

PRAC...MINACION...VIENE
COMPANAR DIÁLOGOS ENTR
GUIAR LA INVESTIGACION
PRENDIZAJES POLITICAS
N ENTORNOS LAS PRACTICA
DIGITALES EDUCATIVA
ASTENSIONES Y DES
OS EDUCADORES PRACTICAS
DADANIA

LA EDUCACIÓN QUE VIENE: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARIOS

MAGDALENA CLARO
CRISTÓBAL VILLALOBOS
EDITORES



Centro UC

Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE

LA EDUCACIÓN QUE VIENE: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARIOS

LA EDUCACIÓN QUE VIENE:
DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARIOS

Magdalena Claro
Cristóbal Villalobos
Editores

Derechos reservados
Noviembre 2024
ISBN N° 978-956-14-3353-3
ISBN digital N° 978-956-14-3354-0

Diseño:
Johanna Rivas CEPPE UC

Impresor:
Eclipse Impresores

CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile

LA EDUCACIÓN QUE VIENE: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARIOS

ÍNDICE

07

Prólogo
Alejandro Carrasco

08

La educación que viene es la
educación de hoy
Magdalena Claro | Cristóbal Villalobos

14

Aprender y enseñar para el desarrollo sostenible
Moderador: Luis Flores
Guido Girardi | Lorena Medina | Sebastián Vicuña

28

Aprender y enseñar para la no discriminación
Moderadora: Claudia Matus
Ana Luisa Muñoz | Catalina Opazo | Fernando Pairican

44

Aprender y enseñar para la ciudadanía
Moderador: Cristóbal Villalobos
Valeria Cabello | Rodrigo Mayorga | Ernesto Treviño

60

Aprender y enseñar para el desarrollo socioemocional
Moderadora: Paula Luengo
Juan Pablo Álvarez | Christian Berger | Patricia Guerrero

76

Nuevas formas de aprender
Moderadora: Magdalena Claro
Isabel Hilliger | Maili Ow | Daniela Tejada | Andrea Valdivia

92

Nuevas formas de enseñar
Moderadora: Alejandra Meneses
Martín Cáceres | Florencia Gómez | Dominga Miranda |
Miguel Nussbaum

PRÓLOGO

ALEJANDRO
CARRASCO

Decano Facultad de Educación UC

La universidad, como institución milenaria, ha tenido una relación particular con el tiempo histórico. Lo sobrevive, lo atraviesa, analiza el pasado, observa el presente. Pero especialmente, las instituciones universitarias piensan, proyectan y notablemente transforman el futuro. Lo modifican con los efectos de la investigación científica y el pensamiento ético-social, y a su vez, en una dinámica de doble reflexividad, son las universidades crecientemente desafiadas y hasta cierto punto modificadas por la sociedad misma.

Este libro es ejemplar en ese movimiento interactuante entre sociedad, ecosistemas y universidad, al ofrecer diálogos sobre los probables futuros de la educación en respuesta a las dinámicas de cambio a la que asistimos. Son diálogos pensados desde la universidad, pero con una polifo-

nía de voces extramuros que logran completar la visión que la universidad puede ofrecer sobre el papel de la educación en las próximas décadas.

A través de sus capítulos, las experiencias humanas más esenciales son abordadas en este libro, ilustrando así el significado más profundo que tiene la educación: la interdependencia ecológica, la identidad, la ciudadanía y la afectividad. Todas estas experiencias y tramas son el propósito último de la educación y, como resume Robin Alexander en *Pedagogy and Culture*, dan paso a la pedagogía una vez puesto en práctica el diálogo intergeneracional en un tiempo, sociedad y cultura específica. Sobre lo anterior tratan los dos últimos capítulos, esencialmente pedagógicos: aprender y enseñar. De esta manera, los diálogos se aventuran en una reflexión y una suerte de pronosis del modo en que

los fenómenos contemporáneos decisivos, por un lado, desafían lo que puede aprenderse para la vida humana próxima y, por el otro, el modo en que podría enseñarse ante la redefinición de las relaciones entre humanos y otras entidades no-humanas.

Por lo anterior, este libro es icónico para la labor más fundamental de una Facultad de Educación de frontera: pensar hacia el futuro, proyectando las formas de reconfiguración del vínculo entre pedagogía, sociedad y mundo vivo. Dicha trama es anticipable, quizá incluso modelable, mediante la actividad de pensamiento, docencia y producción de conocimiento que desarrollan las y los académicos de Educación UC. Y en consecuencia debiese repercutir, como tarea también esencial de una Facultad de Educación que forma docentes del futuro, en la redefinición de sus propuestas

curriculares, interacciones digitales, sociales y espaciales que los habiliten para dialogar, mediar y guiar a las futuras generaciones.

El libro asimismo navega en un género quizá inusual, pero que nos lleva de vuelta a las raíces mismas de la experiencia universitaria. Mediante el diálogo abierto, en apariencia divagatorio, pero cuidadosamente argumentado, ofreciendo como resultado oportunidades de creación, debate y revisión. De esta forma, busca proyectar -de forma colectiva- y organizada, la *Educación que viene*.

LA EDUCACIÓN QUE VIENE ES LA EDUCACIÓN DE HOY

MAGDALENA CLARO
CRISTÓBAL VILLALOBOS
Editores

Pocos meses después del inicio del confinamiento provocado por la crisis sociosanitaria del COVID-19, y cuando parte importante de la humanidad buscaba respuestas, el director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, sintetizaba su consejo en cuatro sentencias: *“Mantente a salvo, sé inteligente, sé solidario. La*

pandemia pasará, nuestros aprendizajes quedarán”. Aunque genéricas, esas pocas palabras condensaban uno de los momentos más importantes de la humanidad en este siglo XXI.

A diferencia de otros eventos, la crisis provocada por el COVID-19 tuvo una escala claramente planetaria, siendo una prueba fehaciente

del poder de la globalización y de la interconexión del mundo. Asimismo, la pandemia fue un ejemplo de cómo los problemas ambientales, sociales, políticos y económicos se encuentran entrelazados y en qué medida vivimos en un mundo (hiper)conectado, del que no es posible aislarse ni pensar de forma reducida.

En el contexto chileno, la crisis sociosanitaria se concatenó con otros hechos que fueron configurando un panorama complejo y desafiante. Así, en menos de cinco años (2018–2022), nuestro país vivenció incendios de magnitudes anteriormente no vistas, afrontó procesos de crisis social –especialmente, desde lo que se conoció como el estallido social de octubre de 2019–, ingresó en una fase de intento de transformación política y discusión constitucional, evidenció un crecimiento inusitado de la población migrante y experimentó una aceleración en la digitalización de la vida social.

Todos estos fenómenos han impulsado transformaciones profundas en la sociedad chilena y han despertado preguntas fundamentales sobre la pertinencia de nuestras instituciones para responder a los nuevos desafíos, entre ellas las instituciones educativas: ¿Cuál es el sentido de la educación en esta nueva sociedad? ¿Para qué debiésemos educar en las próximas décadas? ¿Qué habilidades, actitudes y conocimientos son críticos para el futuro?

En un esfuerzo por entregar luces para responder estas preguntas es que nace el presente libro, organizado desde el Centro de Estudios de Políticas y

Prácticas en Educación (CEPPE UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile para discutir, delimitar y proyectar el sentido, lógica y orientación de la educación en Chile para las próximas décadas.

Fundado hace ya 15 años, el CEPPE UC busca ser un espacio de vínculo y diálogo entre la investigación, las políticas públicas y las prácticas educativas, para contribuir a la construcción de un sistema educativo de calidad, equitativo y justo. Bajo esta premisa, y en el escenario de incertidumbre antes descrito, el desarrollo de diálogos sobre la educación del futuro emergió como un objetivo estratégico del Centro, para responder a tres de sus horizontes institucionales: i) la transdisciplina; ii) la vinculación entre investigación y política pública y; iii) el diálogo social.

Visto así, *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios* puede entenderse como una instancia para detenerse y abrir una conversación entre académicos y académicas de distintas disciplinas y procedencias, tomadores de decisiones y hacedores de la política y la práctica educativa para proyectar los sentidos y desafíos de la educación en los próximos años, incluyendo temas claves para el futuro, como la educación ciudadana, la sustentabilidad, la interculturalidad educativa, la ecología comunitaria, las nuevas formas de aprender y enseñar en la era digital, la innovación y colaboración pedagógica, entre otros.

Desarrollados entre junio de 2022 y enero de 2023, los diálogos que compusieron el ciclo congregaron a más de 180 personas (incluyendo

autoridades ministeriales, representantes de organismos internacionales, directivos de fundaciones educativas, académicos y académicas y profesionales de la educación) que, recién saliendo de las restricciones sanitarias, se volvieron a reunir presencialmente para intercambiar visiones sobre los desafíos de la educación. Aunque cada diálogo contó con su propio sello, se buscó discutir y reflexionar, desde las propias trayectorias académicas y profesionales cómo es que se veía y proyectaba la educación, visualizando los principales nudos críticos y dando cuenta de lineamientos y proyecciones de futuro. Así, el libro se concibe como un espacio plural y prismático, donde las distintas voces permiten iluminar y proyectar los sentidos de la educación.

Organizado en seis diálogos, el ciclo desarrolló una dinámica similar en los sucesivos encuentros. Así, cada sesión fue moderada por un/a académico/a de la UC, acompañado de tres a cuatro panelistas representando distintos sectores y disciplinas para iniciar la conversación y dinamizar la discusión con el público participante. Los diálogos giraron en torno a tres preguntas transversales: ¿Cuáles son los nudos críticos de la sociedad y del sistema educativo chileno? ¿Qué programas, políticas o propuestas destacaría para afrontar estos nudos críticos? ¿Cuáles son los desafíos para la educación y para la sociedad en las próximas décadas?

Este libro rescata los diálogos surgidos en estos encuentros, con el propósito de capturar y transmitir la esencia de lo discutido. Está estructurado en seis capítulos —además

de esta introducción—, que reflejan las conversaciones llevadas a cabo en dichos espacios.

El primer capítulo, titulado **Aprender y enseñar para el desarrollo sostenible** se focaliza en discutir sobre cómo el cambio climático, los problemas medioambientales y la crisis ecológica en la que nos encontramos está impactando la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este diálogo fue moderado por Luis Flores (profesor titular de la Facultad de Educación UC), y participaron Guido Girardi (ex presidente de la Cámara del Senado y organizador del Congreso del Futuro), Lorena Medina (profesora asociada de la Facultad de Educación UC e investigadora miembro de CEPPE UC), y Sebastián Vicuña (director del Centro de Cambio Global UC). En este diálogo se discutió sobre la relación entre redes sociales y cambio climático, se profundizó en las epistemologías que conectan naturaleza y sociedad, y se entregaron lineamientos que deberían considerar las escuelas en el futuro.

El segundo capítulo sintetiza el diálogo **Aprender y enseñar para la no discriminación**. El objetivo central fue abordar los desafíos de la escuela considerando la multiplicación de las identidades y la centralidad de estas en los procesos de subjetivación. Así, se habló de la importancia del género, la raza, la identidad étnica y las migraciones como identidades diversas que moldean y performan lo que las escuelas son y serán. El encuentro fue moderado por Claudia Matus (profesora titular de la Facultad de Educación UC y directora del Centro de Justicia Educacional) y tuvo como panelistas a Ana Luisa

Muñoz (profesora asociada, subdirectora de Género de la Facultad de Educación UC, e investigadora asociada de CEPPE UC), Fernando Pairican (profesor asistente de la Facultad de Ciencias Sociales UC), y Catalina Opazo (exencargada del Plan de Reactivación Educativa del MINEDUC). El diálogo desarrollado abordó los procesos de exclusión y las tensiones actuales de la escuela, indagando también en propuestas inclusivas del sistema educativo chileno, tanto en la escuela como en las universidades.

El tercer capítulo da cuenta del diálogo **Aprender y enseñar para la ciudadanía**. El objetivo de este encuentro fue revisar las nuevas formas de ciudadanía y los desafíos que conlleva para el sistema educativo. De esta manera, se buscó entender la relación entre ciudadanía y democracia, analizar cómo se construye vínculo social y comunidad desde una escuela que se digitaliza y globaliza y cómo se empodera a los estudiantes para participar activamente en la sociedad y la escuela. El diálogo fue moderado por Cristóbal Villalobos (subdirector de CEPPE UC y profesor asistente de la Facultad de Educación UC) y tuvo como panelistas a Valeria Cabello (profesora asociada de la Facultad de Educación UC e investigadora asociada de CEPPE UC), Rodrigo Mayorga (profesor adjunto de la Facultad de Ciencias Políticas UC y director ejecutivo de Momento Ciudadano), y Ernesto Treviño (profesor titular de la Facultad de Educación UC, director de CENTRE UC e investigador asociado de CEPPE UC). La conversación se enfocó en la relación entre redes sociales y ciudadanía, y

en los vínculos entre la ciudadanía formal e informal en la escuela y en las instituciones educativas.

El cuarto capítulo lleva como título **Aprender y enseñar para el desarrollo socioemocional**. El objetivo de este diálogo fue discutir temas como la educación de las emociones, las relaciones entre estudiantes, el problema de la violencia y de salud mental en las comunidades educativas, entre otros. El diálogo fue moderado por Paula Luengo (profesora asociada de la Escuela de Psicología UC e investigadora miembro de CEPPE UC) y participaron Juan Pablo Álvarez (ex-coordinador nacional de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del MINEDUC), Christian Berger (profesor titular de la Escuela de Psicología UC); y Patricia Guerrero (profesora asistente de la Facultad de Educación UC). La conversación profundizó en los procesos de violencia escolar, las nuevas formas de relaciones juveniles y los problemas de autoridad y convivencia de las escuelas. Se abordaron las herramientas sociales, emocionales y culturales que pueden desarrollar las comunidades educativas en las futuras décadas.

El quinto capítulo se titula **Nuevas formas de aprender**. En este diálogo, se indagó en las formas de aprendizajes de las y los estudiantes, considerando la digitalización de las prácticas dentro y fuera de la escuela. El encuentro fue moderado por Magdalena Claro (directora de CEPPE UC y profesora asociada de la Facultad de Educación UC) y participaron Isabel Hilliger (profesora asistente de la Facultad de Ingeniería UC e investigadora miembro de CEPPE UC), Maili Ow (profesora

asociada de la Facultad de Educación UC), Daniela Tejada (coordinadora de Participación Adolescente de UNICEF Chile), y Andrea Valdivia (académica Facultad de Comunicación e Imagen, UCH). El diálogo exploró la tensión entre la mayor autonomía para aprender que ofrece Internet y las tecnologías digitales, la necesidad de acompañamiento y los cambios en la autoridad pedagógica. Se compartieron y discutieron iniciativas que potencian la participación y dan cabida a las expresiones culturales de los estudiantes en sus aprendizajes y al mismo tiempo promueven su capacidad reflexiva y crítica frente a fenómenos como la datificación.

Finalmente, el último capítulo sintetiza el diálogo titulado **Nuevas formas de enseñar**. La conversación se enfocó en las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en las salas de clases, el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, y los procesos de innovación educativa contemporáneos. El diálogo fue moderado por Alejandra Meneses (profesora asociada del Campus Villarrica UC) y participaron Martín Cáceres (director del Centro de Innovación, MINEDUC), Florencia Gómez (profesora asistente de la Facultad Educación UC e investigadora asociada de CEPPE UC), Dominga Miranda (profesora de educación básica del Colegio Cree Cerro Navia y ex alumna de la Facultad de Educación UC); y Miguel Nussbaum (profesor titular del Departamento de Ciencias de la Computación de la Facultad de Ingeniería UC e investigador miembro de CEPPE UC), quien participó de manera virtual. El diálogo abordó la tensión entre la tradición disciplinaria y segmentada

de nuestro sistema y los desafíos de flexibilización, integración y colaboración frente a momentos de crisis como la pandemia y los retos del siglo XXI. Asimismo, se discutió la importancia de avanzar hacia la interdisciplina, el trabajo en red y una profesión docente centrada en la agencia, creatividad y prácticas generativas.

