.). *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes* (pp. 261-280). EdUNLu.
- Ferrada, D. (2021). La dialogicidad como motor de reconocimiento y paridad participativas en aulas comunitarias. Capítulo de libro. En prensa.
- Ferrada, D. & Del Pino, M. (2021). Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), pp. 211-225. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>.
- Ferrada, D., Jara, C. & Seguel, A. (2021). Saberes y haceres en aulas comunitarias. Transformación dialógica del currículum. Perfiles educativos. En revisión.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N. (2018). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Capítulo 1. En Fraser, N. y Honneth, A. *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 17-88). Morata.
- Gobierno de Chile (1974). *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Editorial Gabriela Mistral.
- Gobierno de Chile (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Editorial Jurídica de Chile. Disponible en: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trota.
- Honneth, A. (2019). *Reconocimiento. Una historia de las ideas europea*. Akal.
- Maroy, Ch. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, N° 2, Universidad de Granada. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712202.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2007). Ley de Subvenciones a Establecimientos Educativos y otros cuerpos legales, Pub. L. N° 20.201. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>
- Ministerio de Educación de Chile (2008). Ley de Subvención Escolar Preferencial, N° 20.248. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación de Chile (2010). Fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de subvenciones para educación especial, Decreto N° 170. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1012570yf=2010-08-25yp=>
- Ministerio de Educación de Chile (2015a). Decreto Exento N° 83. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=162795>
- Nef, J. (2000). El concepto de Estado subsidiario y la educación como un bien de mercado: un bosquejo de análisis político. *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 2, N° 2. Disponible en: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47047/49047>

- Restrepo, R. & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la revolución ciudadana. Una aproximación a las transformaciones*. Editorial UNAE.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos*, 34(2), pp. 207-226. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Pastrana, J., Salinas, I. & Nuñez, C. (2015). Desafíos de equidad en la educación chilena. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 14, N° 3, pp. 1-4. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/785/429>
- Puyol, Á. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica a la ideología meritocrática*. Gedisa.
- Rawls, J. (2017) *Justicia como equidad*. Tecnos.
- Skliar, C. (2019). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educacao e Pesquisa*, Vol. 41, N° especial, pp. 1473-1486. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1473.pdf>
- Villalobos, C. & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), pp. 63-84. Recuperado el 19 de marzo de 2021 de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=51405-14352015000300063&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51405-14352015000300063&lng=es&tlng=es).

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCACIÓN INDÍGENA CON JUSTICIA SOCIAL: APORTES PARA UNA NUEVA CONSTITUCIÓN<sup>2</sup>**

Miguel Del Pino

Silvia Castillo

Froilán Cubillos, Romina Pérez y Diego Pinto

Xochitl Inostroza

Jorge Silva

María Clara Rivas

Gerardo Muñoz

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus)

Universidad Católica del Maule.

Universidad de Los Lagos.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Universidad Arturo Prat.

Universidad Católica de Temuco.

Universidad Austral de Chile.

Universidad de Santiago.

---

2 Las reflexiones de este capítulo se han dado en el marco de los resultados de los siguientes proyectos de investigación: Fondecyt Iniciación N° 11180316, N° 11181099 y N° 11191041; DIUMCE-UMCE-PMI-EXA/PNII/02/2017; y DIUMCE 2021, código 33-2021-PGI.

## **Resumen**

El capítulo se enmarca en las reflexiones y resultados de investigaciones realizadas por el equipo de la línea de investigación en educación indígena para la justicia social del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Ciejus. En un primer punto, se revisa la política asumida desde el Estado chileno, como las normativas internacionales y nacionales referidas a los pueblos originarios. En el segundo punto, se presenta la línea de investigación en la que se enmarca este capítulo y se muestran resultados de algunos proyectos asociados a ella, que sostienen la necesidad de avanzar de acuerdo con enfoques de justicia social que tienen relación con el reconocimiento y la participación. En el tercer punto, se presentan propuestas para la nueva Constitución en el marco de principios como el reconocimiento y la participación para nutrir el debate ciudadano sobre los aspectos fundamentales de los pueblos que habitan el territorio, en diálogo con las reivindicaciones que han surgido desde diversas agrupaciones indígenas. Finalmente, se plantean algunas reflexiones en cuanto a la educación indígena como propuesta educativa en el marco de la interculturalidad crítica.

### **1. La política impuesta por el Estado de Chile a los pueblos indígenas**

La educación escolar desarrollada por el Estado chileno en contexto indígena, desde mediados del siglo XIX a la fecha, se ha centrado en establecer procesos de asimilación cultural, la formación de la idea de pertenencia al Estado y la negación de la identidad, el conocimiento propio y el ser indígena (Muñoz y Quintriqueo, 2019). En el siglo XX se

ha perpetuado esta misma lógica, centrando la escolarización en contexto indígena desde una labor educativa en la enseñanza de la fe cristiana y el sometimiento a la sociedad hegemónica occidental (Quintriqueo y Muñoz, 2015). En la década de 1970, los distintos pueblos originarios que habitan el actual territorio chileno exponen un conjunto de demandas sociales, territoriales y educativas, que buscaron revertir las políticas colonialistas y los perjuicios vividos en su incorporación al Estado.

No obstante, con la Constitución de la República de Chile de 1980 se alude a la visión unitaria y homogénea del territorio, lo que perjudica en términos territoriales, sociales, lingüísticos, culturales y educativos —entre otros— a los distintos pueblos originarios que habitan la zona. Esto se evidencia en el artículo 3:

El Estado de Chile es unitario. La administración del Estado será funcional y territorialmente descentralizada, o desconcentrada en su caso, de conformidad a la ley. Los órganos del Estado promoverán el fortalecimiento de la regionalización del país y el desarrollo equitativo y solidario entre las regiones, provincias y comunas del territorio nacional (Constitución de Chile, 1980, p. 8).

Y se refuerza con el artículo 99:

Para el gobierno y administración interior del Estado, el territorio de la República se divide en regiones y estas en provincias. Para los efectos de la administración local, las provincias se dividirán en comunas. La modificación y supresión de las provincias y comunas serán materia de ley, como asimismo, la fijación de las capitales de las regiones y provincias; todo ello a proposición del Presidente de la República (Constitución de Chile, 1980, p. 74).

Ambos artículos restringen otras formas de concebir el territorio y la valoración de la naturaleza, al no señalar la protección de los recursos naturales o bienes comunes (agua, minerales, tierra, aire, flora y fauna). Sumado al artículo 3, el 99 sustenta lo que anteriormente se enuncia, definiendo el carácter centralista de esos criterios de delimitación territorial. Estos aspectos marginan la posibilidad de reconocer otras formas de organización del territorio, por tanto, la educación está definida por estos criterios y no podrán considerarse delimitaciones territoriales desde la cosmovisión de los pueblos originarios u otros pueblos no originarios.

Sin desmedro de lo anterior, el artículo 10 señala que:

Son chilenos: 1º. Los nacidos en el territorio de Chile, con excepción de los hijos de extranjeros que se encuentren en Chile en servicio de su Gobierno, y de los hijos de extranjeros transeúntes, todos los que, sin embargo, podrán optar por la nacionalidad chilena (Constitución de Chile, 1980, pp. 10-11).

Entonces, mientras la concepción territorial es unitaria, centralizada y homogénea, el sentido de pertenencia y la construcción identitaria será igual. Solo se reconoce una única nacionalidad, no pudiendo aceptar la diversidad de naciones de los pueblos que habitan el país. De esta forma, este artículo supone “una nación, un territorio”. Sumado a esto, el artículo 22 establece que

Todo habitante de la República debe respeto a Chile y a sus emblemas nacionales. Los chilenos tienen el deber fundamental de honrar a la patria, de defender su soberanía y de contribuir a preservar la seguridad nacional y los valores esenciales de la tradición chilena (Constitución de Chile, 1980, pp. 27-28).

Si ya en los artículos anteriores no se reconocen otras expresiones territoriales o de nación, como así tampoco se expresa voluntad de reconocer a los pueblos originarios, en este artículo 22, además, se enfatizan los valores que deberían sustentar la nación chilena: los emblemas, la patria, soberanía, seguridad nacional y “valores esenciales de la tradición chilena”. Esto último no definiéndose y quedando a la interpretación de quienes ejerzan el poder de hacer cumplir ese “deber de cada habitante”.

Por su parte, el artículo 5 define el ejercicio de la soberanía, la cual

Reside esencialmente en la Nación. Su ejercicio se realiza por el pueblo a través del plebiscito y de elecciones periódicas y, también, por las autoridades que esta Constitución establece. Ningún sector del pueblo ni individuo alguno puede atribuirse su ejercicio. El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana (Constitución de Chile, 1980, p. 8).

De esta manera, la soberanía centralizada en la nación, de la cual ya se reconocen algunos aspectos en los artículos antes referidos, se ejerce únicamente por la vía del voto y la elección de autoridades definidas para la administración del Estado y el territorio, previamente declarado como “unitario”. Por lo demás, impide otras expresiones de la soberanía de los pueblos, generando condiciones de “no reconocimiento” de otros sistemas de valores, creencias y expresiones culturales. Finalmente, en este artículo se señala que el Estado debe respetar y promover los derechos humanos y los tratados internacionales vigentes, lo cual contradice a los artículos anteriores, pues el Convenio 169 de la OIT, firmado por Chile, reconoce otras expresiones culturales de los pueblos originarios.

Con todo lo antes expuesto, finalmente el artículo 19, inciso 11, establece que

La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna (p. 19).

Este artículo (revisado ampliamente en el capítulo anterior) constituye el corolario de la construcción de la unidad nacional, fomentando los valores cristianos, el control social y la desconfianza en otras expresiones culturales y valóricas de los pueblos que habitan el país. ¿Quién determina cuál es la moral correcta? ¿O las buenas costumbres? ¿Qué se entiende por orden público y seguridad nacional? ¿Es la actual Constitución Política el marco normativo representativo de todo un país? Sin duda, los límites de lo común se ven difusos a partir de estas interrogantes.

En relación con lo anterior, Figueroa (2020) postula que si

[...] Dos o más naciones residen en un mismo espacio territorial y no es posible separarlas con criterios territoriales, es posible avanzar en el reconocimiento de derechos de diferente tipo [...], permitiría avanzar en el reconocimiento de nuevos derechos políticos, derechos de representación, de consideración de nuestros sistemas educativos, de derechos culturales o lingüísticos, en la relación con la naturaleza [...], en cambios al sistema judicial y la forma en la que reconoce las diferentes naciones que existen en el territorio (p. 188).

Pese a todo lo expuesto y como respuesta a las demandas educativas de los pueblos originarios, frente a la homogeneización, blanqueamiento, asimilación —entre otras consecuencias— de los procesos colonizadores y de la política chilena, a mediados de la década de 1990 en Chile se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), cuyo propósito ha sido favorecer los procesos de revitalización lingüística y la contextualización de la educación ofrecida en escuelas insertas en comunidades indígenas (PEIB, 2017). No obstante, para autores como Webb y Radcliffe (2013), es una política fracasada al reproducir la monoculturalidad y colonialismo del sistema escolar. Entonces, el PEIB se sustenta en una interculturalidad funcionalista, que propicia la continuidad de los procesos de dominación por parte del Estado. Al respecto, estudios recientes han caracterizado al PEIB como un programa que: 1) reduce la interculturalidad a los componentes lingüísticos, excluyendo aspectos curriculares y territoriales; 2) está dirigido de manera casi exclusiva a la población indígena y principalmente rural, con una escasa presencia de población mayoritaria no indígena y en contextos urbanos; 3) mantiene la exclusión de la familia y comunidad en la gestión curricular, perpetuando la estructura colonialista de la escuela; y 4) en la actualidad, se reduce a la asignatura de lengua indígena, negando la posibilidad de transversalizar el currículum en su conjunto (Webb y otros, 2013; Luna, 2015; Torres, 2019; Muñoz, 2021).

A partir de lo anterior, la evidencia es abultada respecto del modo en que la interculturalidad se ha expresado en los contextos educativos. Esa funcionalidad no ha permitido avanzar hacia el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos originarios; más bien lo que se observa es una valoración performática de la “cosmovisión” de estos, que no cuestiona la desigualdad estructural ni problematiza las relaciones de poder que están en la base de esa matriz (García Puelán, 2017; Huenul, 2017).

A partir de esto es que consideramos pertinente abordar la interculturalidad supeditada al marco del derecho, ya que de esta manera se entregan oportunidades para desarrollar una educación con justicia social, que garantice el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos originarios. Si bien existe una amplia discusión respecto de los fundamentos del derecho de los/as individuos/as, debido a su origen liberal en el contexto de la modernidad europea del siglo XVIII, que comprende que “los individuos tienen derechos previos a la sociedad civil y política” (Guerrero, 2016, p. 32), lo cierto es que el enfoque de derechos permite problematizar y sentar las bases para discutir los derechos colectivos de los pueblos sobre los que se ha ejercido violencia colonial. Un precedente fundamental para aquello es la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981), la cual propone una mirada colectiva de los derechos humanos. Siguiendo lo planteado por Guerrero (2016), esta carta contiene dos artículos que son fundamentales para abordar los derechos colectivos desde una perspectiva decolonial: el primero de ellos es el artículo 20, que aborda el derecho a la autodeterminación, y el segundo es el artículo 22 que señala el derecho al desarrollo económico, social y cultural de los pueblos (Guerrero, 2016), superando así la definición de pueblo como Estado que consagra la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

Con todo, y para el caso particular de Chile, si bien la actual Constitución Política “no contiene normas que reconozcan la existencia de pueblos indígenas y sus derechos” (Guerra y Aylwin, 2018, p. 17), a pesar de su preexistencia territorial a los Estados, se cuenta con el respaldo de la normativa internacional a la cual suscribe el Estado chileno en materia de derechos de los pueblos originarios, que han sido recogidos y consagrados en diversos instrumentos de carácter normativo y jurídico. Es así como Chile ha ratificado una serie de tratados en esta materia,

tales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales-169 (1989), el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (1992), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1996), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia (2013).

Algunos de los instrumentos normativos que destacan en relación con el derecho a educación de los pueblos originarios son el Convenio 169 de la OIT, que señala en su artículo 27 que los “gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”. Por otra parte, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas indica explícitamente en su artículo 1, número 14, que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Naciones Unidas, 2007). Por último, el tercer marco normativo a destacar es el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1996), que señala en su artículo 27:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

De esta manera, las instituciones educativas tanto públicas como privadas deberán resguardar el ejercicio pleno de este derecho.

Por su parte, la Constitución Política de 1980, heredada de la dictadura militar, tal como señalamos anteriormente, no reconoce la existencia de los pueblos originarios y sus derechos. Solo se menciona que

El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (artículo 5).

En este sentido, el derecho convencional internacional de derechos humanos resulta ser vinculante en materia de legalidad interna (Guerra y Aylwin, 2018).

En este recorrido por la legislación chilena, en la Ley N° 19.253 (1993), aunque presenta limitaciones y restricciones evidentes en materia de derechos, es posible identificar normas que mandatan a las instituciones estatales a “proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines” (artículo 1). Particularmente, en su artículo 28,

El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará: el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.

En esta misma dirección, la Ley General de Educación N° 20.370 (2009) explicita, en su artículo 3, que “el sistema [educativo] debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”.

Normativas más recientes en materia de educación superior contribuyen a fortalecer el marco de derechos antes descrito. Al respecto, la Ley N° 21.094 de Universidades Estatales (2018) define los atributos propios y distintivos en lo concerniente a sus funciones clásicas. Sobre este punto, en el artículo 4 destaca la colaboración de estas como parte integrante del Estado “en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural”. En el mismo articulado, la ley señala que en las regiones donde se sitúen las universidades del Estado haya presencia de pueblos originarios, estas “deberán incluir en su misión el reconocimiento, promoción e incorporación de [su] cosmovisión”. De igual manera, se indica que, en la vinculación con el medio y el territorio, las universidades estatales podrán elaborar “programas y acciones de vinculación con el medio que promuevan el desarrollo regional, la interculturalidad, el respeto de los pueblos originarios y el cuidado del medio ambiente” (artículo 62).

En definitiva y a partir de los elementos planteados, consideramos fundamental comprender la educación de los pueblos originarios desde el derecho individual y colectivo, ya que permite avanzar en materia de derechos territoriales, lingüísticos, históricos y socioculturales, además de la autodeterminación; todos estos refrendados en las diferentes normativas internacionales ratificadas por el Estado chileno. Por consiguiente, y de acuerdo con Nahuelpan (2018), cualquier posibilidad de construir un discurso al alero de un diálogo epistémico intercultural exige poner

en discusión las condiciones sociohistóricas que atañen a este debate (relaciones de poder, violencias coloniales sistemáticas, exclusión social, política y económica, despojos, diásporas forzadas, discriminaciones arbitrarias, expoliación, entre otros aspectos); solo en la medida en que se garantice el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos originarios, diremos que se ha superado el reconocimiento simbólico. La educación es una cuestión de derechos y la interculturalidad debe contribuir a que estos se respeten, se promuevan, se garanticen y ejerzan.

## **2. Línea de educación indígena para la justicia social**

En el contexto anterior, la línea de educación indígena para la justicia social, del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus), ha desarrollado investigaciones que reportan resultados capaces de superar el modelo de equidad oficial.

Al respecto, dicha línea tiene como objeto de estudio la educación que se da en contextos escolares caracterizados como indígenas, estableciendo como propósito principal construir conocimiento pedagógico (curricular, didáctico, evaluativo, gestión escolar, entre otros) con mayor pertinencia territorial, social, cultural y lingüística. De esta manera, la línea de investigación tiene como finalidad responder y avanzar en los planteamientos de la justicia social en el marco del reconocimiento y de la participación, apostando por metodologías de investigación y acción participativas. En este sentido, nos parece pertinente señalar nuestro compromiso ético y político como investigadores/as con las distintas comunidades con las que desarrollamos trabajos vinculados, lo cual nos ha permitido, en conjunto, generar conocimientos que aportan a los objetivos antes señalados.

Los proyectos de investigación, tanto externos como internos asociados a esta línea, dan cuenta de una producción de conocimiento en distintos ámbitos de la educación indígena, tales como: a) Propuestas comunitarias de planes curriculares en contexto mapuche (DIUMCE-UMCE-PMI-EXA/PNII/02/2017; Del Pino, Cubillos y Pinto, 2019); b) Desarrollo de didácticas territorializadas y pertinentes a la lengua indígena (Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11181099; Castillo, Mayo y Soto, 2021); c) Generación de enfoques de evaluación educativa en contexto indígena (Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11180316; Del Pino, 2021); y d) Educación familiar e intercultural (Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11191041), siendo estos los insumos con mayor desarrollo en los últimos años. Todas estas iniciativas encuentran relación con diversos ejes de la justicia social de reconocimiento (amor, igualdad y estima social) y paridad participativa (estatus cultural y representatividad).

Los resultados de estos ámbitos se relacionan con dos enfoques de justicia social: 1) el modelo de justicia de reconocimiento de Honneth (1997, 2006, 2011), que plantea tres esferas normativas —desde una teoría moral de la construcción del sujeto/a— que orientan el análisis de las injusticias en su proceso histórico, dando cuenta que ha existido una falta de respeto o menosprecio en las personas. Este enfoque se centra en el desarrollo de la identidad personal con base en tres esferas: el amor, la igualdad de trato y la estima social como formas de reconocimiento recíproco entre los agentes; y 2) el modelo de justicia social como paridad participativa de Fraser (Fraser y Honneth, 2006; Fraser, 2008; Butler y Fraser, 2016), que propone la paridad participativa como principio normativo en tres ámbitos: el económico (igualdad de recursos), el cultural (igualdad de estatus cultural) y el político (igualdad de representación).

En el caso de la justicia social como reconocimiento, los resultados apuntan a un reconocimiento en la esfera del amor y la necesidad de

afecto en las personas, cuestiones que se observan cuando niños y niñas mapuche trabajan en equilibrio contenidos propios de su cultura (por ejemplo, ámbitos como *Az mogen wajontu mapu mew* —dimensiones de tiempo y espacio—, *Kvme mogen* —dimensiones de bienestar y salud—, *Rakizvam ka mapuzugun* —pensamiento y lengua mapuche—, entre otros), junto con contenidos del currículo escolar chileno (Calfuqueo y otros, 2018; Del Pino, Cubillos y Pinto, 2019; Del Pino, Pino y Manosalva, 2018). También cuando ingresan a la escuela personas consideradas sabias por ser poseedoras de conocimientos ancestrales, y que acompañan al profesorado en el aula para enseñar (trabajo con barro, *witral*, orfebrería, palín, *lawen* mapuche, entre otros) en igualdad, siendo reconocido su saber y, por lo tanto, dando cuenta de un ambiente de respeto mutuo entre todos y todas en dicha instancia. Otro resultado que evidencia esto es la enseñanza de la lengua indígena y la práctica cotidiana de ella en todos los espacios de la escuela, contribuyendo a la existencia de una relación intrínseca de la lengua indígena con la formación de la persona mapuche (formación del “che”-ser); esto explica que tiene un sentido en el ámbito emocional que afecta en el amor, en las relaciones/interacciones entre las personas y en la estructura social de la comunidad. En términos de Honneth (1997), estos resultados afianzan una identidad con autoconfianza y autoestima para autoperibirse con igual seguridad frente al resto, rigiendo el principio normativo del amor.

Por su parte, en la esfera de la igualdad de trato, los resultados dan cuenta que las personas deben gozar de los mismos derechos respecto de las demás. Esto se evidencia cuando, por ejemplo, todas las personas toman decisiones conjuntamente e interactúan democráticamente en *trawün* (adultos/as, *kimches*, niños, niñas, jóvenes, familiares, padres, madres, entre otros/as) para alcanzar consensos referidos a distintos ámbitos de la escuela: cuestiones pedagógicas, salidas a terreno, problemáticas

de comportamiento del estudiantado, administración, etc. (Cubillos, Navarro y Romero, 2019; Del Pino, 2021). En estas instancias, los resultados evidencian trato igualitario entre todos y todas, desarrollando según Honneth (2006) el autorrespeto que requieren las personas para autoperibirse con los mismos derechos que los/as demás.

En la misma dirección, en la esfera de la estima social, los resultados muestran que las personas deben ser valoradas por las distintas habilidades y no únicamente por las habilidades educativas que sostiene el currículum nacional. Esto se refleja cuando niños y niñas mapuche se sienten reconocidos/as cada vez que son valoradas sus habilidades comunicativas (expresarse con claridad en mapuzugun y castellano, manifestar ideas, pensamientos, entre otras), sociales (paciencia, respeto, ayuda en funciones domésticas, cuidado de animales o agricultura, cuidado de hermanos menores o adultos mayores, entre otras) e interpersonales (habilidad para acoger personas, comprender reacciones, entre otras) en igualdad con las habilidades que el currículum escolar chileno promueve, que son básicamente científico-humanistas (Castillo y otros, 2020). Estos resultados dan cuenta que las personas se sienten valoradas socialmente en distintos ámbitos educativos, autoperibiéndose como valiosas para la escuela, su comunidad y la sociedad.

Lo anterior permite evidenciar que la educación en contexto indígena no solo es para indígenas, sino que busca un reconocimiento recíproco en base al amor, al trato igualitario y a la estima social, como principios normativos de una educación que sea pertinente a los diversos contextos del país; en este sentido, se reconocen los principios mencionados en coherencia con los territorios donde viven las personas, con sus culturas, con las prácticas sociales, con las lenguas que portan, entre otros. Es así que, frente al actual sistema educativo que se imparte en contexto indígena que asimila, estratifica, condiciona y actúa instrumentalmente frente

a la enseñanza de culturas y lenguas indígenas, los resultados aportados desde esta línea de investigación son solo algunos ejemplos que sostienen la necesidad de recomponer lazos afectivos entre la escuela ubicada en contexto indígena y las comunidades, de significar y resignificar la enseñanza no solo de la lengua indígena, sino que incorporando contenidos en igualdad y valorando la diversidad de habilidades y talentos que las personas portan.

Por su parte, la justicia social como paridad participativa se observa cuando las personas en este tipo de contextos redistribuyen recursos justamente, es decir, existe una participación igualitaria en la redistribución de recursos económicos y humanos para trabajar en igualdad, cuando se detecta algún problema económico en familias del sector, falta de materiales escolares, entre otros. La igualdad de estatus cultural se evidencia cuando los conocimientos indígenas (de distintos ámbitos como tiempo-espacio, lengua, artesanías, espiritualidad, entre muchos otros) son incorporados al currículo escolar, siendo respetados en igualdad respecto de los conocimientos curriculares, como también la incorporación de prácticas culturales y ceremoniales a la escuela, manteniendo el mismo reconocimiento que las prácticas chileno-occidentales (Castillo, Mayo y Soto, 2021). Ejemplo de ello es hacer *jejipun* en las mañanas antes de comenzar las clases, jugar palín y jugar fútbol (u otros deportes), y la resignificación de métodos tradicionales (como *nütram*) en metodologías educativas (*pichi nütram* como metodología de evaluación de aprendizajes) (Del Pino, 2021). La igualdad representativa se evidencia cuando en la toma de decisiones las personas se sienten representadas porque participan en igualdad respecto de las demás. Esto se demuestra cuando, por ejemplo, niños, niñas y jóvenes dialogan y deciden en torno a qué evaluar, cómo enseñar y evaluar el aprendizaje, y para qué sirve aquello (Del Pino, Cubillos y Pinto, 2019). Otro ejemplo, avala-

do en resultados, se aprecia cuando en *trawiin* (reuniones) se alcanzan acuerdos sobre temas administrativos y pedagógicos entre profesorado, madres, padres y personas de las comunidades (*kimches*, por ejemplo). En estas decisiones, que previamente solo estaban en manos del profesorado, directivos y del Estado, los resultados permiten dar cuenta que es posible posicionar a todos y todas en igualdad de representación en la estructura del sistema escolar.

Estas conclusiones apuntan básicamente a un cambio en la estructura del sistema educativo en lo económico, lo cultural y la representatividad (Fraser, 2006). En lo económico, con una redistribución de recursos y bienes en igualdad para comunidades educativas indígenas como no indígenas, según el contexto territorial y sociocultural. En lo cultural, con la incorporación de contenidos y prácticas indígenas al sistema educativo sin desmedro uno del otro, para que las distintas culturas de las personas que habitan en el país convivan en equilibrio y armonía. Y en la representatividad de todas las personas para que sean valoradas en igualdad de condiciones para participar en la toma de decisiones educativas. Todas estas cuestiones son relevantes para la paridad participativa y requieren de cambios estructurales y relacionales del sistema educativo, para lo cual estos resultados mencionados demuestran que es posible su desarrollo.

### **3. Propuestas para la nueva Constitución Política de Chile a partir de la educación indígena**

Una nueva Constitución que sea coherente con el derecho internacional debe estar sustentada en el reconocimiento de un Estado plurinacional, que supere finalmente la exclusión de los pueblos originarios que se ha sostenido a lo largo de la historia de Chile desde la conformación de la

República (Namuncura y otros, 2020). Es imperioso, como principio ético, el reconocimiento constitucional de los pueblos originarios y su participación, que asegure el desarrollo de políticas públicas que respeten y garanticen el ejercicio pleno de sus derechos, entre otros, aquellos vinculados al ámbito educativo.

En concordancia con lo anterior, la línea de educación indígena para la justicia social, avalada en los resultados de investigaciones, propone el reconocimiento y la paridad de participación como fundamentales para la nueva Constitución. La redacción de esta permite pensar y tensionar los lineamientos generales que se esperan aporten a la construcción de una sociedad que propenda a la justicia social y a la vida digna de todos y todas quienes habitan este territorio.

En primer lugar, el Estado debe garantizar que las personas en las escuelas ubicadas en contextos indígenas cuenten con los recursos económicos, materiales y tecnológicos para diseñar, desarrollar y evaluar sus proyectos educativos en igualdad respecto de las demás escuelas.

Segundo, el Estado debe garantizar la representatividad de los pueblos originarios para la toma de decisiones educativas de forma participativa y en los territorios, respecto de los demás. Para ello, es primordial que la división política-administrativa de Chile esté en función del reconocimiento territorial de los pueblos originarios y los equilibrios ecosistémicos, donde los criterios consuetudinarios de limitación son los definidos por las cuencas hidrográficas y biorregiones. En este sentido, la nueva Constitución debe considerar, en lo referido a política pública educativa, la apertura del nivel mesocurricular a la totalidad de la comunidad educativa para construir proyectos curriculares colaborativos y representativos para ella. Esto implicaría la incorporación de los miembros de las comunidades indígenas en la gestión curricular y en la toma de decisiones, como base para territorializar los proyectos educativos.

Siguiendo a Connell (2006), es necesario un currículum en constante evaluación de su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales.

Tercero, el Estado debe garantizar que la educación en todos sus niveles debe promover el ejercicio pleno de los derechos lingüísticos, territoriales, culturales, espirituales y sociohistóricos, conocimientos, prácticas ancestrales de los pueblos originarios en igualdad de estatus epistémico respecto de las demás culturas, lenguas, conocimientos occidentales y territorios.