Como todo producto académico, el desarrollo de los diálogos y este libro es un esfuerzo colectivo. Por lo mismo, y al finalizar esta introducción, quisiéramos agradecer a todos los participantes (moderadores/as, panelistas e invitados/as) que pudieron hacer que *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios*, fuera posible. Asimismo, quisiéramos agradecer a todo el equipo del CEPPE UC por su compromiso y profesionalismo para el desarrollo de la iniciativa, así como al decano de la Facultad de Educación, Alejandro Carrasco, por su apoyo al proceso. Esperamos que, como lo dice su título, este libro permita mantener viva la discusión de ideas y el intercambio de experiencias de forma dialógica y transdisciplinar, sobre la educación que viene, permitiendo así avanzar en las respuestas necesarias para un futuro educativo más equitativo y pertinente para la sociedad que vivimos.



APRENDER Y ENSEÑAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

CÓMO CITAR:

Flores, L., Girardi, G., Medina, L., y Vicuña, S., (2024). Aprender y enseñar para el desarrollo sostenible. En M. Claro y C. Villalobos (Eds.), *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios* (pp. 14–27). CEPPE UC

MODERADOR

LUIS FLORES

Profesor titular de la Facultad de Educación UC. Es profesor y licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master of Arts (Filosofía) y Doctor en Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Posterior a la obtención de su grado doctoral, prosiguió su formación académica con tres estadías postdoctorales, dos en la Universidad de Lovaina, y la tercera en la Escuela de Altos en Ciencias Sociales de París (EHESS) y el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) en París, Francia. Sus áreas de investigación son la Epistemología y Gestión del Conocimiento en Educación, la Fenomenología y el pensamiento complejo de las ciencias humanas y biológicas.

PANELISTAS

GUIDO GIRARDI

Médico cirujano de la Universidad de Chile y político del Partido por la Democracia. Ex senador por la 7ª Circunscripción, Región Metropolitana, período 2014-2022. Es también vicepresidente ejecutivo de Fundación Encuentros del Futuro.

LORENA MEDINA

Profesora asociada de la Facultad de Educación UC. Es profesora de lenguaje, magíster en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología del Aprendizaje e Instrucción de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Es investigadora miembro del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Además, es directora alterna e investigadora principal del Centro Internacional Cabo de Hornos (CHIC). Se desempeñó como decana de la Facultad de Educación entre 2015 y 2021. Sus áreas de investigación son las políticas públicas y la formación docente, el análisis dialógico del discurso en contextos educativos y la educación para la conservación biocultural.

SEBASTIÁN VICUÑA

Profesor asociado de la Escuela de Ingeniería UC. Ingeniero Civil de la Pontificia Universidad Católica de Chile, MSc y Ph.D. en Ingeniería Civil y Ambiental de la University of California, Berkley, Estados Unidos. Es director del Centro de Cambio Global UC e Investigador del Centro de Investigación para la Gestión Integrada del Riesgo de Desastres (CIGIDEN). Sus áreas de interés son la hidrología, el cambio global, la adaptación y las políticas públicas.

1. CAMBIO DE ERA, SUSTENTABILIDAD Y ENSEÑANZA EN EL SIGLO XXI



Luis Flores (LF): Muchas gracias a todos y todas por estar acá. Vamos a partir con una primera ronda de preguntas, sobre el desafío de aprender y enseñar para la sustentabilidad, considerando el cambio global y la crisis medio ambiental que vivimos hoy. Entonces, Lorena, si puedes contarnos respecto a cómo percibes el momento en el que estamos.

LORENA MEDINA (LM): Hola Luis, muchas gracias. Primero, agradezco la invitación y saludo a los panelistas que me acompañan, y me parece que lo mío es estar siempre entre hombres y ser la única mujer. Lo que me indicas es una tremenda pregunta, porque estamos en un momento bien complejo. Creo que a nivel nacional estamos justo en un momento en que todos sentimos, percibimos, o tenemos la sensación de que nece-

sitamos urgentemente un cambio. Pero, paradójicamente, ese cambio no llega. En ese sentido, hay una necesidad importante de que lo que hemos hecho hasta ahora cambie de verdad, que se repiense o reconstruya un sentido más profundo y distinto de lo que hemos hecho hasta ahora en la educación. Y si bien hemos tenido el discurso de cambio durante mucho tiempo, a fin de cuentas los que trabajamos observando salas de clases o trabajamos con estudiantes en formación, vemos que ese cambio realmente no ocurre. Pero, por otro lado, creo que hay un tema que supera la sala de clases y a la escuela desde el punto de vista del enseñar y el aprender, que tiene que ver con los problemas de comunicación y lenguaje, con la forma en que nos comunicamos como país o como sociedad, y desde ahí pensar en qué sociedad queremos. Y mi percepción o sensación es que estamos todavía en esta cultura atomizada, con una tendencia al individualismo y a la poca colaboración.

A pesar de que muchos creemos que esa no es la forma de trabajar, todas las evaluaciones docentes ven al profesor como individuo, sin observar a la escuela como una unidad. Entonces creo que tenemos también ese problema de comunicación o de lenguaje que es mucho más amplio y que tiene que ver con la validación de los otros como interlocutores. Esto es algo que no pasa sólo en las relaciones profesores-estudiantes, sino también a nivel social. Así, temas como el respeto mutuo, el reconocer,

el principio de alteridad, la capacidad de reconocer a un otro válido es un gran desafío

LF: Gracias, Lorena. Guido, ¿tú cómo ves esta pregunta? En este momento, ¿en qué estamos en este engranaje de enseñar y aprender para la sustentabilidad?

GUIDO GIRARDI (GG): Bueno, yo no soy un experto en educación. Entonces puedo mirar desde fuera como un observador. Y para mí, es interesante mirar esto, porque encuentro que estamos viviendo un momento apasionante en la historia de la humanidad, un momento de transición y un cambio como nunca antes la especie ha vivido. Obviamente, ha habido otros cambios antes, pero yo tengo la sensación de que este es un cambio que va más allá de la política, de la cultura, de la civilización, y me atrevo a decir que estamos viviendo un cambio evolutivo. Entonces, la educación que nosotros tenemos hoy día es para un mundo que ya no existe. Fue una buena educación para ese mundo, pero cumplió un ciclo. Porque la educación de la cual venimos fue para la segunda revolución industrial -que tuvo valores productivistas y con una preponderancia más bien desarrollista-, que permitió un enorme avance de la ciencia, la tecnología y la cultura, y también de los derechos humanos y la democracia. Entonces, no puedo dejar de pensar que el ser humano, producto de ese modelo, llegó una cúspide gigantesca de capacidad intelectual, de desarrollo, de civilización. Pero, al mismo tiempo, el ser humano abandonó la naturaleza. Hasta antes de la construcción de civilización y de sociedad, los seres

humanos teníamos empatía con la naturaleza, éramos parte de la naturaleza, éramos los árboles, los ríos, el sol. Había una horizontalidad con la naturaleza. Pero, con el paso de la modernidad, dejamos de tener empatía con el sufrimiento de otros seres vivos. Y además fuimos generando nuevas tecnologías cada vez más poderosas, que nos ponen en un quiebre, que es el momento actual. Porque estamos empezando una nueva era, donde hemos generado una tecnología tan poderosa que por primera vez ningún cerebro humano es capaz de procesar. Esto nos adentra en una era donde ya no es el cerebro humano el que es capaz de controlar, y ello enuncia una evolución rápida, exponencial, de escala tecnológica, y que lo va a transformar todo. Entonces, más que cuestionar la educación de antes, yo creo que se viene un nuevo ciclo. A mí me parece que el principal factor de influencia de hoy día en la sociedad es la era digital, son las redes sociales. El poder del siglo XXI también tiene que ver con un nuevo poder, que son los datos. Ya no el petróleo ni los motores de combustión, sino los algoritmos. En definitiva, yo creo que estamos en un mundo complejo donde se está gestando una humanidad que está fuera del alcance de las instituciones de nuestro cerebro, y eso incluye, por cierto, a la educación. Hoy tenemos un modelo de educación que no es integradora, no es comprensiva, mientras se está modelando una nueva humanidad.

En este nuevo mundo hay que pensar más en el rol de la tecnología. Porque la tecnología no sirve para educar. Y hay diversos estudios, de todo tipo, que demuestran que una misma clase hecha por un profesor en vivo es

irremplazable, por ejemplo, con una clase grabada. Hasta ahora. Porque hasta hoy requeríamos interacción humana. Pero, ¿qué pasa ahora? Yo creo que estamos viviendo un momento de desaprendizaje, porque estamos en un momento de despersonalización de la vida. Y lo que hacen las redes: juntar personas iguales, que se van auto-reafirmando y reducen su espacio cognitivo, porque sólo adquieren información de su área de interés, perdiendo la capacidad de tener un universo cognitivo amplio. La consecuencia principal es que se reduce la diversidad. Y, sin diversidad, no hay emergencia de inteligencia.

LF: Gracias, Guido. Vamos a escuchar ahora a Sebastián para darle continuidad al diálogo. Sobre todo, Sebastián, tú eres el responsable del Centro de Cambio Global UC. Entonces, desde ahí me gustaría que pudieras darnos algunas pistas de cómo visualizas este engranaje de enseñar y aprender en clave de desarrollo sostenible.

SEBASTIÁN VICUÑA (SV): Bueno, muchas gracias, Luis, y muchas gracias al CEPPE por la invitación. Yo voy a hablar un poco más desde mi experiencia, que es la de ser un investigador en los temas de cambio climático, pero también a través de la educación que me toca realizar como profesor universitario. Y me gustaría partir con un par de datos, para entender el problema. Obviamente, todos sabemos que estamos mal, ¿cierto? Por ejemplo, desde el punto de vista del problema del cambio climático, hoy tenemos una concentración de CO₂ del orden de 420 partes por millón.



¿Qué significa eso? Un 50% más de la concentración que existía antes de la revolución industrial. Y esto pasa -en algunos casos peor- con otros gases como el metano, todo lo que se traduce en temperaturas que hoy día ya superan en 1,1 grados respecto de lo que existía antes de la revolución industrial. Si seguimos a este ritmo, en más o menos 15 años vamos a estar llegando a una temperatura de 2 grados, lo cual tiene ya bastantes más consecuencias y generaría más sequías y otros problemas que ya estamos viviendo.

La pregunta fundamental, entonces, es qué estamos haciendo para resolver esto. A nivel internacional, están los acuerdos de la COP, que se han demorado bastante en llegar. A nivel nacional, en tanto, están las políticas públicas. Y me parece que, en general, tanto las acciones internacionales como nacionales, hasta el minuto, se han centrado mucho y en una medida desmesurada en el rol que pueden tener las tecnologías en resolver estos problemas, un poco en la línea con lo que dijo Guido. Y lo que se puede ver acá es una fe desmedida en que la tecnología nos va a ir salvando o nos va a salvar en el futuro de este problema, tratando

de evitar los cambios culturales que necesitamos. Un ejemplo es el agua acá en Santiago, pues todos estábamos sumamente preocupados respecto de la escasez, pero había un cierto temor al racionamiento. El racionamiento se ve como el peor de los mundos, como el apocalipsis. Y la verdad es que a mí me parece razonable que, si hay disminuciones en la disponibilidad de agua, tiene que haber algún cambio y tenemos que reducir el consumo de agua. Entonces, tiene que haber cambios culturales, pero, de alguna forma, los estamos escondiendo. Estamos siempre pensando que va a haber algún cambio tecnológico que nos va a permitir salir de esto.

En este cambio cultural es central la educación. Acá emerge un concepto que me parece importante, que es la alfabetización climática, que tiene que ver con la capacidad de transmitir ciertos conceptos, a veces complejos, pero que nos atraviesan a todos. Nosotros en el Centro de

Cambio Global llevamos ya casi 13 años haciendo un curso que se llama *Cambio Climático, un enfoque multidisciplinario*, donde invitamos a varios profesores de la universidad a participar. E incluimos a estudiantes de muchas diversas disciplinas: antropología, ciencia política, ingeniería, biología, agronomía, etc. Esto implica tratar de educar desde la lógica de la interdisciplina, entendiendo cómo los problemas están interconectados. Y también la idea de que los problemas están conectados en escalas. Entonces, yo veo grandes desafíos de cómo hacer una educación que pueda incorporar estos conceptos e ideas. Creo también en la acción de los jóvenes y de todas las personas, porque el conocimiento mueve a la acción. Y es que a mí me gusta más la idea de que la acción se mueve por el conocimiento que por el miedo. Porque, para mi gusto, el miedo genera inmovilidad. Y, en ese sentido, el entender, la solidaridad, la empatía, son algunos elementos que también deben estar incluidos en esa idea de alfabetización climática.

2. PREGUNTAS Y RESPUESTAS EN LA ERA DE LA SUSTENTABILIDAD

LF: Gracias, Sebastián. Considerando todo lo que dicen, me gustaría preguntar a Lorena ahora. Porque me gustó mucho esa idea tuya de la posibilidad de generar preguntas y respuestas más auténticas. Y destacar la idea de que en la formación que todos hemos recibido, el énfasis siempre ha estado en aprender a responder, más que en preguntar. Entonces, me gustaría que pudieras profundizar en la

importancia de la pregunta, y de esta apertura, del abrir la mirada y del escuchar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

LM: Hay una larga trayectoria de estudiosos que se focalizan en entender la manera en que se comunican profesores y estudiantes. Y claro, cuando hablamos de una pregunta auténtica, hablamos de una pregunta que espera una respuesta inespera-

da, que permite enfrentarse con algo nuevo. Y la respuesta auténtica es la respuesta amplia. Pero eso no ocurre muchas veces en una sala de clases, donde hay interacciones mucho más estereotipadas. Puede sonar derrotista, pero es lo que yo veo después de 15 años de investigaciones.

Dicho eso, me parece importante contar sobre el trabajo que estamos haciendo. Porque estamos trabajando en un Centro Basal de Excelencia en Ciencias llamado *Centro Internacional Cabo de Hornos, CHIC* (*Cape Horn International Center*), que está en Puerto Williams. Somos un equipo tremendamente interdisciplinario: hay ecólogos, biólogos, marinos, antropólogas, sociólogos, filósofos, lingüistas, profesores. ¿Por qué traigo a colación este proyecto? Porque el proyecto está concebido desde lo biocultural, buscando como objetivo educar para la conservación biocultural, pensando que esos territorios naturales son habitados por personas, por comunidades, por diálogos de saberes ancestrales que no siempre son considerados, y pareciera que cuidamos mucho la naturaleza como si los seres humanos no cohabitaríamos con el musgo o con el líquen. Entonces, estamos en Puerto Williams, donde no hay más de dos mil habitantes, un solo liceo de cuatrocientos y tantos alumnos, y donde se encuentran los hijos de la comunidad yagán, de los pescadores, de la armada. Se genera un espacio especial. Ese contexto nos imprime una nueva forma de enseñar, de escuchar, de entender la educación como la ampliación de un espectro de oportunidades para alfabetizarte en distintos soportes, en distintos lenguajes, más que una camisa de fuerza.

Pero, en general, creo que mucho de lo que aprendemos va en otra dirección. Entonces, yo creo que hay una necesidad importante de recuperar el *sentido de estar* en una sala de clases aprendiendo en conjunto y, segundo, creo que hemos sido durante mucho tiempo cognitivistas rudos y rudas, y necesitamos volver a encontrar mente-cuerpo más ligados a los territorios y hacernos parte de una naturaleza que nos reclama hacernos parte y sensible a los problemas que se están viviendo. En eso creo que el CHIC está dando algunos pasos.