Cuarto, el Estado debe garantizar que las escuelas en contextos indígenas sean espacios afectivos y respetuosos con todas las personas en igualdad de reconocimiento recíproco.

Quinto, el Estado debe garantizar que las personas en escuelas en contextos indígenas gocen y ejerzan los mismos derechos en igualdad de trato respecto de las demás personas de la sociedad.

Sexto, el Estado debe garantizar que todas las habilidades (cognitivas, sociales, lingüísticas, afectivas, entre otras) que portan las personas sean igualmente reconocidas y valoradas como importantes para el desarrollo de todos los individuos en la sociedad.

En síntesis, la Constitución Política debe ser garante de derechos de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas y de género, dando respuesta a una política pública en educación coherente con estos principios. Para lo anterior, es fundamental que las decisiones en los ámbitos políticos, económicos y sociales que afectan a los territorios no sean tomadas desde un organismo externo y centralista, sino que en los gobiernos locales con participación ciudadana y con las mismas comunidades de pueblos originarios.

## Consideraciones finales

A partir de lo expuesto, sostenemos que hablar de educación indígena o de su necesidad en el contexto latinoamericano implica asumir *a priori* la existencia de intentos o acciones de aniquilación que requieren de reparación, mas no de la extinción de la otra y otro para obtenerla, pues dicha reparación no pasa solo por una cuestión redistributiva como tampoco por el solo reconocimiento de su legítima existencia, en el entendido que dichas perspectivas pueden ser planteadas como enfoques irreconciliables cuando en verdad resultan ser complementarios (Fraser, 2008).

Por lo tanto, abordar la injusticia cometida, por ejemplo, contra un pueblo al que se le ha negado su existencia y perpetuación en el tiempo a través de la aniquilación de sus formas educativas, requiere no solo de un enfoque redistributivo en el que se le otorgue la posibilidad de existir, sino que el requisito para ello es también el reconocimiento de su existencia como legítima, tal como otras formas educativas o con el mismo estatus, puesto que de otra forma su derecho a la existencia no pasa del ámbito de lo museológico y performático en el escenario general educativo.

De esta manera, la educación indígena como posibilidad o como demanda de los pueblos ancestrales se inscribe en una escena más general como lo es la educación intercultural, la cual, de acuerdo con Walsh (2009), puede entenderse como *crítica*, que considera que el centro del problema reside al interior de una estructura jerarquizada racial o étnicamente, en donde los/as blancos/as se ubican en la cima de dicha jerarquía, en tanto que la población indígena o afrodescendiente en los estratos inferiores.

Por lo tanto, como Ciejus asumimos, junto con Walsh (2009), una perspectiva crítica de la interculturalidad para concebirla no simplemen-

te como un hecho en donde no se consideran ni describen los aspectos conflictivos en términos de justicia social, sino más bien identificando los mecanismos a través de los cuales es posible abordar las asimetrías de poder existentes entre las diversas culturas que comparten un territorio.

De esta forma, reconociendo que la idea de una educación intercultural es el escenario ético y teórico a partir del cual concebir modelos y prácticas pedagógicas tendientes al reconocimiento de las diferencias culturales, desde el punto de vista de la justicia social es imprescindible reconocer la existencia de otras formas educativas que incluyen una lengua particular, pero también una construcción de la realidad diferente que redunde en interpretaciones, valoraciones y prácticas culturales que hacen necesaria la implementación de líneas de trabajo en torno a la valoración de lo indígena como parte del mundo que habita en nuestras sociedades.

Por último, sostenemos que, en el ámbito de la educación indígena, se debiera ver reflejado en el debate político-ciudadano actual la injusticia que se ha cometido a lo largo de la historia de Chile contra los pueblos, a quienes se les ha negado su existencia, y se deben buscar principios constitucionales con miras a reparar la exclusión, discriminación y racismo hacia los pueblos originarios presentes en nuestra actual Constitución.

Frente a estos principios, y en cuanto a las políticas en educación, nos posicionamos en la perspectiva de la interculturalidad crítica, que propone que el centro de los problemas sociales de muchos países está en la jerarquización étnica de la sociedad, evidentemente racista; hecho que hace urgente el abordar las asimetrías de poder existentes entre las diversas culturas que comparten un territorio. En esta línea, y reforzando lo señalado anteriormente, los modelos educativos y prácticas pedagógicas deben buscar garantizar la participación y el

reconocimiento de las diferencias culturales, así como el respeto a las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas y de género, garantizados en una educación pública en todos sus niveles y en concordancia con un enfoque de derechos.

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, RIEJS*, 1(1), pp. 9-45. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D. & Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de La Araucanía y su análisis desde la justicia social. En Ferrada, D. (ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Ediciones UCM.
- Castillo, S., Mayo, S. & Soto, J. (en prensa). Producción de materiales educativos para la enseñanza del mapuzugun: aproximación desde la experiencia y perspectivas de los(as) educadores(as). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature*.
- Castillo, S., Bustos, C., Soto, J., Mayo, S. & Vargas-Paillahuque, C. (2020). Pueblos indígenas, Estado y universidad: tensiones, oportunidades y desafíos. El caso de la Escuela de Idiomas Indígenas (región Metropolitana, Chile). *Education Policy Analysis Archives*, 28(74), pp. 1-26.
- Cubillos, F., Romero, B. & Navarro, J. (2019). El concepto de *debate emergente* como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 19(2), 91-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>
- Del Pino, M., Cubillos, F. & Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: las voces del profesorado en La Araucanía. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(2), pp. 101-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>
- Del Pino, M., Pino, M. & Manosalva, G. (2018). Salud y sanación: kvme mogen como ámbito del saber educativo mapuce. En Ferrada, D. (ed.). *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-37). Ediciones UCM.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Figueroa, V. (2020). Nueva Constitución y pueblos indígenas: ejes sustantivos para un acuerdo de convivencia. En CIIR (ed.). *Wallmapu. Ensayos sobre plurinacionalidad y Nueva Constitución* (pp. 181-190). Pehuén Editores.
- Foerster, R. & Montecinos, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Centro Estudios de la Mujer.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), pp. 83-99. Disponible en: <https://programadddssr.files.wordpress.com/2013/05/la-justicia-social-en-la-era-de-la-politica-de-identidad.pdf>
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. En Butler, J. y Fraser, N. *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Editorial Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.

- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N. y Honneth, A. (eds.). *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp.17-88). Morata.
- García Puelán, M. (2017). Colonialidad y epistemologías: el impacto de los modos coloniales en la invisibilización de los conocimientos indígenas. *Revista Anales*, 13, pp. 115-132.
- Gobierno de Chile (1980). *Constitución política de la República de Chile*. Editorial Jurídica de Chile. Disponible en: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>
- Guerra, F. & Aylwin, J. (2018). *Derechos humanos y pueblos indígenas: marco jurídico, obligaciones estatales, implicancias para la actividad empresarial y acceso a la justicia*. Observatorio ciudadano.
- Guerrero, A. L. (2016). *Filosofía y pueblos indígenas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: respuesta a Nancy Fraser. En Fraser, N. y Honneth, A. (eds.). *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 89-148). Morata.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trota.
- Huenul Colicoy, S. (2017). Importancia de la memoria y los saberes locales frente a la profundización del modelo económico. *Revista Anales*, 13, pp. 307-321.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*. En prensa.
- Muñoz, G. & Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação e Sociedade*, 40, e0190756. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>
- Nahuelpan, H., Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R., Escobar, A., Köhler, A. & Santos, B. (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad. En *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*. Tomo I (pp. 159-180). Clacso. Disponible en: <http://www.js-tor.org/stable/j.ctvn5tzv7.9>
- Namuncura, D., Alvarado Lincopi, C., Antileo, E., Millabur, A., Loncon, E., Álvarez, A., Cholango, H., Cayuqueo, R., González, P., Millaleo, D., Caniuqueo, S., Llao, A., Huenchumil, P., Curinao, G., Figueroa, V., Pairican, F., Paillalef, J., Lara Millapan, M. I. & Millaleo, S. (2020). *Wallmapu. Ensayos sobre plurinacionalidad y Nueva Constitución*. CIIR-Pehuén Editores.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 34, N° 2, pp. 207-226.

- Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2010-2016)*. Ministerio de Educación.
- Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas, R. y Le Bonniec, F. (eds.). *Les Mapuche à La Mode: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà* (pp. 95-122). L'Harmattan.
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Libro electrónico. Fondo Editorial de la PUCP. Disponible en: <https://www.storytel.com/es/es/books/670662-La-interculturalidad-en-cuestion>
- Urteaga, M. & García, L. (2016). Rutas para aproximarse a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En Di Gaudio, M. V., Llanos Erazo, D. y Ospina Alvarado, M. C. (coords.). *Interculturalidad y Educación desde el sur* (pp. 7-28). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Webb, A. & Radcliffe, S. (2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), pp. 319-341. DOI: <https://doi.org/10.1111/sena.12046>



### **CAPÍTULO III**

## **DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA JUSTICIA SOCIAL EN UNA NUEVA CONSTITUCIÓN**

Luis Reyes, Gustavo González y Carlos Bustos

Caroll Schilling y Gerardo Sánchez

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus)

Universidad Católica Silva Henríquez.

Universidad Católica del Maule.

## Resumen

Vivimos un momento histórico caracterizado por una acumulación de tensiones sociales que adquieren un estatus de crisis sistemática en el plano político, económico y cultural, cuyos significantes están configurados por requerimientos de justicia social y respeto a la dignidad de las personas expresados en el estallido social de 2019. Esto ha cuestionado las bases de la racionalidad liberal imperante. En ese escenario, la profesión docente y la formación inicial de profesores se ven inmersas en dilemas, complejidades y desafíos que, de cara a una nueva Constitución, configuran un espacio propicio para la reflexión y deliberación, en el que se ha de tensionar lo instituido, cuestionando los modos de pensar y actuar, reconociendo que la educación es responsable de canalizar sus influencias en la sociedad con una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica, comprometida en la tarea de hacer retroceder las fronteras de la injusticia.

Este capítulo discute los antecedentes contextuales y político-jurídicos en que se inserta la profesión docente; revisa las principales tensiones que experimenta la formación inicial y continua de profesores como mecanismos de transformación social a la luz de las demandas actuales; y realiza propuestas orientadas a asegurar su vínculo con la justicia social desde una perspectiva de reconocimiento y de autonomía. Con ello se busca ampliar la reflexión constitucional hacia la urgencia de pensar una formación de educadores críticos y transformadores de la realidad.

## 1. Problematicación de la temática

Nos encontramos en un momento histórico-concreto particularmente dinámico, caracterizado por una acumulación de tensiones sociales que adquieren un estatus de crisis sistémica en lo político, económico y cultural. Sus significantes más representativos lo constituyen “la injusticia social” y la “dignidad”, como horizontes de vida cotidiana que emergieron con el estallido social en Santiago de Chile el 18 de octubre del 2019, el cual develó y desarticuló la narrativa neoliberal que había capturado desde los años noventa las subjetividades de las personas a través de un discurso liberal y de mercantilización.

Eficiencia, racionalización de recursos, reingenierías, productividad como expresión de ganancias, privatizaciones, disminución del aparato del Estado en todas sus áreas, fue el horizonte definido por el neoliberalismo, una colonización de la economía neoliberal como hegemónica, a la cual sucumbieron intelectuales, políticos y sectores modestos emergentes con el retorno de la democracia. En palabras de Luis Enrique Bazán (2020), una suerte de “entumecimiento subjetivo que en forma abrumadora hizo que muchas personas se rindieran y dejaran que el sistema hegemónico determinara su destino” (p. 12), lo que, sin lugar a dudas, tuvo consecuencias en la política y su vínculo con la ética, con la educación, como una manifestación del triunfo cultural del neoliberalismo, como un entramado arquitectónico de la Constitución cívico-militar de 1980.

Por lo tanto, cualquier análisis en torno a la política, lo político y las políticas públicas no puede escindirse de este contexto, que es una mirada de la realidad en la cual sujetos/as concretos se vieron envueltos en procesos de toma de decisiones cargadas de conflictos valóricos, en temas de verdad y justicia, de corrupción y mercado, de política y su financiamiento luego del retorno a la democracia, como señalaba el

movimiento social “no eran 30 pesos, sino 30 años”. En este sentido, la revisión de la arquitectura neoliberal implica a su vez recuperar el pasado, en tanto sujetos/as históricos/as que intervenimos la realidad a través de la docencia en sus diferentes escenarios, por consecuencia, recuperar el pasado implica develar axiológicamente la Constitución pinochetista y su base de apoyo político.

En esta acumulación de hechos, procesos, coyunturas, crisis de sentido, pérdida de la sensibilidad de lo humano y la buena vida, la profesión y la formación inicial docentes estaban y se mantienen inmersas en un océano de tensiones y complejidades. La razón del “ser” docente era sostenida por miles de profesoras y profesores que, en condiciones laborales precarias y con tendencia estandarizante, mantenían una defensa del futuro y de sus estudiantes a través de valores y acciones en sus narrativas, aunque no sin contradicciones, como contracultura al imperio hegemónico cultural neoliberal. A su vez, cientos de jóvenes, pese a las duras condiciones, ya sea por la empleabilidad o búsqueda de sentido, ingresan a Pedagogía cada año, constituyendo una reserva permanente de futuro.

Sin embargo, hoy en día, en una coyuntura posestallido social y de pandemia, las postulaciones a la carrera docente se han visto mermadas por razones multisistémicas: desconfianza permanente de la institucionalidad educativa hacia los profesores/as, un desdén y arrogancia discursiva de los administradores de poder por los docentes y su labor, buscando crecientemente la estandarización y segregación de sus prácticas, crisis de sentido que provoca la educación virtual en tiempos de pandemia, dificultades económicas de los estudiantes, entre otras. Es decir, entre las demandas de los movimientos sociales y las orientaciones políticas operativas de la administración educativa estatal hay un divorcio y contrasentido de alta envergadura, el cual requiere una transformación profunda.

En los procesos educativos escolares y en la formación inicial docente es relevante considerar que los sujetos/as involucrados requieren estar articulados con su experiencia, con una pertinencia social y cultural que sitúa el conocimiento que aporta y construye, de acuerdo a los intereses de sus familias y comunidades en torno a la educación desde su propia epistemología (Arias y Riquelme, 2019). Sin embargo, la caracterización de la relación profesor-estudiante en los procesos educativos son más bien rígidos y asimétricos, con un profesional que ostenta una figura de autoridad y un estudiante que debe ser instruido en condiciones jerárquicas, donde el docente tiene una verdad oficial e inmutable y paradójicamente se encuentra en condiciones de desventaja; en un sistema educativo piramidal, competitivo y de productividad; y en un sistema que valora el conocimiento occidental y omite o folcloriza otras epistemologías de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes (Quintar, 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

En los inicios del siglo XXI, podemos señalar que estos procesos y coyunturas están envueltos en tres grandes unidades que acumularon la crisis de sentido en la actual realidad: en primer lugar, una matriz epistémica de modernidad/colonialidad (Castro y Grosfoguel, 2007); en segundo lugar, una dictadura militar a partir de 1973, que construye y aplica un modelo refundacional; y, en tercer lugar, el desarrollo de un modelo económico e ideológico neoliberal, que transformó la realidad cultural por casi medio siglo.

Ahora bien, se desarrollan políticas públicas y enfoques en torno a la inclusión educativa, la interculturalidad, la educación en derechos humanos, de género y el enfoque participativo (Mineduc, 2018), entre otros, pero ello, pese a sus esfuerzos y producir avances, está siendo inhibido en su despliegue por la arquitectura neoliberal y eurocéntrica que incide en la toma de decisiones y asignación de recursos, convirtiéndose

en contradictorias a la ley del mercado como asignador de recursos, es decir, antisistémicas en su esencia y por la transformación de subjetividades a las cuales aspira.

Todo lo anterior nos lleva a la necesidad como profesores/as, investigadores/as y formadores de profesores a asumir como imperativo ético de época el ser sujetos/as políticos y sujetos/as históricos, es decir, participar en la realidad tensionando la institucionalidad y transformándola. Lo que debe traducirse en recuperar el pasado, sacando lecciones de él, avanzando a una nueva arquitectura jurídica y normativa que potencie la educación, la formación inicial docente y una profesión docente que recupere el sentido, sin subalternizar como un mero reproductor del sistema dominante, reducido a un rol y una función por la institucionalidad tanto en el micro como macroespacio.

### *La Constitución Política de la segregación*

En las bases de esta carta fundamental (Constitución Política de la República de Chile, 2005) se estableció declarativamente en el capítulo I que “las personas nacen libres e iguales, en dignidad y derechos”, y que es deber del Estado “promover la integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional” (artículo 1). Se agregó en el artículo 3 que “el Estado de Chile es unitario”, en el 4 que “Chile es una república democrática”, en el 5 que “la soberanía reside esencialmente en la Nación”, y en el artículo 8 que “el ejercicio de las funciones públicas obliga a sus titulares a dar estricto cumplimiento al principio de probidad en todas sus actuaciones”. Cada uno de estos principios progresivamente fueron tensionados en la realidad a través de múltiples casos

que develaron su arquitectura neoliberal, entre los cuales el desarrollo del derecho a la educación, como un derecho fundamental para el ejercicio y exigencia de otros derechos, develó el espíritu de la Constitución.

Las consecuencias en el sistema educativo han implicado la clasificación de los establecimientos educacionales de acuerdo a los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas estandarizadas (criterio de calidad), independientemente del contexto y su capital cultural, profundizando la estratificación y segregación social del sistema educativo. Este proceso de desarrollo educacional impuesto durante la dictadura y profundizado en los gobiernos de la coalición política conocida como Concertación de Partidos por la Democracia, ha sido parte de una tendencia neoliberal marcada por organizaciones multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que, junto a los economistas y ministros de Hacienda neoliberales, profundizaron condiciones de desigualdad, segregación y fragmentación social en el sistema educativo, vinculado a una desigual distribución de la riqueza (Blanco, 2006; Ffrench-Davis, 2014). Este diseño neoliberal tiene consecuencias profundas y nefastas en las esferas de reconocimiento de las personas, que son estudiantes que se forman para una vida de futuro bajo la promesa de que la educación posibilitará el desarrollo de competencias para el siglo XXI, que les permitirá una inserción laboral y social, en definitiva, un futuro mejor. Pero justamente este es el resultado formativo de un modelo darwiniano que tensiona e inhibe las esferas del reconocimiento: en el ámbito de lo socioafectivo, por los niveles de frustración respecto al propio proyecto de vida; en lo jurídico, por las condiciones de desigualdad en el acceso a educación de calidad y desempeño laboral, junto a la falta de reconocimiento y valoración como persona por la ubicación en un escenario clasificador de mercado. Todo ello conduce a un gran escenario de reconocimiento fallido (Honneth, 1997).

Más aún, en el diseño del modelo educativo, la Constitución de 1980 señala en el capítulo III, artículo 19: “La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de todas las personas en las distintas etapas de su vida”. Posteriormente, agrega: “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”. La carta fundamental establece una definición de educación débil, sin fines más complejos y relevantes, dejando fuera a los titulares de los derechos como son los niños, niñas y jóvenes, concibiendo la educación como un bien individual vinculado con la libertad de elección, fundamentalmente para emprender propuestas educativas, reduciendo el rol del Estado en todos los niveles de la educación a través de la subsidiariedad mediante la entrega de un *voucher* que libera el vínculo y la responsabilidad Estado-gobierno con la escuela y sus sostenedores, y por consecuencia, con los estudiantes. Desaparece la mención a la “educación pública” y al Estado docente, no se hace mención al papel que puede cumplir la educación superior, así como tampoco a la ciencia y la tecnología, por mencionar algunos aspectos trascendentes para el desarrollo del país.

En el artículo 11 de este capítulo se establece que “la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, dejando abierto el espacio a la empresa y el lucro, y custodiando ideológicamente el sistema educativo con el inciso 2: “La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional [...] La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna”. Sobre la base de estas definiciones se crea un marco conceptual y epistemológico que orienta el quehacer y operacionalización de los principios ideológicos declarados a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la ley, los

decretos de ley y los diversos reglamentos, muy bien articulados para impedir cualquier transformación parcial o total de esta ruta ideológica, generando una tensión de alta envergadura para el desarrollo de los procesos educativos en los diferentes niveles, sean el preescolar, escolar y la educación superior.

Lo anterior tiene consecuencias en la educación superior y especialmente en la formación docente, debido a que comienza una apertura progresiva y acelerada de diversos programas de estudio que ofrecían formación pedagógica en diversas modalidades, aunque sin mayor regulación ni orientación por parte del Estado y sin mínimos estándares de calidad, dejando en manos del mercado la regulación de la calidad de los profesores que se van incorporando al sistema educativo en condiciones bastante precarizadas, especialmente en los establecimientos particulares subvencionados, llegándose a hablar de docentes temporeros que se contrataban de marzo a diciembre.

Cabe señalar que a partir de los años noventa las políticas educativas tendientes al mejoramiento de la formación de profesores desarrollaron dispositivos de acciones reguladas por organismos internacionales como el Banco Mundial, que financiaron proyectos competitivos para el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) destinados a dar respuesta a las debilidades presentes en dicha formación, tanto en sus recursos, planes de estudios y en la búsqueda de atraer nuevos postulantes a las carreras de Pedagogía, como así también buscar el reposicionamiento y revalorización de la profesión docente a nivel social. Por tanto, a través de los proyectos Mecesusup, el Ministerio de Educación introdujo reformas a las Facultades y Escuelas, Departamentos e Institutos de Pedagogía, estableciéndose, en primera instancia, la figura de proyectos y, en segundo lugar, la figura de “Convenios de desempeño” que instalaron un sistema de rendición de cuentas en la gestión universitaria. Entre sus

consecuencias, se establece el proceso de estandarización del currículum y el sistema de evaluación de la calidad de los titulados. En definitiva, estos proyectos constituyen un intento por avanzar a alcanzar mayor equidad por la vía redistributiva (incorporando más recursos a las instituciones), al mismo tiempo que promueve la competencia y fortalece la racionalidad propia del modelo neoliberal. Los resultados de estos procesos han sido contradictorios, dado que, a pesar de los altos montos de dinero entregados, no hay evidencia concreta que indique cambios profundos en la calidad de la formación.

## **2. Contexto jurídico de la profesión docente**

En el contexto descrito anteriormente, el 1 de abril de 2016 se promulga en nuestro país la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual aborda desde la regulación en el acceso a la formación para ser profesor/a, pasando por la inducción profesional a la docencia y el desarrollo y la progresión en la carrera pedagógica, como así también las características del trabajo docente (trabajo lectivo y no lectivo) y el valor de la formación continua como derecho, considerando criterios de pertinencia y calidad desde una perspectiva integral. Dicha normativa se reconoce como un esfuerzo por desarrollar políticas bajo la mirada de un desarrollo profesional orgánico y que era una aspiración de larga data en el país, la cual estaba relacionada con la necesidad de contar con un instrumento como una política pública que reconociera el valor de los profesores y el carácter estratégico de dicha profesión, y que esa valoración no fuera solo discursiva, sino también una valoración social (Ruffinelli, 2016). Siguiendo los planteamientos de la misma autora, la orientación gerencialista implica la existencia de

una regulación de la calidad de los egresados que termina enfatizando el control reflejado en la acreditación y las evaluaciones a los estudiantes, además de un mejoramiento marginal de las condiciones del ejercicio profesional. Si bien es cierto que se pueden identificar algunos avances, ellos están insertos en una racionalidad liberal, pues son de carácter personal y están vinculados a un esfuerzo individual, mas no colectivo ni comunitario, para una profesión docente de país que se desenvuelve en una comunidad educativa.

Con relación al acceso a la carrera pedagógica, la Ley N° 20.903 y anteriores políticas —como la Beca Vocación de Profesor— ponen el acento en la atracción de estudiantes a dicha carrera que demuestren mínimos a crecientes rendimientos académicos. Esta situación viene precedida por recomendaciones nacionales e internacionales que consideran la necesidad de colocar requisitos académicos para el ingreso a Pedagogía (OCDE), lo cual tuvo cierta base de justificación considerando el desregulado sistema de oferta de carreras pedagógicas en los noventa y 2000. Sin embargo, desde la justicia social es importante discutir la regulación para la carrera pedagógica basada solo en lo que se denomina el talento académico, ya sea a través de la Prueba de Selección Universitaria o mediante el puntaje de *ranking*, que contextualiza el rendimiento académico a cada realidad social (González-García, Walker, García y Abarca, 2017). Esta regulación persigue conseguir “mejores” profesores a razón de “mejores” postulantes, considerando el aspecto académico-cognitivo. Todo esto no considera una mirada desde el reconocimiento hacia los jóvenes provenientes de sectores vulnerados como tampoco así de los contextos y oportunidades de educación de calidad descendida que ellos han tenido, pero que probablemente pueden demostrar trayectorias escolares, liderazgo, vocación de servicio y compromiso social con la comunidad y la sociedad.

Una perspectiva de justicia social por reconocimiento implica superponer criterios de valoración basados en la eficacia, por sobre el reconocimiento de distintas trayectorias valiosas en cualquier grupo social y el reconocimiento de otras dimensiones de la personalidad, las cuales pueden ser tanto o más significativas para un profesor (González-García, 2018), como el compromiso social, la empatía, competencias emocionales o de liderazgo social, que es posible visualizar en una trayectoria escolar en el sistema educativo más que en una prueba estandarizada.

Otro tanto se puede analizar respecto a las regulaciones a la formación inicial docente otorgada por las universidades. Estas consideran mayores responsabilidades por la calidad, vista en la obligación de aplicar evaluaciones de inicio, término medio y final de la carrera —asociando planes de mejoramiento— administrada a nivel global (Evaluación Nacional Diagnóstica, END); exigencias de convenios con instituciones escolares para desarrollar las prácticas docentes a lo largo de toda la carrera; y la necesidad de diseñar los procesos formativos vinculantes al perfil de egreso de cada institución y a los estándares pedagógicos y disciplinares establecidos por el Ministerio de Educación. Todos estos aspectos son criterios y orientaciones esenciales para conseguir la acreditación de carreras pedagógicas, la que es obligatoria para la existencia y permanencia del programa de Pedagogía.

En el ámbito de la formación inicial, resulta relevante discutir el centramiento de la Ley N° 20.903 en la calidad y sus alcances en perspectiva de justicia social. Sobre ello creemos necesario realizar un análisis crítico de la relación entre calidad y justicia social. En ocasiones la sobrevaloración de la calidad-efectividad se hace sin considerar aspectos de justicia social. Por ejemplo, el requisito académico de entrada a la pedagogía se basa en el presupuesto que el talento académico es una condición necesaria y conveniente para conseguir mejores profesores. Con esta

decisión se refuerza una opción normativa que, en general, tiende a discriminar a los jóvenes de sectores de pobreza. Es conocida la relación entre los resultados escolares y el nivel socioeconómico, por lo tanto, en el requisito académico opera un factor de segregación socioeconómica para estudiantes de niveles socioeconómicos bajos que tienen deficientes resultados escolares no a condición de un factor individual, sino por su origen social. También el encuadre que las universidades deben hacer de sus propuestas formativas, considerando los estándares orientadores pedagógicos y disciplinarios del Ministerio de Educación, conlleva a discutir estos estándares desde el sentido del profesor que se desea formar. Al respecto, los estándares privilegian una formación orientada a la efectividad del docente como profesional especializado en la ciencia pedagógica y el conocimiento disciplinar, pero otorga menor importancia a los desempeños del educador como profesional comprometido con la formación de personas, con la sociedad, el involucramiento con la comunidad, su cultura y su transformación social.

En esta concepción de justicia social por reconocimiento, podemos agregar una preocupación en torno a la política pública que debe estar centrada también en aspectos curriculares, particularmente en las racionalidades instaladas en los programas de estudios de la educación básica y media, que tiene consecuencias en el diseño y tratamiento de los textos escolares para los estudiantes, que constituyen una política pública por ser distribuidos gratuitamente en todos los colegios del país, ya que en ellos se evidencian lógicas de colonialidades, inferiorización y subalternidad en la enseñanza de la historia (Bustos, 2015; Canales, P.; Fernández, M.; Rubio, A., 2018). Lo anterior, sin duda, está afectando el reconocimiento y la valoración del otro, siendo invisibilizadas estas acciones por epistemologías que naturalizan lógicas de poder y control social hacia

pueblos indígenas, migrantes, afrodescendientes y otras diversidades<sup>3</sup>. Por consecuencia, se requieren docentes con un pensamiento crítico y otros ángulos de construcción de conocimiento que permitan develar estas racionalidades desde lo cotidiano, en actos de rupturas curriculares del saber homogeneizado.

Tomando en cuenta que la Ley N° 20.903 favorece la consideración de estándares para el desempeño docente y directivo por medio del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), lo que de alguna manera lleva a las instituciones a implementar un currículum de formación de profesores basado en el modelo de competencias, proponemos enmendar la carrera docente reorientándose desde una lógica de competitividad hacia una más centrada en la articulación y colaboración entre pares, transformando el currículum de la formación docente, considerando perspectivas dialógicas desde una racionalidad crítica que den respuesta a una formación diversificada, que tome en cuenta las necesidades de las comunidades y más ajustada a los territorios. Ello implica avanzar hacia un cambio epistemológico y ontológico en la formación inicial docente que asegure la construcción identitaria de profesionales críticos-transformadores de su realidad, que fortalezcan las dimensiones colectivas del aprendizaje.

---

3 Nos parece relevante señalar el trabajo que ha venido desarrollando el Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus) en el territorio, particularmente en los establecimientos educacionales de Coronel (octava región de Chile), mediante la firma de un convenio de colaboración Ciejus-Municipalidad de Coronel, donde los equipos técnico-directivos, los docentes y los profesionales y asistentes de la educación están siendo coformados en temáticas de educación y justicia social.

No obstante, podemos constatar que la formación docente en la actualidad no necesariamente aporta a la construcción de un profesor que trabaje con un currículo contextualizado, que considere experiencias, saberes, conocimientos y necesidades de las y los estudiantes y sus comunidades. Por el contrario, se visualiza una formación enclaustrada institucionalmente en la búsqueda de profesores eficientes para contextos promedios, que sean competentes en el dominio de teorías que puedan aplicar “correctamente” en su práctica, un manejo del currículo nacional que debe ser “transmitido”, pero que poco contribuye a la formación de niñas, niños y jóvenes desde la perspectiva de la construcción de sujetos/as que van a interactuar socialmente con otros/as, que tendrán que desarrollar un juicio práctico en donde puedan tomar decisiones frente a la naturaleza, trabajar su dimensión trascendente y relevar la dignidad de todo ser humano. Esto último requiere una apertura epistémica orientada a legitimar el conocimiento y experiencias de otros actores para desarrollar una pedagogía y un currículo transformador, y pasar de una formación docente centrada en la fragmentación de los saberes a una que tenga como propósito central la formación de seres humanos que vivan en comunidad, incluyendo saberes, culturas locales y otros agentes en la formación.

### **3. Tensiones de sentido y alcance de la educación**

Preguntarse hoy por el lugar de la formación inicial docente en la sociedad exige considerar el conjunto de transformaciones por las que están atravesando las sociedades del mundo actual y que obligan a repensar el sentido y alcance de la educación. Educación que ha sido concebida desde la Revolución industrial para responder a fenómenos productivos, de

homogeneización social y cultural, de clasificaciones y selección a partir de habilidades, destrezas, capacidades y finalmente competencias, como lo denomina la nomenclatura productivista en su versión generacional más reciente, la neoliberal, pero que hoy no responde a las necesidades de las grandes mayorías desde la perspectiva de la inclusión, los derechos humanos y sociales.

El tema de la formación inicial, entendido como dispositivo para la preparación de los futuros profesores/as y a la vez como espacio de reflexión y deliberación, es inseparable de los cambios civilizatorios en curso y los contextos sociopolíticos y culturales. Estos contextos cambiantes evidencian la crisis de la educación, que en el fondo es una crisis humanitaria, tensionan lo instituido, cuestionan y reconfiguran los modos de pensar y actuar, cambian las rutinas universitarias, exigen de los formadores una nueva creatividad y, superando múltiples resistencias, abren espacios para potencialidades de expresión desconocidos.

En el escenario actual, aquello que la imagen clásica de la modernidad había puesto en el candelero como un sistema homogéneo y coherente se desarticula ante nuestra mirada: los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individualistas y, progresivamente, se transforman las representaciones sobre la socialización (Dubet, 2006, pp. 63-64).

En esas coordenadas tienen lugar los procesos de formación inicial docente, los que requieren de nuevas condiciones que no están dadas ni aseguradas de forma automática, sino que necesitan de procesos de reflexión, deliberación y participación. Muchas de las dificultades y críticas que enfrentan las instituciones que forman profesores/as, derivadas

de los nuevos órdenes sociales y culturales, se traducen en nuevas y más complejas demandas, entre ellas, la de asegurar la apropiación de conocimientos, actitudes y habilidades complejas. Este requerimiento ya no es exclusivo de algunos, sino que para todos, y ello nos sitúa en el ámbito de problemas derivados de la injusticia o desigualdad social. Por tanto, el problema de fondo es una crisis de legitimidad del modelo de formación.

Se comprende como una crisis de legitimidad del modelo especialmente expresado en la educación, en la medida que este no ha traído, desde el punto de vista de la sociedad en su conjunto, mayor igualdad e integración, por el contrario, se ha constituido como un mecanismo para perpetuar la división de la sociedad en posiciones dominantes y dominadas (Fleet, 2012).

Estas demandas operan sobre las instituciones y las tensionan. Los procesos de formación inicial docente se producen en un contexto de crítica y desafíos. Para Ávalos (2013), la formación docente en Chile ha sido objeto de atención desde mediados de los años noventa, asociada al sistema educativo para mejorar los resultados de aprendizaje, medidos por las pruebas nacionales Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Darling-Hammond (2012) señala que la masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento ha puesto a los países en la encrucijada de optar por reformas educativas basadas en equidad y desarrollo de capacidades, que se traduce en un sistema de educación sustentado en un currículum flexible, complejas habilidades y una evaluación como proceso de mejora continua, rendición de cuentas e incentivos, que se caracteriza por la rigidez del currículum y la incorporación de pruebas externas.

Chile es uno de los países que ha orientado sus reformas educativas a esta última alternativa. Así, Ávalos (2013) concluye que la sucesión

de políticas sobre la formación inicial docente se relaciona con etapas sucesivas, colocando énfasis en el apoyo, regulación, incentivos y control. Esta lógica de comprensión de la realidad instala una estructura de organización de los procesos formativos que invisibiliza la diversidad y las posibilidades de construir una formación conectada con la realidad educativa y sensible a los cambios sociales.

Pensar en una formación docente para la diversidad y conectada a la realidad implica ser sensibles a la cultura y necesidades de los estudiantes, las comunidades y territorios. Esto conlleva una democratización en la definición del docente a ser formado desde las comunidades, lo cual debe tener consecuencias en aquellos atributos que se esperan desarrollar en los/las profesoras en formación. En este sentido, recientes investigaciones plantean que para el caso de liceos municipales en contextos de pobreza en Chile, sus docentes en ejercicio proponen un concepto integrado de aptitudes en futuros candidatos a la carrera pedagógica —talento escolar para la pedagogía—, combinando habilidades socioacadémicas, tanto intelectuales necesarias para el aprendizaje como las no menos importantes habilidades socioemocionales, tales como el compromiso social, empatía con los que están en una situación desfavorable, relacionarse positivamente con los pares, capacidad de comunicarse y liderar a otros (González-García, Walker, García y Abarca, 2017; Walter-Janzen, González-García y García-Olguín, 2020).

Junto con reconocer y valorar que son otras las exigencias en los tiempos actuales, es preciso advertir que las instituciones de formación inicial docente no escapan a las mediaciones de estructuras fundamentales como el currículum, los modelos de formación, de administración y de gestión, y los niveles de prescripción externa a la docencia. En esta perspectiva, la regulación y la desregulación coexisten en la formación docente, por tanto, la política nacional enmarca “el problema” de dicha

formación (marco diagnóstico) como un problema de calidad docente y de programas de preparación de baja calidad, definido como la falta de conocimiento del contenido en los futuros profesores. El Ministerio de Educación construyó la solución a este asunto (marco pronóstico), como la creación de estándares, la implementación de una prueba nacional de egreso e incentivos económicos (becas) para los estudiantes de Pedagogía que obtuvieron puntajes altos en la prueba nacional de admisión a la universidad (Fernández, 2018), es decir, más que un beneficio de sentido, un nuevo estímulo de mercado.

Por tanto, la formación inicial docente termina siendo muchas veces reactiva y, de no mediar un proceso de reflexión y deliberación, no seremos capaces de reconocer y resolver las paradojas o tensiones que se visualizan en la formación. Entre estas paradojas podemos señalar las siguientes:

- a. ¿Propiciamos una formación inicial basada en principios de igualdad de derechos y desarrollo de una dimensión humana o tendemos a la rendición de cuentas e incentivos derivados de pruebas estandarizadas? La respuesta a esta disyuntiva condiciona las posibilidades de avanzar en una perspectiva de la justicia social del reconocimiento que permita centrar los esfuerzos educativos en el reconocer y valorar la diversidad presente en el aula y, desde ahí, avanzar participativamente a la generación de una cultura de aprendizaje social y culturalmente relevantes.
- b. ¿Es posible conciliar los dispositivos y mecanismos de estandarización presentes en la formación docente con los requerimientos de evaluación formativa y formadora para la vida, junto a procesos de retroalimentación? Aquí se ponen en tensión los aspectos estructurales y el modelo de rendición de cuentas con las demandas sociales de mayor participación y justicia. Las con-

tradiciones son evidentes dado los requerimientos de control, selección de jerarquías y homogeneización social y cultural que persisten en las instituciones educativas, para avanzar a los de formación, comprensión y regulación continua de los procesos formativos. En definitiva, una propuesta orientada a la justicia social de reconocimiento plantea el desafío respecto a cómo propiciamos una formación sustentada en la comprensión y colaboración antes que en la selección y el control.

Lo que se requiere es una formación que convoque a nuevos desafíos culturales sustentados en el reconocimiento recíproco de nuestras diferencias y la participación, mediante prácticas comprometidas, con ello. Prácticas que no han de tener la pretensión de universalidad, sino más bien situacionales y mejor ajustadas a la naturaleza de los problemas que intentan resolver, que supere tensiones que se evidencian en estos días, y que, en este contexto, tienen que ver con reconocimiento versus estandarización, competencia versus colaboración e individualismo versus comunidad.

#### **4. Propuestas de formación docente inicial y continua desde la justicia social para una nueva Constitución**

La docencia, en tanto profesión, es social y moralmente mucho más que un medio individual de procurarse el sustento. Desde la perspectiva de Cortina (2000), podemos caracterizarla como una actividad social colaborativa, “cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana” (p. 14). En ese sentido, el fin que cuida la docencia se relaciona con la educación, el cuidado, el reconocimiento, la valoración y la

transformación. Por tanto, la nueva Constitución debería contener una concepción de justicia social basada en el reconocimiento y la participación que asegure un marco normativo que propicie mayor autonomía desde las comunidades y los territorios, y garantice las condiciones para el desarrollo de una formación docente crítico-transformadora, con conciencia y autonomía profesional para enfrentar las demandas de un ejercicio docente comprometido con los cambios sociales.

A partir de procesos de estudio, investigación y reflexiones nos parece fundamental:

a. Considerar una racionalidad educativa distinta a la actual, instalando la perspectiva en un enfoque de derechos más que una mirada del servicio educativo como un bien de consumo. Este enfoque de derechos ya está declarado en la reforma promulgada en el año 2013, argumentando la necesidad de configurar una sociedad más justa y menos segregada, en que el Estado desarrolle un rol fundamental mediante la garantía del “ejercicio del derecho a una educación de calidad, fortaleciendo la educación pública, entregando garantías explícitas y exigibles a ciudadanos y ciudadanas” (Mineduc, 2017). Sin embargo, estos discursos contrastan con la situación que vivimos cotidianamente, donde aún no han cambiado las formas de organización heredadas del neoliberalismo. Por tanto, este cambio de racionalidad implicaría formas de interacción social más solidarias, que modifiquen la distribución del poder en las instituciones de educación superior y en su relación con los territorios.

b. Relevar la vinculación de la educación entendida como dispositivo de escolarización, socialización e individuación de los sujetos con lo que está pasando en la vida cotidiana. Por ello, la vinculación con el sistema escolar debiera propiciar una perma-

nente articulación con las comunidades y los territorios, como un sistema complejo que ofrece oportunidades diversificadas de formación. Tal como antes se indicó, esto implica construir un modelo de vinculación que propicie el desarrollo de nuevas formas de participación con actores escolares y sus comunidades (Schilling y Sánchez, 2020).

c. Diseñar el currículum de formación de profesores desde una dimensión participativa, contemplando procesos de diálogo a nivel local y comunitario, donde se releven contenidos emergentes desde los territorios, y considerando las necesidades de desarrollar competencias profesionales que den respuestas a los cambios que requiere un sistema educativo más justo. Por tanto, dejar espacios para un currículum emergente y construido con una diversidad de actores territoriales desde la perspectiva de ir construyendo comunidad; y avanzar más allá del contenido hacia la construcción de propuestas para transformar la realidad desde la perspectiva de que la educación debe favorecer el desarrollo humano integral de niños, niñas y jóvenes.

d. Descentrar el currículum de las propuestas formativas de docentes basado solo en competencias cognitivas. En vez de seguir fortaleciendo la selección y formación de profesores en base a conocimientos y competencias pedagógico-academicistas, aprendidas cognitivamente en las aulas universitarias, proponemos colocar la mirada en un currículum que reconozca el desarrollo de competencias transformativas, tales como la vocación y el compromiso social desde la justicia social, entendida como el reconocimiento, la empatía, la conciencia crítica, la sensibilidad cultural, la promoción de los derechos humanos, los valores democráticos, entre otros. Asimismo, reconociendo que la inteligencia no es solo

académica, sino que también es cultural y práctica. Esto obliga a un cambio en la formación docente para incluir experiencias de aprendizaje centradas en el desarrollo axiológico de actitudes y valores y, conjuntamente, ajustar la evaluación de los procesos formativos docentes para valorar esta formación social y culturalmente significativa. De manera que de la misma forma como se evalúan las competencias técnico-pedagógicas del profesor, se evalúe con igual o mayor preponderancia su capacidad como futuro agente transformador de las comunidades donde se insertará.

e. Relevar una formación de profesores sustentada en una antropología de la mirada, con una intención de alteridad desde la interculturalidad y desde un enfoque de educación en derechos humanos, acogiendo la diversidad y la dinámica del reconocimiento. Ello implica la formación de docentes con capacidad para comprender las realidades sociales y educativas y, a partir de ahí, posicionarse éticamente para la toma de decisiones.

f. Superar la racionalidad estandarizadora de la evaluación por una propuesta centrada en la retroalimentación colectiva de los procesos, generando una instancia que permita dialogar y comprender la situación para crear oportunidades de mejora, valorando el aporte que realizan distintos actores. Pensar la evaluación como espacio de posibilidad de una reflexión crítica y propositiva sobre la formación inicial y continua docente, transitando desde la estandarización que define lo importante en la formación a una regulación del proceso para favorecer el reconocimiento y participación de todas/os los estudiantes, permitiendo la comprensión y elaboración de significado en relación a la experiencia que se vive. Se trata de transformar la racionalidad estandarizante de la evaluación como modelo de medición y clasificación que instala

la competencia individual, que produce una industria de negaciones e inferiorizaciones, por una cultura de evaluación para un aprendizaje potenciador que permita el despliegue de estudiantes desde el ser y sentir la experiencia del aprendizaje.

g. Flexibilidad curricular dada no solo por la elección, sino por la diversificación de experiencias de aprendizaje, vinculado al reconocimiento de la autonomía de las comunidades y propuestas pedagógicas que surgen desde los territorios. De forma tal que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén en relación al contexto y territorialidad de los estudiantes y comunidades como protagonistas en la construcción de un currículum situado. Especialmente, la formación práctica se constituye como un espacio propicio para que los futuros profesores sintonicen con las demandas reales de los contextos escolares, asumiendo una lógica formativa centrada en la necesidad de reconocimiento recíproco entre distintos tipos de saberes. Desde un polo, los territorios escolares aportan saberes al desarrollo universitario, genera preguntas y desafíos que enfrentar; y desde el otro, la universidad colabora con nuevas ideas y conocimiento para construir alternativas (Sánchez, Schilling y Paz-Maldonado, 2020).

h. Promoción de procesos de autoformación a partir de la reflexión de las experiencias de vida de los sujetos en formación, valorando sus saberes y cultura, concretamente el mundo de la vida, por medio del intercambio de experiencias en interacción entre distintos actores de la comunidad educativa, promoviendo la autonomía, reflexión, discernimiento y capacidad crítica de los sujetos. Se trata de un enfoque que concibe al estudiante como sujeto histórico y transformador de su realidad.

i. Un desafío importante en lo que toca a la educación se relaciona con la necesidad de considerar la construcción de la subjetividad como elemento central de la formación en todos sus niveles. Principalmente porque esta dimensión de la existencia, que se erige como una relación del sujeto consigo mismo, y que se construye y deconstruye permanentemente desde lo personal y social a través de un reconocimiento recíproco, es un factor clave para generar bases sólidas en la construcción de relaciones intersubjetivas de reconocimiento, que sostengan la deliberación pluralista, propia de una sociedad democrática (Honneth, 1997). El reconocimiento, como la necesidad que tiene el yo de que los demás lo reconozcan y confirmen como un sujeto libre y activo, se va tejiendo desde tres niveles concéntricos: el amor, el derecho y la solidaridad, cuyas praxis nos acercan a la autoconfianza, a la responsabilidad moral, a un reconocimiento recíproco y a escenarios amorosos relacionales, tanto educativos como sociales, y a la reposición del ser humano en todas sus dimensiones como sentido y misión de la labor educativa... (rol de las emociones en nuestra vida).

En síntesis, una formación inicial y continua de profesores en torno a una noción de educación que coloca la vida en una posición de centralidad, alejada de los extremos como el idealismo irreal y del limitado materialismo. Ello implica la búsqueda de una nueva ética de la responsabilidad que contemple no solo a la persona humana, sino que a la naturaleza también. Como señalara De Siqueira (2009), “para que haya responsabilidad es preciso que exista un sujeto consciente, lo que ocurre es que el imperativo tecnológico elimina la conciencia, elimina al sujeto, elimina la libertad en provecho de un determinismo” (p. 173).

## Reflexiones finales

En primer lugar, estamos insertos en una coyuntura histórica que demanda de los diversos actores educativos, comunidades y especialmente de las y los profesoras/es la necesidad de repensar el modelo de desarrollo y educativo imperante, de carácter hegemónico, que ha entrado en crisis desde el estallido social, profundizándose con la crisis sanitaria, y cuyas bases de sustentación se encuentran en la Constitución cívico-militar de 1980, en donde se instaló la arquitectura neoliberal que ha traído como consecuencia la segregación y discriminación social en la educación. Este escenario exige de quienes participan en la formación inicial docente ponerse en movimiento, desde el pensar y actuar a través de la elaboración de propuestas que vayan dibujando y diseñando los contenidos fundamentales y estructurales de un nuevo modelo educativo y formativo, que ponga en el centro la dimensión humana y la justicia social y que aporte a un nuevo modelo de desarrollo mediante un pacto social y constituyente.

En segundo lugar, para el surgimiento del nuevo modelo educativo y de formación docente se requiere de una revisión crítica de las bases epistemológicas del modelo imperante, de carácter técnico-instrumental, para deconstruir un sistema basado en la mercantilización de las subjetividades y cruzado por valores propios de un liberalismo que ha puesto en el centro el individualismo y la competencia como forma de vida relacional. Todo ello se ha expresado desde los fines de la educación en la Constitución imperante, que requiere ser redefinida por sus implicaciones antropológicas, políticas, sociales y culturales. Se trata de una apertura participativa y comprometida de los educadores y sociedad en general, de forma tal que el proceso aporte a una reconstrucción de los tejidos sociales anteriores a la dictadura militar, pero en movimiento de futuro.

En tercer lugar, nuestras preocupaciones curriculares en torno a la formación docente y escolar en sus diferentes niveles se vinculan con las subjetividades y los diálogos intersubjetivos, pues son relevantes en los procesos formativos a los cuales se han visto sometidas las personas a través de su vida. Ello implica la necesidad de un modelo curricular que potencie el reconocimiento de los sujetos y sus historias y la búsqueda de la justicia social, mediante una justicia cognitiva, curricular y distributiva, promoviendo un desarrollo personal y social íntegro del estudiante, autónomo y no subalternizado por relaciones de poder y colonialidades, que no permiten el reconocimiento de la diversidad cultural y social. Se trata de aportar a la generación de sujetos/as como iniciadores culturales que transforman constantemente su realidad desde enfoques de reconocimiento y justicia social para un desarrollo sustentable de futuro y en comunidad.

Finalmente, para producir transformaciones estructurales y de sentido se requiere de una participación activa en la discusión constituyente, de forma tal de hacer presentes las propuestas que se han elaborado y que emergen de una comunidad de investigadores que busca responder al momento histórico-concreto que vive la sociedad. Se trata de ser coherente entre el pensar y la acción, de ser sujetos/as con discurso en la realidad y voluntad de impulsar las transformaciones que el sistema educativo demanda, desde los diferentes escenarios en donde participamos.

## Referencias bibliográficas

- Arias, O. K. & Riquelme, P. (2019). (Des)encuentros en la educación intercultural en contexto mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 18, N° 36, pp. 177-191.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Bazán, L. E. (2020). *La formación del entumecimiento: ensayo sobre los dispositivos de control del sujeto social*. 1° edición. Editora Nómada e Ipecal.
- Blanco G., R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 3, pp. 1-15.
- Bustos, C. (2015). *Construcción o inhibición de un sujeto intercultural indígena como política pública en zonas de fricción étnica. La enseñanza de la historia en segundo ciclo de educación básica*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Chile. Repositorio institucional.
- Canales, P., Fernández, M. & Rubio, A. (2018). Textos escolares de Historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, pp. 153-167.
- Castro, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Constitución Política de Chile (2005). Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302&idVersion=2021-04-07&idParte=>
- Cortina, A. (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile.
- De Siqueira, J. (2009). El principio. Responsabilidad de Hans Jonas. *Revista Bioethikos*, 3(2), pp. 171-193.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Fernández, M. B. (2018). Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2806>. This article is part of the Special Issue, Navigating the Contested Terrain of Teacher Education Policy and Practice, guest edited by Elena Aydarova and David Berliner.
- Ffrench-Davis, R. (14 de abril de 2014). Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. *Opinión económica*, portal de radio Cooperativa. Santiago de Chile.
- Fleet, N. (2012). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis* [en línea], 30. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/2152>.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica, Grijalbo Mondadori.

- González-García, G. (2018). Criterios de justicia social para atraer buenos postulantes de liceos públicos a la carrera pedagógica. En Ferrada, D. (ed.). *Políticas Educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 189-208). Ediciones UCM.
- González-García, G., Walker, W., García, R. & Abarca, C. (2017). Hacia una construcción teórica y contextualizada del talento escolar para la pedagogía en liceos públicos. En González-García, G., Silva-Peña, I., Sepúlveda-Parra, C. y Del Valle, T. (eds.). *Investigación para la formación de profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez* (pp. 33-52). Ediciones UCSH.
- Mineduc (2016). *Ley 20.903, Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl).
- Mineduc (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Cpeip, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Cpeip). Recuperado de: [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Mineduc (2018). *Política Nacional para Estudiantes extranjeros 2018-2022*. Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble nacionalidad educativa. Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Quintar, E. (2009). *Enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), pp. 261-279.
- Sánchez, G., Schilling, C. & Paz-Maldonado, E. (2020). Análisis de la formación práctica de profesores desde las demandas de los contextos escolares de la región del Maule, Chile: un mecanismo de justicia social del reconocimiento. *Revista Espacios*, Vol. 41, N° 13, p. 13.
- Schilling, C., Sánchez, G. & Paz-Maldonado, E. (2020). Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del currículum de formación práctica de una universidad regional del Maule. *Revista Brasileira de Pesquisa Form. Doc.*, Vol. 12, N° 23, pp. 67-82.
- Silva-Peña, I., Sepúlveda-Parra, C. & Del Valle, T. (eds.) (2017). *Investigación para la formación de profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez* (pp. 33-52). Ediciones UCSH.
- Walker-Janzen, W., González-García, G. & García-Olguín, R. (2020). Características socioacadémicas de estudiantes en Chile postulados con talento escolar para la pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 46, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219434>



## **CAPÍTULO IV**

### **APORTES PARA EL PROCESO CONSTITUYENTE: RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA INFANCIA**

Maribel Granada

Francisca Cáceres

María Pilar Pomés

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus)  
Universidad Católica del Maule.

## Resumen

El objetivo de este capítulo es reflexionar en torno a los niños y niñas desde un enfoque de derecho y justicia de reconocimiento. En este marco, se busca aportar antecedentes a la discusión nacional sobre los principios y acciones que debiesen estar presentes en la nueva Constitución, a partir del análisis del estado actual de la política pública sobre infancia y la experiencia vivida por los actores de la comunidad educativa. Las ideas que se plantean tienden a salvar la brecha existente entre lo que históricamente se ha declarado y lo que efectivamente aún queda por hacer para garantizar el principio del bien superior del niño y la niña. La condición de ciudadano/a debe reconocerse explícitamente para la niñez en una nueva carta magna garantizando el pleno ejercicio de sus derechos legales, políticos y sociales. En este capítulo proponemos que el Estado en su rol garante debe asegurar los derechos de la infancia a través de tres ejes fundamentales reconocidos en la Constitución: (a) asegurar que niños y niñas sean considerados como ciudadanos; (b) visibilizar y reconocer a los niños y niñas que presentan discapacidad como sujetos de derecho; y (c) reconocer la lengua materna de los pueblos originarios y de la cultura sorda. Estos aportes para el proceso constituyente son desarrollados a lo largo del escrito con la intención de promover la discusión y la reflexión ciudadana.

### 1. Antecedentes de la niñez en el contexto chileno

Las políticas para la infancia se sitúan en el marco social y económico que ha definido cada país. En el caso de Chile, el modelo económico neoliberal ha dejado en manos de privados elementos básicos de la justicia

social, en muchos casos privatizando estos servicios y creando organismos “orientadores” u “observadores”, pero no regulativos. Esto ha hecho que actualmente exista una crítica generalizada hacia el modelo, ya que permite la desregularización del sector privado entregando autonomía en su funcionamiento. A su vez, este modelo propicia un Estado que no se hace cargo de regular a las empresas privadas cuando incumplen su rol proveedor de servicios, horadando la justicia social (Klein, 2011).

La ideología neoliberal fue fraguada en Estados Unidos en la década del setenta, en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, y sus principales exponentes fueron Milton Friedman y Friedrich von Hayek. El neoliberalismo tuvo su correlato político en los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher. También es llamativo el caso de Chile, que fue el primer país en adoptar esta doctrina de economía.

El neoliberalismo es un modelo económico surgido en los Estados Unidos luego de la crisis del petróleo de los años setenta, como una reacción al modelo de “estado de bienestar” que ya existía desde la crisis de la bolsa en 1929. Se puede decir que es “neo-liberalismo” porque el sistema económico social antes de la crisis de 1929 era el “liberalismo”. Las características principales del modelo neoliberal son: a) un Estado observador de la economía y no interventor; b) primacía de una economía global de mercado en contraposición de una economía social de mercado (propia del modelo de estado de bienestar); c) la privatización de la mayoría de los servicios básicos de los cuales antes se encargaba el Estado; d) primacía del capital financiero especulativo; y e) baja tasa arancelaria para fomentar la apertura de capitales extranjeros y la instalación de industrias desde fuera (Gutiérrez, 2019).

El trato hacia la infancia en Chile no se encuentra ajeno al impacto de este modelo. El sistema neoliberal ha generado enormes desigualdades económicas, sociales y educativas en la población chilena (PNUD, 2017),

impactando directamente el núcleo familiar y comunitario de muchos niños y niñas. El 51,5% del ingreso de los chilenos está concentrado en el 5% más rico de la población (PNUD, 2021), evidenciando con esto una creciente inequidad en la distribución del ingreso. Este modelo económico ha incrementado las brechas y desigualdades experimentadas en la infancia, limitando la satisfacción de necesidades básicas y el acceso a experiencias de desarrollo esenciales de muchos niños y niñas. Un sistema económico-social que en muchos casos pone en riesgo el rol de un Estado garante que asegure los derechos de la infancia, considerando a los niños y niñas como sujetos de derecho.

Desde una perspectiva histórica el concepto de infancia ha ido transitando desde considerar al niño/a como un ser humano incompleto, carente, dependiente, como un objeto propiedad de otros, hasta entenderlo como un sujeto de derecho, posicionado en la sociedad, a partir de la Convención de Derechos de los Niños/as (Jaramillo, 2007). Al mirar la infancia antes de los acuerdos internacionales que la protegen, la etapa de la niñez se ve vulnerada, desvalida, sin apoyo ni resguardo. El cuidado por el bienestar de los niños y niñas se origina desde una concepción social y cultural, aunque sus primeras señales concretas fueron entregadas a partir de lo judicial (Miranda y González, 2016). En este mismo sentido la etapa de la niñez, en el ámbito escolar, también se vio vulnerada por muchas décadas, experimentando abandono, represión de la educación por parte de los adultos y coerción ejercida por la institución escolar sobre los niños/as. Frecuentemente se usaban estructuras y comportamientos de maltrato físico y psicológico, humillación y exclusión, donde la relación entre profesor-alumno era vertical, autoritaria y abusiva, cosificando al niño y la niña, vulnerándolos en sus derechos como seres humanos (Rojas, 2010). A mediados del siglo XX, se aprecian avances en cuanto al trato de la niñez en el contexto escolar. Aparecen

distintas figuras que aportan en este ámbito, impulsando ideas sobre la democratización del aula, sobre la participación activa del estudiante en la construcción de saberes, sobre estrategias y metodologías de enseñanza situadas y pertinentes a sus intereses y características (Santerini, 2013). Asimismo, los inicios de la educación parvularia en Chile corresponden a la segunda mitad del siglo XIX con la influencia de las ideas alemanas de Froebel, traídas a Chile por José Abelardo Núñez. A inicios del siglo XX (1906) se funda el primer *kindergarten* público, basado en la *Escuela nueva* con las ideas de Dewey, Montessori, Claparède, Decroly y otros que relevan al niño/a como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y al educador como un activador e impulsor de la vida en el aula, al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos (Caiceo, 2011). Si bien es cierto que estas ideas renovaron la educación de esa época, la percepción de la infancia y la forma de enseñar es todavía una cuestión no totalmente resuelta. Ahora bien, contamos con un marco regulador que guía el quehacer educativo en Chile, sin embargo, aún persiste la desigualdad en el acceso, la inequidad de oportunidades y la exclusión social, a partir de edades muy tempranas.