LF: Gracias Lorena. Guido, en esa misma línea, me llamó mucho la atención la manera en que planteaste la necesidad de una recuperación del pensamiento y la palabra profunda. En un momento dado dijiste: la palabra profunda es la que tiene silencio. Entonces, ¿qué lugar tiene, crees tú, ahora, el momento del silencio en la palabra profunda?

GG: Yo pienso que la humanidad necesita volver a la vida lenta. Actualmente, estamos viviendo en un mundo que se escapa de nuestras manos a una velocidad exponencial. Hoy todo es acelerado, y se va a ir acelerando cada vez más. Eso tiene que ver con nuestra era digital, donde los algoritmos son mucho más sofisticados de un año a otro. En poco tiempo vamos a tener más de 50.000 millones de dispositivos de sensores, con lo que se llama el internet de las cosas, que conlleva una reducción de lo que es el ser humano. Vivimos, entonces, en un mundo donde murió la paciencia, eso es muy peligroso. ¿Cómo piensas tú cuando no hay paciencia, cuan-

do no hay silencio, cuando no hay lentitud? Yo necesito lentitud para comer, lentitud para vivir, lentitud para caminar, lentitud para pensar. De lo contrario no hay pensamiento. Pero la vida social hoy es depredadora, especialmente con la emergencia de las redes sociales. Yo, por ejemplo, soy un adicto al teléfono, lo primero que hago en la mañana es mirarlo y es lo último que hago en la noche. Entonces, si tú me dices cómo, yo creo que tenemos que repensarnos y repensar cómo educamos, buscando cuál es la educación que se necesita. Al final del día, yo creo que hay un problema de valores, porque en ese sentido me parece que la tecnología es tremendamente peligrosa, porque una tecnología sin filosofía, sin arte, sin belleza, nos va a matar. O sea, la tecnología nos está destruyendo y los tipos de Silicon Valley que hacen la tecnología, los programadores de Silicon Valley, son 90% blancos, no hay mujeres, no hay latinos, no hay afros, y entonces son ese mundo, un mundo tecnocrático total, que además dice que no tiene que haber Estado, que sólo la tecnología nos va a resolver los problemas. Estamos construyendo la sociedad paliativa.

Entonces, yo creo que hay que ir a un rescate del humano, pero un nuevo humano. Porque el humano que conocemos es un humano antropocéntrico. Creo que hoy el ser humano no se conoce a sí mismo. Así que como hay materia oscura, hay una materia oscura en el humano. En definitiva, creo que lo que necesitamos entender es que nosotros, como especie, sobrevivimos gracias a todos los otros seres vivos maravillosos. Entonces, lo que tendría que hacer la educación es cambiar los valores. Creo que la educación del mañana tiene varios



desafíos de método. La mitad de los empleos que conocemos hoy día van a desaparecer. Entonces, tenemos que pensar que hoy estamos formando profesionales que no van a existir, y se sigue formando con una conciencia desarraigada de la naturaleza, donde las plantas siguen siendo cosas. En general, no estudiamos la inteligencia de los otros seres vivos. Entonces, creo que lo que debemos buscar es una educación que busque el placer no en la competencia ni en la destrucción, sino cuidando el planeta, generando placer sin consumo o consumiendo menos, con más horizontalidad. Ese creo que es el desafío de la educación y de la humanidad también.

LF: Me gustaría preguntar a Sebastián, en esta línea, continuando con lo de Guido y de Lorena, a partir de una pregunta que tú mismo hiciste. ¿Cómo educar en lo complejo? Por supuesto que esto supone pensar lo complejo en su estructura fundamental, aprender a generar conocimiento y transformación, y no limitarnos al simple desarrollo de información. Me gustaría que nos dieras algunas pistas respecto a cómo avanzar en la comprensión de estas redes complejas de lo “real”.

SV: Dentro de las limitaciones disciplinarias de donde yo vengo, creo que intentar responder o entender lo complejo es parte de nuestra misión, y que esto permita una transformación. El ejemplo que es una manera muy evidente de lograr transformación es a partir de nuestra propia universidad, de cómo se ha ido entendiendo el tema de la sustentabilidad, no solamente en el marco de la educación y la investigación, sino que también dentro de las políticas dentro de la universidad. Así, se han implementado, por ejemplo, políticas de reducción en el uso de la energía, políticas de reciclaje y otras. Me parece que este

es un ejemplo bien concreto de la manera en que la información genera transformación.

Pero, por otro lado, creo también que hay una suerte de educación forzada o, más bien, una transformación que se nos impone. Me acuerdo de la época en que el usar el cinturón de seguridad no era común, y tuvieron que imponerlo para que hiciéramos una transformación que era de todo nuestro beneficio. Pienso que con el cambio climático y la educación para el cambio climático pasará algo parecido. Y creo que esa es, en definitiva, una parte de la respuesta.

3. BRECHAS Y OPORTUNIDADES DE LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO COMPLEJO

LF: **Muchísimas gracias por este nutrido diálogo. Una cosa que quisiera retomar es lo referido a entender la educación como generadora de brechas, pero también como posibilidad de diálogo en un mundo complejo. ¿Cómo podemos, entonces, pensar la educación en este mundo complejo, enlazado y no lineal? Por favor, pueden hacer fluir su imaginación.**

LM: Yo creo que hay problemas sociales generales que se han trasladado al aula. Por ejemplo, de alguna manera el no diálogo y el no reconocimiento se ha trasladado también a las salas de clases en muchas ocasiones. Entonces, la escuela ha internalizado muchos de estos problemas. Y también está el tema de la desigualdad y la justicia social y educativa que debiéramos tener. Latinoamérica tiene una desigualdad socioeconómica tan

relevante que todavía está profundamente ligada a las posibilidades y a las oportunidades de aprendizaje de estudiantes, cosa que es más que evidente en Chile. Entonces ahí claramente hay una brecha que no hemos abordado y que, por ejemplo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), que refiere a la calidad de la educación, lo indica. Justamente, hoy día lanzaron un informe desde la UNESCO, donde uno de los focos más importantes es decir que estamos lejos de las metas para el 2030. En fin, yo creo que estamos en un momento de emergencia importante que requiere un cambio y que requiere de un trabajo mucho más coherente a nivel país.

Es importante tratar este tema de forma sistémica. Porque yo creo que sigue habiendo en Chile un problema de incoherencia sistémica en todas las instituciones que configuran el ámbito de la educación nacional. Es decir, es súper complejo apuntar a la Agencia

de la Calidad, al Consejo Nacional de Educación, el Congreso, etc. O sea, las diversas capas que tienen injerencia en las políticas públicas educativas en Chile no siempre están articuladas. Y las facultades de educación están en el medio, las escuelas también están al medio. Ahí también se va generando una brecha que se agranda.

GG: Me parece que hay muchas brechas en la educación hoy. A mí me gusta el siglo XX porque generó pensamiento profundo, que se expresó en la palabra impresa, que es permanente, que tiene silencio, que tiene concentración, que tiene que ver con la lectura. Yo creo que eso se va a terminar en los próximos años y va a producir una distancia, una brecha importante. Entonces, con este mundo acelerado se va a morir el pensamiento profundo y va a venir un pensamiento rápido, liviano, apresurado. Me parece que esa va a ser una marca y un signo de los tiempos que se vienen. Ahí me parece que va a estar la gran disputa del futuro: en los cerebros. Ahí está la disputa. Y para capturar el cerebro se requiere atención. Hoy el modelo de negocios para capturar la atención son contenidos falsos, o que se basan en el miedo y en la violencia. Todo esto nos pone en un punto bastante complicado, que tiene que ver con la credulidad de que tenemos como humanos una ventaja evolutiva, pero yo creo que eso se va a acabar. En definitiva, pienso que la propia tecnología se ha transformado en un elemento a veces avasallador, porque como nuestro cerebro estaba hecho para la escasez, el cerebro primitivo ciego no sabe que estamos viviendo un momento de abundancia, y nos sigue presionando a la información. Y acá todo tiene que ver con la tecnología y las redes, porque si ahora hay

abundancia, nos vamos a convertir en seres adictos a la información, a los teléfonos, a las pantallas. Entonces, desde ese punto de vista, se puede decir que somos adictos al estatus. Porque somos adictos a pertenecer a una comunidad, lo que, me parece, va a ser uno de los temas que va a tener que abordar la educación sí o sí.

LM: Sólo dos cosas respecto a lo que dijo Guido, que me quedaron dando vueltas. Por una parte, me acordaba un poco de la metáfora de la evolución del cerebro con los templos, las iglesias, y de cómo fue primero una sola nave central que luego fue creciendo. Pero también lo más primitivo, lo más antiguo del cerebro, lo emocional y hasta ahora enfocado sólo en la rabia, pero también en lo otro. En este último tiempo de crisis hemos hablado muchísimo, pero hay que recordar que los sistemas más antiguos son los que tienen que ver con lo emocional. Creo que no hemos hablado tanto del problema de la educación socioemocional en la escuela. Y cuando hablamos de eso hablamos mucho más que de alguna manera educar las emociones o las reacciones. Hablamos de una manera de convivir y de cohabitar un espacio. Estoy convencida de que ahí hay una posibilidad importante, un camino relevante. Es potente una idea vigotskiana que tiene que ver con la integración profunda de pensamiento y lenguaje y, por tanto, no sé si la tecnología ha hecho bien o mal, eso depende de los usos que nosotros como sociedad somos capaces de darle, pero sí la veo de otra manera, como educadora, como la ampliación de un espectro de posibilidades con distintos soportes, con distintos lenguajes y con distintas formas de entender o de relacionarse a través de esos distintos soportes.

4. NUEVAS RELACIONES SER HUMANO-NATURALEZA Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

LF: Agradezco mucho sus palabras. Sería oportuno que ahora cada uno de ustedes pudiera hacer un breve comentario sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza, y cómo podemos ir construyendo una relación de complementariedad con la naturaleza partiendo de la base de que nosotros somos parte de ella. Entonces me gustaría que, desde ahí, cada uno pueda comentarnos algunos lineamientos de cómo fortalecer esta relación, que a menudo se muestra como tensa y en oposición.

LM: Yo partí hablando precisamente de esta disociación entre la naturaleza y el ser humano, y creo que obviamente esto incluye el tema del bienestar de las sociedades y de cómo las sociedades se entienden. Por eso hablaba del proyecto país y de cómo nos queremos entender como sociedad. En ese sentido, una mirada de ese tipo requiere de una mirada integral de todos esos elementos y, por lo tanto, es algo que la escuela debiese asumir como premisa. Un ejemplo de esta perspectiva es el cambio del currículo que tenemos en 3° y 4° medio, con la incorporación de un curso específico de Ciencias para la Ciudadanía. Me parece excelente, pero ¿cuántas escuelas en Chile están posibilitadas para implementarlo? Es decir, ¿cuántas escuelas funcionan de manera interdisciplinaria donde los profesores de Historia, Ciencia, Arte y Música se encuentran? Las condiciones, sobre todo de la educación pública en Chile, no dan para implementar este currículo. Entonces, me parece que ahí tenemos un problema sistémico de incoherencia, en donde el proceso de aprender no se ve como una trayectoria educativa, que no es lineal tampoco, y que no puede ser lineal si espera acudir a ese reencuentro entre ser humano, naturaleza y procesos sociales.

Otro punto, relacionado pero distinto, es cómo las escuelas desarrollan y potencian la diversidad específica y singular de los territorios y sus comunidades, lo que algunos de nosotros hemos denominado como desarrollar



Lorena Medina

procesos de aprendizaje como experiencias situadas. Es decir, volver a recuperar la idea de que aprender es vivir una experiencia transformadora. Eso es traer el territorio a la sala y llevar la sala al territorio. Se trata de entender que, en esta nueva cultura educativa, la sala de clases no es el único espacio de aprendizaje. La sala de clases tiene que tener unos muros porosos o no tener muros y, de hecho, hoy día circula la idea de laboratorio natural. Hay una red de laboratorios naturales en Chile para estudiar temas de ciencia, pensando justamente que, así como los científicos van a mirar el líquen, el musgo, hoy día nosotros vamos con lupa al extremo sur a observar en el Parque Humbolt, metemos las manos al agua, les mostramos los líquenes a los niños, hacemos de ese aprendizaje de la ciencia una experiencia situada. En definitiva, creo que hay que retomar la idea de que se aprende de y con un acto más co-creativo en el territorio, viviendo el aprendizaje como una experiencia, más que como un conocer en un sentido de tomar distancia, sino que empaparse de eso que se está aprendiendo es una orientación, más que un lineamiento.

LF: A ver si, Sebastián, puedes complementar en esa línea. ¿Cómo ves tú, por ejemplo, la idea de cómo se relaciona el territorio y la naturaleza de una forma distinta en este proceso y necesidad de generar una nueva educación?

SV: Yo recojo lo que mencionaba Lorena respecto de que efectivamente es necesario e importante salir de la sala de clases. Creo que

ustedes han mostrado un ejemplo en ese sentido. Hay varios proyectos que tienen esa dinámica como, por ejemplo, el Pacto Mundial de Jóvenes por el Clima que diriges. Me parece que también está en la base de eso: llevar a jóvenes de distintas condiciones, de distintas escuelas, de distintas partes del país, a estar en la naturaleza, tener un proceso de aprendizaje en la naturaleza. En ese sentido, nosotros somos parte de esa naturaleza, no somos nosotros y la naturaleza como dos cosas diferentes. Y creo que complementar esto con algunos lineamientos de lo que ya he comentado y definido como alfabetización o de las políticas públicas es importante, para ver cómo se va avanzando en esta educación para la sustentabilidad.

LF: Guido, sobre este tema, ¿podrías comentarnos cómo ves la relación de lo humano con la naturaleza, cómo se pueden desarrollar políticas públicas y cuál es el rol de la educación en este nuevo y cambiante contexto?

GG: Creo que nuestras instituciones reproducen el mundo del pasado. Caminamos a un mundo de obsolescencia porque estamos en un chasis que no responde a la era que viene. Entonces el mundo está fuera del alcance de las instituciones. Hoy, yo no veo ninguna educación que le enseñe a los niños y niñas a tener empatía con los otros seres vivos. No veo que la educación ayude a conversar con los árboles, a que se los quiera, que les enseñe a los niños que ahí hay una forma de inteligencia distinta a la nuestra y a lo mejor incluso superior. Esa mirada,

lamentablemente, no está. Creo que ahí hay un problema con la educación. Pensando en el futuro, no se les dice a los niños que la mayor pandemia no es el COVID-19, si no la obesidad. Actualmente, nosotros nos comemos 73 mil millones de seres vivos al año, 9 animales por persona, lo que representa el 12% de las emisiones de CO². Entonces, si cambiáramos la dieta a una más vegetariana evitaríamos 12 gigatoneladas de CO² al año. Esas son las cifras, pero me parece que la educación aún no está pensando en estos temas. Eso no se enseña.

Por otra parte, creo que, en general, hay un abandono del pensamiento institucional. Y eso implica cambiar y tener un pensamiento más innovador, en este mundo cambiante, que está saliendo del mundo analógico. Hoy día, un segundo en esta era son trillones de procesos. Entonces, estamos entrando a una era cuántica. ¿Qué significa esto? Que hoy dos tercios de las decisiones de bolsa, que son las decisiones económicas más importantes, se toman en milésimas de segundos. Entonces hay un estiramiento del tiempo y un acortamiento del espacio. Y cuando entremos a la era cuántica, un segundo va a ser a eternidad. Me parece que esas reflexiones no están presentes en las instituciones tradicionales. Ni siquiera está pasando en las universidades, creo que en general las universidades no están asumiendo su rol con el futuro. Pero ahí está el pensamiento, la potencialidad del pensamiento. El desafío está, entonces, en generar pensamiento nuevo. En Chile tenemos enormes, gigantescos diría yo, desafíos respecto a eso: el hidrógeno verde, el litio, el cobre. Todos van a ser factores centrales para mitigar el

cambio climático, porque, por ejemplo, el hidrógeno va a permitir la electromovilidad. Pero no tenemos ninguna orientación, desde la universidad ni desde las políticas públicas que miren estas oportunidades.

LF: Bueno Guido, en esa misma línea que tú dices, de hacernos cargo, es que se da esta invitación a conversar desde el CEPPE y de la UC, y precisamente en la universidad. Me gustaría cerrar este diálogo con la cita de un libro realizado por educadoras y niños preescolares. Acaba de salir y se llama Así soñamos Chile. Elegí una página al azar y dice lo siguiente: “Que Chile tenga casas terminadas con luz, listas para poder disfrutar. Quiero que las casas tengan una gran puerta mágica que se abre y se cierra al acercarse y que esté lleno de jardines con prados verdes”.

Muchas gracias por este espacio.



SÍNTESIS DEL DIÁLOGO CON PARTICIPANTES

La conversación que acompañó al diálogo sobre el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo sostenible abordó diversos temas cruciales para repensar los paradigmas educativos actuales y su relación con la construcción de sociedades más sostenibles. Específicamente, se destacó la necesidad de superar la visión fragmentada y lineal del saber que prevalece en la educación actual, enfatizando la importancia de integrar lo biológico, lo cultural y lo social en los procesos educativos, reconociendo la interdependencia entre estos aspectos y su relevancia para abordar desafíos como la crisis climática y la diversidad cultural.

Asimismo, se abordó la necesidad de replantear la educación como una experiencia situada y transformadora, donde el aprendizaje se vincule estrechamente con el entorno y se aleje de la tradicional separación entre aula y territorio. En esta línea, se destacaron iniciativas que buscan promover un aprendizaje más vivencial y co-creativo, como los proyectos que llevan a los estudiantes a la naturaleza para aprender de manera práctica.

Otro tema que se conversó fue la vinculación entre el desarrollo sostenible y las redes sociales. Al respecto, se planteó el potencial de las redes sociales para potencial para promover la conciencia ambiental, pero también se señaló la necesidad de abordar su uso de manera crítica, considerando su tendencia a la homogenización cultural y su impacto en la privacidad y la democracia. En esta misma línea, se destacó la importancia de las motivaciones como un factor relevante para entender los comportamientos sostenibles, reconociendo la necesidad de trascender el mero conocimiento teórico para pasar a la acción concreta. En esta línea, se abogó por una educación que fomente la empatía hacia otros seres vivos y promueva un cambio en los patrones de consumo y producción.

Finalmente, la discusión giró en torno a la necesidad de hacer un llamado a la acción para las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, instando a repensar los modelos de enseñanza y a asumir un compromiso real con la construcción de un futuro más justo y sostenible. Al respecto, se resaltó la importancia de que las universidades y otras instituciones académicas se involucren activamente en la generación de conocimiento orientado a resolver los desafíos del presente y del futuro, y se propuso la creación de espacios de innovación y colaboración interdisciplinaria para abordar estos temas de manera integral.



APRENDER Y ENSEÑAR PARA LA NO DISCRIMINACIÓN

CÓMO CITAR:

Matus, C., Muñoz-García, A., Opazo C., y Pairican, F. (2024). Aprender y enseñar para la no discriminación. En M. Claro y C. Villalobos (Eds.), *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios* (pp. 28–43). CEPPE UC.

MODERADORA

CLAUDIA MATUS

Profesora titular de la Facultad de Educación UC. Es profesora de inglés, magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Ph.D. en Educación de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Estados Unidos. Es también directora del Centro de Justicia Educacional (CJE). Sus áreas de investigación son producción de la norma de género, la perspectiva biosociocultural para el estudio de las desigualdades, y las prácticas metodológicas contemporáneas.

PANELISTAS

ANA LUISA MUÑOZ

Profesora asociada de la Facultad de Educación UC. Es profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad de la Frontera, magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y PhD en Cultura Educacional, Política y Sociedad de la Universidad Estatal de Nueva York en Buffalo, Estados Unidos. Es investigadora asociada del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC y subdirectora de Género de la Facultad de Educación UC. Sus áreas de estudio abarcan educación superior, conocimiento, internacionalización y género.

CATALINA OPAZO

Fue secretaria ejecutiva de la Política de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación de Chile. Es trabajadora social UC, magíster en Justicia Social y Educación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

FERNANDO PAIRICAN

Académico de la Escuela de Antropología UC. Es licenciado en Historia de América y Doctor en Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Es investigador principal de la línea desarrollo y medioambiente en el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIIR) e investigador en Instituto Milenio para la Investigación en Violencia y Democracia (VioDemos). Sus intereses de investigación son la historia mapuche del siglo XIX, el movimiento autonomista mapuche del siglo XX-XXI, y democracia e interculturalidad.

1. LA DISCRIMINACIÓN EN LA SOCIEDAD Y EN LA ESCUELA



Claudia Matus (CM): Bueno, reitero la bienvenida al público y a las personas con las que vamos a conversar. Sin duda que el tema al que nos han invitado a dialogar es de suma relevancia dado el estallido social, la posterior pandemia y el actual proceso constituyente. Entonces, debemos considerar que estos escenarios nos interpelan a cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo se dan en espacios escolares, sino que también en otros espacios. Esto implica repensar o reenfocar nuestras prácticas y políticas, incluyendo a todos los espacios: las escuelas, las universidades, los ministerios, entre otros.

Este es, entonces, el escenario general desde donde parte este diálogo. Y quiero empezar ha-

ciendo una distinción, porque nos hemos propuesto como panel orientar nuestra conversación considerando dos formas de entender la discriminación. Una tiene que ver con, yo diría, las políticas, que implica revisar sesgos, estereotipos y prejuicios que ocurren en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero parece que esto no es suficiente, porque el hablar de sesgos y prejuicios no ha resuelto el problema de la discriminación. Por ello hay una segunda vertiente, que tiene que ver con los procesos estructurales que organizan la discriminación. Por lo tanto, cuando nos movemos a conversar cuáles serían esos procesos estructurantes inmediatamente tenemos que pensar en los procesos de generización, de racialización, de sexualización, de clasismo que ocurren dentro de los espacios escolares. Entonces la idea es desarrollar esta conversación desde una perspectiva compleja, porque en el fondo partimos de la idea de que en las prácticas escolares y en educación superior ocurren permanentemente estas prácticas tanto materiales como semióticas, enlazando aspectos estructurales y prácticas.

Ese es el marco general de nuestra conversación. Podríamos dar muchos ejemplos, pero prefiero dar la palabra a nuestras invitadas e invitados. Vamos a partir



Catalina Opazo

con una pregunta que es más bien general. Nos gustaría que nos cuenten algún proceso que a ustedes les llame la atención o que lo hayan revisado constantemente, y que tenga que ver con las prácticas y las estructuras de discriminación. Y desde ahí contar cuáles son sus preocupaciones y cuáles serían las características de esos procesos que producen discriminación. Partamos contigo, Catalina.

CATALINA OPAZO (CO): Primero que nada, gracias por la invitación. Yo actualmente soy secretaria ejecutiva de la Política de Reactivación Educativa Integral del MINEDUC, que es una política grande que busca dar respuesta a los efectos que está teniendo -lo ponemos en presente porque aún no han acabado- la pandemia en los procesos educativos. Pero también estudié acá así que me siento un poco

parte de este espacio. Entonces, considerando esto, inevitablemente me pongo desde el lugar en el que estoy hoy día para pensar este tema.

Creo que lo más lo que más me llama la atención en este tiempo es la nueva forma que adquiere la relación entre el dentro y afuera de la escuela, entre las estructuras tradicionales de la escuela, de las expectativas y los estereotipos que se generan en torno a niños, niñas, jóvenes y familias, con el afuera, que fue el espacio de habitación permanente de los y las estudiantes durante la pandemia. Entonces, la reflexión que surge tiene que ver con la expectativa que tiene el sistema escolar respecto a la familia, porque fueron los padres, madres y cuidadores, quienes estaban acompañando este proceso, y entonces se vio tensionada la relación entre la familia y escuela y yo creo que eso es súper interesante respecto de los estereotipos.

Esta tensión permitió también hacer desaparecer la etiqueta de “familia bien constituida”, y empezaron a aparecer más las nociones de familia vulnerable, de familia desestructurada, de familia que tiene capacidad de apoyo. Y esto está relacionado con procesos de género, porque en general están centrados en la madre, pues somos las mujeres las que cumplimos triples, cuádruples y quíntuples roles: de cuidadoras, dueñas de casa, trabajadoras, madres, etcétera. Entonces yo creo que se tensiona mucho esa relación y eso me parece interesante desde el rol de la familia o el vínculo familia



Ana Luisa Muñoz

– establecimiento. Y es interesante porque este es un tema que no está en la conversación pública, pero que tiene que ver con raza o nacionalismos, porque acá hay una forma de entender cómo debería funcionar la familia. Eso como primer puntapié.

ANA LUISA MUÑOZ (ALM): Hola, al igual que Catalina agradezco el espacio y la invitación para dialogar sobre algo tan importante como es avanzar hacia la no discriminación. Creo que eso es potente. En mi caso, yo he estado trabajando desde los últimos 10 años en temáticas de políticas de conocimiento, específicamente en los procesos de internacionalización, movilidad académica, movilización de conocimiento. Por otra parte, me he concentrado en entender la relación entre género y conocimiento, y a esto es a lo que me voy a referir hoy: cómo opera o cómo se discute la discriminación en términos de los procesos de construcción de conocimiento de la academia. Creo que esto es importante porque informa no sólo sobre las prácticas de lo

que hacemos en educación, sino que también informa las políticas, las leyes y lo que estamos desarrollando en términos de género a nivel país.

Hay tres niveles en que podría decir que opera esta discriminación. Un primer nivel, relevado fuertemente desde la epistemología feminista (que es donde yo me posiciono y dialogo) tiene que ver con quién participa activamente hoy en los procesos de construcción de conocimiento. Es un primer nivel, sin embargo, es muy relevante porque al problematizarlo uno se da cuenta que impacta no sólo el contenido de lo que se discute en el conocimiento, sino que también la dirección que ese contenido tiene. Un caso icónico a este respecto es el de Barbara McClintock, bióloga y Premio Nobel en 1983. Cuando se analiza su biografía queda claro que ella fue altamente discriminada mientras fue científica y su conocimiento se demoró tres décadas en llegar a ser visible en una comunidad científica. Entonces, este ejemplo es muy claro para preguntarnos qué significa desarrollar conocimiento y participar activamente en los procesos de construcción de conocimiento.

En un segundo nivel, hay una conversación que se plantea principalmente cómo opera la discriminación, y tiene que ver con cómo el conocimiento sobre género se produce y qué es validado o legitimado en los espacios académicos. Aunque hay varios conceptos que sirven para iluminar esta idea, me voy a quedar con la noción de injusticia epistémica de Miranda Fricker. Ella plantea que

existen ciertos conocimientos que son valorados o reconocidos bajo normas o parámetros que responden a jerarquías sociales o jerarquías de conocimiento, de credibilidad y legitimidad, y que hacen que determinados conocimientos queden fuera de la conversación. Y lo que indica es que, hasta el momento, gran parte de la discusión se ha dado por referentes androcéntricos, llámese hombre, hetero-cis, usualmente blanco, europeo, que es desde donde se han pensado las problemáticas de la humanidad.

Por último, hay una tercera vía que me parece relevante y que se focaliza en responder a la pregunta de ¿qué cuenta como conocimiento? Y acá hay una autora que me gusta mucho, que es Elizabeth Grosz, que plantea la siguiente pregunta: ¿qué pasaría si yo remuevo el sexo del autor? Entonces, ella instala la pregunta sobre qué significa participar y de qué manera esa participación puede permitir un proyecto transformador de conocimiento. Si ingresamos otras corporalidades, ¿realmente se puede transformar el conocimiento? En realidad, nos sumamos -y digo nos sumamos porque soy mujer- a un proyecto que perpetúa violencias históricas y desde allí los feminismos decoloniales -y quizás también ahí Fernando (Pairican) puede indicar algo-, se han planteado una fuerte discusión sobre cómo, históricamente, sobre todo desde determinadas disciplinas, el conocimiento ha servido para perpetuar violencias y discriminaciones, y para justificar violencias y discriminaciones desde la academia hacia la sociedad.

FERNANDO PAIRICAN (FP): Bueno, primero, muchas gracias por la invitación. Voy a tratar de complementar lo que ya han señalado. Y, claro, lo primero es hablar algo sobre la educación intercultural. Porque la promesa de la educación intercultural está desde los años noventa. La educación intercultural fue una de las banderas del gobierno de Patricio Aylwin, buscando desarrollar una educación intercultural con los pueblos originarios. Luego de varias décadas, podemos preguntarnos: ¿cuánto se logró, de alguna manera, hacer entender los conceptos? ¿Qué significa el rol de los pueblos originarios? ¿Qué significan sus ideas? Y lo central es que, sobre todo, no se ha logrado llegar a una ciudadanía que respete al otro por sus condiciones particulares, por su condición étnica, pero también por su género.

Entonces, hay una ausencia de derechos y de conocimientos. Esto queda claro, por ejemplo, cuando uno entra



Fernando Pairican

a los planes de la educación, tanto en Historia como en Literatura. Porque el mundo indígena es inexistente. Claro, aparece Elicura Chihuaialf por ahí, un par de veces, pero en estricto rigor, por ejemplo, en Historia, que es la materia donde yo me desenvuelvo, los pueblos originarios no se enseñan en la escuela. Aparecen en algún momento en ciudadanía, en problemas contemporáneos, pero si yo hago la historia del mundo chileno del siglo XIX, el mundo mapuche no existe, así como no existe Rapa Nui. Aparece en momentos puntuales en la ocupación de La Araucanía, que está en una etapa muy pequeña de la educación.

Entonces, en estricto rigor, qué es lo que reciben las personas no indígenas: es la idea de que los pueblos originarios no están o que ya desaparecieron. Poco se habla de la tradición parlamentaria del mundo indígena de 1910, y mucho menos se habla del proceso de organización mapuche en la década de los noventa. Tampoco se habla mucho de organizaciones ya inexistentes pero que fueron relevantes, como el Consejo de Todas las Tierras, que sigue siendo una organización pro-

blemática de enseñar, sobre todo, por ejemplo, en La Araucanía. Por lo tanto, ¿cómo poder avanzar en este proceso de educación? Lo que yo he tratado de hacer desde mi experiencia personal es, por ejemplo, escribir artículos estereográficos, generando material didáctico para que las y los profesores utilicen.

Entonces, ¿cómo revertir ese vacío? Tal vez que los investigadores indígenas tengan que empezar a ocupar las mismas cronologías históricas, algo que es bien positivista en estricto rigor: los mapuches en la independencia, los mapuches en el gobierno conservador, los mapuches en los gobiernos liberales, los mapuches en los gobiernos parlamentarios, y así, para que el o la docente, de alguna manera, pueda ocupar ese material. Creo que esa es una de las metodologías para poder posicionar la historia indígena en un escenario donde no hay un reconocimiento, en la práctica. Entonces, al final, en conclusión, lo claro es que la idea de interculturalidad no ha logrado plasmarse y eso es algo que tenemos que pensar como base para entender la discriminación, los sesgos y los prejuicios.

2. EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDADES: DEVELANDO DISCRIMINACIONES ESTRUCTURALES

CM: Bueno, muchas gracias. Creo que es un encuadre muy interesante, porque precisamente aborda lo que hablábamos al principio, esta idea de que no son solamente prácticas y cuestiones concretas, sino que algo

más amplio del quehacer de la educación y de la enseñanza. Un punto importante en esto, y que me gustaría que pudieran comentar algo, tiene que ver con las discriminaciones estructurales, y por todo lo que no nece-

sariamente es una política, pero que sí construye una normatividad y una forma de ser. Entonces, la pregunta es, ¿cómo ver estas normatividades en sus respectivos campos de estudios?