Desde una mirada cultural, la infancia puede hoy ser concebida como una construcción social y particular de cada niño o niña, como producto de la interacción que ocurre entre la acción de los adultos y la propia experiencia del niño/a (Carli, 2018). Esta nueva mirada sobre la infancia como un sujeto histórico, social y cultural implica interacciones con el mundo adulto, entre pares, con su entorno circundante, lo cual permitirá a cada niño y niña ir progresando en su autoconstrucción. De esta manera también se posibilita el aprendizaje, gracias a la mediación de otros más expertos que promueven el desarrollo hacia aquello que aún por sí solo el niño/a no alcanza a lograr (Vygotsky, 2005).

De acuerdo a Unicef (2005), la infancia

Es la época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la *calidad* de esos años (p. 1).

Al referirnos a la infancia no podemos soslayar la relevancia del juego como categoría cultural y antropológica del desarrollo del ser humano (Huizinga, 2008). Se constituye en uno de los aspectos relevantes de la expresión, interacción y participación libre y autorregulada, sin fin en sí mismo (Caillois, 1986) para los niños y niñas. Este aspecto voluntario y fundamental del desarrollo, al igual que otros derechos de los niños y niñas, no es siempre respetado ni suficientemente reconocido en la infancia. Cabe, entonces, preguntarnos: ¿existe un trato justo para los niños y niñas durante su infancia? ¿Hemos podido como sociedad garantizar los derechos de la infancia? ¿Reconocemos los derechos de los niños y niñas que presentan discapacidad? ¿Se respetan los derechos de los niños y niñas a comunicarse en su lengua materna?

## **2. La infancia desde el derecho y el reconocimiento**

La infancia es sin duda un período crítico y una etapa fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para desenvolverse plenamente al interior de la sociedad, pero además es un momento, dentro del ciclo vital, que en sí mismo se constituye en un estadio único, complejo y en permanente evolución.

La infancia se construye y se hace en el presente, en las vivencias experimentadas en lo cotidiano por cada niño y niña, por lo tanto, su importancia no está en su transitar hacia la vida adulta, sino que su valoración, atención y cuidado es hacia la persona en el ahora, pues mañana la infancia de un niño/a ya no será tal. Por tanto, es esencial considerarlos como sujetos de derecho que deben ser reconocidos, visibilizados y respetados en toda su integridad.

Los niños y niñas en su desarrollo interactúan con otros actores sociales y diversos sistemas, tales como la familia, el barrio, los amigos, la comunidad escolar, fortaleciendo sus capacidades y desarrollándose a través de estas experiencias.

Este proceso de desarrollo infantil involucra los cambios y elementos que permanecen estables desde la concepción hasta la adolescencia (Berk, 2008). De esta forma, todas las áreas o dimensiones del desarrollo (*e. g.*, cognitiva, lenguaje, social, motriz) se encuentran interrelacionadas y se afectan unas a otras, manifestándose de manera particular en cada persona. Si bien es cierto que las experiencias que cada uno tiene durante sus primeros años de vida impactan el desarrollo futuro, las personas tenemos capacidad de recuperación o modificación, más aún si esto ocurre a edades tempranas. Es así como el curso de desarrollo típico o esperado incluye diferencias individuales propias del grupo familiar y social en el que cada uno habita, tales como las características territoriales, históricas y culturales, pero también existen elementos comunes esperables que nos permiten monitorear su curso o trayectoria. Desde una mirada ecológica y transaccional, cada niño/a participa en la modelación de su propio desarrollo en la medida que su presencia y actuar influyen en las respuestas del contexto hacia ellos, en un sistema de transacciones recíprocas llenas de significancia para el niño y quienes lo rodean (Bronfenbrenner, 1992; Guralnick, 2019; Sameroff, 2020).

Tal como se ha señalado y desde un punto de vista antropológico, se entiende que los niños y niñas son sujetos de derecho, condición que Chile ratificó en la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1990, comprometiendo su bienestar ante todo y consagrando su interés superior. Este compromiso se recoge en el marco legal y concretamente en la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025, la cual se materializa a través del Sistema Integral de Garantías de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y que desde 2015 se encuentra bajo revisión en el Congreso. Este sistema está destinado a garantizar el respeto integral de los derechos de la niñez ordenados por la Convención. Entre otros elementos, busca garantizar que desde los primeros años los niños y niñas “cuenten con los derechos esenciales que les permitan desplegar al máximo sus capacidades” (Congreso Nacional, 2021). Esta normativa debiera impactar significativamente en la vida de los niños y niñas. Además, este sistema reconoce en la familia un rol fundamental, centrado en la orientación y dirección del niño en el ejercicio de sus derechos, conforme con su edad y madurez. Por lo tanto, el rol del Estado se focaliza en el cuidado y fortalecimiento de la familia, la protección universal de los derechos de los niños/as, la eliminación de toda forma de violencia en contra de ellos/ellas y en hacer efectivo su interés superior.

Cuando el curso de desarrollo infantil típico y esperado se altera o rezaga, las consecuencias se visualizan, por ejemplo, en la conducta del niño/a, en la calidad de su comprensión y expresión oral, en el ritmo y profundidad de su aprendizaje, en el tipo de juegos que realiza, en las interacciones sociales que establece con adultos y pares, pudiendo esto traducirse en un retraso del desarrollo, un trastorno específico de carácter transitorio o una discapacidad. La falta de identificación oportuna y de atención especializada sin duda complejiza aún más esta situación, limita desde temprano la posibilidad de un desarrollo personal pleno y

puede afectar severamente su calidad de vida presente y futura. Se hace indispensable reconocer a los niños y niñas que presentan discapacidad, a partir de sus características y particularidades desde una visión de derecho y no focalizada en las carencias y limitaciones. En este sentido, uno de los derechos fundamentales planteados por la Convención señala que los niños/as con discapacidad (física o intelectual) tienen derecho a recibir cuidados, educación y enseñanza especializada, orientada a lograr su autonomía e integración activa en la sociedad. De acuerdo a esto, el Estado debe reconocer que un niño/a con discapacidad tiene que disfrutar de una vida plena, asegurando su dignidad y participación activa dentro de su comunidad. El Estado, además, debe asegurar cuidados especiales y disponibilidad de recursos adecuados a las características del niño/a y a las circunstancias de sus padres y/o cuidadores. Debe también asegurar el acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios de salud y de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de recreación con el objetivo de que el niño/a alcance su desarrollo personal, espiritual y cultural (Unicef, 1990).

Las inequidades presentes en nuestra sociedad golpean directamente las oportunidades de acceso igualitario para todos los niños/as. En muchos casos, la población infantil convive en espacios sociales en donde diferentes formas de discriminación y opresión se hacen presentes, generando sistemas de vida injustos que atentan contra sus derechos (Benneke, Blanchard, Vinh & Barton, 2021). Esta falta de equidad se hace aún más evidente cuando nos encontramos con niños/as en situación de discapacidad que no son temprana y correctamente identificados o apoyados según sus requerimientos. Pero, por otra parte, algunos aspectos considerados en las prácticas educativas que dicen ser inclusivas se han focalizado en “remediar la discapacidad” como si esta fuese inherente al niño/a o su familia, comparando sus competencias y habilidades basán-

dose en ideas sobre la normalidad que han sido socialmente construidas como punto de referencia, posicionando a algunos grupos minoritarios, menos favorecidos, como “discapacitados” y mirando la infancia no desde un enfoque de derecho, sino que desde la carencia o dificultad. Así, una educación inclusiva que es impulsada por la justicia se hace necesaria para reducir prácticas excluyentes y discriminatorias, brindando apoyos y servicios centrados en el bien superior del niño y la niña (Love & Benneke, 2021; Park, Lee, Alonzo & Adair, 2021).

La temprana identificación de retrasos del desarrollo y el aprendizaje, su monitoreo, protección y promoción son una forma de respetar los derechos de los niños/as. El reconocimiento de su identidad, de sus características particulares, necesidades y expectativas son una manera de avanzar hacia espacios educativos y comunitarios más inclusivos y justos. En este sentido, la teoría de Axel Honneth nos ofrece una comprensión de la justicia basada en la experiencia social e histórica de los sujetos, desde el reconocimiento recíproco como atributo fundamental, para la formación de la identidad y la autoafirmación, permitiendo la creación del sentido de uno mismo a través de la interacción con los demás. De esta manera sería posible la generación de la autoestima y la autodefinición mediada por las relaciones sociales de aprobación y reconocimiento (Revuelta & Hernández, 2019). Por lo tanto, el reconocimiento de los niños/as con y sin discapacidad como sujetos de derecho que hace posible la construcción de su propia identidad, nos permitirá transitar hacia entornos sociales más justos y menos excluyentes.

Por su parte, Adela Cortina nos plantea la ética de la razón cordial, ligándola a la justicia también desde el diálogo intersubjetivo y el reconocimiento mutuo. Esta interacción social entre los individuos se llevaría a cabo a partir de la racionalidad, pero también desde la emocionalidad y los afectos. Es aquí donde cobra sentido su concepción de ciudadanía,

entendida desde dos perspectivas complementarias: (a) personas que forman su identidad con otros miembros de su propia cultura, donde el Estado es capaz de gestionar articuladamente la diversidad desde el respeto; y (b) un individuo autónomo, pero que a la su vez es miembro de una comunidad, habitándola en interdependencia (Ordoñez, 2011). Si los niños y niñas son reconocidos como sujetos de derecho, también deben serlo como ciudadanos, ya que están llamados a ser miembros activos de la comunidad y a construirse como individuos autónomos.

En este marco cabe, entonces, preguntarse: ¿cómo perciben los distintos actores vinculados a la atención de niños/as con discapacidad el cuidado y protección brindada por el Estado a través de leyes y políticas? ¿Qué elementos debería incorporar una nueva carta fundamental para permitir el pleno reconocimiento de los niños/as con y sin discapacidad como sujetos de derecho? La disonancia que ocurre entre la normativa decretada y los beneficios reales que los niños y niñas reciben, resulta evidente en las expresiones de padres y educadores. Estas interrogantes cobran sentido en el contexto del proceso constituyente que vivimos como país, al tener la posibilidad de que las personas y sus comunidades entreguen sus visiones y aportes para construir colectivamente una nueva Constitución.

Frente a estas preguntas, Verónica, una educadora de Párvulos, nos señala:

“No hay reconocimiento de las necesidades de los niños. Hay beneficios, pero para los niños más críticos. El resto no aplica. El beneficio debería ser para todos los niños. Los derechos de los niños están bien, pero falta la accesibilidad. En la realidad muchas cosas no se hicieron. Hay que regular que los adultos apliquen las políticas. No falta compromiso de los padres, deben tomar una decisión difícil, a quién apoyar. No es correcto para la familia y para el niño. Que la familia no tenga que elegir a qué hijo va a priorizar”.

Verónica, educadora de Párvulos, 5 de enero de 2021

Al consultarle a Eleonora, profesora de Educación Diferencial, por el acceso y uso de la lengua de señas en el contexto educativo y social de niños pequeños y sus familias, ella nos responde:

“Debería haber una institución que acompañe a la familia de niños y niñas sordas desde el nacimiento. Se debería impartir lengua de señas asociada a la cultura sorda, como parte del currículum. Desarrollo de la lengua de señas a temprana edad, que facilite el proceso de lectura y escritura. Ampliar horario de apoyo de intérpretes, debería abarcar todo. Los intérpretes deberían ser profesores, ya que apoyan el proceso educativo. Intérprete en comunicaciones para todos”.

Eleonora, profesora de Educación Diferencial, 6 de enero de 2021

Carmen, profesora y directora de una escuela especial, al consultarle por su opinión respecto a lo que falta y lo que debiese estar presente en la

Constitución nos señala:

“Todos quienes apoyen la infancia deben comprender lo que significa equidad e igualdad, no desde el color político ni una ideología, sino que su verdadero sentido. Falta una mayor profesionalización de puestos laborales donde se trabaje con la infancia. Los sistemas de supervisión a los establecimientos educacionales solo se preocupan de aspectos administrativos y no de lo técnico, específico, en la interacción profesor-alumno. No hay representación de los niños/as, son otros los que toman las decisiones por ellos. Los padres de niños con discapacidad en este tiempo de pandemia están agotados. Se ha visto desgaste y aumento de maltrato. No hay programas que apoyen a los cuidadores. Falta continuidad en la entrega de servicios para la infancia, mucha rotación de profesionales, con esto se vuelven a vulnerar los derechos de los niños. La discapacidad debiese estar explícita y transversalmente abordada en la nueva Constitución, no solo en educación, sino se corre el riesgo de invisibilizarla”.

Carmen, profesora de Educación Especial y directora de una escuela especial, 8 de enero de 2021

Mariana, madre de un niño con trastorno del espectro autista, nos cuenta su experiencia:

“Proporcionar terapias a costo cero para los niños y niñas que presentan necesidades educativas. El tema de las terapias es muy caro, mucha gente no tiene acceso y los niños se pierden en su primera infancia porque los padres no tienen cómo pagar... Si tú no tienes plata, no tienes cómo rehabilitar a un niño autista. Identificar a los niños desde la primera infancia. La gente que estudia Pediatría debería saber distinguir cuando hacen el control de un niño sano... Cuando llevas a un hijo al consultorio los pediatras no son capaces de distinguir en la más temprana edad a un niño autista y ahí vas perdiendo años de terapia, no se preocupan si el niño habla o no habla, si mira o no mira. Así es como vienen a diagnosticar a un niño áasperger a los 9 años. Un pediatra y el mundo en general no está preparado”.

Mariana, madre de un niño autista, 8 de enero de 2021

Uno de los derechos fundamentales de la Convención es que los niños y niñas puedan expresarse libremente, puedan ser escuchados y que su opinión sea tomada en cuenta. Se hace necesario reconocer y considerar su voz. En nuestro país son pocas las instancias de participación real que los niños y niñas han tenido, viéndose limitadas sus oportunidades de plantear su opinión, sus ideas, su visión del presente y del futuro. Una nueva manera de entender la infancia, desde un enfoque de derecho, que implica el reconocer al niño y niña como ciudadanos. Cabe preguntar: ¿qué piensan los niños y las niñas? ¿Qué les gusta, qué es importante para ellos y ellas?

“Lo más importante de todo es ser niño, disfrutar, jugar, pasar tiempo con los amigos, con la familia, porque no se puede volver a ser niño dos veces. Estar más tiempo con mi familia, que mis papás trabajen menos para pasar tiempo con ellos”.

Cristóbal, 10 años, 5 de enero de 2021.

“Todos los niños tenemos gustos diferentes... Divertirse, estar con su familia, para mí estar divertido y estar con mi familia en mi casita”.

Santiago, 10 años, 4 de enero de 2021.

“Comer, jugar y pasear”.

Ema, 2 años y 11 meses, 7 de enero de 2021.

El propósito de este escrito es reflexionar en torno a la infancia desde un enfoque de derecho y justicia de reconocimiento frente a los antecedentes de inequidad y desigualdad que experimentan los niños y niñas en su vida. En este marco, el capítulo busca aportar antecedentes a la discusión nacional sobre los principios y acciones que debiesen estar presentes en la nueva Constitución, a partir del análisis del estado actual de la política pública sobre infancia y la experiencia vivida por los actores de la comunidad educativa. Las temáticas que se abordarán se relacionan en primer lugar con infancia y ciudadanía, para conceptualizar el sentido del ser ciudadano desde la perspectiva del reconocimiento

y la justicia. Enseguida se revisarán antecedentes sobre situaciones de riesgo y vulneración de derechos en la infancia de nuestro país, para luego discutir algunos aspectos de la política vinculada a la infancia y su reconocimiento. La educación especial también es analizada en este contexto, particularmente en su tránsito desde un enfoque de integración a uno de inclusión. Todos estos antecedentes previamente analizados son la base para generar propuestas de reconocimiento de la infancia en la nueva carta fundamental para Chile. Las ideas que se plantean buscan generar discusión sobre la brecha existente entre lo que históricamente se ha declarado y lo que queda por hacer para garantizar el principio del bien superior del niño y la niña.

Esta reflexión implica revisar el concepto de ciudadanía aplicado a la infancia desde una mirada integral. De acuerdo a Cortina (1998), dicho concepto determina que la persona se sabe y se siente parte de un colectivo determinado y es responsable ante él. Así, el ciudadano pertenece a un grupo y asume un compromiso de deberes ante esa comunidad.

La ciudadanía desde una perspectiva más amplia es posible entenderla según tres dimensiones: legal, política y social. En este sentido la ciudadanía legal se entiende como la pertenencia a la comunidad, en una relación con el Estado en cuanto a derechos y deberes que se concretan en documentos oficiales y consensuados por la comunidad. La ciudadanía política se concibe en la participación de las personas en las decisiones en el ámbito público, enfatizando la articulación de diferentes organismos para hacer posible la participación. Finalmente, a través de la ciudadanía social las personas ven resguardados sus derechos civiles, políticos y sociales, tales como el trabajo, educación y salud. Por tanto, una comunidad justa y crítica de la ciudadanía debe priorizar los derechos irrenunciables que resguardan el bienestar de las personas (Cortina, 1998).

En este marco, la atención de la niñez y adolescencia es una responsabilidad de toda la sociedad, de la familia y de diferentes organismos que están vinculados con el desarrollo de las personas que cursan este período de la vida. Por tanto, la atención oportuna a la infancia y adolescencia debe articular a la familia, la comunidad y a las instituciones. Los entornos pueden enriquecer o empobrecer, atrofiar o impulsar el desarrollo de las personas. En el caso de los niños/as y adolescentes, los adultos que forman parte de su entorno se constituyen en los andamiajes más importantes para potenciar su desarrollo. Por lo tanto, es un grupo de personas prioritarias que debe ser apoyado en toda iniciativa que vele por los derechos de los niños/as y adolescentes (Ospina y Alvarado, 1998). Así, desde una mirada integral se puede generar una red articulada de apoyos que sostenga y mantenga todos los esfuerzos, considerando a las personas, la comunidad y las instituciones claves como participantes activos de todos los procesos involucrados para responder a los requerimientos que presentan las personas en esta etapa de vida. Sin embargo, en la realidad chilena se aprecia una fragmentación de los distintos sectores implicados, afectando de esta manera la coordinación de las distintas áreas de apoyo, evidenciando una falta de diálogo entre los distintos sectores que intervienen (Contreras, Rojas & Contreras, 2015).

### **3. Riesgos y vulneración de derechos de la infancia en Chile**

Las encuestas nacionales realizadas por el Ministerio de Salud (Minsal), entre los años 2006 y 2018, en población de niños/as menores de 5 años, señalan que el 28% de ellos podría estar experimentando retrasos en su desarrollo. De esta manera, los datos recientes indican que aproximada-

mente un 30% de los niños/as entre 12 y 36 meses de edad presentan riesgo y/o retraso del desarrollo, cifra alarmante que da cuenta de la necesidad de hacerse cargo de esta realidad desfavorable en la población infantil.

En Chile se trazaron estrategias sanitarias abarcando un período de años comprendidos del 2011 a 2020 con el fin de disminuir en un 15% la prevalencia de rezago infantil en menores de 5 años. Estas estrategias se orientaron a: (1) la promoción del desarrollo infantil; (2) la prevención primaria del rezago del desarrollo infantil y (3) la prevención secundaria del rezago del desarrollo infantil. Todas estrategias implementadas por el Subsistema Chile Crece Contigo (CHCC) (Astudillo & Leppe, 2020).

De acuerdo a la información entregada por Unicef (2020), de un total de 3.298.185 de niños/as y adolescentes en el sistema escolar nacional, el 11,7% corresponde a nivel prekínder y kínder, lo que nos indica la necesidad de potenciar en la infancia un mayor acceso al sistema educativo. Por otra parte, el 6,6% de niños/as y adolescentes en Chile entre los 5 y 17 años realiza trabajo infantil, mientras un 71% son víctimas de algún tipo de violencia por parte de alguno o ambos padres, lo que refleja claramente la necesidad de abordar estas problemáticas que vulneran los derechos de la infancia y adolescencia.

Situaciones ampliamente difundidas, por ser de connotación nacional, aluden a graves vulneraciones en la protección de niños y niñas. Ejemplo de ello son algunos casos presentados en el último tiempo: a) la Policía de Investigaciones realiza una detención ilegal de la hija de 7 años del comunero mapuche Camilo Catrillanca; b) un operativo policial realizado en un hogar del Servicio Nacional de Menores (Sename) en Talcahuano, donde carabineros dispara a dos menores de 17 y 14 años; c) y la muerte de una menor, el 2016, en la residencia Cread Galvarino perteneciente al Sename.

En relación a esta última institución, que debe velar por la protección de niños, niñas y adolescentes, se puede mencionar: 73,3% de los hogares y centros pertenecientes al Sename cuentan con niños y niñas sobre-institucionalizados, es decir, que permanecen más de dos años en estas residencias. 83,3% de los centros administra medicamentos en horarios nocturnos y fines de semana por personal que no presenta formación en el área de salud; según un informe de la Policía de Investigaciones (PDI) (2018), cuarenta residentes se encontraban en condiciones de riesgo vital o alta complejidad médica. El 85,8% de los recintos pertenecientes al Sename ha vulnerado gravemente los derechos de niños, niñas y adolescentes, siendo el 58,3% del maltrato provocado por personal del centro a cargo del cuidado de los niños (PDI, 2018).

Habría que destacar además que, a nivel internacional, la prevención es una prioridad, junto con el fortalecimiento de factores protectores familiares (Contreras y otros, 2015). Sin embargo, en el contexto chileno, como lo señalan Astudillo & Leppe (2020), dentro de las estrategias utilizadas en los programas sociales de vulneración de derechos y de salud la prevención no es preferente. Estos programas se centran en la promoción e intervención mayoritariamente, focalizándose solo el 5% en la prevención, lo que claramente es insuficiente para abordar desde la raíz las problemáticas presentes. Por tanto, la consecuencia que esto trae consigo se hace evidente en la escasez de mecanismos de identificación y detección precoz de retrasos, dificultades o trastornos del desarrollo, falta de programas destinados a niños/as con discapacidad y desarticulación entre los ya existentes.

#### **4. La política y reconocimiento: desde la integración a la inclusión**

Según Cortina (1998), el Estado nacional debe dar forma a la política para toda la diversidad de personas considerando sus particularidades (género, religión, lengua, grupo étnico, cultura, etc). En este sentido, Chile presenta un territorio diverso geográficamente y culturalmente, lo que debería estar reflejado en la política pública con un proceso de descentralización, que permitiera responder a los requerimientos de los diferentes contextos (Contreras y otros, 2015). Así mismo, reconocer recíprocamente a las personas, como señala Honneth en Aparicio (2016), es esencial en la construcción de la identidad de estas. El autor plantea una tríada desde el afecto (en la interacción positiva con el otro), desde el derecho (trato igualitario para todos) y desde la solidaridad (respeto por la diversidad), todo lo cual busca la concreción de una sociedad más justa.

En este marco, para atender a la infancia se elabora en Chile la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2025 (2016), donde se considera a los niños y niñas como sujetos de derecho, centrándose en el principio de interés superior del niño. El enfoque de derecho encuentra su base en la identificación de las potencialidades y fortalezas de la persona, más que en la identificación de sus carencias y necesidades (Ospina y Alvarado, 1998). La Ley N° 21.090/2018 crea la Subsecretaría de la Niñez, constituyéndose un mecanismo dirigido a velar y promover el cuidado de la infancia.

Los niños y niñas que presentan discapacidad requieren ser reconocidos no desde la carencia o dificultad, sino como sujetos de derecho, ciudadanos presentes, visibles y empoderados, con lugares donde habitar y oportunidades para desenvolverse plenamente. El rol del Estado debiera garantizar que todos los apoyos, herramientas y servicios estén temprana y oportunamente disponibles para alcanzar el máximo desarrollo durante

la infancia. Desde la educación formal, existe un espacio de participación y progreso académico y social. En este sentido, la educación especial en Chile es una modalidad educativa transversal a todos los niveles educativos (Mineduc, 2009). Ha transitado desde un enfoque médico, desde el déficit, a uno de derecho en la atención a las personas que lo requieren, con el foco en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Así ha caminado desde un enfoque de integración de estudiantes con discapacidad a la educación regular, hacia un enfoque de inclusión que se preocupa de todos los estudiantes, atendiendo la atención a la diversidad de los alumnos para potenciar la participación y el aprendizaje. Haciendo una breve síntesis de esta transición paradigmática de la educación especial en Chile, se puede decir que el proceso de integración comienza el año 1990, con la aparición del Decreto N° 490 que aborda la integración escolar de estudiantes con discapacidad. El año 1994 se promulga la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad, la que promueve innovaciones y adecuaciones curriculares para los estudiantes que lo necesitan, tanto en el sistema público como privado. Luego aparece el Decreto N° 1 (Mineduc, 1998), que reglamenta el acceso a la educación y explica el procedimiento de los Proyectos de Integración Escolar con financiamiento del Estado.

La Comisión de Expertos genera un documento sobre “Nuevas Perspectivas y Visión de la Educación Especial”, el año 2004, donde se reconoce la importancia de la educación especial y del enfoque de integración. A su vez, deja claro que el enfoque de educación inclusiva es más amplio, mostrando la necesidad de superar el enfoque de integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular, por un enfoque de atención a la diversidad de todos los estudiantes (Ramos, 2013).

El año 2008, Chile se suma a lo planteado por la Convención de la Organización de Naciones Unidas (ONU) referido a los derechos sobre

las personas con discapacidad, donde se explicita la opción educativa inclusiva para ellas. Sin embargo, Chile crea la Política Nacional de Educación Especial: nuestro compromiso con la diversidad (Mineduc, 2005), que enfatiza el enfoque de integración, al igual que el Decreto N° 170 de 2009 que entrega orientaciones técnicas para la evaluación de estudiantes que presentan necesidades educativas transitorias y permanentes y su subvención estatal, lo que evidencia una contradicción interna de enfoques existentes (Ramos, 2013). El 2010 se aprueba la Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. En el año 2015 se aprueba la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado. Conjuntamente se crea el Programa de Integración Escolar (PIE), el 2016, que se describe como una estrategia para el proceso de inclusión educativa y mejoramiento de la calidad de la educación, que se rige por el Decreto N° 170/2009 y el Decreto N° 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Así es posible apreciar en este escenario nacional una orientación híbrida, donde conviven dos enfoques, integración e inclusión, que generan tensión y contradicción. También podría entenderse como un proceso de transición complejo cuyo norte es la inclusión educativa. A modo de síntesis se presenta la tabla 1 con la normativa nacional en el ámbito educativo que considera algunos hitos en la educación especial.

Tabla 1. Normativa Nacional de Educación Especial

Integración escolar de estudiantes con discapacidad	Decreto N° 490/1990
Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad	Ley N° 19.284/1994
Reglamenta capítulo II, título IV, de la Ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad.	Decreto N° 1/1998
Informe de la Comisión de Expertos: “Nuevas Perspectivas y Visión de la Educación Especial”.	2004
La Política Nacional de Educación Especial: nuestro compromiso con la diversidad.	2005
Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial.	Decreto N° 170/2009
Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad, especialmente en niñez y adolescencia.	Ley N° 20.422/2010
Ley de Inclusión Escolar, regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado.	Ley N° 20.845/2015 Programa PIE/2016
Orientaciones técnicas sobre diversificación de la enseñanza. Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran.	Decreto N° 83/2015
Modifica la Ley N° 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad para promover uso de la lengua de señas.	Ley N° 21.303/2021

En este mismo sentido, la Ley N° 20.422 (2010) en su artículo 26 “reconoce la lengua de señas como el medio de comunicación natural de las personas sordas”, sin embargo, esta normativa es insuficiente para asegurar su derecho a comunicarse en su lengua materna. Por ello, el artículo 26 es remplazado en la Ley N° 21.303 (2021), señalando que la lengua de señas es la lengua materna, natural y propia de las personas.