ALM: Buena pregunta. Podría decir, para partir, que cuando uno analiza diferentes corrientes y perspectivas feministas uno comienza a comprender que es un movimiento intelectual y político que busca acoger o abordar las opresiones en todas sus formas. Por eso es tan importante la mirada interseccional, porque no es solamente una preocupación de las mujeres, es una preocupación también de nuestros colegas varones, las opresiones en términos de cómo tienen que ser, cómo han aprendido, a través de la educación familiar o educación formal, a comportarse. Para entender esto yo siempre doy un ejemplo que escribí en un libro para el Congreso, la frase: “síéntate como señorita”. Esta es una frase que aprendemos, y que muestra que a las mujeres y hombres también les enseñan cómo sentarse, cómo comportarse, cómo caminar, cómo no llorar, y eso es algo que nos involucra a todos como sociedad. Creo que esa comprensión aún no ha sido posible expandirla en ese diálogo, precisamente, porque el feminismo usualmente no entra ni a la academia con fuerza, ni a los espacios educativos.

Esto se relaciona, evidentemente, con la injusticia epistémica de la que hablaba antes. Porque lo que nosotros tenemos en Chile, producto también de la regulación neoliberal de la producción de conocimiento,

es un fuerte énfasis en la regulación de la investigación que es financiada. Ese es el tipo de investigación que conocemos y que sabemos que, por regulación de pares, tiene determinadas características que no podemos mover. Sin embargo, cuando tú comienzas a pensar cómo se construye conocimiento fuera de los muros de la universidad o de los espacios académicos, te das cuenta de que hay un mundo que no entra a la academia y hay conocimientos que están en permanente construcción que son relevantes. De hecho, nosotros con Andrea Lira y Elisa Loncón tenemos un proyecto de biografías de escolarización de mujeres en el Wallmapu, a propósito de las historias constantes de que el pueblo mapuche le debe al Estado la escolarización y que debe estar súper agradecido sobre ese proceso de escolarización -yo vengo del Wallmapu, con madre mapuche, familia mapuche materna- omitiendo la violencia que ha significado la escolarización en muchas comunidades indígenas. Por lo tanto, la pregunta es ¿dónde se centra la atención y la discusión sobre qué significa la escolarización? Para mí ese proyecto es un proyecto de justicia epistémica, y creo que para mí el avanzar hacia aquellos saberes que nos generan justicia epistémica, para posicionar temáticas principalmente de violencia en el conocimiento, ha sido súper importante.

FP: Para mí, uno de los aspectos que irrumpió fue esta idea de lo indígena como un punto de llegada. Creo que es importante pensar más sistemáticamente sobre los discursos de odio y cómo está el racismo instalado. Pero

creo que los discursos de odio, más que salir a revertirlos o discutirlos, hay que dejarlos que hablen, porque penosamente es un momento en que se va a generar, sobre todo en el mundo indígena. Yo, por lo menos, ya lo había visto en los archivos, sobre todo cuando viene después el proceso de la ocupación de La Araucanía, cuando se inicia el proceso de ocupación de La Araucanía. La prensa, si uno lee *El Ferrocarril* o *El Mercurio* de esos tiempos, consigna una reacción muy violenta por los levantamientos del mundo indígena a la imposición del Estado chileno. En ese tiempo, la prensa ocupó todo un lenguaje de odio, y que son las frases más famosas que salen cada cierto tiempo, que develan odio hacia el mundo indígena.

Entonces lo que vemos ahora es una respuesta que, por lo menos uno como indígena o como historiador también indígena, ya tiene medio asumido qué va a pasar. En cierta forma es como una especie de castigo histórico, un castigo por haber planteado ideas. Por lo tanto, yo veo que eso está también en algunas editoriales de *El Mercurio*, con algunos historiadores que también han ido planteando esta idea de lo plurinacional como algo descabellado o tratar de discutir el concepto de nación, que yo creo que es otro debate que viene. Entonces, en este escenario, ¿qué es lo que pienso que hay hacer? Esperar un poco a que se aquieten las aguas y luego volver a mirar esto. Porque en el mundo indígena, más allá de la enunciación de lo intercultural, más allá de la enunciación de una convivencia, de una verdad histórica, en la práctica no hay mucho más. Entonces

la derrota, en estricto rigor, no es tan fuerte. Otros se han planteado una idea de la falta de un instrumento político del mundo indígena. Y eso es real. Hay una ausencia de poder del mundo indígena que no pasa porque el mundo indígena pueda construir su propia fuerza, pero que implica repensar la idea de los territorios. Porque, en estricto rigor, el mundo indígena habita gran parte de su espacio en las ciudades y fuera de sus territorios. Entonces creo que hay que hacer esfuerzos. Hoy se enseña y se sigue tratando de enseñar de que el mundo indígena vive en sus territorios históricos, que está en sus comunidades, sin dar cuenta del desplazamiento que se ha venido generando en los últimos 150 años.

CO: Yo creo que es importante pensar en cómo se transforman todas esas subjetividades. A veces hay leyes que regulan prácticas y desde ahí cambian subjetividades. Un buen ejemplo de una ley que cambia prácticas fue cuando se prohibió el cigarrillo en los lugares públicos, que en el fondo son los escasos ejemplos de leyes que cambian cultura. O el cinturón de seguridad. Son cosas simples. Finalmente, esas dos cosas, en el fondo, no problematizan convicciones tan profundas, creo yo. Son formas que cambian subjetividades, y yo creo que el Estado puede empezar a transformar eso. Por ejemplo, creo que hay un tema de política educativa, que es ir aumentando la regulación que hay sobre la educación particular pagada, en términos de, justamente, impedir las conductas más discriminatorias, probablemente porque eso es lo que lo que más puede resguardar.

Creo que el currículo puede hacer mucho. En el sentido más poderoso del currículo, porque finalmente por algo tenemos un currículo nacional, más allá de que su estructura nos guste o no. La virtud de tener un currículo nacional es que nos obliga a que, bien o mal, acordemos qué es lo importante de enseñar.

Uno de los ejemplos que tenemos cerca y más complejos es la educación sexual integral. Uno ve lo que ha implicado, en términos de resistencia, en colegios probablemente más conservadores, que se abra el tema de la educación sexual integral en el mundo católico

más conservador o cristiano, porque también ocurre en las otras religiones cristianas, donde aparece como una ideología satánica, básicamente. Entonces, esas cosas se logran en el fondo permitiendo que ese tipo de definiciones tengan alguna prescripción en aquellos espacios donde no puedes entrar. Después viene el tema más estructural que sería pensar en cómo uno quiebra los procesos de segmentación y de segregación que hay en ese espacio. Lamentablemente, creo que no estamos en condiciones, en nuestro país, de hacer eso aún, pero hay que empezar.

3. PERSISTENCIA Y CAMBIO: POLÍTICAS Y MECANISMOS CONTRA LA DISCRIMINACIÓN

CM: Muchas gracias por sus comentarios iniciales. A propósito de, por ejemplo, lo que hablaban Ana Luisa y Fernando, el tema del conocimiento, del aprender y del enseñar, son súper importantes. Porque desde lo que estamos enseñando se produce y reproducen las ideas. Entonces, tenemos que pensar cómo producimos un conocimiento que no sea parcial, que no sea sesgado, donde podamos promover una educación que no discrimine. En ese contexto, entonces, me gustaría que pudiéramos hablar ahora sobre las estrategias que podemos diseñar o que existen para revertir estos procesos discriminatorios, desde los distintos lugares donde ustedes trabajan.

ALM: Bueno, voy a seguir hablando desde las políticas de género. En este ámbito, no sé si hay mecanismos, pero sí prácticas que buscan reducir la discriminación, así como algunas iniciativas y avances en términos legislativos. Por ejemplo, está la Ley Zamudio, que es una de las políticas sobre discriminación que tiene este país. Por otra parte, en términos de educación universitaria, hace un año se aprobó la Ley 21.369, contra el abuso, el acoso sexual y la discriminación de género, que también es un avance, y que tiene elementos bien destacables en su discusión, como fue la fundamentación del proyecto de ley, que incorpora perspectivas interseccionales y que, por ejemplo, deja instalada la idea de la formación triestamental en todas las instituciones de educación superior. Lo anterior,

ha obligado a todas las instituciones a formar en temáticas de género, aunque el cómo y la forma está por verse. En tercer lugar, creo que la política de género del Ministerio de Ciencia también es un avance, y también el acuerdo del CRUCH de las universidades, aunque este último es problemático pues se focaliza en la idea de mujer de una forma homogénea, y reduce los problemas de género al de la maternidad, lo cual también es problemático porque no todas las mujeres que participamos activamente en el sistema de educación superior somos madres. A nivel más institucional, destaco la instalación de direcciones y unidades de género a nivel de todo el sistema. Eso también es un avance.

FP: Difícil la pregunta: ¿cuáles son los mecanismos para poder revertir aquella verdad histórica, ese nuevo trato y esas formas de discriminación? Bueno, hablando en general, las políticas de afirmación que vayan generando un camino hacia la igualdad. Ahora, ese camino necesita de políticas, que se llamaban discriminación positiva en ese tiempo y, hoy, de afirmación identitaria. Pero hoy parece que no hay una posibilidad de llegar a un diálogo intercultural. Porque hay sectores que parece que están tratando de llamar a la guerra. Ahora, ¿esto es extraño? En verdad, creo que la sociedad chilena no ha logrado sanar esa herida abierta que es el racismo. Creo que, de alguna manera, no la han sincerado. Creo que se incrementó un poco a raíz de la sociedad migrante, pero, en estricto rigor, no se ve esa discriminación abierta ni en los metros,

ni en las micros, ni en las calles. La discriminación es encubierta. ¿Dónde se muestra que es encubierta esta discriminación? Cuando tengo que ceder poder para que el mundo indígena pueda mejorar o congeniar su inicio a ese camino de igualdad. Ahí es cuando esa mayoría silenciosa, tal vez, se manifiesta a veces en contra de la idea, y a veces abierta a esa idea. Entonces, hay que entender que en el siglo XXI aún hay que revertir las prácticas de discriminación. Por tanto, creo que el aspecto fundamental en este problema es la voluntad política. Porque cuando yo tomo la decisión de hacer una política de afirmación identitaria o de revertir la discriminación, es una decisión que hoy día no es popular y no necesariamente va a generar un apoyo social, sino que, al contrario.

CO: Sí, yo me quiero tomar un poco de lo que estás planteando, Fernando, porque, justamente, estaba pensando cómo, desde mi campo, que son las políticas educativas, uno permanentemente dice que para poder cambiar los patrones de discriminación o revertir la discriminación uno necesita problematizar la producción de conocimiento o las racionalidades que existen en el espacio escolar. Entonces la pregunta, en el fondo, es ¿cómo se hace eso? Porque, en el fondo, es cómo uno, efectivamente, llega a un punto de problematización de esas racionalidades que te permiten transformar. Respecto de esto, creo que hay una dimensión clásica, que es la pregunta por problematizar y hacer consciente estos problemas. Entonces, ¿cómo se puede subvertir esos órdenes, que van manteniendo

o formalizando, estancando, esas racionalidades que son las racionalidades discriminatorias, que son el racismo, que son la discriminación por género, que son las discriminaciones por pobreza?

La respuesta no es fácil, pero uno siempre tiene que combinar un conjunto de dimensiones y un conjunto de actores, sobre todo en las políticas educativas. Uno no puede pensar que la transformación educativa está sólo en las prácticas educativas, en las prácticas pedagógicas, o sólo en la dimensión subjetiva o en el carácter normativo. Porque con las leyes no es suficiente. Entonces, creo que un aspecto fundamental es dejar que las subjetividades emerjan también

en el espacio escolar, con menos normatividad de decir qué es lo que puede aparecer o qué es lo que no puede aparecer. Y otro elemento que discutiría es el currículo. Porque tenemos que discutir un currículo que sea distinto. Entonces, cómo pensamos un currículo que salga de los márgenes de las disciplinas y ponga los problemas de nuestros pueblos originarios transversalmente en la Historia, en la Literatura, pero también en la comprensión de las relaciones sociales de hoy día. La etnomatemática, por ejemplo, es una experiencia que aparece ahí. Entonces creo que implica transformar todo: las subjetividades, pero también el currículo y los marcos regulatorios.

4. PRÁCTICAS PARA LA NO DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN: VÍAS IMAGINADAS

CM: Genial. Escuchando a los tres yo creo que es muy interesante entender que estamos en un sistema que vuelve a reproducir la discriminación. Es, como dice Karen Barad, un hábito de la mente. Creo que ahí también hay un concepto que puede ayudarnos, que es la idea de sentido común. Porque en el fondo, dice, para qué vamos a cambiar las cosas si así resultan. Pero este argumento implica no entender la vitalidad que tienen estos procesos de discriminación. Porque son procesos que insisten, que persisten. Bueno, considerando esto, entonces, me gustaría preguntarles: ¿si pudiéramos imaginar ya sea una política o una

forma de hacer investigación o una práctica que pudiera revertir las lógicas discriminatorias, cómo sería?

FP: Para mí es complejo imaginar, sobre todo por mi disciplina, que me lo impide. Pero puedo hablar desde una experiencia familiar. Tengo un hijo que nació en un mundo chileno donde nada es indígena en él excepto su casa, su mamá, yo y su abuelo. Por lo tanto, desde niño, y a pesar de tener esa casa, en el colegio es un adoctrinamiento a lo no indígena, por mucho que sea un colegio experimental, un colegio más cercano a una pedagogía distinta y en el que hay toda una voluntad de insertar lo

indígena. Entonces, su vida siempre va a ser un transitar hacia una vida no indígena, a pesar del reconocimiento que existe. Su vida política o cultural sigue estando muy en sintonía con la realidad del movimiento mapuche. Pero esto sigue siendo una reducción. Y, claro, a él no lo discriminan en el colegio, pero eso va a pasar. De alguna manera, en algún momento, su vida se va a cruzar con racismo, porque no hay mapuche que no haya sufrido racismo en su historia, que no lo siga recibiendo hasta hoy. El racismo te acompaña.

Por lo tanto, hay que imaginar desde ahí. La pregunta es, entonces, ¿qué es lo que haces tú? ¿Cómo es que lo preparamos para ese momento, para que sea, tal vez, lo menos violento? Entonces, frente a tu pregunta, ¿cómo me imagino? Creo que necesitamos una transformación estructural. No basta solamente con políticas de afirmación identitaria, de no discriminación. Tiene que, de alguna manera, sincerarse el país en el que se vive y decir claramente: la discriminación no es bien vista en ninguno de sus aspectos. La discriminación no es socialmente aceptada, ni de forma explícita ni de forma velada. Pero para eso hay que hacer transformaciones muy estructurales que yo, por lo menos, me quedo con la experiencia de estos últimos años, están muy lejos de realizarse todavía. Entonces, lo que más falta es voluntad. Y educación. Educación sobre los derechos del mundo indígena. Esas transformaciones se tienen que generar con voluntad, y la voluntad no la tiene, creo, la sociedad chilena. Por lo menos no hoy día. El poder por lo menos. Voluntad la tenemos, pero el poder lo tiene el no indígena.

CO: Bueno, yo siempre funciono con un marco cuando pienso en los procesos de identificar discriminación y diferencia desde un triángulo clásico: i) los marcos normativos y de denominación; ii) las regulaciones de la práctica; y iii) los procesos subjetivos. Esa es la base y creo que cualquier posibilidad de transformación tiene que mover a esos tres ejes del triángulo. Lo segundo es saber bien qué es precisamente lo que quieres transformar. Cuál es la ideología, la idea normativa o la idea fuerza que quieres transformar. Considerando esto, entonces, creo que el diseño de políticas antidiscriminatorias no pueden ser ingenuas en ese sentido. Tienen que ser políticas políticamente conscientes porque lo que uno está haciendo, lo que está desafiando, es el poder.