Además, esta ley agrega el artículo N° 6 que define: a) *persona con discapacidad auditiva*, aludiendo a la funcionalidad auditiva limitada o inexistente que impide el acceso a la comunicación oral del grupo mayoritario; b) *persona sorda*, especificando que debido a su funcionalidad auditiva limitada o inexistente tiene derecho a comunicarse en lengua de señas como la lengua materna propia de su grupo lingüístico y cultural; c) *comunidad sorda*, reconoce a esta minoría lingüística y cultural que comparten la lengua y la cultura de las personas sordas. Agrega el artículo 26 bis señalando que la lengua de señas debe ser impartida por personas sordas calificadas y agrega el inciso tercero, en el artículo 34, indicando que la educación de las personas sordas debe efectuarse en lengua de señas como primera lengua y en español escrito como segunda. Esta ley favorece el uso de la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas, sin embargo, es necesario asegurar que la Constitución contenga en forma explícita el reconocimiento de esta lengua como propia de la identidad de la comunidad sorda. Además, se requiere incorporar igualmente la lengua de los pueblos originarios como lenguas maternas que se deben reconocer como patrimonio cultural de esas comunidades.

Habría que destacar que se requiere más que solo un cuerpo normativo orientado hacia la inclusión, centrado en un enfoque de derecho. Se espera una sociedad que comparta y se comprometa con la transformación de cada comunidad educativa basada en el respeto por el otro, reconociendo su singularidad y el derecho de todos a tener una educación que aporte a su vida y la haga mejor (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo y Díaz, 2012).

## **5. Una nueva Constitución: propuestas para el reconocimiento de la infancia**

Una nueva carta fundamental para Chile debería considerar un amplio concepto de ciudadanía que, reconociendo a los niños/niñas y la voz de la infancia, garantice el ejercicio de sus derechos legales, políticos y sociales (Cortina, 1998). Es decir, asegurar que puedan incidir en las decisiones que les afectan y participar activamente en las regulaciones, leyes, medidas, decretos y disposiciones que rigen los aspectos sociales, económicos, administrativos, políticos u otros que inciden en su vida.

A partir de este análisis y de los relatos recogidos desde los distintos actores de la comunidad educativa, consideramos que la nueva Constitución debería contemplar en forma explícita tres aspectos centrales que involucran a la infancia.

*a) El Estado debe reconocer a todos los niños/as como ciudadanos y debe ser garante de sus derechos y las condiciones sociales que permitan su plena realización.* Los niños, las niñas y los adolescentes son invisibilizados en la actual Constitución y son negados como ciudadanos, ya que según el artículo 13 solo se consideran ciudadanos los chilenos mayores de 18 años que no hayan sido condenados por pena aflictiva.

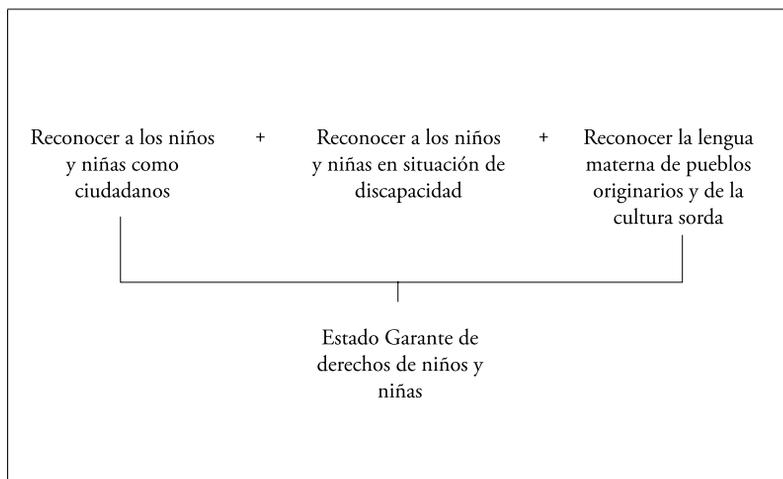
*b) El Estado debe reconocer a los niños y niñas en situación de discapacidad y garantizar sus derechos y condiciones necesarias para otorgar servicios y apoyos ajustados y diversificados desde el nacimiento, según sus características y necesidades.* Esta perspectiva se enmarca en un enfoque de derecho, situado en la ratificación de los derechos del niño (1990) y el reconocimiento de la convención de los derechos de las personas con discapacidad (2008), en un modelo social que

privilegia la dignidad, la misma valía y la igualdad en los derechos inalienables para todos los seres humanos. Los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad no pueden participar en igualdad de oportunidades si no tienen acceso a la cultura, a la educación y a la salud.

Se propone salvar la distancia entre la declaración de la política y la implementación de un enfoque de derecho y justicia de reconocimiento (Honneth, 1997) para garantizar que las personas en situación de discapacidad puedan realizarse con autonomía y plenitud. Esta política debe elaborarse con los niños y niñas, considerando su participación activa, su opinión, expectativas, requerimientos y necesidades en un diálogo profundo que valore y escuche su voz, en una política con los niños y niñas en situación de discapacidad. Para ello, se requiere la implementación de mecanismos y herramientas políticas, jurídicas, económicas y sociales que les permitan ejercer sus derechos y, a su vez, ser protegidos de cualquier tipo de discriminación o vulneración que les impida su desarrollo en igualdad de condiciones con otras personas o en experiencias de injusticia respecto del ejercicio de la ciudadanía.

*c) El Estado debe reconocer la lengua materna de los niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios y a la cultura sorda como lengua oficial de comunicación de estos grupos culturales, garantizando su adquisición, uso y desarrollo.* Los niños y niñas no pueden participar social y educativamente en igualdad de condiciones si no es reconocida la lengua materna propia de su cultura e identidad, como ocurre con niños migrantes, pertenecientes a pueblos originarios o que se comunican a través de la lengua de señas chilena propia de la cultura sorda.

Figura 1. Tres ejes para una nueva Constitución que reconoce y garantiza el derecho de los niños y niñas



Estas ideas fuerza que involucran a la infancia deben señalarse explícitamente, garantizando el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos históricos. Una perspectiva de derecho que involucre la definición y redefinición permanente de las condiciones de vida, factores protectores y de riesgo que influyen en el desarrollo de los niños, las condiciones cambiantes y variables que se van presentando en sus comunidades culturales.

Con relación a la infancia, aún se presentan distintas condiciones sociales o económicas que desatienden sus derechos. El desarrollo de la infancia en Chile se encuentra asociado a desigualdades sociales y económicas que reflejan situaciones de desventaja vivenciadas por algunos niños y niñas en distintos ámbitos de su vida, entre ellas, la pobreza, carencias afectivas, enfermedades crónicas, trabajo infantil, explotación sexual, abandono, maltrato, violencia, abuso, consumo de estupefacientes u otras que vulneran sus derechos.

La Política Nacional para la Niñez, la Infancia y la Adolescencia (Gobierno de Chile, 2016), basada en reconocer a los niños como sujetos de derecho, propone cinco áreas estratégicas para garantizar la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes: a) familia y comunidad; b) salud y bienestar; c) formación integral e inclusiva; d) protección, reparación y restitución de derecho; y e) participación. Esta política da cuenta de avances en la legislación y marco regulativo, sin embargo, aún en diversas situaciones que involucran la protección de la infancia existe mucha distancia entre la declaración de las políticas y la aplicación práctica de leyes y normativas que garanticen la protección de los derechos de niñas y niños.

Lo anterior es consecuencia de condiciones de desigualdad experimentadas por la infancia, en contextos cotidianos de enorme desintegración social que suponen conflicto y desventajas. Muchos de estos niños que son socialmente vulnerados ingresan a un sistema educativo que solo puede hacerse cargo parcialmente de estas condiciones o, en otros casos, no reconoce ni atiende estas características particulares ni responde desde una perspectiva integral a esas situaciones de desventaja, por lo tanto, existe el riesgo de que se vuelvan a presentar condiciones críticas para los procesos de aprendizaje y participación, tales como bajas expectativas, dificultades de aprendizaje, pobre interacción con el profesor, hostigamiento u otras que provocan en algunos casos deserción escolar. Si sumado a ello un niño/a presenta además una diversidad funcional, es muy probable que tenga dificultades para progresar en su trayectoria educativa y experimente situaciones de discriminación o exclusión.

La declaración de una política no asegura el ejercicio de los derechos ni garantiza la protección del bienestar superior de los niños. Una cuestión central consiste en cómo se implementa una política situada en la infancia con mecanismos y procedimientos claros para la materia-

lización y aplicación en casos reales, salvando la distancia entre aspectos declarativos y la concreción oportuna, sistemática y pertinente de esas intenciones. Garantizar la implementación de las políticas de la infancia implica asegurar el acceso universal a través de mecanismos de monitoreo sistemáticos, sostenidos y transparentes.

Un Estado garante del enfoque de derechos humanos en la implementación de políticas de infancia debe sustituir la declaración de políticas por el aseguramiento en la concreción y cumplimiento oportuno de aspectos de prevención, protección, apoyo y reparación de los derechos, en consonancia y respeto con la cultura e identidad de cada niño y niña. Ello conlleva resguardar la implementación de una política situada territorial y culturalmente, de acceso universal, con especial resguardo de los niños y niñas que se encuentran en territorios de conflictos indígenas, que presentan vulneración de sus derechos, que se encuentran en situación de discapacidad o que pertenecen a minorías culturales o lingüísticas. Además, significa contar con un sistema eficiente y transparente de seguimiento sistemático y sostenido de resguardo de los derechos de niños y niñas, contando con mecanismos de reparación oportuna y efectiva de aquellas situaciones de vulneración de los derechos de la infancia.

Esta nueva mirada sobre la niñez en el ejercicio de la ciudadanía implica acortar la distancia que hoy existe entre los discursos teóricos implícitos en el marco legal y la implementación en la vida real de los niños y niñas. La aplicación de las políticas educativas situadas en una perspectiva de derecho tendría que considerar mecanismos concretos y específicos para:

a) *Garantizar la participación de niños y niñas en la toma de decisiones que les afecten en su vida.* Es necesario considerar, más allá de la participación informativa o consultiva, mecanismos de participa-

ción real que abarquen el reconocimiento de la infancia como una etapa relevante en la construcción de un sujeto situado histórica y culturalmente, con políticas que se construyan con los niños y niñas, en un rol dialógico, de coconstrucción y de participación activa. Garantizar el derecho a jugar como parte esencial de los niños/as y del desarrollo de la infancia, propiciando espacios de juego, entornos seguros, enriquecidos y estimulantes que permitan la libre expresión de su identidad y de su ser. Garantizar y asegurar la consideración de las opiniones de los niños y niñas en una escucha activa que restituya la voz de la infancia como expresión legítima de participación ciudadana. Tal como lo señaló Cristóbal, “lo más importante de todo es ser niño, disfrutar, jugar, pasar tiempo con los amigos, con la familia, porque no se puede volver a ser niño dos veces. Estar más tiempo con mi familia, que mis papás trabajen menos para pasar tiempo con ellos”. Implementar centros culturales que fomenten la participación de niños y niñas, mesas territoriales de discusión de temas de la infancia, espacios sociales que favorezcan el encuentro con otros niños y niñas y sus familias, para que efectivamente estas iniciativas se concreten y se hagan realidad a lo largo de todo el territorio nacional, tal como nos señalaba Verónica en su experiencia: “Los derechos de los niños están bien, pero falta la accesibilidad. En la realidad muchas cosas no se hicieron. Hay que regular que los adultos apliquen las políticas”.

*b) Reconocimiento y visibilización de los niños y niñas con discapacidad en todo el ciclo vital, con especial resguardo en la infancia.* Los niños y niñas en situación de discapacidad y sus familias tienen derecho a contar con políticas de apoyo temprano e identifica-

ción oportuna de los riesgos y retrasos del desarrollo asociados a una condición de discapacidad, no como sujetos de atención debido a su diversidad funcional, sino como sujetos de derecho en reconocimiento de la dignidad del ser humano. En este mismo sentido Carmen planteó: “La discapacidad debiese estar explícita y transversalmente abordada en la nueva Constitución, no solo en la educación, sino se corre el riesgo de invisibilizarla”. Un Estado garante de estos derechos debe asegurar que todos los niños y niñas en situación de discapacidad cuenten con equipos de profesionales accesibles, especializados y sensibles a las características particulares de cada situación, a su condición cultural y a las particularidades del territorio en el cual viven. Por su parte, Mariana, madre de un niño que presenta trastorno del espectro autista, señaló: “Cuando llevas a un hijo al consultorio los pediatras no son capaces de distinguir en la más temprana edad a un niño autista y ahí vas perdiendo años de terapia, no se preocupan si el niño habla o no habla, si mira o no mira. Así es como vienen a diagnosticar a un niño ásperger a los 9 años”. Es importante considerar atención interdisciplinaria de acceso universal en todo el territorio nacional, contemplando gratuidad para todos los apoyos terapéuticos, pedagógicos, de estimulación temprana, rehabilitación u otros que se requieran. En cuanto al impacto económico que los servicios especializados demandan a las familias, Mariana también planteó “proporcionar terapias a costo cero para los niños y niñas que presentan necesidades educativas. El tema de las terapias es muy caro, mucha gente no tiene acceso y los niños se pierden en su primera infancia porque los padres no tienen cómo pagar”.

*c) Priorizar y garantizar servicios, atención, educación de la primera infancia y acompañamiento a las familias.* Implementar mecanismos efectivos que garanticen el acceso universal a niños y niñas y sus familias en cuanto a servicios básicos, salud, educación y alimentación para todos ellos a nivel nacional. Considerar discriminación positiva y especial protección de aquellos que pertenecen a pueblos originarios, grupos culturales minoritarios, situación de discapacidad, abandono, pobreza, enfermedades graves y recurrentes u otro aspecto que pudiese incidir en la calidad de vida de niños y niñas.

*d) Atención preventiva que permita la identificación temprana, apoyo oportuno y monitoreo sistemático de todos los niños/as, con especial resguardo de aquellos que presentan rezago, retrasos del desarrollo y/o discapacidad.* Todos los niños y niñas y sus familias tienen derecho a contar, en todo el territorio nacional, con mecanismos eficientes de pesquisa y atención especializada, gratuita, de acceso universal, que permitan identificar anticipadamente los riesgos de retrasos en el desarrollo, visualizando la derivación oportuna a equipos interdisciplinarios que realicen construcción de perfiles de desarrollo individualizados, considerando sus fortalezas y necesidades. Las familias tienen derecho a ser acompañadas por estos equipos multiprofesionales, desde el nacimiento de sus hijos, en las diversas etapas de su crecimiento: el proceso de atención integral preventiva, estimulación temprana, apoyos diversificados y seguimiento sistemático de las trayectorias de desarrollo de todos los niños y niñas, con especial atención en aquellos que presentan rezago o discapacidad. Estos procesos de estimulación deben estar situados en el contexto próximo de progreso del niño o niña, con activa participación de la familia en las decisiones y enfoques de estimulación, priorizando

los objetivos, logros y alcances que para ella son relevantes según su cultura, identidad y contexto territorial de desarrollo.

*e) Reconocimiento de la lengua materna de los pueblos originarios como lengua oficial de los niños y niñas pertenecientes a esas culturas y reconocimiento de la lengua de señas chilena como lengua oficial de las niñas y niños sordos.* Los niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios tienen derecho a comunicarse en su lengua materna como parte de su identidad cultural, de su cosmovisión y de la forma de representar el mundo. Así la educación, los servicios sociales y culturales propios de una localidad y del país, debiesen asegurar el acceso a la información y a la participación en la lengua originaria de los niños y niñas.

La lengua de señas chilena constituye la lengua materna de las personas sordas, es un aspecto cultural propio de su identidad y es el elemento central que permite las relaciones intersubjetivas, la comunicación y la transmisión de saberes en las comunidades. Se caracteriza por poseer códigos lingüísticos de tipo visual y una gramática específica distinta a la del lenguaje oral. Los niños y niñas y sus familias tienen derecho a participar de contextos lingüísticamente enriquecidos, de estimulación temprana y de acceso a información en su lengua materna. El reconocimiento de la lengua de señas permite igual acceso a las niñas y niños sordos y sus comunidades, a su vez posibilita la capacidad de participar en su rol de ciudadano en igualdad de derechos. Estas familias y sus hijos tienen derecho a optar por comunicarse en lengua de señas y requieren de oportunidades con acceso universal para el aprendizaje de esta. En función de ello, Eleonora señaló que “debería haber una institución que acompañe a la familia de niños y niñas sordas desde el nacimiento. Se debería impartir lengua de señas

asociada a la cultura sorda como parte del currículum; desarrollo de la lengua de señas a temprana edad, que facilite el proceso de lectura y escritura”. El desafío de garantizar la promoción, uso y desarrollo de la lengua de señas hace imprescindible contar con intérpretes certificados y competentes en todos los organismos sociales, administrativos y culturales. En este sentido, Eleonora también planteó que se debería “ampliar el horario de apoyo de intérpretes, debería abarcar todo. Los intérpretes deberían ser profesores, ya que apoyan el proceso educativo”. Las niñas y niños sordos tienen el derecho de recibir educación de calidad en su lengua materna, por lo tanto, los establecimientos educativos requieren de coeducadores sordos capaces de transmitir la lengua de señas, ser referentes lingüístico-culturales y favorecer la identidad de las niñas y niños sordos.

*f) Capacitación y acompañamiento a las familias en el uso de herramientas tecnológicas para favorecer una mejor estimulación de los niños y niñas.* Las familias constituyen un aspecto central en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Es un desafío contar con amplias posibilidades de alfabetización tecnológica y uso de las tecnologías de la información con acceso universal, gratuito y destinado a las familias, ya que esto permitirá ampliar las capacidades en este ámbito y también acceder a un lenguaje específico que reduzca la brecha digital generacional, permitiendo dialogar a través de estas nuevas competencias adquiridas. En este sentido, es posible señalar que la desigualdad existente en Chile en términos económicos y sociales deja en desventaja a muchas familias, la cual se transforma en brechas de recursos y oportunidades de aprendizaje. Por ello, se debe garantizar el acceso universal y gratuito a internet para todos los niños y niñas,

especialmente para aquellos que viven en sectores rurales, alejados de las ciudades o que no cuentan con recursos económicos para poder solventarlo. En relación al acceso a internet y a dispositivos tecnológicos en los hogares chilenos, Verónica comentó: “No falta compromiso de los padres, deben tomar una decisión difícil, a quién apoyar. No es correcto para la familia y para el niño. Que la familia no tenga que elegir a qué hijo va a priorizar”.

*g) Formación inicial de profesores y profesiones afines a la educación infantil con una sólida base en justicia social.* Las trayectorias curriculares de los profesionales que trabajan con niños y niñas deben asegurar formación específica en derechos para la infancia, perspectivas de justicia desde distintos enfoques que atiendan al reconocimiento de las desigualdades o condiciones de menosprecio y exclusión. En función de esto, Carmen reflexionó: “Todos quienes apoyen la infancia deben comprender lo que significa equidad e igualdad, no desde el color político ni una ideología, sino que su verdadero sentido”. Además, esta formación debe proveer de herramientas específicas para trabajar en forma articulada con distintos organismos sociales que permitan visibilizar las experiencias de injusticia, pesquisar, apoyar y reparar las situaciones de vulneración vivenciadas por niños y niñas.

*h) Obligatoriedad de contar con Programas de Inclusión en todos los establecimientos educativos del país.* Los establecimientos educativos de dependencia municipal cuentan con Programas de Integración Escolar (PIE), realizando procesos de apoyo al aprendizaje y la participación de niños y niñas que presentan necesidades específicas para progresar en el currículum. Los niños y niñas tienen derecho de contar con apoyo específico y especializado de carácter universal y gratuito en todos los establecimientos educacionales

del país, junto con asegurar que niños y niñas en situación de discapacidad o que presentan necesidades de apoyo puedan vivir su escolaridad ejerciendo el derecho a recibir ayudas específicas según sus características. En este momento conviven los dos enfoques: integración e inclusión. Se propone que toda la comunidad educativa transite hacia prácticas educativas inclusivas y más justas; para ello, se espera un compromiso y participación de todos los actores.

## **Consideraciones finales**

En el análisis y reflexión por el que hemos transitado en este capítulo, ha quedado de manifiesto la necesidad de garantizar y asegurar el interés superior del niño y la niña. Ser ciudadano significa saberse y sentirse perteneciente a un colectivo y tener responsabilidades en el mismo con un sentido de respeto e interdependencia. Por lo tanto, la condición de ciudadano/a debe reconocerse explícitamente para los niños y niñas en una nueva Constitución, garantizando el pleno ejercicio de sus derechos legales, políticos y sociales.

Las políticas actuales plantean nociones de derecho para la infancia, sin embargo, las evidencias muestran carencias desde un enfoque preventivo universal y atención oportuna y pertinente a lo largo de todo nuestro territorio. Reconocer, monitorear, acompañar a los niños, niñas y sus familias desde el nacimiento y los primeros años de vida, siendo especialmente necesario cuando existen riesgos de retrasos en el desarrollo o discapacidad. Desde el contexto educativo, es fundamental que se promuevan prácticas inclusivas para avanzar hacia la justicia social, entendida como reconocimiento mutuo que se construye desde la razón y desde la emoción.

En este capítulo proponemos que el Estado en su rol garante debe asegurar los derechos de la infancia a través de tres ejes fundamentales reconocidos en la Constitución: (a) asegurar que niños y niñas sean considerados como ciudadanos; (b) visibilizar y reconocer a los niños y niñas que presentan discapacidad como sujetos de derecho; y (c) reconocer la lengua materna de los niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios y de aquellos que forman parte de la cultura sorda. Estos aportes para el proceso constituyente servirán para promover la discusión y la reflexión ciudadana en torno a garantizar la protección y promoción de la niñez desde un enfoque de derecho y de justicia de reconocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Aparicio, M. (2016). El cuidado en la teoría del reconocimiento de Honneth. Recuperaciones en las personas con diversidad funcional. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 8, pp. 36-52.
- Astudillo, D. & Leppe, J. (2020). Oferta de programas para el desarrollo integral de la primera infancia: revisión exploratoria. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(4), pp. 605-613. DOI: [doi:10.32641/rchped.v91i4.1336](https://doi.org/10.32641/rchped.v91i4.1336)
- Beneke, M., Blanchard, S., Vinh, M. & Barton, E. (2021). Counteracting bias and advancing justice in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), pp. 4-5. DOI: <https://doi.org/10.1177/02711214211007068>
- Berk, L. E. (2008). *Infants and children. Prenatal through middle childhood*. 6<sup>th</sup> Ed. Pearson.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In Vasta, R. (ed.). *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), pp. 22-44.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2018). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila Editores.
- Consejo Nacional de la Infancia (2016). *Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025*. Disponible en: <http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Politica-Nacional-de-Niñez-y-Adolescencia.pdf>
- Contreras, J., Rojas, V. & Contreras, L. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos. La realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 14(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psico-perspectivas-Vol14-Issuet-fulltext-528>
- Defensoría de la Niñez (2020). *Informe Anual 2020. Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes en Chile*. Recuperado de: <https://www.defensorianinez.cl/informe-anual/wp-content/uploads/2020/11/ia2020.pdf>
- Guralnick, M. J. (2019). *Effective early intervention. The developmental systems approach*. Paul. H. Brooke.
- Gutiérrez, L. (2019). Neoliberalismo y modernización del Estado en Chile: emergencia del gobierno electrónico y desigualdad social. *Cultura, Hombre, Sociedad*, 29(2), pp. 259-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo Mondadori S. A.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. 7<sup>a</sup> ed. Alianza Editorial.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, 8, pp. 108-123.
- Klein, N. (2011). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Paidós.

- Love, H. R. & Beneke, M. R. (2021). Pursuing justice-driven inclusive education research: Disability critical race theory (DisCrit) in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), pp. 31-44. DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121421990833>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L. & Díaz, C. (2012). El profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma en la Formación Profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, 51(2), 46-71.
- Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Gobierno de Chile. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). *Decreto con toma de razón N° 170*. Gobierno de Chile. Disponible en: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Programa de Integración Escolar PIE. Ley de Inclusión 20.845. Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional*. Gobierno de Chile. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Pública ENEP 2020-2028*. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2020/09/10/42753/01/1812593.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (1998). *Decreto 1. Reglamento capítulo II, título IV, de la Ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Disponible en: [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-1\\_11-FEB-2000.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-1_11-FEB-2000.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (1990). *Decreto 490. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=13743ybuscar%3Dds%2B490%2B1990>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Decreto N° 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1994). *Ley 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Disponible en: [www.leychile.cl/N?i=30651&f=2010-02-10&p=](http://www.leychile.cl/N?i=30651&f=2010-02-10&p=)
- Ministerio de Planificación y Cooperación (2010). *Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&buscar=Ley+20.422>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2021). *Ley 20.303. Establece normas sobre*

*igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad para promover uso de la lengua de señas*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963&idParte=10194827&idVersion=2021-01-22>

- Miranda, N. & González, A. (2016). El enfoque de derecho de la infancia y adolescencia en el contexto chileno. *Humanidades Médicas*, 16(3), pp. 459-474.
- Ordoñez, E. (2011). Reseña de justicia cordial de Adela Cortina. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), pp. 139-143. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389015>
- Ospina, H. & Alvarado, S. (1998). *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Una contribución a la paz*. Cooperativa Editorial Magisterio. CINDE. Colección Mesa Redonda, N° 67. ISBN: 958-20-0424-X.
- Park, Lee, Alonzo & Adair (2021). Reconceptualizing assistance for young children of color with disabilities in an inclusion classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), pp. 57-68. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0271121421992429>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2021). *Chile en breve*. Disponible en: <https://www.cl.undp.org/>
- Policía de Investigaciones de Chile (2018). Análisis del funcionamiento residencial en centros de dependencia del Servicio Nacional de Menores. Disponible en: <https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/informe-emilfork4.pdf>
- Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile, ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, pp. 37-46.
- Revuelta, B. & Hernández, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta Moebio*, 66, pp. 333-346. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300333>
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile Republicano. 1810-2010*. Ocho Libros Editores.
- Sameroff, A. (2020). It's more complicated. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-061520-120738>
- Santerini, M. (2013). Maria Montessori. Grandes de la Educación. *Revista Padres y Maestros*, 349, pp. 1-4.
- Unicef (1990). Convención sobre los derechos del niño. Ratificada por Chile en 1990. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/informes/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Unicef (2020). Infancia en cifras. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/informes/ninos-ninas-y-adolescentes-en-chile-2020>
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Aique Grupo Editor.

## **CAPÍTULO V**

# **EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: UNA CONTRIBUCIÓN AL PROCESO CONSTITUYENTE EN CHILE**

Lorena López Torres

Enrique Muñoz Reyes

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus)

Universidad Católica del Maule.

## Resumen

En función de desarrollar en niñas, niños y adolescentes de nuestro país, y también en el resto de la población, el sentido de pertenencia con los territorios donde viven y con las culturas a las que pertenecen, en este capítulo planteamos la pertinencia y la necesidad de incorporar la educación patrimonial como parte de una política pública que considere la inclusión de los contenidos relacionados con el patrimonio natural, material y la cultura inmaterial en los planes y programas de estudio de la educación básica y media. Existen diferentes concepciones de patrimonio, desde lo planteado por la Unesco, por el actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, hasta lo postulado por algunos destacados autores; a esta discusión se debe incorporar lo señalado en la Constitución chilena respecto de su consideración de patrimonio que, ante el nuevo proceso constituyente que se está llevando a cabo este año, es deber examinar. Proponemos que la revisión de las definiciones de patrimonio y su ajuste pedagógico materializado en la educación patrimonial den cabida y mayor preponderancia a aquellos elementos materiales e inmateriales que las comunidades ponen en valor, pues señalan su relación con un territorio que posee ciertas características y dinámicas; con expresiones, ritos, prácticas y símbolos que generan significados comprendidos y compartidos por las personas que integran una determinada realidad sociocultural. De esta forma, se establece que el patrimonio es un bien de todos, democráticamente socializado y no una serie de elementos que deben reposar y ser resguardados en ciertos espacios restringidos y delimitados.

## 1. ¿Qué lugar ocupa el patrimonio en la sociedad actual?

En estos últimos años, Chile está experimentando una serie de cambios políticos, sociales, económicos y culturales que desafían las formas de comunicación, la educación, el trabajo, el comercio y las relaciones humanas. En este contexto nos preguntamos qué rol cumple el patrimonio, su puesta en valor, su rescate y su conservación. Para responder a esta interrogante ya no basta con mencionar la comprensión tradicional de patrimonio, es decir, lo material y antiguo con posibilidades de recrearse o validarse en el espacio museístico. El patrimonio hoy en día es mucho más que eso y su existencia depende tanto de las comunidades que le otorgan valor a un elemento en particular como de su reconocimiento por parte de la sociedad en su conjunto.

Como línea de investigación sostenemos que para comprender las mutaciones que la noción de patrimonio ha experimentado y que se observa mayormente tensionada en la actualidad demandante, es menester incorporar a la educación patrimonial en el currículum educativo nacional. Esta falta de sensibilización, problematización y discusión sobre la materia que se aprecia en la población chilena, sobre todo joven y desde el ámbito educativo, debe ser superada. Salvar las distancias existentes entre el rescate, manejo y cuidado puesto sobre el patrimonio y las comunidades, en tanto su conocimiento y acceso, es crucial desde nuestra labor realizada en los últimos cinco años de trabajo continuo. La ausencia de postulados efectivos y prácticos de educación patrimonial en los procesos educativos de enseñanza primaria, secundaria y terciaria repercute en ampliar esa distancia con los bienes patrimoniales, con los cultores y con la experiencia viva que se puede desprender en torno a estos. Las consecuencias de esta falta de ejercicio crítico y democrático van en desmedro de una educación formal integral, ya que situar a la

educación patrimonial solo en instancias informales y adicionales o alternativas, restan fuerza y protagonismo a temas que deben ser atendidos y discutidos por todos los chilenos. Buscamos que, en esa discusión y relevamiento, los niños y jóvenes tengan espacio para alzar la voz y con ello proteger el patrimonio cultural que los circunda.

Cuando nos referimos a patrimonio cultural hablamos del patrimonio material, natural e inmaterial, pues en su totalidad constituyen “el legado que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras” (Unesco, 1954, p. 3). La referencia a “cultural” responde a su vínculo con la sociedad que brinda sentido al patrimonio al reconocerlo y valorarlo; las obras o bienes patrimoniales se aproximan a la ciudadanía y le dan un sentido de identidad colectiva. Como concepto vivo y en constante cambio, comprende como centro de sus preocupaciones las obras materiales, no materiales y tradicionales, así como también a sus cultores, es decir, al patrimonio vivo. Perseverando en su protección y existencia, ya que una vez desaparecidos no pueden ser recuperados, a estos bienes se les confiere “protección internacional” (*op. cit.*, p. 8) para prevenir el menoscabo que significaría para toda la humanidad.

Las materializaciones de las políticas internacionales sobre el patrimonio plantean interrogantes y desafíos a los países firmantes, pues no se puede obviar que sin duda hay momentos de tensión que dificultan su operacionalización, como, por ejemplo, los conflictos bélicos (motivos de múltiples saqueos); tráfico de bienes patrimoniales; la falta de recursos (para mantener museos públicos y universitarios); los desastres naturales (terremotos, inundaciones, etc.); la deficiencia en los sistemas educativos (que propenden a la interdisciplinariedad, pero con ciertas dificultades); la falta de definición de políticas propias que respondan al espíritu de los convenios internacionales; y el reconocimiento de la cosmovisión de los pueblos originarios.

La Unesco propone en concreto diferentes convenciones, recomendaciones y declaraciones para concretar objetivos comunes y jurídicos entre las naciones que se adhieren para su aplicación a nivel nacional e internacional, otorgando apoyos, métodos y normas. Las más importantes son la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972), la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003) y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Estas son reconocidas por gran parte de los países del orbe y se consideran parte sustancial del trato, cuidado y difusión de los bienes patrimoniales, entiéndase edificaciones, monumentos, lugares, objetos y personas de cada nación tanto dentro de sus fronteras como hacia el exterior.

En el caso chileno, no hay que olvidar el movimiento de octubre de 2019 que, en la búsqueda de soluciones a las demandas sociales, llevó a un número no menor de la población a salir a las calles en demanda de justicia. En ese contexto, edificios y monumentos del país fueron intervenidos (saqueados), hechos que nos hacen pensar en quiénes, y con cuáles facultades, deciden su carácter patrimonial, en tanto representación de la totalidad de los ciudadanos. También nos hacen pensar que las concepciones son cambiantes y que es el “producto de un proceso social permanente, complejo y polémico, de construcción de significados y sentidos” (Dibam, 2005, s. p.). Así se entiende que lo que en un momento histórico determinado se definiera como patrimonio aduciendo solo a los monumentos o lo que se aloja en museos, hoy se ve ampliado a otras categorías que incorporan lo inmaterial y nos hace replantearnos el lugar de estos hitos de metal que encontramos en las diferentes plazas de las ciudades del país.

Estas y otras dificultades se repiten en Chile y cuentan con una larga historia. La primera expresión de estas se encuentra en la referencia al patrimonio cultural que aparece en la Constitución Política del Estado

de 1980: “Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación” (capítulo III, artículo 19, N° 10, <https://www.senado.cl/capitulo-iii-de-los-derechos-y-deberes-constitucionales/senado/2012-01-16/093413.html>).

Luego de lo plasmado en la carta constitucional, son algunas instituciones del Estado las que se encargan de ahondar en el cumplimiento de este propósito: el Ministerio de Bienes Nacionales y, actualmente, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, haciéndose este último organismo responsable de responder a lo comprometido por Chile con la firma de los convenios internacionales. Esto se observa en la definición de patrimonio cultural que introduce la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam):

El patrimonio cultural es un conjunto determinado de bienes tangibles, inmateriales y naturales que forman parte de las prácticas sociales, a los que se les atribuyen valores a ser transmitidos, y luego resignificados, de una época a otra, o de una generación a las siguientes. Así, un objeto se transforma en patrimonio o bien cultural, o deja de serlo, mediante un proceso y/o cuando alguien —individuo o colectividad— afirma su nueva condición (Dibam, 2005, s. p.).

Al hacer un poco de historia al respecto, es menester considerar que, a través del Ministerio de Bienes Nacionales, se señalaba en la Ley N° 17.288 sobre Monumentos Nacionales (1970) que la protección que ejercerá el Estado es sobre el patrimonio inmueble y mueble. Se suman la Ley N° 19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente (1994)

para la conservación del patrimonio ambiental y el patrimonio cultural circundante y la Ley N° 19.253, que establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1993) que problematiza nuevos enfoques y postula, gradualmente, los roles que unos y otros debiésemos tener frente al patrimonio. De esta forma, el concepto de patrimonio y lo patrimonializable, que en un principio se observa como materia de atención de algunos actores sociales o administradores de los bienes nacionales, comienza a transformarse paulatinamente en una responsabilidad compartida; un cuidado que debe ejercerse desde cualquier comunidad que, consciente de su riqueza patrimonial, se anima a acometer.

Las instancias de consideración de estos procesos sociales y culturales en su diversidad y que tienden a la hibridación (en las últimas décadas del siglo XX) respaldan nuevas prácticas en torno al patrimonio que desdibujan los límites entre lo culto y lo popular, entre lo local y lo global (García, 1994). En sintonía con esta matriz, el Estado ha tratado de responder a las demandas emanadas de los ciudadanos, quienes, organizados y conectados con su entorno más próximo, han sabido contrarrestar la mirada hegemónica y museística que impera sobre el patrimonio y han avanzado al mismo tiempo que lo hace el actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio creado por Ley N° 21.045 en 2017, con la finalidad de colaborar con el jefe de Estado en

[La] formulación e implementación de políticas, planes y programas para contribuir al desarrollo cultural y patrimonial armónico y equitativo del país en toda su diversidad, reconociendo y valorando las culturas de los pueblos indígenas, la diversidad geográfica y las realidades e identidades regionales y locales (Ley N° 21.045, 2017, s. p.).

De esta manera, el Ministerio ha de proponer nuevas miradas a las formas de expresiones que cercan, reconocen y enriquecen las discusiones sobre lo que se debe preservar y tratar como patrimonial. Al existir una realidad social que se va transformando en el tiempo histórico y en el espacio geográfico en que se sitúa cada comunidad, se comprende que el patrimonio cultural es complejo y dinámico. No se puede desconocer que la globalización de los medios de comunicación y su evolución (la radio, el cine, la telefonía, la televisión, la internet) han tenido un gran impacto en cómo una parte importante de la población del planeta valora y comprende la política, la economía, la sociedad, los deportes, la moda, las religiones, las guerras, las relaciones afectivas, las enfermedades, la muerte y, por ende, el patrimonio.

Esto se releva en especial en las propuestas de la Unesco descritas en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, donde en algunos de sus objetivos se puede ubicar la preocupación por el patrimonio y la diversidad de inquietudes levantadas a nivel mundial que se ligan con el patrimonio, como por ejemplo: el Objetivo de Desarrollo Sustentable 4 (ODS4), Educación de Calidad; Objetivo de Desarrollo Sustentable 11 (ODS11), Ciudades y Comunidades Sostenibles; Objetivo de Desarrollo Sustentable 13 (ODS13), Acción por el Clima; Objetivo de Desarrollo Sustentable 14 (ODS14), Vida Submarina; Objetivo de Desarrollo Sustentable 15 (ODS15), Vida de Ecosistemas Terrestres; y Objetivo de Desarrollo Sustentable 16 (ODS16), Paz, Justicia e Instituciones Sólidas. Estas metas específicas —y las diecisiete en total introducidas por la organización— tocan en distinta medida lo patrimonial cultural en tanto su carácter natural, material e inmaterial. En este sentido, entendemos el patrimonio cultural como una creación humana que recoge

[...] La herencia de símbolos que los hombres se han dado a lo largo de los tiempos y en diferentes espacios geográficos. Esas creaciones con formas constituidas de materialidades diversas, así como las expresiones del arte, las obras del pensamiento y la ciencia; sea de la industria y las tecnologías. Todas las expresiones de los pueblos son manifestaciones del espíritu creador del hombre, que se consignan en cosas signos, algunas de las cuales, las más significativas para la comunidad, derivan en símbolos. El hombre es espíritu encarnado y por ello, lo que procede de él, tiene materialidad, por más que esta, conformada, sea indicadora y seña de una comprensión mayor del sentir intelectual y aún de las más altas abstracciones del pensar y del espíritu (Hernández, 2020, p. 79).

En el entendido que existen y proliferan estas nuevas búsquedas e intereses ciudadanos que se enfocan en el patrimonio, creemos que la educación patrimonial presenta posibilidades de desarrollo que pueden responder a las expectativas de la sociedad, de los cultores, de la academia y de los estudiantes de educación primaria, secundaria y terciaria. En términos generales, la defensa que enarbolamos sobre el reconocimiento e inclusión de la educación patrimonial en el currículum nacional busca generar una enseñanza integral que fortalezca el desarrollo de la conciencia patrimonial y la identidad cultural que rodea a los establecimientos educativos y comunidades. Así mismo, se aboca a estimular el pensamiento crítico y consciente en los profesores en formación —con quienes tenemos cercanía dado nuestro rol de formadores—, en los docentes y en los padres y apoderados sobre el pasado, el presente y el futuro de su escuela y de su comunidad.

Para capturar sus elementos principales y direccionarlos al ámbito educativo, reconocemos lo que varios autores vienen planteando en la materia, que estiman y a la vez tensionan los postulados de la Unesco. Por un lado, se plantea la educación patrimonial como “un proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad. De esta manera, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social” (García, 2009, p. 274). La educación patrimonial entendida así pone en primer lugar a los sujetos participantes por sobre los bienes patrimoniales y descarta su sostenido prestigio cultural (García, 2009). Por otro lado, permite a las comunidades proteger su legado histórico-cultural con ayuda de personas e instituciones expertas; a promover competencias que fortalecen el pensamiento crítico, la reflexión y la formación ciudadana, y a reforzar la cultura local por medio de la promoción de procesos que edifiquen la identidad de un territorio (Ibarra y Ramírez, 2014). Junto con ello consideramos que la educación patrimonial, desde una dimensión afectiva y simbólica, garantiza “el conocimiento, preservación y transmisión del patrimonio en todas sus dimensiones” (Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015, p. 12).

Finalmente, creemos que la educación patrimonial es la puerta de entrada a la incorporación del patrimonio cultural y que, desde una vertiente didáctica, podría relevar aprendizajes significativos a los estudiantes del sistema escolar chileno que repercuta en su relación con su medio inmediato y les permita aprehender la riqueza y herencia patrimonial local, regional, nacional y mundial. La transversalización de saberes, conocimientos, competencias, experiencias y espesor cultural es crucial para ver el patrimonio desde la vereda educativa, desde un acercamiento profundo, significativo y denso.

La educación patrimonial, a través de una metodología que involucre la participación de la comunidad, que incorpore su perspectiva, sus experiencias y sus saberes, permitirá la transmisión de conocimientos conceptuales, el desarrollo de habilidades y de competencias para conservar, recrear y difundir elementos característicos, distintivos y significativos de una comunidad. Nuestra línea propone avanzar en el diseño, planificación y ejecución de acciones pedagógicas centradas en la perspectiva que los sujetos participantes y cultores tienen sobre su patrimonio, pues ellos son el centro de la experiencia con el patrimonio y no el bien patrimonial mismo. A nuestro juicio, al momento de dirigir la implementación de la educación patrimonial en el sistema educativo chileno, esta será capaz de portar su adaptabilidad y expresarla en las más diversas realidades en las que convivimos como estudiantes, profesores y como miembros de las comunidades.

## **2. Nuestra experiencia en torno a la educación patrimonial**

Creemos que como línea de investigación hemos levantado iniciativas que aportan de forma sustancial al desarrollo de la propuesta que ahora presentamos en este capítulo: la incorporación de la educación patrimonial en el currículum nacional, a disposición de todos los niños y adolescentes que estudian en el sistema educativo público y privado. Una oportunidad de promover aprendizajes más colaborativos, democráticos, inclusivos y transdisciplinarios que involucre la formación de profesores idóneos para su desarrollo en las aulas chilenas.

En el transcurso de los últimos años en los que hemos llevado a cabo estas iniciativas —2016 a la fecha—, hemos descubierto con gran satisfacción que la educación patrimonial nos permite como profesores cultivar experiencias para que los docentes en formación enriquezcan su visión del escenario educativo local y regional a través de la incorporación de conocimientos, estrategias y habilidades que, si bien estaban al alcance de la mano, carecían de un sentido de unidad y coherencia que les permitiera articularlos para su provecho en el ámbito educativo y en las comunidades educativas específicas con las que estaban en contacto.

En primer lugar, una de las acciones iniciales que surgieron y que han continuado en desarrollo es el Seminario de Historia Local, Memoria y Patrimonio destinado a promover la historia local, la memoria y el patrimonio de la provincia de Curicó y de la región del Maule. Este seminario de carácter anual, que se realiza desde el 2016, cuenta con la presencia de especialistas en la materia quienes comparten sus temáticas de interés e investigación con estudiantes, profesores, investigadores y público interesado.

En segundo lugar, la creación del Grupo de Investigación Poliana. Escuela & Imaginarios, integrado por estudiantes y egresados de la carrera de Lengua Castellana y Comunicación y coordinado por la profesora Lorena P. López Torres. Este grupo, que funciona desde el año 2017, ha levantado inicialmente la creación del Archivo Histórico de la Escuela San Miguel de Talca, proyecto consolidado en estrecha colaboración con la comunidad educativa que contempló reuniones con exalumnos, exapoderados y exprofesores, además del equipo técnico directivo actual. Destaca la realización de talleres de educación patrimonial dirigidos a alumnos de séptimo básico, con quienes se crearon cuentos patrimoniales y se reconoció el patrimonio del establecimiento educativo y familiar,

principalmente el fotográfico, que fue conservado en sobres libres de ácido para preservarlo para futuras generaciones. El siguiente proyecto del Grupo Poliana es la creación del Archivo Histórico del Colegio Integrado San Pío X —también de Talca—, que se encuentra actualmente en desarrollo y con el que se espera colaborar en el rescate y resguardo del patrimonio del establecimiento de manera similar a lo realizado con la comunidad educativa anterior.

En tercer lugar, en la Sede Curicó de la universidad, como resultado de una investigación realizada por los académicos Dr. Enrique Muñoz Reyes y Dra. Nélide Ramírez sobre la historia de las escuelas normales de Chile y de Curicó en particular, se instalan en 2017 placas informativas de cada escuela en los muros de la sede con la finalidad de visibilizar en la comunidad universitaria el valor histórico y patrimonial de dichas instituciones. Posteriormente, en 2018, se crea la Sala Museo Profesoras y Profesores Normalistas de Chile. Este espacio museístico contó desde su gestación con la colaboración y participación activa de los docentes normalistas representados por la Agrupación de Profesores Normalistas de Curicó y el auspicio de la Corporación Cultural de la Municipalidad de Curicó. En su habilitación se incluyó documentación de las diferentes escuelas normales del país, testimonios de los docentes, fotografía documental, y objetos y mobiliario donado por los normalistas. Esta Sala Museo honra a la escuela normal, recorre la historia y la memoria de sus diferentes emplazamientos que funcionaron a lo largo del país y tributa a sus profesores. Su apertura invita a la comunidad universitaria, local, regional y nacional a conocer la trayectoria de la educación chilena, a sus protagonistas y a reflexionar sobre la trascendencia de la escuela normal en la formación inicial docente actual.

En términos de proyección, y siempre en colaboración con nuestros estudiantes y egresados, nuestra línea de investigación está levantando un

curso electivo (certificación) de educación patrimonial abierto a todos los alumnos de la Universidad Católica del Maule. Esta instancia surge con la esperanza de sumar a estudiantes que, independiente de la disciplina que siguen en su carrera de grado, quieran conocer los alcances de un aprendizaje orientado hacia el rescate, reconocimiento y puesta en valor del patrimonio; que entiendan que su preservación es una tarea compartida, una responsabilidad comunitaria y que, como ciudadanos, deben sentirse comprometidos con ese cometido. Creemos que la experiencia en primera persona que puedan tener en el curso sobre los tipos de patrimonio los estimulará a reconocerlo y apreciarlo, a apropiarse de los bienes patrimoniales y a acercar a otros a su conocimiento y relevamiento. Igualmente, esperamos que les permita argüir y plantear problemáticas y soluciones en torno al patrimonio que los beneficie a ellos y a sus comunidades.

Otra proyección significativa es la creación del Grupo Clío Maule en la Sede Curicó de la universidad, agrupación formada por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con Mención, quienes son coordinados por el profesor Dr. Enrique Muñoz Reyes; su primer proyecto será el rescate del patrimonio escolar del Liceo Luis Cruz Martínez de Curicó, institución fundada en 1838.

Los grupos Clío Maule y Poliana se convertirán en los dos bastiones que la línea potencie para el trabajo de concientización y salvaguarda del patrimonio local y regional; una labor principalmente realizada por sus integrantes: estudiantes, egresados de Pedagogía y profesores universitarios.

Es importante señalar que nuestras iniciativas se han visto recogidas en varias publicaciones nacionales e internacionales, muchas de las cuales han sido escritas en colaboración con los alumnos de nuestros equipos.

A estas deben sumarse las tesis de licenciatura que hemos dirigido en la UCM y que han sido dedicadas al tema patrimonial y a su enseñanza<sup>4</sup>.

Los avances de la línea presentados en estas páginas retratan de manera abreviada las repercusiones de un trabajo paulatino, pero decidido, que se caracteriza por su sistematicidad y dedicación. Por un lado, rescatamos el patrimonio escolar y, por otro, la memoria pedagógica y sociocultural de la región a partir de la investigación realizada y de la construcción de propuestas didácticas que se abran paso en el currículum educativo nacional. Desde la experiencia con los estudiantes, con las escuelas y con los profesores, planteamos la construcción de una educación patrimonial que llame a niños y a jóvenes del país a cuidar lo heredado para entregarlo a los ciudadanos del futuro.

---

4 Entre los artículos podemos mencionar: “Educación patrimonial y Formación Inicial Docente (FID). Aportes desde el rescate y conservación del patrimonio escolar” (2021); “Archivo emocional y corpus fotobiográfico. La construcción de la memoria visual de una comunidad escolar” (2019); “Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia: en busca del sentido de los aprendizajes históricos” (2017); y el libro *Archivo histórico de la Escuela San Miguel. Rescate del patrimonio educacional de la Escuela San Miguel, Talca* (2019). Entre las tesis podemos señalar: *Lineamientos sobre Educación Patrimonial en la Formación Inicial Docente: perspectivas de profesores, egresados y estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación* (2019); *El imaginario de la educación normalista en Chile (1928-1974) como referente para la actual Formación Inicial Docente (FID)* (2019); y *Alcances de la educación patrimonial chilena en el marco del desarrollo de las competencias transversales en estudiantes de séptimo y octavo año básico* (2018).



Interior Sala Museo, Campus Nuestra Señora del Carmen, Curicó  
Fuente: Enrique Muñoz Reyes



Presentación Archivo Histórico de la Escuela San Miguel, Talca  
Fuente: Grupo de Investigación Poliana. Escuela & Imaginarios



Primera exploración para crear el archivo escolar  
Fuente: Grupo de Investigación Poliana. Escuela & Imaginarios

### **3. Patrimonio y ciudadanía: ejes innovadores en la educación chilena**

Al analizar el currículum escolar chileno se detecta y comprueba que en estricto rigor la educación patrimonial está ausente. Ahora bien, si se explora un área de la enseñanza, por ejemplo, la historia, la geografía y las ciencias sociales, se podría inferir que existe un pequeño espacio para potencialmente visibilizarla; sin embargo, este argumento resulta forzado. A modo de referencia curricular de esto último mencionamos que en quinto año de educación general básica el programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales indica que los estudiantes deben lograr “establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país” (Mineduc, 2012, p. 50). Si se contrasta esta afirmación con los objetivos de aprendizaje del área, no existen habilidades, contenidos y actitudes que permitan al profesor y al estudiante abordar el conocimiento y puesta en valor de lo personal, lo familiar, lo local o lo regional. El currículum nacional es centralizado, con un énfasis en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, salvo contadas y marginales excepciones, aunque siempre al servicio de lo general y común, es decir, falta desarrollar y enfatizar la riqueza de la diversidad territorial del país desde una perspectiva local y regional con las diversas manifestaciones culturales existentes.

Si continuamos con el análisis curricular del área que hemos seleccionado para argumentar nuestra perspectiva, se detecta que existe una contradicción cuando se afirma lo siguiente:

Se busca que el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena. Para

ello, resulta fundamental estudiar el pasado a fin de reconocer aquellos elementos que sustentan este sentido de pertenencia [...] Asimismo, es importante reconocer aquellos elementos que resultan significativos en las identidades locales y/o regionales al interior de nuestra sociedad (Mineduc, 2012, pp. 31-32).

La contradicción está en relación con los objetivos de aprendizaje, con la enseñanza y los sistemas de evaluación estandarizados que se aplican en Chile, los cuales no consideran lo local y regional, es decir, lo territorial con sus características naturales, culturales y sociales, por tanto, el patrimonio natural y cultural está ausente. Con esto no se está fomentando en los estudiantes el sentido de pertenencia a un territorio y a una comunidad específica.

Lo hasta aquí expuesto confirma que los objetivos de aprendizaje que propone el currículum se centran en entregar una visión nacional y global de la realidad del país. Además, el currículum en ninguno de los sectores de aprendizaje entrega orientaciones o sugerencias explícitas para que los profesores y profesoras incluyan la educación patrimonial en sus planificaciones, en la enseñanza y en las evaluaciones que aplican a sus estudiantes, exceptuando iniciativas personales y aisladas de algunos docentes que deciden adaptar objetivos de aprendizaje a la cultura local.

Desde nuestra perspectiva, lo que se debe reconocer en la enseñanza y en consecuencia en el aprendizaje es aquello que permite dar sentido a una comunidad, las experiencias comunes que logren identificarlas como un colectivo original y característico, por ejemplo, las celebraciones, las costumbres, los edificios y objetos que la comunidad valora, las personas y oficios que los hace sentir parte de algo que los define, los elementos del ecosistema que consideran propios.

La Ley N° 20.911 de Formación Ciudadana de 2016 establece entre sus finalidades “[...] contribuir hacia la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos que fomenten el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada, como parte de un entorno natural y social” (Mineduc, 2016, p. 16). Desde una perspectiva ciudadana social y comunitaria se espera que los estudiantes aprendan a participar en la sociedad a través de acciones cotidianas en la escuela, en la familia y en la comunidad en la que viven. Para lograrlo es necesario que el alumno/a conozca, comprenda y valore su entorno cercano, su comunidad situada en un ecosistema natural, social, cultural y económico. En concordancia con lo anterior, cada comunidad educativa debe elaborar e implementar su propio plan de formación ciudadana cuyo objetivo central es “fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país” (Ley N° 20.911, 2016, p. 1), porque su finalidad es “[...] formar personas integrales así como ciudadanas y ciudadanos capaces de conducir su vida en plenitud, de convivir y participar en forma responsable, respetuosa, solidaria, democrática y activa en la comunidad, contribuir al desarrollo del país y hacer más equitativa nuestra sociedad” (Mineduc, 2016, p. 10).

Existe la oportunidad de introducir la educación patrimonial en el currículum escolar chileno y en los textos escolares, complementándose con la formación ciudadana como ejes transversales orientados explícitamente a la puesta en valor y a la difusión de los bienes culturales que las comunidades educativas reconocen como significativos. Esto porque la educación patrimonial “[...] implica un proceso sistemático de trabajo y colaboración al poner en primer lugar el conocimiento de los sujetos participantes por sobre el imperio del objeto patrimonial entendido como único bastión de prestigio cultural” (Fontal, 2003, p. 274).

Estamos viviendo un proceso constituyente en el cual están depositadas altas expectativas en función de construir una sociedad más justa,

solidaria y orientada al bien común. En este contexto, la educación patrimonial debe incorporarse como política de Estado en diversos ámbitos de la realidad del país, para que lo patrimonial sea reconocido, preservado, puesto en valor y difundido. En este escenario tendrá una función clave la educación a través de un nuevo currículum escolar y una formación docente que considere a la educación patrimonial de manera explícita, intencionada y sistemática en los estándares de Formación Inicial Docente (FID) (Cpeip, s. a., s. p.). Junto a esto, se requiere la colaboración de la administración del Estado, de los gobiernos regionales y locales para generar procedimientos expeditos con apoyos técnicos, recursos materiales y económicos que faciliten la implementación de una política pública de manera efectiva.

Creemos que la educación patrimonial favorecerá un pensamiento crítico y propositivo en los niños y jóvenes respecto de su realidad social, cultural, económica y política en los territorios donde viven. Junto a ello, se convertirán en protagonistas de su aprendizaje al explorar, reconocer, poner en valor y difundir aquellos bienes patrimoniales materiales e in-materiales de sus respectivas comunidades. Para esto es necesario que el aula se convierta en un espacio democratizador. De este modo se puede promover y practicar la inclusión, la tolerancia, la aceptación y así los estudiantes podrán comprender cómo están conformados identitariamente, con lo cual desarrollarán su sentido de pertenencia.

En función de la educación patrimonial y de la formación ciudadana de todas las chilenas y de todos los chilenos, esperamos que los constituyentes consideren las demandas y propuestas de los actores de la región, en nuestro caso, como investigadores universitarios, para que se incorporen en las políticas públicas, específicamente otorgando un reconocimiento constitucional más explícito y amplio hacia el patrimonio cultural, que se exprese en leyes y, lo más importante, en prácticas políticas, educativas,

sociales y culturales. En función de esto último, como línea de investigación proponemos que la educación patrimonial se incorpore en los planes y programas de estudio de educación básica y de educación media, y que se considere una actividad curricular de educación patrimonial en las carreras universitarias en general, y en forma urgente y necesaria en las carreras vinculadas a la formación inicial docente.

Por último, consideramos que las personas mediante su lenguaje y sus acciones cotidianas desarrollan su vida y van dejando huellas materiales e inmateriales que después son recordadas y recreadas como parte de su memoria colectiva, de su identidad y de su sentido de pertenencia.

## **Reflexiones de cierre**

Si pensamos que estamos *ad portas* de una instancia histórica para la nación, debemos pensar igualmente que es un momento además de iluminación para el camino que como profesores y como formadores de profesores estamos destinados a transitar. La impronta educativa que marca nuestro tránsito está abierto a preguntas y respuestas que, potencialmente, podrían servir para comprender las demandas de un mundo cambiante y de una ciudadanía que espera transformaciones sustanciales que eleven la anhelada calidad de vida económica, social y cultural.

La línea de investigación de educación patrimonial para la justicia social del Ciejus busca indagar en el patrimonio material e inmaterial con la finalidad de producir conocimientos y habilidades nuevas que se orienten hacia la formación inicial y continua de profesores, y visibilizar a través de una materialidad el rescate patrimonial de la memoria histórica de los docentes y sus comunidades, reconociendo su valor en el ejercicio de la justicia social. El trabajo en esta línea enfatiza la interacción con

comunidades específicas del territorio, con las cuales se construye, en forma colaborativa, una materialidad museográfica y se revitaliza y valora su espesor cultural e identitario.

La trascendencia de la recuperación y revitalización de esta herencia patrimonial debe entenderse en su significancia para la formación permanente de los profesores, toda vez que esta permite reparar injusticias sociales y destacar las particularidades y ricos matices del sistema educativo en la región. Una herramienta crucial es la didáctica del patrimonio, la que busca utilizar las fuentes escritas, visuales y materiales de una comunidad o grupo con la finalidad de recuperar la memoria y la identidad local y regional.

Desde nuestra posición en la academia, pensamos que el lugar que ocupan las instituciones de educación superior debe destacar el impacto que la atención certera a lo patrimonial puede significar, en particular desde universidades regionales que cultivan sellos con marcado interés a lo identitario, patrimonial y comunitario como parte de su proyecto educativo institucional. Las universidades deben transformarse en un espacio propositivo de políticas públicas, en una incubadora de ideas que influyan decisivamente en la formación inicial docente. La educación patrimonial, desde cualquier epicentro educativo, debe considerarse como un elemento de reconocimiento democratizador en las comunidades educativas y en la ciudadanía en general.

Esto nos hace pensar que en cualquier lugar en el que estemos, desde cualquiera que sea nuestra posición y nuestros conocimientos, podemos participar e incidir en la toma de decisiones sobre el patrimonio y su divulgación. Es nuestro deber para con nosotros mismos, con los demás y con nuestro entorno.