Entonces, por ejemplo, en el caso de la estandarización, es importante preguntarse qué es lo que estamos desafiando al decir que no queremos pruebas estandarizadas que tengan consecuencias de presión sobre las escuelas. ¿Cuál es la idea de control que hay por atrás, por ejemplo? ¿Cuál es la idea de regulación, efectivamente, del conocimiento relevante o hegemónico que hay detrás de eso, más que decir necesitamos saber cuánto sabemos de Lenguaje o de Matemáticas en 4° básico, en 8°? Yo creo que eso es importante. También es importante saber cuáles son los instrumentos que, en ese ejercicio del poder, son los que mantienen el statu quo de la discriminación, para poder revertirlo.

Dicho todo esto, a mí hay una política que me gusta mucho que es

la Ley de Inclusión, en términos de lo que produjo en el Sistema de Admisión Escolar. Porque movió la discriminación y la segmentación en los establecimientos. Entonces, cuando en los colegios te dicen “es que ahora estamos obligados a recibirlos a todos”, ha ido cambiando. Para mí, esto es un ejemplo de una política que mueve la idea de inclusión, que mueve la idea de acceso, pero te obliga a transformar prácticas y te obliga a mirar al otro de otra manera. Pero tenemos que avanzar hacia otras. Por ejemplo, el no reconocimiento, la invisibilización intencionada de la posibilidad de poder de los pueblos originarios, como dice Fernando. En definitiva, creo que hay que ir encontrando esas claves en los distintos niveles, desde la legislación, pero también desde la acción misma, porque esas son pequeñas palancas que te permiten transformar prácticas, subjetividades y regulaciones. No es fácil.

ALM: Creo que es disciplinario esto de no soñar. Creo que con el tiempo me he vuelto una feminista más aterrizada y, con mi experiencia en términos de género y discriminación, me he puesto más pragmática y a corto plazo. Entonces, algo clave para mí en este minuto, no sólo es nombrar, sino que aprender a nombrar. Tú lo mencionabas al principio, Claudia, continuar pensando el problema desde los sesgos y prejuicios de las instituciones de hoy en día es problemático. Entonces, creo que hay un tema de voluntad, pero no una voluntad personal, sino una voluntad política, que tiene que incluir a las instituciones, que no permita que estas perpetúen

sesgos y prejuicios de género, de raza, de etnia, de clase, de los que sea. Eso se llama discriminación y hoy en día es sancionable por ley.

Entonces, aprender a comprender que cuando se está en un poder institucional y se están perpetuando violencias discriminatorias es altamente complejo. Porque mi vecina puede tener prejuicios respecto a mí, pero mi vecina tiene cero impacto en lo que sucede en mi vida o mi trayectoria. Pero si una autoridad con poder institucional perpetúa, desde su poder de autoridad, esos sesgo y prejuicios, eso es problemático. Creo que para mí un primer paso es avanzar y entender que la discriminación es un problema estructural. Que el racismo, el clasismo, el sexismo, no es un evento en nuestras vidas, es parte de una estructura que tiene una historia y que ha sido construida en esa historia y que explica por qué estamos donde estamos y que explica, por ejemplo, la tardía incorporación de la mujer al mundo de la educación superior. En el fondo, detrás de eso, es comprender que el racismo y el sexismo son una estructura, no un evento. Creo que, para mí, un primer paso hacia donde avanzar en la conversación tiene que ver con entender esos temas como estructuras, y es el primer gran desafío que tenemos como sociedad y como instituciones de educación.

CM: Genial, muchas gracias. Solamente para cerrar, creo que es muy importante el mensaje que nos han transmitido. Porque nos pone la tarea a todas, la tarea de repensar y de rehacer no

sólo nuestras acciones, sino que también todos los espacios, incluyendo a las universidades y a todo el sistema escolar. Creo que lo que ha salido acá es la importancia de conocer, de nombrar para transformar, desde todos los espacios.

Porque siempre estamos dándonos vueltas y nombramos muy fácilmente los grupos, las historias, que han sido permanentemente dejados al lado, estructuralmente sacados de la cancha, en fin. Pero nunca hablamos del que discrimina. Es decir, hablemos de cómo es que eso se ha perpetuado, se ha normalizado, se ha convertido en el statu quo. Yo también creo que ahí hay un valor en el sentido de, más allá de seguir hablando de los grupos que han sido históricamente puestos en otro lugar, -estoy hablando de todas las categorías que tenemos disponibles para nombrar la diferencia como un déficit o como algo que les falta-, también mirar al otro lado de eso que hemos normalizado como el que tiene el poder de discriminar. Eso sería una pedagogía, una enseñanza totalmente distinta. Empecemos, entonces, a hablar de esto como se habla, más allá de seguir entrando con todas las políticas de compensación o políticas, reparatorias, que son totalmente necesarias para un equilibrio



mínimo, pero si no entramos en el otro lado vamos a seguir conversando entre los grupos que históricamente han conversado de lo mismo. Entonces, creo que tiene que implicar ese otro lado, porque si no, por algo seguimos hablando y seguimos estudiando después de décadas de trabajo e investigación, y tratando de modificar los espacios escolares y de educación superior.

Muchas gracias a todas y todos por este espacio.

SÍNTESIS DEL DIÁLOGO CON PARTICIPANTES

En la conversación que siguió al diálogo se abordaron problemáticas como el feminismo, la inclusión y el lenguaje inclusivo. Vistos en su conjunto, los comentarios y preguntas de los participantes y los expositores revelaron la preocupación por cómo abordar estos temas en la práctica docente y en el currículum escolar.

Por una parte, se destacó la necesidad de comprender el feminismo no solo como un movimiento en defensa de los derechos de las mujeres, sino como un enfoque que aborda las opresiones en todas sus formas. Al respecto, se señaló que el “estrés” que muchos docentes pueden tener ante el feminismo y la inclusión puede reflejar una falta de comprensión sobre la complejidad de estas temáticas y sus implicaciones en la sociedad, y se instó a trabajar de forma colectiva por comprender los procesos de discriminación de género. Complementariamente, se discutió la injusticia epistémica que existe en la construcción del conocimiento educativo, y se planteó la importancia de validar otras formas de conocimiento que no necesariamente provienen del ámbito académico, incluyendo, de esta forma, saberes de los territorios y de otros espacios externos a las universidades.

Otro tema abordado fue la percepción de la discriminación, especialmente en relación con el mundo indígena. Al respecto, se reflexionó sobre cómo abordar los discursos de odio y cómo promover una convivencia intercultural respetuosa. En este contexto, se entregaron ejemplos de situaciones cotidianas y se abordó y discutió sobre el racismo estructural de las sociedades, destacando como estos procesos pueden afectar a los sistemas educativos.

Finalmente, se destacó la importancia de promover cambios en las normas subjetivas y las prácticas sociales para combatir la discriminación. Al respecto, se mencionó y discutió la necesidad de implementar intervenciones directas desde las instituciones educativas para abordar las jerarquías de privilegio y fomentar una convivencia basada en el respeto y la igualdad.



APRENDER Y ENSEÑAR PARA LA CIUDADANÍA

CÓMO CITAR:

Villalobos, C., Cabello, V., Mayorga, R., y Treviño, E. (2024). Aprender y enseñar para la ciudadanía. En M. Claro y C. Villalobos (Eds.), *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios* (pp. 44–58). CEPPE UC.

MODERADOR

**CRISTÓBAL
VILLALOBOS**

Profesor asistente de la Facultad de Educación UC. Sociólogo y trabajador social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Economía de la Universidad Alberto Hurtado y doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Es también subdirector del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Sus temáticas de interés son las desigualdades escolares, la segregación educativa, los movimientos sociales educativos y la privatización de la política educativa. Integrante del Consejo de la Sociedad Civil (COSOC), de la Dirección de Educación Pública de Chile.

PANELISTAS

**VALERIA
CABELLO**

Profesora asociada de la Facultad de Educación UC. Psicóloga y magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, doctora en Psicología Educacional de University of Dundee, Escocia. Es también directora de Desarrollo Académico de la Facultad de Educación UC e investigadora asociada del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Sus líneas de investigación son el aprendizaje en ciencias, la formación de profesores, y disciplinas STEAM.

**RODRIGO
MAYORGA**

Académico del Instituto Historia UC. Licenciado y magíster en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Ph. D. en Antropología y Educación en Teachers College, Columbia University, Estados Unidos. Es también, director ejecutivo de Momento Ciudadano, organización de la sociedad civil que busca promover una educación cívica, ciudadana y democrática. Sus áreas de investigación son la historia de la educación, la educación ciudadana, y la conciencia histórica.

**ERNESTO
TREVÍÑO**

Profesor titular de la Facultad de Educación UC. Magíster en Política Educativa Internacional y doctor en Educación con especialización en administración, planificación y política social, ambos de la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Es también director del Centro para la Transformación Educativa, CENTRE UC, investigador asociado de Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC e investigador principal en el Centro de Justicia Educativa (CJE). Sus áreas de investigación son las políticas educativas, educación parvularia, desigualdades en educación, y segregación escolar.

1. LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA: DESAFÍOS, TENSIONES Y PELIGROS



Cristóbal Villalobos

Cristóbal Villalobos (CV): Bueno, muchas gracias a todos y todas por estar acá. Me voy a tomar un minuto para hacer una pequeña introducción sobre este diálogo, que tiene como foco la ciudadanía. La ciudadanía es un concepto paraguas, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, y que involucra distintas facetas, como la ciudadanía global, la ciudadanía local y la ciudadanía crítica, incluyendo aspectos tan diversos como la globalización, la migración, la equidad de género, la tolerancia al otro o el conocimiento de la institucionalidad, entre otros. Considerando esta diversidad y pluralidad del concepto, quisiera partir preguntándoles: ¿Qué es para ustedes la ciudadanía hoy?

Y ¿qué es la formación ciudadana en niños, niñas y jóvenes?

Valeria Cabello (VC): Perfecto, muchas gracias. Considerando mi propia trayectoria, para mí uno de los elementos centrales de la ciudadanía en niños y niñas tiene que ver con restituir el derecho que ellos tienen a tener una voz frente a las temáticas que les afectan, pensado desde una mirada de derechos. En este sentido, la ciudadanía está relacionada con temáticas que pueden ser tan variadas como es la naturaleza propia de la vida humana: convivir con otros, convivir con la naturaleza, aprender a cuidarse a sí mismos, cuidar su ambiente, cuidar el ambiente físico y social en el que viven. Y para desarrollar esto, es necesario enseñar y aprender desde una ciudadanía que sea reflexiva, transformadora. Esto parte, justamente, por restituir la voz que a los niños y niñas muchas veces les hemos negado. Entonces, desde la pedagogía, nosotros podemos abordar la ciudadanía desde múltiples aristas: desde las matemáticas, desde perspectivas inclusivas, desde ciencias para la ciudadanía, desde las ciencias exactas. A partir de estas disciplinas, podemos darles cabida a distintas habilidades: aprender a respetarnos, aprender a pensar críticamente, aprender a actuar de una forma que nos haga vivir mejor, explotando nuestras capacidades humanas y no explotando nuestros ambientes o nuestros entornos natu-

rales. Esa es, en definitiva, la perspectiva desde la que yo he trabajado la ciudadanía, por ejemplo, con niños y niñas en zonas de sacrificio ambiental, buscando restituir la capacidad que ellos tienen para hablar sobre lo que les afecta y decidir sobre las formas que quieren vivir. Dándoles voz como sujetos de derecho.

(CV): Tomando este último punto -la importancia de la voz de los niños y niñas- así como la relación entre ciudadanía y naturaleza, Ernesto, ¿cuál crees que es el gran cambio en la concepción contemporánea de ciudadanía?

Ernesto Treviño (ET): A mí me gustaría partir desde un punto de vista distinto, considerando sobre todo la incertidumbre que hay para el futuro. Para mí, junto con la crisis ambiental y el adultocentrismo, un problema central es la democracia. Hoy, más de la mitad de la población del planeta vive bajo regímenes no democráticos. Por lo tanto, es inevitable preguntar por cómo se mantiene la democracia y cómo, incluso, en los sistemas democráticos, se están dando perfilamientos de gobiernos bastante totalitarios o con una mirada totalitaria. Entonces, para mí, el punto de partida es: ¿está la democracia en peligro? Y la respuesta es que sí. Hoy, la democracia está en peligro por las grandes desigualdades que no se han podido cerrar a nivel socioeconómico, por la tensión entre las aspiraciones locales y globales que tienen las sociedades, y también por la situación medioambiental; que ha generado, entre otros, los primeros conflictos armados, por ejemplo, por



el agua. Entonces, sin duda, estamos en una situación en donde los sistemas políticos tienen mucha dificultad para responder a las necesidades. Los sistemas democráticos, para mi gusto, están bajo amenaza porque no están teniendo la capacidad de darles salidas institucionales a estas necesidades que son tan vertiginosas y que muchas veces tampoco nos hemos preparado como sociedad para enfrentar. Este es, en definitiva, el caldo de cultivo en que están nuestros jóvenes y nuestros niños y niñas el día de hoy, y desde donde debemos pensar la ciudadanía en el futuro. En el caso particular de Chile -además de lo que mencionó Valeria- tenemos problemas emergentes: la corrupción, el crimen organizado y la violencia. Esa es nuestra realidad. Hoy estamos peleando, para decirlo de una forma, con lápices y con libros contra paquetes de billetes o droga que les ofrecen a los niños y niñas. Entonces, creo que estos son temas que nos permiten salir de la perspectiva simplista de que el desarrollo ciudadano y la ciudadanía



implica principalmente conocimiento de cómo funcionan los sistemas. No, yo creo que es mucho más.

(CV): Gracias. Muy claro. Ernesto nos ha puesto el tema de la democracia y los procesos de subjetivación como un factor central para entenderla. Considerando esto, Rodrigo, desde tu punto de vista, ¿qué elementos crees que podríamos añadir para entender la ciudadanía hoy?

Rodrigo Mayorga (RM): Yo volvería a algunos temas que ya mencionaron, pero también añadiría otros. Por un lado, creo que efectivamente hoy día hay una pregunta o una concepción que es importante remarcar: que la

democracia no es algo que está dado. La democracia no es algo natural, y hoy su propia naturaleza está en un riesgo constante. Bajo esa lógica, la ciudadanía incluye diversos elementos, como, por ejemplo, cómo procesamos el conflicto, cómo interactuamos, incluso cómo dialogamos. En Chile hemos visto claramente, y de forma bastante cruda, las deudas que tenemos sobre estos temas. Pero, a la vez, añadiría también un segundo elemento, que tiene que ver con la dimensión histórica o, más bien, con la dimensión de la conciencia histórica propia de todo tipo de ciudadanía. Obviamente, historia y ciudadanía en nuestro sistema escolar y en general en muchas otras partes han estado históricamente ligadas. Por lo mismo, no es extraño que haya un cierto sentido común que hasta el día de hoy es predominante, de que la historia forma ciudadanos y ciudadanas, y los profesores y profesoras de historia formamos ciudadanos y ciudadanas también. Sin embargo, creo que ahora nos empezamos a dar cuenta de la importancia de la conciencia histórica que desarrollamos como ciudadanos y ciudadanas en términos de nuestra relación con el tiempo y el pasado. Y ahí aparecen preguntas de una conciencia histórica crítica, conciencia refundacional o conciencia ejemplar (por usar algunos conceptos tomados prestados) que comparten la idea de que es importante enlazar el pasado con el presente de manera constante, sobre todo para pensar en los peligros y riesgos de los que han hablado Valeria y Ernesto.

2. LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA: UN ESPACIO DE APRENDIZAJE MULTIDIMENSIONAL.

CV: Un tema que trata Rodrigo es precisamente la relación entre la escuela y la ciudadanía. En eso me gustaría profundizar. Al respecto, surgen preguntas como, por ejemplo, ¿cómo compatibilizamos el enseñar ciertos contenidos con también vivir la ciudadanía en la escuela? O ¿cómo distinguimos la histórica tensión entre escuela, familia y comunidad en el desarrollo de la ciudadanía? En el fondo, me gustaría que tratemos el rol de la escuela y de la educación para la formación de la ciudadanía en niños, niñas y jóvenes.

ET: Yo creo que hoy la escuela está en una encrucijada, porque hay unos conceptos, unos marcos conceptuales, que le dan mucho peso a la escuela sobre el modelamiento de los perfiles ciudadanos de los y las estudiantes. Sin embargo, cuando uno lo analiza más cuantitativamente, te das cuenta de que la escuela tiene poco peso en términos de la formación cívica o ciudadana de las personas. En este sentido, pareciera ser -al menos en el contexto latinoamericano y particularmente en el chileno- que el peso de las experiencias extraescolares es muy grande en comparación con el peso que tiene la escuela. Esto es importante considerarlo para pensar cómo se lleva a la práctica la enseñanza de la ciudadanía. Debemos tenerlo en cuenta para entender los planes y formas de enseñar la ciudadanía en

la escuela, para que vayan más allá de lo meramente formal, del mero cumplimiento. Para eso me parece que es central poner en el centro las aspiraciones y los intereses de los niños, niñas y jóvenes. En ese sentido, tenemos que entender más las propias culturas juveniles, sus temas generacionales, sus formas de ver el mundo. Por otra parte, me parece que la ciudadanía en la escuela debiese ser un lugar en donde los estudiantes tengan la oportunidad de poner en juego sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes a través de ejercicios democráticos o ciudadanos. Esto quiere decir, poner en práctica la ciudadanía de la escuela. Creo que esta es la forma de ir generando una red compleja de actitudes, conocimientos y valores que a la postre es lo que esperamos que puedan tener



Valeria Cabello

todos los ciudadanos en el futuro y que muchas veces nosotros mismos no tenemos.

VC: Quisiera tomarme de algunas ideas de Ernesto para continuar. Tú dices que la escuela tiene poco peso, ¿correcto? Estoy de acuerdo con esta afirmación, en la medida en que pensamos que la ciudadanía se manifiesta explícitamente en el aprendizaje. Pero si nos ponemos a pensar en todo el aprendizaje implícito -cómo convivir, cómo actuar y cómo ser persona y comunidad- creo que la formación para la ciudadanía tiene un tremendo impacto. Pensemos, por ejemplo, en el rol que tenemos desde la escuela con la idea de justicia, mediante nuestra relación con el control pedagógico o disciplinario o el uso de las evaluaciones como métodos de castigo o de refuerzo, las que son formas también de ejercer y mostrar el control. En fin, mi punto es que me parece que hay muchas actitudes y emociones que sí se aprenden en la escuela, aunque una escuela no tenga un plan de formación ciudadana muy elaborado. Entonces, me parece que nosotros también tenemos una deuda bien importante en cómo conceptualizamos el rol de la escuela respecto de modelar las formas de vivir y convivir. En definitiva, de vivir en comunidad. Pero, y es importante decirlo, también tenemos una tremenda deuda en la formación de profesores sobre esta materia, lo que creo que es un punto clave, y nos lleva a la pregunta de si es necesario curricularizar o especificar en una asignatura la formación ciudadana.

CV: Muchas gracias, Valeria. Es interesante pensar y visualizar cómo la escuela desarrolla la formación ciudadana tanto desde lo explícito como de lo implícito. En este sentido, Rodrigo, y considerando la idea de conciencia histórica que mencionaste, ¿cómo vez la tú la relación de la escuela con la ciudadanía y, específicamente, el aporte desde la historia, pensando en cómo puede aportar esta disciplina a la formación de la ciudadanía?

RM: Yo creo que lo que dice Valeria es clave. Porque, aunque no lo intencionemos, la escuela es un lugar de relaciones, de relaciones políticas para ser más preciso. Entonces, la pregunta es cómo nos hacemos cargo de esa relación. Esta premisa nos sirve para cuestionar la mirada futurista o desarrollista de la educación ciudadana, que considera que se es ciudadano al cumplir cierta edad y requisitos legales. Creo que esa mirada tiene ciertas complicaciones, en gran medida porque parte de una conceptualización de la ciudadanía como un estatus que se alcanza y no se hace la pregunta de cómo hacemos ciudadanía. En cambio, cuando empezamos a pensar la ciudadanía a partir de esta serie de prácticas y empezamos a entender la ciudadanía como una comunidad de práctica, la pregunta central que emerge es qué tipo de contextos de práctica entregamos en la escuela para poder desarrollar ciudadanías de diverso tipo. El desafío está, entonces, en pensar cómo logramos introducir nuevos contextos de prácticas dentro de nuestros espacios escolares, asumiendo que si no lo hacemos de

manera consciente, igual lo estamos haciendo de una u otra forma y que, por lo tanto, es algo que va a pasar de todas maneras, porque inevitablemente en la escuela se forman ciudadanos y se practica la ciudadanía.

ET: Claro, y me gustaría complementar, porque para mí hay tres temas que son fundamentales en esto que Rodrigo llama los contextos de práctica. Primero, hay siempre que considerar la clase social, porque no hay que olvidar en la sociedad que vivimos y las enormes diferencias que tenemos. El segundo tema es el género: ¿por qué siempre tenemos a las mujeres con los mejores indicadores ciudadanos en todas las

encuestas y están subrepresentadas en todos los espacios de poder? Para mí, esa es otra de las preguntas que es necesario empezar a respondernos. Y la tercera pregunta es por las identidades: ¿cómo lidiamos con la diversidad de identidades y con esta idea de tener un acuerdo que nos haga vivir como comunidad? No es una solución fácil y me parece que vamos a tener que avanzar hacia allá, porque las respuestas que estamos recibiendo del mundo político son respuestas más bien estandarizadas y conservadoras que tratan de volver al pasado ante esta irrupción de identidades. Yo creo que ese es el alambrado que tenemos que ir pensando para la construcción y enseñanza de la ciudadanía.

3. LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA Y LA FORMACIÓN DE FORMADORES: ENTRAMADOS SOBRE CÓMO, CUÁNDO Y QUÉ FORMAR

CV: Bueno, claramente tanto estos espacios explícitos como implícitos nos llevan a la pregunta sobre cómo formar para la ciudadanía, tanto desde la escuela, pero también desde los propios espacios donde se forman los formadores. Y tenemos múltiples novedades: una nueva ley, que ha introducido la educación ciudadana como asignatura, la incorporación de los Planes de Formación Ciudadana en las escuelas, entre otras. ¿Cómo ven estos temas?

VC: Bueno, claro, es un tema central. A mí me parece que, por ejemplo, habría que orientar áreas del currículo,

curricularizar la necesidad de trabajar en pos de una ciudadanía sustentable. Esto es tremendamente necesario, pero no debe limitarse a las ciencias, sino que se debería hacer de forma más explícita, como se está haciendo, por ejemplo, desde la asignatura de Ciencias para la Ciudadanía que se está implementando. Como sabemos, esta asignatura es producto de una reforma que ocurrió ad portas de la pandemia, en el 2020. En ese año, el currículo de Ciencias para la Ciudadanía entró en vigencia. Por lo tanto, no hubo una mediación ni formación docente para afrontar esto, que pudiera, por ejemplo, entender los fenómenos socio-científicos como controversias socio-científicas. Los profesores han encontrado las formas, han ido for-

mándose y colaborando entre ellos para poder abordar esta asignatura. Sin embargo, obviamente falta una política de formación docente, inicial y continua, de la ciudadanía. Esto también debería ser parte de una política nacional. Entonces veo que eso es algo que nosotros, desde las universidades, también podríamos trabajar, para cuestionar -en nuestros estudiantes, que son los futuros profesores- la idea de que la ciudadanía parte con el voto, por dar un ejemplo. Entonces, yo creo que ahí nosotros podemos repensar la manera en que como academia nos vinculamos con este desafío.

ET: Estoy muy de acuerdo con Valeria, pero creo, también, que esto no es solamente un tema de docentes. En Chile, uno choca con los sostenedores, con los directivos y con los apoderados para la enseñanza de la ciudadanía. Un ejemplo: hace algunos años participamos en un estudio de la Agencia de la Calidad de la Educación y aplicamos un cuestionario -que es un cuestionario internacional donde Chile ha participado- sobre democracia. Por aplicar ese cuestionario tuve que enfrentarme a una queja ante el Instituto Nacional de Derechos Humanos, porque unos apoderados consideraron que aplicar ese cuestionario era adoctrinamiento. Entonces, ese es el contexto social donde vivimos y esos son nuestros apoderados, nuestros directivos y nuestros sostenedores. Esto nos abre la pregunta por el contexto de la educación chilena, que está amparada en esta lógica de la libertad de enseñanza y sin un marco claro para desarrollar la ciudadanía, lo que ha llevado a que profesores sean

acusados de propagandistas por tratar violaciones a los derechos humanos.

Entonces, este marco regulatorio es complejo, porque no nos permite explorar estos temas de forma clara. Y, por otro lado, en términos quizás más pedagógicos, siguiendo, por ejemplo, la metodología con Derechos Humanos, que es básicamente el ponerse de forma horizontal a conversar, a dialogar con el otro, es difícil cuando no hay marcos claros y pareciera que todo se puede. Por eso, creo que nos faltan esos marcos para poder tener una conversación mucho más sana, llevadera y respetuosa dentro de la escuela.

RM: Continuando con la línea de Ernesto, creo que también hay que pensar en el conjunto del sistema educativo. En este sentido, considero que hay que distribuir los recursos para que sean coherentes con esas decisiones, y también preguntarnos qué no le estamos pidiendo a otras instituciones. Porque creo que la escuela, particularmente en el caso chileno, es una institución a la que le pedimos muchas veces prácticamente todo y dejamos de lado otros espacios. Me parece que hay muchos otros espacios de educación ciudadana que no están contruidos en nuestra sociedad o que fueron destruidos o que no hemos fomentado lo suficiente en este último tiempo. Entonces, ahí también creo que hay un punto, que no se limita a la forma en cómo se puede enseñar, que estoy de acuerdo con estos cambios, pero también tiene que ver con un tema financiero. Ahí tenemos que empezar a preguntarnos: ¿hasta dónde llega la escuela? ¿Qué

otro tipo de instituciones pueden tener un rol en el desarrollo de la ciudadanía? Creo que eso es bueno si queremos empezar a pensar realmente desde un enfoque de derechos.

ET: Para seguir la línea, quizás podría contar algo. Hace algunos años trabajé en un proyecto focalizado justamente en entender las formas de enseñanza, y nos encontramos con que los profesores que mejor formaban en temas transversales eran los de ciencias. Tenía que ver con la pregunta que ese profesor se hacía en todos lados. Pero en realidad no es tanto el contenido, sino que también, como se decía al principio, la forma implícita en la que uno está formando para la ciudadanía. Pareciera ser que los profesores de ciencia, por el solo hecho de ser bien constructivistas, dan a los niños la oportunidad de

equivocarse, de testear sus hipótesis, de volver atrás, de revisar, y ahí había y hay consistentemente algo que se parece a la discusión abierta en la sala de clases. Paradójicamente, en contraste, los profesores de historia están muy enfocados en el contenido y mucho menos enfocados en esta lógica de discusión abierta. Pero, a mí me da la impresión de que, si nosotros como profesores tuviéramos una cierta consistencia en la forma en que interactuamos con los estudiantes, podríamos apuntar a formar este conjunto de habilidades, conocimientos y formas de relacionarse mucho más proclives a formas democráticas, sobre todo en el escucharnos. Creo que ahí tenemos un déficit grande y se nota la inmadurez de la democracia chilena en la forma en que los adultos nos relacionamos en torno a distintos debates.

4. ENSEÑAR LA CIUDADANÍA EN LOS JÓVENES: ESPECIFICIDADES Y PERSPECTIVAS

CV: Muchas gracias, creo que estamos desarrollando un debate muy interesante. Ya empezando a cerrar, me gustaría introducir una pregunta que parece muy simple, pero que quizás no lo es tanto: ¿qué nos diferencia, al final del día, de enseñar para la ciudadanía a los niños, niñas y jóvenes, de otra forma de enseñanza? Porque pareciera ser que todo lo que decimos, la colaboración, el trabajo horizontal, el escuchar a los otros, el tratar los temas conflictivos, también son formas de enseñar a todos los universos sociales. Y, claro, como decía Rodri-

go, a mí me parece que muchas veces les exigimos a la escuela y a los niños, niñas y adolescentes cuestiones que nosotros mismos como adultos no conocemos. Entonces, ¿por qué exigimos tanto a la escuela?

ET: Mira, la verdad, pensándolo un poco, yo creo que no hay mucha diferencia entre enseñar la ciudadanía y otras formas de enseñanza. Creo que una parte de la ciudadanía sí es muy importante enseñarla como tal: la que tiene que ver con la comprensión de los mecanismos gubernamentales,

las forma en que nos organizamos como sociedad, etc. Pero, para mi gusto, la enseñanza de la ciudadanía, recogiendo lo que decía Valeria, tiene que ver mucho con cómo ejemplificamos la forma de relacionarnos. Por eso la importancia de tener una cierta consistencia en la manera en que las interacciones de aula, las interacciones con los estudiantes se den de una forma respetuosa, equivalente, dialogante. Esto no implica que todo tenga que dialogarse siempre o que todo tenga que ser diálogo abierto, sobre todo en la adolescencia, en que sabemos que se necesitan límites. Pero creo que la consistencia de todos los docentes, teniendo un trato similar en términos de interacciones humanas, yo hipotetizaría que nos puede llevar por un mejor camino del que tenemos ahora.

VC: Yo quisiera transformar la pregunta, desde enseñar ciudadanía a los niños y niñas, a enseñar ciudadanía con los niños y niñas, desde ellos, desde nuestras comunidades, desde nuestros territorios. Creo que ese cambio transforma el escenario completo. Porque considero que es fundamental para eso escucharnos, escuchar a los niños, niñas y jóvenes, y desde ahí plantear los desafíos que tenemos en esas comunidades específicas, para esos grupos, para cursos puntuales, y en momentos particulares también. Entonces, creo que debiésemos pensar más en una ciudadanía contextualizada, situada, y que responda a las necesidades de los grupos humanos que están en ese momento articulándose.

RM: En mi caso, estaba pensando en David Labaree. Él tiene una idea para la escuela norteamericana, pero yo creo que aplica para muchos casos. Labaree habla de los tres grandes objetivos de las escuelas, que van predominando uno u otro en los distintos momentos históricos: la formación de la democracia, la formación del capital humano y la distribución de recursos de acuerdo con el logro. Pensaba en esto a propósito de tu pregunta de qué nos diferencia o qué diferencia la educación ciudadana de otros tipos de educación, donde vemos estos mismos temas de trabajo con otro, colaboración, etcétera. Creo que la educación ciudadana es quizás la única que forma parte fundamentalmente de ese primer objetivo que es la educación para la democracia y, por ende, una educación necesariamente colectiva. Esto la distingue de casi todas las otras formas de enseñanza, incluyendo la educación cívica, por ejemplo, en que yo puedo aprender solo. Pero una verdadera educación ciudadana o una educación para la ciudadanía se tiene que pensar en plural, y creo que eso sí establece una diferencia importante.