## Referencias bibliográficas

- Decreto Supremo N° 1.150. *Constitución Política de la República de Chile de 1980*. Disponible en: <https://www.senado.cl/capitulo-iii-de-los-derechos-y-deberes-constitucionales/senado/2012-01-16/093413.html>
- Dibam (2005). *Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Cpeip (s. a.). *Estándares Pedagógicos de Formación Inicial Docente* (en evaluación).
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Ediciones Trea.
- García, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos*, 2(7), pp. 271-280.
- García, N. (1994). ¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social. En Cama, J. y Witker, R. (coords.). *Memorias del Simposio Patrimonio y Política Cultural para el siglo XXI* (pp. 51-68). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Hernández, H. (2020). Fenomenología de las cosas y los símbolos patrimoniales. *Uingnam*, 6, pp. 73-81. DOI: <http://doi.org/10.22497/quingnam.06.0603>
- Ibáñez, A., Fontal, O. & Cuenca, J. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 1(33), pp. 11-14. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/222471/174721>
- Ibarra, M. & Ramírez, C. (2014). Educación patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local. *Revista América Patrimonio*, 6, pp. 39-47.
- Ley N° 21.045 (2017). *Crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110097>
- Ley N° 20.911 (2016). *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Mineduc (2012). *Programa de Estudio 5° básico Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales/Historia-Actitudes/18216:HI05-OAA-F>
- Mineduc (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Disponible en: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>
- ONU (s. a.). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Unesco (1954). *Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado, La Haya*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082464>



**CAPÍTULO VI**  
**EDUCACIÓN CON JUSTICIA SOCIAL:**  
**PROPUESTAS PARA LA NUEVA CONSTITUCIÓN**

## **Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus)**

a. El Estado plurinacional garantiza el derecho a la educación, la define como un bien público y otorga gratuidad universal en todos sus niveles educativos (educación parvularia, básica, media, superior y educación especial). Además, garantiza la paridad de recursos para el sistema educativo multinacional público de tal manera de asegurar los bienes materiales necesarios para que las comunidades puedan crear sus propios proyectos educativos que consideren sus contextos geográficos, identidades, talentos, capacidades, habilidades, culturas, religiones y tradiciones espirituales, lenguas, pueblos y territorios.

b. El Estado plurinacional garantiza el derecho a una educación con igual representación de profesionales del Ministerio de Educación, profesorado, estudiantado, familias, portadores/as del patrimonio cultural local, pueblos indígenas, afrodescendientes, inmigrantes, activistas de movimientos sociales y otros/as agentes definidos por las comunidades locales, para la toma de decisiones en el diseño de la política educativa, la construcción de los marcos curriculares y el desarrollo del currículum de cada centro educativo.

c. El Estado plurinacional garantiza el derecho a una educación con igualdad de estatus cultural en el sistema educativo, donde las culturas de las distintas personas estén representadas en el currículum, de tal forma que quienes son portadoras de las mismas se sientan en igualdad respecto de las demás. Entre ellas, las culturas indígenas, afrodescendientes e inmigrantes, las culturas locales (campesina, minera, industrial, montañesa, desértica, costera,

etc.), el conocimiento científico, la diversidad de identidades, lenguas, prácticas sociales, patrimonio material e inmaterial y territorios.

d. El Estado plurinacional garantiza el derecho a una educación que cubra las necesidades afectivas, amorosas, de protección y cuidado necesarias para el desarrollo de la autoestima que requieren todas las personas para desenvolverse armónicamente en los diferentes espacios sociales por medio de relaciones de confianza, resguardando la formación de profesionales de la educación en correspondencia con estos requerimientos.

e. El Estado plurinacional garantiza el derecho a una educación con igualdad de trato entre la diversidad de personas que participan en ella, que gocen de los mismos derechos independientemente de sus identidades personales, de género, edad, etnias, orientaciones sexuales, pertenencias culturales, territoriales, sociolingüísticas y niveles educativos, entre otros, resguardando la formación de profesionales de la educación en correspondencia con estos requerimientos.

f. El Estado plurinacional garantiza el derecho a una educación que otorgue igual valoración a la diversidad de capacidades, habilidades y talentos, tales como artísticos, cognitivos, deportivos, interpersonales, los reflejados en actividades artesanales, manuales, creativos, de cuidado de animales y personas, preservación de la naturaleza y cultivo de plantas, etc., que portan y aportan las personas desde su propia singularidad al desarrollo de toda la sociedad, resguardando la formación de profesionales de la educación en correspondencia con estos requerimientos.

**PARTE II**  
**EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN LA GENERACIÓN**  
**DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

## **CAPÍTULO VII**

### **UNA RED DE ACTIVISTAS ACADÉMICOS QUE UTILIZAN LAS INVESTIGACIONES PARA INFLUIR EN LAS POLÍTICAS HACIA LA JUSTICIA SOCIAL**

Christine Sleeter

Asesora internacional del Centro de Investigación en Educación  
para la Justicia Social (Ciejus)

California State University, Monterey Bay, EE. UU. El título original de este artículo es “A network of activist academics who use research to influence policies toward social justice”.

## Resumen

Este capítulo aborda el problema relativo a que los formuladores de las políticas no utilizan sistemáticamente las investigaciones para sus labores, mientras que los investigadores no comunican bien a los políticos lo que nos dicen las investigaciones. El siguiente apartado describe una red de siete colectivos académicos en los EE. UU. que están aprendiendo a hablar con los políticos sobre los hallazgos de las investigaciones y sus implicancias, especialmente las relacionadas con la justicia social en la educación. CARE-ED (Alianza en California de Investigadores para la Equidad y la Educación) es uno de los colectivos académicos y el foco de este capítulo. CARE-ED se estableció en 2014 e inmediatamente escribió una carta al Departamento de Educación de los Estados Unidos, protestando por las regulaciones propuestas para la formación de los docentes; más de cien profesores universitarios de California firmaron la iniciativa. Posteriormente, CARE-ED produjo cuatro informes breves de política que fueron firmados por más de cien profesores y distribuidos ampliamente en California. Estos documentos abordaron varios temas: pruebas estandarizadas, los estudios étnicos y la educación multicultural crítica, la formación de docentes de grupos raciales y étnicos similares a los alumnos, y el impacto desigual de la educación virtual en estudiantes. A continuación, el capítulo se centra en el informe breve sobre la educación virtual, para ilustrar el alcance del trabajo de este colectivo académico. El texto concluye enfatizando el rol particular de los investigadores que se desempeñan en la defensa de la justicia social en la educación.

## 1. Presentación

Según Ayers, Kumashiro, Miners, Quinn y Stovall (2010), “la enseñanza ha sido durante mucho tiempo parte integral de movimientos más amplios para cambiar la sociedad y hacer de nuestro mundo un lugar mejor para todos” (p. 112). En el contexto de desigualdades flagrantes que se ven agravadas por el neoliberalismo y ahora también por el COVID-19, muchos educadores en varios niveles del sistema educativo se están organizando por la justicia social. Nosotros, las y los investigadores, tenemos un rol particular que desempeñar en este asunto. Voy a compartir el trabajo en el que he estado involucrada desde hace cinco años, el cual implica que los profesores universitarios aprendan cómo aprovechar los resultados de las investigaciones para defender la justicia social a nivel del diseño de las políticas y frente a los líderes escolares.

## 2. La red de activistas

Hoy tenemos una red que consiste en siete colectivos escolares: tres están basados en comunidades locales (Chicago, California y Hawái, un cuarto en Pennsylvania está en proceso de ser organizado), dos en las disciplinas (las artes, las ciencias), un colectivo consiste en decanos y el último es un Centro Nacional de Política Escolar. Hemos comenzado a reunirnos cuatro veces cada año para compartir nuestro trabajo, apoyarnos mutuamente y conectar nuestros esfuerzos.

Esta red de activistas académicos se inició en 2011 cuando un conjunto de investigadores en Chicago tenía el propósito de tener un impacto en las políticas locales. El problema era que los políticos no usaban las

investigaciones de manera sistemática y los investigadores no se comunicaban bien con los políticos. Como resultado, muchas políticas escolares, especialmente las basadas en el neoliberalismo, entraban en conflicto con la justicia social y, además, con lo que decían las investigaciones.

El grupo de profesores universitarios de Chicago formó, entonces, una red local, CReATE: Chicagoland Researchers and Advocates for Transformative Education (Investigadores y Defensores de la Educación Transformadora de Chicagoland). Ahora participan más de cien profesores universitarios que colaboran con las escuelas en Chicago para políticas que apoyan la justicia social. Uno de sus fundadores, Kevin Kumashiro, se mudó a California, donde yo vivo.

### **3. CARE-ED**

Kevin, yo y otros en California queríamos generar algo similar. En 2014, en una reunión en San Francisco, establecimos CARE-ED (California Alliance of Researchers for Equity and Education; Alianza en California de Investigadores para la Equidad y la Educación). Soy una de los miembros fundadores. Inmediatamente, escribimos una carta al Departamento de Educación de EE. UU. para protestar por las regulaciones propuestas para la formación de los docentes. Conseguimos las firmas de unos cien profesores universitarios.

Después, empezamos a preparar informes para los políticos y, en el proceso, tuvimos que aprender lo que ellos leerían. Nuestro primer documento consistió en un papel académico de más o menos veinte páginas, escrito por quince profesores, que defendía nuestro punto de vista sobre las pruebas estandarizadas. No obstante, aprendimos que un

manuscrito así es exactamente lo contrario de lo que leerían los políticos.

Maria Ferguson (2015) explicó que, aunque los investigadores tienden a asumir que las implicaciones prácticas de sus investigaciones serán evidentes para todos, “los políticos tienden a liderar con las políticas y luego buscan investigaciones para validar su toma de decisiones” (p. 74). En un análisis de la relación entre las investigaciones en educación y la formulación de políticas, Whitty (2006) señaló que “la política es impulsada por todo tipo de consideraciones” (p. 168), de las cuales solo una es la investigación. Incluso se puede decir que la política “está impulsada tanto por los resultados de las encuestas de opinión electoral como por los de la investigación en educación” (p. 165). Sin embargo, las investigaciones son importantes. En una entrevista con un legislador local, este me señaló que los políticos necesitan las investigaciones para fundamentar sus propuestas. Las investigaciones más útiles son las a gran escala que se presentan de manera imparcial. Además, los legisladores no tienen mucho tiempo para leer, por lo que los informes deben ser concisos.

Por lo tanto, aprendimos a escribir informes de política breves. Acosta Hernández (2016) explica que dichos informes son

Un documento que sintetiza la evidencia sobre un tema particular de política. Es una herramienta que presenta los hallazgos de una investigación o proyecto a los actores políticos o público no especializado, resumiendo las opciones de política, las principales conclusiones y recomendaciones que sirven de apoyo en la toma de decisiones (pp. 1-2).

En este momento, hemos escrito cuatro informes breves que se encuentran publicados en nuestro sitio web (<http://care-ed.org>). Seleccionamos temas de justicia social en la educación que están recibiendo

amplia atención en California. En 2016, revisamos el manuscrito de veinte páginas, escribiendo un informe breve (seis páginas) que examinó las inequidades que generan las pruebas estandarizadas. Fue firmada por ciento quince profesores universitarios de California. Cuatro miembros de nuestro grupo se reunieron con varias personas en el Departamento de Educación de California (incluidos dos superintendentes adjuntos), quienes expresaron interés en aprender lo que dicen las investigaciones.

En 2018 preparamos un informe breve sobre los estudios étnicos y la educación multicultural crítica, porque hay mucho interés en esta forma del currículo, especialmente al nivel del distrito escolar. En 2019 creamos un informe sobre la importancia de tener docentes de grupos raciales y étnicos similares a los estudiantes, las barreras que estos profesores encuentran en programas de formación y lo que se puede hacer para abordarlas. Tenemos más de cien signatarios para ambos informes, y los difundimos ampliamente a través de las redes sociales.

#### **4. Educación virtual durante y más allá de la pandemia de COVID-19**

En marzo de 2020, cuando se cerraron las escuelas tras el brote de COVID-19, me preocupaba la educación de mi nieto de 7 años. Debido a que su profesora no sabía cómo enseñar a distancia, la calidad de su educación se vio afectada. En abril apareció un artículo que informaba sobre los resultados de una investigación a gran escala, comparando el impacto en los estudiantes de secundaria de la educación virtual versus convencional (Fitzpatrick y otros, 2020). Los resultados académicos de la educación virtual para los estudiantes en la mayoría de los casos fueron terribles. Esta investigación confirmó lo que vi en la experiencia de mi

nieto y temía que se estuviera desarrollando una catástrofe en el sistema educativo, especialmente para los alumnos de comunidades vulnerables. Contacté a mis colegas en CARE-ED con la pregunta: ¿qué dicen las investigaciones y cuáles son las implicaciones para las escuelas?

Cinco miembros querían trabajar conmigo en este informe breve: “Online Education During and Beyond the COVID-19 Pandemic: Concerns and Recommendations for California” (“Educación virtual durante y más allá de la pandemia de COVID-19: preocupaciones y recomendaciones para California”) (California Alliance of Researchers for Equity in Education, 2020). Debido a que este documento es el más nuevo, voy a detallarlo a continuación.

Este informe breve se organiza en cuatro secciones. La primera sintetiza lo que dicen las investigaciones sobre el impacto de la educación virtual en los alumnos de educación básica y secundaria. Seis investigaciones más recientes fueron a gran escala. Por ejemplo, tres compararon el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas chárter virtuales con las escuelas chárter en persona y, en un caso, también con las escuelas públicas tradicionales: uno de estos se basó en siete años de datos de las cuatro escuelas chárter virtuales de Indiana, que inscribieron a 10.984 estudiantes; un segundo estudio se basó en cuatro años de datos de todos los estudiantes inscritos en las escuelas chárter de Ohio, durante el cual la inscripción de estudiantes en las escuelas virtuales aumentó de 22.173 a 35.512; una tercera investigación comparó los datos de 166 escuelas chárter virtuales con las escuelas chárter tradicionales y las escuelas públicas tradicionales en diecisiete estados y el Distrito de Columbia. Según las seis investigaciones, en la mayoría de los casos el impacto académico de la educación virtual es horrible para todos, especialmente para los alumnos de grupos vulnerables. Escribimos: “Los estudiantes en las escuelas virtuales que viven en la pobreza, que tienen discapacidades o están

aprendiendo el inglés como segunda lengua experimentaron un menor crecimiento académico que sus compañeros en escuelas tradicionales” (California Alliance, 2020, p. 2).

La segunda sección reporta las investigaciones sobre las inequidades en la educación virtual. Por ejemplo, hay grandes disparidades en el acceso a la conectividad, el equipamiento y ayuda con la instrucción virtual. Muchos alumnos de comunidades vulnerables simplemente no participan. Un caso: en un distrito de alta pobreza, Los Ángeles, durante las primeras semanas de cierre de las escuelas, decenas de miles de estudiantes no se registraban regularmente en línea o no se registraban en absoluto. Para la novena semana de aprendizaje a distancia había una diferencia de hasta veinte puntos porcentuales entre las tasas de participación de los alumnos asiáticos americanos y blancos, y sus pares afroamericanos y latinos.

La tercera sección examina el impulso y los riesgos de tecnificar la educación. Algunas grandes empresas tecnológicas aprovechan la situación para impulsar la tecnología. En 2019 los distritos escolares gastaron \$12 mil millones en este ámbito, mucho desperdicio. Ahora el crecimiento del gasto es exponencial y las empresas de tecnología se están beneficiando enormemente. Sus ventas de soluciones tecnológicas a problemas educativos probablemente continuarán después del COVID-19, a pesar de las investigaciones sobre el impacto en los estudiantes de la educación tecnológica.

La última sección ofrece recomendaciones a los políticos y a los educadores. Nuestra sugerencia general es resistir la educación tecnológica. Recomendamos, por ejemplo, que el gobierno federal proporcione fondos a los estados que puedan reemplazar todos los ingresos fiscales perdidos debido a la pandemia y que puedan compensar los costos adicionales relacionados con la recuperación y la preparación. También

sugerimos que dicho financiamiento dependa de que los estados aborden las desigualdades e injusticias descritas en este informe y no se reasignen hacia la privatización. Reconocemos que la mayoría de las escuelas van a continuar con la educación virtual durante el COVID-19, pero es primordial mantener el foco en lo que es más importante: humanizar las relaciones entre profesor y alumnos, y entre estos últimos; enseñar un currículo socialmente justo; y utilizar una pedagogía que se enfoque en los estudiantes en lugar de la tecnología.

Difundimos este informe breve y apareció en los medios universitarios, las redes sociales, varios blogs, en algunas entrevistas de radio y en la prensa nacional *EdWeek*. Además, lo distribuimos a nuestra lista de correo electrónico de más de trescientos miembros.

## **5. Expandiendo nuestro trabajo**

Para estos cuatro informes breves nos preguntamos: ¿cuál es el impacto? Creemos que el impacto principal ha sido la forma en que dichos informes enmarcan los problemas, pues desafían el marco dominante desde una perspectiva de la justicia social. Hemos escuchado que muchas personas que han leído nuestros documentos sabían que algo andaba mal con la perspectiva dominante, pero carecían de una mirada alternativa y datos que la apoyasen. Nuestros informes breves proporcionan estas cosas.

Ha sido útil dar un paso atrás y preguntar: ¿quién es nuestro público y a quién consideramos responsables de la formulación de políticas? Obviamente, los legisladores hacen las políticas, pero muchos otros influyen en ellas, como los superintendentes, los líderes sindicales y las organizaciones comunitarias. Es importante incrementar una base pública de apoyo a las políticas de justicia social. Pero no es suficiente.

Los siete miembros de la red de colectivos escolares (Chicago, California, Hawái, las artes, las ciencias, los decanos y el Centro Nacional de Política Escolar) están comenzando a ayudarse. Por ejemplo, la red de Hawái pudo utilizar el breve informe de California sobre educación virtual, reemplazando datos sobre California con datos sobre Hawái. Dicha red también preparó un informe breve sobre las causas fundamentales de la escasez de docentes en Hawái y cómo abordarla para presentarla a los legisladores estatales. Tienen interés en enseñarnos al resto de nosotros cómo se acercaron con éxito a dichos legisladores.

Actualmente buscamos una manera de hablar más directamente con los políticos y líderes escolares. En enero de 2021, CARE-ED llevó a cabo una gran reunión virtual de unos investigadores en California que desean formar parte de nuestro trabajo para que podamos abordar más problemas y desarrollar una estrategia sistemática para involucrarnos más firmemente con los responsables de las políticas educativas. Discutimos cómo usar los cuatro informes breves de formas en que aún no los hemos usado, cómo involucrar a más profesores en la selección de temas clave, y cómo aprovechar las diversas habilidades y redes a las que todos pertenecemos.

## Conclusiones

Según Ayers, Kumashiro, Miners, Quinn y Stovall (2010),

El cambio progresivo ocurre no solo cuando un individuo fuerte asume una posición de liderazgo sino, mucho más importante, cuando cada uno de nosotros asume la responsabilidad de liderar, tomar acción, construir movimiento. La justicia social en la educación es necesaria ahora. Y cada educador, en cada nivel de grado, en cada disciplina, tiene un rol que desempeñar (p. 118).

En los EE. UU. hay varios grupos activistas de docentes como Profesores para la Justicia Social en San Francisco, el Colectivo de Educadores Radicales de Nueva York y la Red Educación para Liberación. Estos grupos apoyan a los docentes que trabajan por la justicia social en sus propias escuelas y aulas, haciendo una diferencia importante en esta materia.

Como observó Ladson-Billings (2006) acerca de los investigadores, “nuestro trabajo no se trata simplemente de puntos de datos y tamaños del efecto. También se trata de la diferencia que nuestro trabajo puede hacer en la vida de personas reales” (p. 10). Ahora nos estamos organizando como profesores universitarios para aprovechar nuestro conocimiento de las investigaciones como una herramienta en la lucha más amplia por la equidad y la justicia social en la educación.

## Referencias bibliográficas

- Acosta Hernández, A. L. (2016). *Lineamientos técnicos para la presentación de informes de política breves (policy brief)*. Ministerio de Salud y Protección Social.
- Ayers, W. et al. (2010). *Teaching toward democracy: Educators as agents of change*. Taylor & Francis Group.
- California Alliance of Researchers for Equity in Education (2020). *The shift to online education during and beyond the COVID-19 pandemic: concerns and recommendations for California*. Recuperado de: <http://www.care-ed.org>.
- Ferguson, M. (2015). Washington view: More research could improve policies. *Phi Delta Kappan*, 96(4), pp. 74-75.
- Fitzpatrick, B. R., Berends, M., Ferrare, J. J. & Waddington, R. J. (2020). Virtual illusion: Comparing student achievement and teacher and classroom characteristics in online and brick-and-mortar charter schools. *Educational Researcher*, 49(3), pp. 161-175.
- Ladson-Billings, G. (2006). Introduction. In Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (eds.). *Education research in the public interest: social justice, action, and policy* (pp. 1-15). Teachers College Press.
- Whitty, G. (2006). Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), pp. 159-176.

## **CAPÍTULO VIII**

### **LA PARTICIPACIÓN INFANTO-ADOLESCENTE EN EL PROCESO CONSTITUYENTE: HISTORIAS Y CONCEPTOS EN EL CONTEXTO BRASILEÑO**

Verónica Müller

Investigadora internacional del Centro de Investigación en Educación  
para la Justicia Social (Ciejus)

Universidad Estatal de Maringá, Brasil.

## Resumen

Ante el contexto chileno de inminente confección de su nueva Constitución nacional y acogiendo a la invitación del Ciejus al encuentro anual con la temática “Políticas educativas para la justicia social en tiempos de crisis. Aportes para el debate constitucional”, traigo un recorte de la experiencia brasileña con su asamblea constituyente y con la Constitución de 1988. Ubico a la población infanto-adolescente como centro de las consideraciones, resaltando el proceso de conquista de algunos puntos garantizados en artículos constitucionales y también su contenido. Aun así, observo que lo que eran ciertos aspectos novedosos y progresistas pueden ser mejorados en tiempos actuales, lo que ya ocurre en algunas Constituciones de países latinoamericanos.

## 1. Introducción

Este texto, con tono coloquial, tendría sus asuntos desarrollados de manera más adecuada si pudiéramos estar en un círculo, tomando algo y hablando entre afectos, cerca de gente que sabemos guerrera y leal. En contexto de peste, imposibilitados de presenciarlos, quizás lo podríamos imaginar, todavía en tono de conversación amigable, en forma de carta.

Si fuera una carta, iría direccionada a los destinatarios en quienes está reservada una grandiosa función que es la de escribir su ley máxima. En este especial momento chileno —y no me refiero al momento de votar y sí, antes de eso, a la hora de pensar en cada concepto a ser plasmado en la carta magna oficial— esta remitente enviaría la carta a todx ciudadanx, acompañada de un fraterno abrazo, de un enorme agradecimiento por lo que viene significando en la esperanza latinoamericana la organización política de la gente en Chile.

Ante el contexto chileno de inminente confección de su nueva Constitución nacional y acogiendo a la invitación del Ciejus al encuentro anual con la temática “Políticas educativas para la justicia social en tiempos de crisis. Aportes para el debate constitucional” en 2021, traigo un recorte de la experiencia brasileña con su asamblea constituyente y con la Constitución de 1988.

Ubico a la población infanto-adolescente como centro de las consideraciones, resaltando algún contenido y también el proceso, es decir, el contexto de la conquista de puntos garantizados en artículos constitucionales. Además, para cada subtópico hago una observación que es una especie de alerta, basada en mi experiencia y en lo que vengo percibiendo en la realidad, para que no caigamos en trampas. Después de los análisis, presento lo que eran aspectos novedosos y progresistas y que pueden ser mejorados en tiempos actuales, lo que ya ocurre en algunas Constituciones de países latinoamericanos.

## **2. Niñxs, adolescentes y la Constitución de 1988 en Brasil**

### *El proceso*

Brasil vivió en el siglo XX un golpe militar, con el cual hemos convivido veintiún años (mitad de los años sesenta, todos los años setenta y mitad de la década del ochenta), desde 1964 hasta 1985.

En sus últimos años se conquistaba y presagiaba una cierta apertura política y los movimientos sociales ya actuaban con intensidad. Así fue que en 1985 se acaba el período militar y en el mismo año se oficializan las existencias del MST —Movimento dos Trabalhadores Sem Terra— y del MNMMR —Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua—.

Este movimiento era formado por profesionales de varias áreas (abogadxs, cientistas socialxs, profesorxs, otrxs), principalmente por adultxs que trabajaban en la calle y empezaron a decir basta a la situación de abandono en que se encontraban lxs pequeñxs ciudadanxs de las poblaciones callejeras. Su organización política influenció determinadamente en el destino de los *meninos y meninas* de Brasil.

A pesar del contexto sin internet y de las extremas dificultades para el acceso a vías telefónicas, para los asuntos infanto-juveniles la Comisión Constituyente recibió un millón de firmas en papel, de todo Brasil, solicitando que niños y adolescentes fueran considerados prioridad absoluta en la política nacional. Se cumplía la condición necesaria para la discusión de inclusión de la temática en la nueva ley, constando de un artículo respectivo al tema.





Tres años después, Brasil aprueba su nueva Constitución, la cual permanece hasta la actualidad y que es conocida como la Constitución Ciudadana de 1988.

En 1990 se aprueba el ECA —Estatuto da Criança e do Adolescente— (Ley N° 8.069/90), que es la reglamentación de los artículos de la Constitución referentes a infancia y adolescencia. Aquí continuaba la importante y decisiva participación popular, principalmente de quien se importaba con la categoría de sujetos menores de edad.

*Observación 1:* percíbese que en eventos y políticas de algunos países de idioma castellano se hace constar a “niños/as” como participantes, representantes de la niñez, como cumpliendo lo que es políticamente correcto. Pero las edades suelen ser con 16, 17 años. Eso es muy diferente de escuchar de quien tiene 6, 8, 10, 12 años. En portugués se resaltó en

la Constitución, con palabras diferentes, sujetos con edades diferentes. Tenemos en la Reglamentación de la Constitución que el sujeto es *Criança* hasta 12 años incompletos y adolescente con 18 años incompletos (Brasil, artículo 2). Aunque la Unicef considere niño a quien tiene de 0 a 18 años incompletos, es muy importante que el factor edad sea adecuadamente nombrado, para que las políticas sean apropiadas a sujetos con necesidades específicas. Por ejemplo, la situación del trabajo: es muy diferente establecer políticas de trabajo para personas de 16 a 18 años que para personas de 6 u 8 años. Si todas ellas se llaman niñxs, es contraproducente y confuso luchar en contra del trabajo infantil. Se presenta más claridad cuando, como principio, para niñxs no se admite el trabajo y para el adolescente, con consideraciones, sí<sup>5</sup>.

### *El contenido*

La Constitución brasileña está compuesta de 250 artículos y los referentes específicamente a la infancia y a la adolescencia son dos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem<sup>6</sup>, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberda

---

5 Aprovechando el ejemplo, resalto que actualmente el movimiento social de niñxs más prominente en Latinoamérica son los NATs (Niños y Adolescentes Trabajadores). Se desarrollan con una lógica preocupante, que nuestro colectivo no apoya.

6 Originalmente en 1988 constaban solamente a niñxs y adolescentes como prioridad absoluta. Luego los movimientos sociales de juventud lograron incorporar al joven en el artículo 227.

de e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

El ECA, constituido de 267 artículos, trae capítulos respectivos a cada uno de los derechos garantizados en los artículos 227 y 228 (y algún otro) de la Constitución Federal. Toda la ley está anclada en la filosofía de la protección integral apuntada en el inicio:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (Brasil, 1990).

La reglamentación de los artículos trae, por ejemplo, en el artículo 4 la copia del artículo 227 y añade el significado práctico de prioridad absoluta:

*Parágrafo único.* A garantia de prioridade compreende:

- a) Primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) Precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) Preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) Destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990).

*Observación 2:* tan importante en cuanto a los artículos son las reglamentaciones de cada uno de los artículos que posteriormente se convierten en las leyes máximas de la nación para determinadas temáticas. Es allí donde se garantizan los detalles de lo que se quiere alcanzar como derecho para la población. Para esa etapa se debe contar con la persistencia de la población civil, pues la acción de influencia no acaba en la conquista de los artículos en la Constitución.

### *Puntos positivos y puntos a mejorar en la Constitución de 1988 y del ECA*

El primer punto positivo de la Constitución brasileña respecto a niños y adolescentes es que se les considera sujetos de derechos, no menores que nadie. El segundo es que se les determina como prioridad absoluta. El tercero, que desvía la responsabilidad única de la familia sobre ellos, para dividirla entre familia, sociedad y Estado.

Un cuarto aspecto elogiado de la ley magna es exactamente la Reglamentación del artículo 227 (ECA - Ley N° 8.069/90), que detalla en muchos ámbitos los derechos garantizados, amparados por la filosofía orientadora de la “Protección integral”. El ECA es una ley que contempla todo junto con lo que un/a juez/a, o profesor/a, o psicólogo/a, o madre, padre, una institución, debe saber cuando trabaja/se relaciona con niños y adolescentes. Eso es muy eficaz y agiliza la popularización de la ley, como también su uso práctico más frecuente.

Dentro del ECA, un aspecto altamente apreciable es la previsión obligatoria para cada ciudad, de sistemas con las estructuras y profesionales para la a) *protección* de la vida de adolescentes y niños, y de b) *penalización* para adolescentes que violan la ley. Además, por primera vez está descrita también una penalización para las instituciones infractoras

de la ley y de profesionales con responsabilidad de protección y que no la cumplen. Por ejemplo, un profesional de la educación o de la salud que sepa que unx niñx está sufriendo violencia y no hace la denuncia debe sufrir consecuencias:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência

Hay un aspecto constante del ECA que merece atención especial en el análisis, pues ha sido uno de los más enaltecidos como sumamente positivo por profesionales de las más diferentes áreas, incluso por mí, durante muchos años. Lo sigo enaltecendo, pero ahora, después de 31 años de experiencia, constato y advierto que es apreciable en la motivación, aunque insuficiente/ineficiente en la manera como fue concebido. Me refiero a los *Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes*.

Los Consejos de Derechos están previstos como una obligación en cada ciudad del país y son responsables por la concepción, acompañamiento y evaluación de las políticas para la infancia y adolescencia del municipio. Eficaz e inspirador fue obligar la composición del patrón de tales Consejos: una mitad, con representaciones de entidades que trabajan con niñxs y adolescentes; la otra, con representantes de las políticas públicas (por ejemplo, uno de la Secretaría de Educación, otro de la Secretaría de Salud, etc.). Y más: existe previsto y funciona muy bien, un fondo de dinero que viene de la destinación de parte de los

impuestos. Es decir, el ciudadano o la empresa puede optar por destinar un porcentaje del impuesto que pagaría para la federación a proyectos de su ciudad, por medio del FIA (Fondo para la Infancia y Adolescencia de su propio municipio).

La consecuencia absolutamente admirable de esa medida es que de un día para otro la población infanto-juvenil tuvo en los más de cinco mil municipios brasileños, más de cien mil adultxs organizadxs con la tarea de proteger, cuidar y garantizar su desarrollo, que eran los consejeros representantes de la política y de entidades sociales en los *Conselhos de Direitos*.

Dentro de toda esa innovadora fortaleza jurídica hay dos fragilidades que no deben repetirse en nuevas legislaciones: a) la no resolución de la participación de niñxs y adolescentes en tales espacios (y si se mantienen esos espacios como de adultos, otros deben ser creados para la escucha consecuente de las ideas de niñxs y adolescentes); y b) los Consejos se convirtieron en estructuras casi totalmente alejadas de la población que representan. La población no sabe nada de ellos y ellos son bastante sectarios, muy ocupados en defender su propia entidad. En síntesis, un grave error fue creer que los Consejos serían suficientes para acercar comunidad y política pública. Aprendimos que son necesarias otras estructuras previstas en la ley para impulsar y garantizar la acción comunitaria como un todo en un sistema de participación y decisión sobre la vida pública.

Otra dimensión fundamental que fragiliza enormemente el sistema de derechos es la restricción existente en la concepción de educación, cuando se reglamenta el amplio concepto de educación que trae el artículo de la Constitución Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

La Reglamentación de tal artículo es la Ley N° 9.394/96, que rige la educación brasileña. Su definición es coherente con el artículo de la Constitución, pero el párrafo primero la restringe a la educación ubicada en la escuela:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.  
§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

*Observación 3:* en pleno siglo XXI no se puede ya admitir que la educación sea sinónimo de escuela. Existen otros tipos de educación además de la escolar, entre ellas, la educación social, que no se restringe a poblaciones empobrecidas dentro solamente de la política de asistencia social, sino que está ligada a todas las políticas y a diversas poblaciones.

### **3. Constituciones interesantes**

En este tópico traigo rápidamente ejemplos de tratos apreciables a determinados temas en algunas Constituciones de países latinoamericanos que nos pueden inspirar. De forma general distingo que las novedades ya aparecen en el lenguaje que diferencia género, en el énfasis en considerar el medioambiente, la naturaleza, como una especie de entidad de dere-

chos también, y la marca inequívoca de soberanía y no subordinación a intereses ajenos a la población del país.

### *Venezuela (1999)*

Preámbulo: El pueblo de Venezuela, [...] con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad; [...] (Venezuela, 1999).

Entre otras garantías apreciables, el título que trata de la participación y de la organización del poder es prodigioso y merece ser conocido en detalle. Yo aquí solo lo anuncio:

#### Título IV: Participación y organización del poder

Algunos sectores la conocen como una de las mayores innovacio-

nes de la nueva Constitución, fomenta la participación ciudadana y el ejercicio de la soberanía popular por medio del control de las entidades públicas.

En esa vía traen la maravilla de la desconfiguración tradicional de los tres poderes, Judicial, Legislativo y Ejecutivo, y promueven la participación popular con poder de decisión.

### *Ecuador (2008)*

Preámbulo: NOSOTRAS Y NOSOTROS, el pueblo soberano del Ecuador, RECONOCIENDO nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos, CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que nosotros somos parte y que es vital para nuestra existencia, INVOCANDO el nombre de Dios y reconociendo nuestras diversas formas de religiosidad y espiritualidad, APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad, como herederos de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de dominación y colonialismo, y con profundo compromiso con el presente y el futuro, decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*;

Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades;

Un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana —sueño de Bolívar y Alfaro—, la paz y la solidaridad

con todos los pueblos de la tierra [...] (Ecuador, 2008).

Esta Constitución incorpora términos en lenguaje de pueblos originarios, refuerza la idea de la buena convivencia entre los pueblos y en armonía con la naturaleza. Evidencio, entre otros, un aspecto diferente de los demás, que es el entendimiento y la búsqueda de la materialización de la ciudadanía universal. Concepto que reputo como revolucionario.

#### Título VIII: Relaciones Internacionales

Propugna el principio de la ciudadanía universal, la libre movilidad de todos los habitantes, impulsa la integración económica equitativa solidaria y complementaria, la unidad productiva, etc. (Ecuador, 2008).

#### *Uruguay (1997)*

Uruguay contempla en su Constitución la asunción de varios tipos de educación, indicando que la educación es un proceso que se desarrolla durante toda la vida. Consta en el artículo 12 que:

La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, por medio de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal (Uruguay, 2008, artículo 12).

Específicamente en el artículo 37 se comprende que la política de la educación no formal debe considerar y promover

[...] Todas aquellas actividades, medios y áreas de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidas a personas de cualquier edad, que tienen un valor educativo en sí mismas y han sido organizadas expresamente para el cumplimiento de determinados objetivos educativos [...]. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el objetivo de contribuir a la reinserción y continuidad educativa de las personas (Uruguay, 2008, artículo 37).

En la Ley General de Educación que reglamenta artículos constitucionales (Ley N° 18.437/2008) se explicita:

Artículo 37. (Concepto).- La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros.

*Observación 4:* en el ámbito de la infancia y adolescencia, garantizar aspectos como soberanía, dignidad, educación y cuidado del planeta son palabras antiguas. La necesidad es que cada concepto adquiera profun-

didad de sentidos y venga acompañado en la ley de mecanismos obligatorios para que las estructuras se instalen en el sistema, construyendo la realidad de forma subjetiva, material y práctica.

#### **4. Para pasar la palabra o para despedirme por ahora**

Si fuera una *roda da conversa*, otra persona asumiría la palabra y ya habríamos hablado de tantas y tantas nuevas consideraciones por el camino que he trazado. Si fuera una carta, esta sería la hora de decir aquí me despido, primero, agradeciendo la honorable oportunidad de ser invitada a ser escuchada en este momento histórico de la vida chilena y latinoamericana; segundo, deseando que cada unx se encuentre mejor cada día, que la salud y el ánimo no les/nos falte; que la valentía les/nos guíe juntos, siempre acompañadxs de lo que y de quien nos pueda hacer ser buenxs para el mundo.

Brasil, a pesar de su Constitución democrática, no está logrando retirar del poder al presidente genocida Jair Bolsonaro (llegamos a 390 mil muertos a fines de abril de 2021, últimamente más de tres mil al día). Este mandatario fue elegido por la mayoría de la población después de un golpe que usó las técnicas del *lawfare* (uso de la ley para tomar el poder) y de las guerras híbridas (cuando no se usan armas, pero sí otros poderes como iglesias, empresas, poderes del Estado —Legislativo, Judiciario, Ejecutivo—, científicos, partidos políticos, movimientos sociales, militares no aparentes, etc.) para destituir a la presidenta elegida Dilma Rousseff.

Boaventura Souza Santos reflexiona sobre si el derecho podrá ser emancipatorio y nos lleva a preguntarnos: ¿puede la ley ser revolucionaria? Y, de forma general, contesta que sola no. La ley siempre tendrá un uso por personas, colectivos, sistemas. Una ley siempre depende de

acciones políticas. Quiero expresar que la ley no es todo. Es fundamental, pero no suficiente. Brasil tiene una ley admirable y en la actualidad está subsumido en una cierta impotencia para reaccionar a lo que le está pasando. Pero, paradójicamente, la esperanza concreta del cambio viene siempre acompañada del argumento legal. Por ejemplo, Bolsonaro podrá sufrir un *impeachment* porque puede ser acusado de incumplir o de herir la Constitución. Aunque eso solo se consigue con mucha organización política.

Aquí termino. A cada lector/a, noble participante de la historia que va marcar un destino mejor para nuevas generaciones, le deseo que su nación vaya conquistando el espacio de incidencia necesario para que el texto constitucional adquiera contornos deseados a favor, en este caso, de la valorización de los sujetos niños, niñas y adolescentes, en un panorama contextual que se exprese en una carta oficial comprometida con la justicia social en todo el mundo.

Un abrazo fraterno,  
Verónica Müller

## Referencias bibliográficas

- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponible en: [http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao1988.html/Constituioder1988.pdf](http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/Constituioder1988.pdf).
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei federal Nº 8.069.
- Brasil (1990). *Lei Nº 8.069 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília.
- Brasil (1996). *Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. Disponible en: [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf).
- Santos, Boaventura S. (2003). Poderá o direito ser emancipatório? Disponible en: <https://journals.openedition.org/rccs/1180>.
- Uruguay (1997). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0058.pdf>.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación Nº 18.437*. Disponible en: [https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley\\_de\\_educacion\\_dic2014.pdf](https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_de_educacion_dic2014.pdf).
- Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 36.860. Disponible en: [https://www.oas.org/dil/esp/constitucion\\_venezuela.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf).

## RESEÑA DE AUTORAS Y AUTORES

**Astorga Lineros, Blanca.** Profesora de Educación Diferencial. Doctora en Ciencias en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile, 2018). Profesora titular, investigadora y directora de la Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial y Enseñanza Básica de la misma casa de estudios. Integrante del equipo que conforma la línea de investigación de pedagogía dialógica para la justicia social, del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus). Actualmente es coinvestigadora en el proyecto Fondecyt Regular N° 1180238 (2018-2021) “Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aulas para una educación en justicia social”. A nivel de núcleos temáticos de carácter institucional ha participado en las investigaciones “Las nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica. ¿Continuidad, reorientación, rupturas?: un análisis de sus supuestos ideológicos, políticos, culturales y pedagógicos” (2013-2014) y “El Simce en las representaciones sociales y toma de decisión de los actores de un establecimiento educativo” (2011-2012), ambas desarrolladas en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es autora y coautora de artículos y capítulos de libros en temas relativos a la educación diferencial y formación docente, aulas comunitarias y pedagogía dialógica, respectivamente. Correo electrónico: bastorga@academia.cl. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3385-0795>

**Bustos Reyes, Carlos.** Doctor en Ciencias de la Educación mención Interculturalidad (Usach). Profesor de Historia de la Universidad Austral de Chile. Docente permanente de la Universidad Católica Silva Henríquez de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Coordinador académico del Diplomado de Educación en Derechos Humanos de la UCSH y el INDH. Investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus). Publicación 2020-21 en educación en derechos humanos, interculturalidad y migraciones.

**Cáceres Zúñiga, Francisca.** Profesora de Educación Especial y Diferenciada. Doctora, académica e investigadora de la carrera de Educación Especial. Profesora auxiliar de la Universidad Católica del Maule, Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus), Talca, región del Maule, Chile. Correo electrónico: mfcaceres@ucm.cl. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7280-9616>.

**Castillo, Silvia.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Chile, magíster en Lingüística Española por la Universidad de Chile, y licenciada en Educación y profesora de Castellano por la UMCE. Actualmente es investigadora de la Universidad de Los Lagos y miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus). Investigadora responsable de proyectos de investigación como Fondecyt Iniciación N° 11181099 “Recursos pedagógicos para la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche: variedades y usos en contextos educativos locales formales y no formales (2018-2020)” ; e investigadora de proyectos Fondef ID20I10011, “Plataforma Tecnológica para el Registro y la Formación de Educadores Tradicionales en Chile” (2020-2022); CNED (2017), “Chumngechi kimelmekengey mapudungun pichike chilkatuwe ruka mew: Contenidos y metodologías de enseñanza de mapudungun en las escuelas”; y Fonide (2013), “Competencias y Percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector de Lengua”. Además, ha formado parte de investigaciones propuestas por el Ministerio de Educación y Unicef (2016, 2017), vinculadas con la “Definición del concepto de interculturalidad para el sistema educativo”.

**Cubillos Alfaro, Froilán Humberto.** Geógrafo de la Universidad de Chile y doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Académico del Departamento de Historia y Geografía, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile). Especialización académica: geografía humana, interculturalidad y territorio, y didáctica de la geografía. Investigaciones en los últimos cinco años: Concurso Regular de Investigación e Innovación

DIUMCE 2021 (Código 33-2021-PGI), “Sistematización de la experiencia investigativa en educación indígena para la construcción de una propuesta teórica metodológica basada en el diálogo de saberes”; y Concurso Extraordinario de Proyectos de Investigación e Innovación en Educación PMI UMC1501 2017-2018, “Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa”. Asesor curricular de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, para la elaboración de planes y programas propios, propuestas didácticas y evaluativas, 2006-2021. Correo electrónico: froilan.cubillos@umce.cl. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6943-7994>

**Dávila Balcarce, Gianina.** Doctora en Educación de la Universidad de Barcelona (2017) y magíster en Psicología de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2002). Profesora asociada de la Universidad Arturo Prat (Chile). Miembro de la línea de investigación de pedagogía dialógica del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social. Se ha desempeñado en cargos de gestión, docencia e investigación. En cuanto a docencia ha participado en formación de pre y posgrado, principalmente en formación docente. En cuanto a investigación, sus principales líneas de trabajo han sido la formación ciudadana, la pedagogía dialógica y la justicia social. Ha participado como coinvestigadora del proyecto Fondecyt Regular N° 1180238 “Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aulas para una educación en justicia social”.

**Del Pino, Miguel.** Doctor en Ciencias en Educación de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina, 2015). Actualmente es profesor adjunto e investigador de la Universidad Católica del Maule (Chile) y coordinador de la línea de investigación en educación indígena para la justicia social, del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus). En su trayectoria académica se ha desempeñado en gestión universitaria, en docencia de pre y posgrado y en investigación. Es investigador responsable del proyecto Fondecyt Iniciación N° 11180316 “Evaluación comunicativa en La Araucanía: un estudio en comunidades educativas con población indígena y no indígena para la

justicia social” (2018-2020), y coinvestigador del proyecto Fondecyt Regular N° 1180238 “Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aulas para una educación en justicia social”. Además de haber sido coinvestigador en otros proyectos prioritarios, nacionales e internacionales, ha publicado artículos en revistas de alto impacto (*WOS*, *Scopus*, *Scielo*), junto con ser coautor de libros y capítulos de libros.

**Ferrada Torres, Donatila.** Profesora titular de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctora en Filosofía (1998) por la Universidad de Valladolid (España), magíster en Educación (1995) por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y profesora de Biología (1989). Directora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus) desde su fundación, en 2017, hasta el día de hoy. Fundadora (2005) y coordinadora nacional del Grupo Enlazador de Mundos a la fecha. Tiene como línea principal de investigación la pedagogía dialógica para la justicia social y, como línea secundaria, la formación docente. En ambos ámbitos posee numerosas publicaciones (artículos, capítulos de libros y libros), así como proyectos de fondos concursables ejecutados y en ejecución. Correo electrónico: donatila.ferrada@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0942-4320>

**González García, Gustavo.** Doctor en Ciencias de la Educación y profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente e investigador del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (Citse), Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus).

**Granada Azcárraga, Maribel.** Profesora de Educación Diferencial con mención en Audiación y Lenguaje. Doctora, académica e investigadora de la carrera de Educación Especial. Profesora adjunta de la Universidad Católica del Maule, Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus), Talca, región del Maule, Chile. Correo electrónico: mgranada@ucm.cl. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1123-3566>.

**Inostroza Ponce, Xochit.** Doctora en Historia, mención Etnohistoria, por la Universidad de Chile. Investigadora posdoctoral del Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile (2018-2020). Miembro del Ciejus, línea de educación indígena, desde el año 2018. El año 2018 recibió el Premio Miguel Cruchaga Tocornal de la Academia Chilena de la Historia por su tesis de doctorado (2016), que luego fue publicada como libro por el Centro de Investigaciones Diego Barros Arana de la Biblioteca Nacional de Chile con el título *Parroquia de Belén: población, familia y comunidad de una doctrina de aimara (Altos de Arica, 1763-1820)*. Sus líneas de interés son la historia andina colonial, etnohistoria latinoamericana, demografía histórica, familia y parentesco, archivos y patrimonios indígenas. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8704-2080>

**López Torres, Lorena P.** Profesora de Lenguaje y Comunicación, magíster en Literatura Hispanoamericana Contemporánea por la Universidad Austral de Chile y *D. Phil.* en Literaturas y Culturas Latinoamericanas por el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin (Alemania). Es miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus) y coordinadora del Grupo de Investigación Poliana. Escuela & Imaginarios, ambos de la Universidad Católica del Maule. Sus líneas de investigación giran en torno a las experimentaciones en la literatura latinoamericana del siglo XX, la configuración literaria de la Patagonia, la educación patrimonial en la formación inicial docente y la justicia social, los imaginarios visuales y la construcción de la escolaridad en la fotografía documental chilena del siglo XX. Correo electrónico: [lplopez@ucm.cl](mailto:lplopez@ucm.cl).

**Müller, Verónica.** Posdoctorada y doctorada en Historia de la Educación Social Contemporánea (UB, 1996), Maestría en Educación (PUCRS, 1986) y licenciada en Educación Física (UFSM, 1982). Es profesora de la Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Programa Multidisciplinar de Estudios, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA/UEM-PR). Tiene experiencia pedagógica e investigadora en el área de niñez, adolescencia y educación social, estudiando princi-

palmente los siguientes temas: historia de la niñez, culturas de la niñez, juegos, derechos de la niñez, violencia contra la niñez y adolescencia, políticas públicas para la niñez y adolescencia. Presidenta de la Associação de Educadores Sociais de Maringá (Aesmar), miembro representante de Brasil en Dynamo International-Street Workers Network y miembro del Movimiento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Último libro como autora: *O Educador Social no Brasil: Normatização e Regulamentação da Profissão*. Correo electrónico: veremuller@gmail.com. Orcid ID: 0000-0002-0438-3518.

**Muñoz Reyes, Enrique.** Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, magíster en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesor de Historia y Geografía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, y coordinador de Pedagogía Básica mención Ciencias Sociales en la misma casa de estudios (Curicó). Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus). Presidente de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía, filial Curicó. Ha capacitado a profesores(as) en apropiación curricular de historia, geografía y ciencias sociales, en didáctica de la historia, en formación ciudadana y evaluación. Ha formado a profesores mentores. Es coautor de textos escolares en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y en textos Simce. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas en didáctica de la historia, las ciencias sociales y la formación ciudadana. Correo electrónico: emunoz@ucm.cl. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6880-4716>

**Muñoz Troncoso, Gerardo Octavio.** Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España), magíster en Educación, licenciado en Educación y profesor de Educación General Básica con especialización en Educación Intercultural por la Universidad Católica de Temuco (Chile). Académico del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Imparte cursos de pre y posgrado, y ha contribuido a la formación de capital humano

avanzado dirigiendo tesis de pregrado y posgrado. Actualmente es investigador responsable del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11191041 y coinvestigador del Proyecto Fondecyt Regular N° 1181531. Ha escrito numerosos artículos en revistas indexadas (*WOS, Scopus*) y es coautor de libros y capítulos de libros.

**Pérez Muñoz, Romina.** Es profesora de Historia y Geografía y magíster en Evaluación Educativa por la Universidad de Playa Ancha. Actualmente imparte clases en el Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y en dos Centros de Educación Integrada para Adultos en la comuna de Viña del Mar. Se ha especializado en el área de educación indígena a partir del trabajo vinculado con la comunidad mapuche We Folilche Amuleañ de la ciudad de Valparaíso, desde el 2016, siendo parte de la creación de la Escuela Abierta Intercultural Mapuche Kuifike Rhakidhuam. Ha desarrollado publicaciones relacionadas a este ámbito, tales como “Hacia una educación intercultural. Marco teórico-conceptual” (Joaquín Gallastegui V., Ignacio Rojas R. y Romina Pérez M., Universidad de Playa Ancha, 2018); “Universidad y barrio. Diálogo entre dos saberes” (Joaquín Gallastegui V., Ignacio Rojas R. y Romina Pérez M., Universidad de Playa Ancha, 2018); y “Producción de espacio y saberes tradicionales en contexto urbano. Experiencia de educación mapuche en la ciudad de Valparaíso, Chile” (revista *Signos Geográficos*, Vol. 2, año 2020. Ignacio Rojas R., Romina Pérez M. e Iván Coñuecar M.).

**Pinto Veas, Diego Alfonso.** Geógrafo de la Universidad de Chile (2011) y magíster en Educación con mención Currículum y Comunidad Educativa de la misma casa de estudios (2016). Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus) desde el 2017. Además, es parte del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. Se ha desempeñado como docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación desde el 2012, y a partir del 2016 es académico del Departamento de Historia y Geografía de la misma institución. Ha hecho clases en diversas universidades del país, siempre vinculadas a la geografía y a sus procesos de enseñanza y

aprendizaje. Ha participado en diversas publicaciones e investigaciones que se vinculan con la educación indígena, el diálogo de saberes y la sistematización de experiencias. Actualmente es parte del equipo de investigación de la línea de educación indígena del Ciejus-UMCE, participando en el proyecto de investigación “Sistematización de la experiencia investigativa en educación indígena para la construcción de una propuesta teórica metodológica basada en el diálogo de saberes” (DIUMCE 33-2021-PGI). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8248-1770>

**Pomés Correa, María.** Profesora de Educación Especial y Diferenciada. Doctora, académica e investigadora de la carrera de Educación Especial. Profesora adjunta de la Universidad Católica del Maule, Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus), Talca, región del Maule, Chile. Correo electrónico: [mppomes@ucm.cl](mailto:mppomes@ucm.cl). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2220-7451>.

**Reyes Ochoa, Luis Antonio.** Doctor en Didáctica y Organización Educativa por la Universidad de Sevilla, magíster en Educación mención Currículum Educativo por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, diplomado en Estudios Avanzados en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, y profesor de Educación Religiosa para la Enseñanza Media por el Instituto Profesional Estudios Superiores Blas Cañas. Académico permanente del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus).

**Rivas, María Clara.** Profesora de Estado en Castellano por la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en Literatura Latinoamericana Contemporánea por la Universidad Austral de Chile. Actualmente es doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior en la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina). Ha ejercido como profesora de Lenguaje en enseñanza media y coordinadora de Lenguaje y Litera-

tura en el Programa de Bachillerato Internacional (IB) en la ciudad de Temuco. Hoy es parte de la Comunidad Interdisciplinaria Lecto-Matemática responsable del Proyecto de Innovación de la Docencia y del Proyecto Interdisciplinario Mecesus en la Universidad Católica de Temuco. Coordinadora de prácticas docentes de la carrera de Lengua Castellana y Comunicación y académica de la misma carrera de la UCT. Es miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus).

**Rojas-Rodríguez, Bessie.** Profesora asociada y directora de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Arturo Prat. Educadora de Párvulos. Máster Universitario en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas de la Universidad del País Vasco. Investigadora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus). Desarrolló su carrera profesional en proyectos alternativos de educación, y se ha desempeñado como docente y directora de centros educativos. Cuenta con experiencia en docencia en la formación de profesores y educadoras de Párvulos.

**Sánchez Sánchez, Gerardo Ignacio.** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Serena y magíster en Política y Gestión Educacional por la Universidad de Talca. Profesor adjunto del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Universidad Católica del Maule. Investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus) e integrante del Centro Integral de Innovación Social (CIIS).

**Schilling Lara, Caroll Alejandra.** Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y profesora auxiliar del Departamento de Fundamentos de la Educación de la Universidad Católica del Maule. Es investigadora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (Ciejus), línea de investigación formación de profesores. Entre las últimas publicaciones están: “Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que cursan programas para continuar Estudios de Pedagogía” y “Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del currículum de formación práctica de una universidad regional del Maule”.

**Silva Améstica, Jorge Antonio.** Sociólogo de la Universidad Arturo Prat de Iquique, obtuvo en el año 2008 el certificado de Estudios Avanzados en Sociedad Democrática, Estado y Derecho, del programa de doctorado del mismo nombre. En la actualidad es alumno del programa de Magíster en Educación con especialización en formación del profesorado de la Universidad Europea del Atlántico. Se ha desempeñado por más de quince años en la docencia universitaria, participando del Núcleo de Investigación Ciejus de la Universidad Arturo Prat desde el año 2019. Hoy está trabajando en dos proyectos internos de investigación de la misma casa de estudios relacionados con experiencias educativas innovadoras en la región de Tarapacá y educación desde la cultura propia.

**Sleeter, Christine.** *Ph. D.* y profesora emérita de California State University, Monterey Bay (USA), donde fue miembro de la facultad fundadora. Ha servido como profesora visitante en varias universidades, incluyendo la Universidad de Maine (USA), Victoria University of Wellington y Auckland University (Nueva Zelanda), y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Fue presidenta de la Asociación Nacional de la Educación Multicultural y vicepresidenta de la American Educational Research Association. Sus investigaciones se centran en la educación multicultural antirracista, los estudios étnicos y la formación docente. Ha publicado más de ciento cincuenta artículos y veinte libros, incluyendo *Transformative Ethnic Studies in Schools* (con M. Zavala, Teachers College Press, 2020), *Un-Standardizing Curriculum* (2da ed. con J. Flores Carmona, Teachers College Press, 2016) y la novela *White Bread* (Sense-Brill, 2015/2020). Es *fellow* de la American Educational Research Association y miembro de la National Academy of Education en los Estados Unidos. Sus galardones incluyen el premio de la American Educational Research Association para la Justicia Social en la Educación (2009).

## COLOFÓN

**EDICIONES UCM** busca contribuir al desarrollo del conocimiento desde su sello humanista, reflexionando en torno a las ciencias, la educación, el territorio y las artes. Con un catálogo en constante crecimiento, tiene como misión ofrecer a la industria del libro, títulos coherentes con las líneas de investigación de la Universidad Católica del Maule, en un formato amigable y respondiendo a los desafíos que han surgido con la diversificación del mercado editorial chileno. Con más de 50 títulos publicados, nuestra editorial apunta a transformarse en un referente tanto a nivel regional como nacional, contando con líneas de publicación que van desde la serie de manuales pedagógicos Textos de Apoyo a la Docencia, a trabajos empíricos en la serie Cuadernos Académicos, a la problematización de las humanidades desde sus diversas expresiones la serie Tabor. Así también se recogen trabajos históricos, culturales, artísticos y misceláneos desde las colecciones Territorio, Archivo Literario Regional, Patrimonio. Nos encontramos avanzando también hacia la divulgación científica, el pensamiento religioso y la literatura infantil y juvenil.

**EDICIONES UCM** promueve la asociatividad y con ese ánimo forma parte de la red de Editoriales Universitarias Regionales (**EDIUR**) y de la red de Editoriales Universitarias Chilenas (**REDUCH**), contando con importantes convenios con centros de estudios y con fundaciones, construyendo diálogos con la sociedad civil y alianzas de coedición.

La distribución física de los libros de nuestra editorial se realiza a través de Metales Pesados, quien se encarga de llevar los títulos a más de 25 librerías a nivel nacional e internacional.

A través de los formatos digitales de publicación, nuestros eBooks se encuentran disponibles a través de Libros Patagonia en diversas plataformas (Amazon, iTunes y Google Play). Mantenemos acuerdos para intercambio de derechos, coedición y traducción con diversas y prestigiosas editoriales a nivel nacional e internacional.

CONSEJO EDITORIAL

MARY CARMEN JARUR

JOSÉ TOMÁS LABARTHE

PEDRO GANDOLFO

MARIANA LAZZARO

JAVIER AGÜERO

MARINA FIERRO

STEFANO MICHELETTI

NELSON VELÁSQUEZ

CRISTIÁN RAU

IMPRESO EN SALESIANOS,

SANTIAGO, CHILE