También creo que la distinción de Labaree ilumina un poco la tensión que siempre hay entre los objetivos y las prácticas: decíamos, por ejemplo, por qué tenemos estos marcos teóricos y estos temas y después vemos que chocan, o por qué los docentes dicen tener una forma de enseñanza de la ciudadanía, pero después aplican otras, por dar algunos ejemplos. Entonces, y ya lo mencionaban acá: le pedimos mucho a la escuela, pero también le pedimos mucho a los docentes. Los

docentes muchas veces tienen que ser todo: profesores, guardias del orden, están controlando, tratando de cumplir siete objetivos distintos o tres objetivos distintos con los mismos recursos

que tenían el día anterior. Entonces creo que es importante considerar esto cuando se habla de cómo y de qué se debería tener en cuenta para enseñar la ciudadanía.

5. EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA: CIUDADANÍA GLOBAL EN LA ESCUELA LOCAL

CV: Bueno, muchísimas gracias a todos y todas. Me gustaría llevarles ahora a imaginar prácticas de futuro que permitan el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía. Para ello, déjenme introducir una idea adicional: la de ciudadanía global. Porque hoy, esta idea cuestiona la noción clásica de que la ciudadanía está siempre e inevitablemente asociada a una nacionalidad, a un estado-nación, y exige otra idea de lo global, que nos llama a mirarnos como seres planetarios, porque parece que vivíamos en un mundo que creíamos que se expandía, y mágicamente nos dimos cuenta de que la Tierra era finita. Entonces, considerando esto, ¿qué políticas, ideas o prácticas les parece interesante proyectar para el futuro, pensando en los próximos 20 o 30 años?

RM: Estaba pensando en tres ejemplos que se me vienen a la cabeza rápidamente. El primero es un programa público estatal que son las Escuelas de Ciudadanía del INJUV (Instituto Nacional de la Juventud), que es un proyecto que se pregunta cómo podemos llevar o cómo podemos generar espacios dentro de las escuelas y

liceos para el desarrollo de proyectos democráticos creativos. Esto supone entregar ciertas herramientas y fondos a centros de estudiantes o a grupos de estudiantes que son invitados dentro de los liceos sin saber necesariamente si va a funcionar, y por lo tanto es una apuesta interesante. Una segunda experiencia son los consejos de curso.

El consejo de curso es una instancia que apareció en el Liceo Experimental Manuel de Salas en la década de los 30 y que recién se expandió al resto del sistema en 1953. Fue concebido como un espacio que estaba pensado para entregar posibilidades reales de desarrollar conciencia y ciudadanía, pero, me parece, ha sido un espacio enormemente desaprovechado, al punto que hoy día uno habla y dice consejo de curso y dicen ¡ah!, eso es como cuando se celebran los cumpleaños. Y como último punto, hay una experiencia norteamericana en Teachers College de la Universidad de Columbia que yo siempre menciono, que es la de los Youth Historians in Harlem, que es un programa que desarrolla la universidad junto con un grupo de escuelas públicas en Harlem, que es justamente sobre trabajo de historia de la educación local, pero con estudiantes. Entonces, acá se muestra muy claramente cómo ponemos al servicio de la historia local la historia

comunitaria y la historia de la propia escuela, ayudando no sólo al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sino también al desarrollo de la pertenencia y a la conciencia local.

CV: Muchas gracias, Rodrigo, creo que es interesante, porque vuelves a poner el tema de la voz en la construcción de la ciudadanía. Ernesto, ¿tú qué nos podrías contar al respecto? ¿Hacia dónde podríamos movernos o cómo podríamos movilizarnos?

ET: A mí me gustaría resaltar dos elementos, bien importantes a mi gusto. Uno tiene que ver con la posibilidad de que existan, a nivel nacional, orientaciones bien específicas respecto a los principios que nos unen como sociedad. No hay mucha evidencia actualmente, pero la poca literatura que existe nos dice que en los países en donde hay un acuerdo y hay directrices claras de cómo formar ciudadanos, se garantiza que haya una cierta regularidad en los mensajes y en las prácticas que reciben los estudiantes, mientras que en los países en donde hay libertad de enseñanza (como Chile) esto queda al arbitrio del profesor o de la ideología del director. Entonces, me parece que sería bueno como sociedad tener una conversación constructiva respecto de cuáles serían esos lineamientos. Sin embargo, estas orientaciones más generales a nivel de sistema sí o sí tienen que ir combinadas con una bajada procedimental de esas guías, y acá está el segundo elemento. ¿Cómo hacer

esta bajada? La evidencia nos habla, claramente, sobre la importancia que tiene la discusión abierta en la sala de clases, que incluye, por ejemplo, todos los ejercicios de discusión o debates sobre temas controversiales. Y ahí también es interesante hacerse la pregunta sobre cuáles son los temas controversiales: ¿una dictadura es un tema controversial? ¿Es válido matar a alguien? Yo creo que no, que no es un tema controversial: apoyar una dictadura no es controversial, matar a alguien no es controversial. Entonces, ponerse de acuerdo en esos elementos es muy importante, porque nos permitirá avanzar como sociedad.

VC: Yo estaba pensando en un nivel más micro, donde me parece importante destacar los Consejos Escolares. Actualmente, se está buscando que estudiantes que se consideran parte de grupos minoritarios integren los Consejos Escolares, para darles voz en decisiones específicas y vinculantes, lo que me parece que es muy positivo. En ese sentido, considero que esta experiencia micro realmente puede generar importantes transformaciones, sobre todo en contextos tan inciertos como los actuales. Otro elemento, que podríamos llamar territorial, son las experiencias locales de producción de la ciudadanía, porque, junto con lo global, la pertinencia local es clave. Ahí tengo un ejemplo. Nosotros estamos trabajando con la Bahía de Cartagena, vinculando la comunidad con escuelas y la academia, con el objetivo de generar escuelas comunitarias ambientales para trabajar el tema de los humedales y la protección del medio ambiente y,

también, por qué no decirlo, levantar alertas contra las empresas que están haciendo mal uso de los recursos naturales y transformando espacios que deberían ser de conservación o de preservación de especies en cualquier otro elemento que genera beneficios o utilidades. Para cerrar, un ejemplo histórico también: las escuelas de padres, donde, paradójicamente, asistían mayoritariamente madres. En fin. Esa fue una oportunidad para revincular a la escuela a las personas que cuidan: madres, padres, cuidadores, abuelas, primas o la persona que cuida a los niños. Pero también fue una oportunidad para pensar la escuela fuera de sus límites como una entidad formadora, y pienso que fue una ventana de oportunidades que tiene un elemento histórico y que podría ser de implementación relativamente “sencilla” porque la infraestructura de la escuela está, y muchas veces el interés de las madres, padres y cuidadoras o cuidadores está, pero falta darle estructura, revincularlo. Y, claro, pensar en las temáticas que hoy en día son requeridas, que hoy en día son necesarias, como, por ejemplo, educación sexual integral, entre otras.

RM: Claro, y complementando un poco, me parece que necesitamos preguntarnos por todas estas situaciones, pero especialmente por la idea misma de temas controversiales que presentaba Ernesto, o cómo se define qué es una controversia. Porque cuando definimos algo como una controversia, en un contexto de práctica escolar, estamos abriendo la posibilidad de que exista una serie de posibles resultados, y si yo defino que violar Derechos Hu-



manos por bienestar económico es algo controversial, estoy generando un contexto de práctica de que esto puede ser correcto. Por lo mismo, es fundamental mirar el contexto pedagógico que estamos desarrollando y las diversas posibilidades que podemos ver en ese escenario. Esto nos lleva a comprender que la ciudadanía no es nunca un aprendizaje de camino único.

CV: Muy claro. Bueno, muchas gracias, Valeria, Rodrigo y Ernesto. Me parece que ha sido muy enriquecedora y productiva la conversación, y creo que hemos conversado precisamente sobre muchos de los desafíos de futuro que tienen la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía. Muchas gracias de nuevo.

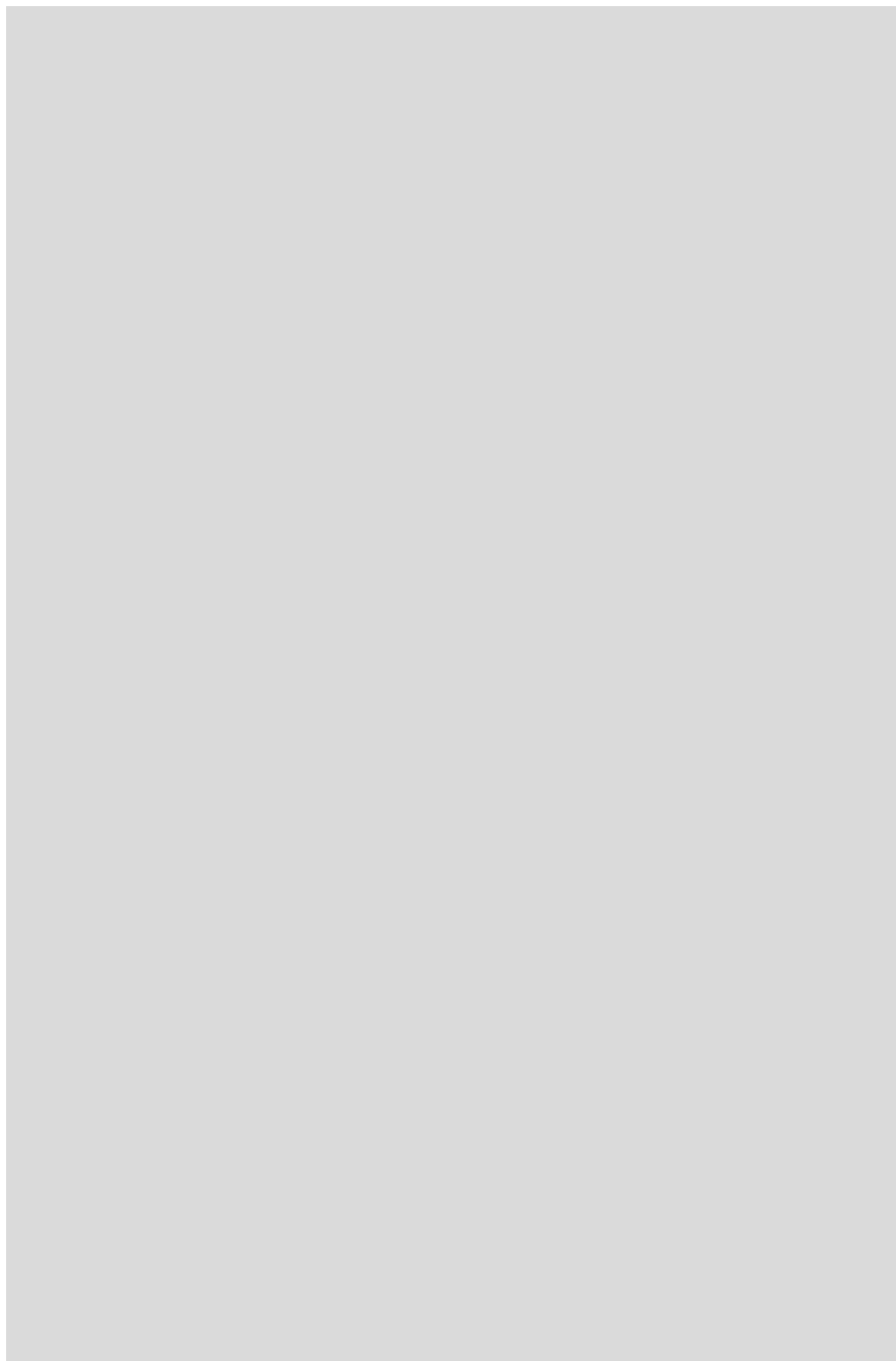
SÍNTESIS DEL DIÁLOGO CON PARTICIPANTES

La discusión posterior al diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje para la ciudadanía mostró que este es un tema complejo que aborda diversas perspectivas y desafíos en el ámbito educativo. Por una parte, se destacó la necesidad de que la formación ciudadana que no sea reactiva, sino que surja de las necesidades reales de las comunidades. Al respecto, se destacó la importancia de preparar a los profesores para abordar la diversidad de enfoques y prácticas ciudadanas en el aula, destacando, además, la necesidad de escuchar y tolerar el disenso en un contexto de convivencia democrática.

Por otra parte, se plantearon preocupaciones sobre cómo abordar discursos de odio, especialmente presentes en el ámbito digital y cómo esto afecta la enseñanza de la ciudadanía. Al respecto, se destacó la falta de investigación sobre las emociones políticas en el aula y la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas para abordar estos procesos, siendo cuestiones que impactan a la formación ciudadana. En una línea complementaria, se discutió las limitaciones de los ambientes educativos para abordar los desafíos de la ciudadanía digital y propone repensar la prohibición de tecnologías en el aula. Así, se destacó la importancia de explorar nuevas formas de enseñanza que integren los espacios digitales y promuevan prácticas sociales democráticas.

Otro aspecto destacado fue la importancia de replantear el marco teórico de la formación ciudadana, considerando la participación activa de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje. En este contexto, se destaca el papel fundamental de la educación inicial en el desarrollo de prácticas ciudadanas inclusivas y participativas desde una edad temprana. Asimismo, se destaca la necesidad de establecer una consistencia en las interacciones humanas en el aula y reconoce las dificultades que enfrentan los docentes para abordar temas controvertidos, cuestiones que impactan en la relación entre niños y niñas y los docentes.

Finalmente, se planteó la importancia de definir los objetivos y prioridades en la enseñanza de la ciudadanía, reconociendo las limitaciones y desafíos que enfrenta la escuela en este sentido. En este sentido, se destacó la necesidad de distribuir recursos de manera coherente con los objetivos educativos y de fomentar espacios de educación ciudadana más allá del ámbito escolar.





APRENDER Y ENSEÑAR PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

CÓMO CITAR:

Luengo, P., Álvarez, J., Berger, C., y Guerrero, P. (2024). Aprender y enseñar para el desarrollo socioemocional. En M. Claro y C. Villalobos (Eds.), *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios* (pp. 60-75). CEPPE UC.

MODERADORA

PAULA LUENGO

Profesora asociada de la Escuela de Psicología UC. Es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología de Facultad de Medicina y Psicología, Sapienza Università di Roma, Italia. Es investigadora miembro del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Además, es investigadora asociada del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES) y coordinadora de la Unidad de Políticas Públicas (Evidencia, Conexión e Incidencia, ECI) de este Centro. Es también, directora del proyecto ProCiviCo. Sus áreas de investigación están asociados al estudio de determinantes individuales y sociales del comportamiento prosocial y su vinculación con el compromiso y la participación cívica desde una perspectiva longitudinal.

PANELISTAS

JUAN PABLO ÁLVAREZ

Secretario Regional Ministerial de Educación en la Región de Valparaíso. Es psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado. Fue coordinador del programa PACES de Apoyo a la Convivencia Escolar y además trabajó en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, coordinando el área de incidencia en política pública. Fue también, Coordinador Nacional de Convivencia para la Ciudadanía de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

CHRISTIAN BERGER

Profesor titular de la Escuela de Psicología UC. Es psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctor en psicología educacional de la Universidad de Illinois, Estados Unidos. Es investigador adjunto del Centro de Estudios y de Conflicto Social, COES, e investigador asociado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Además, es actualmente uno de los trece miembros del Consejo Asesor para la Convivencia Escolar convocado por el Ministerio de Educación y, además, es parte del Consejo Científico Internacional de la UNESCO sobre bullying. Sus áreas de investigación son el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes, la violencia escolar y la creación de espacios educativos seguros, desarrollo ciudadano, y sostenibilidad.

PATRICIA GUERRERO

Profesora asistente de la Facultad de Educación UC. Es psicóloga y magíster en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Sociología por la Universidad París 7 Denis Diderot, Francia. Es también, investigadora asociada del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Sus áreas de investigación son el rol docente, desde las políticas públicas, focalizándose en la relación entre salud mental y malestar en las prácticas educativas docentes, emocionalidad, inclusión y nuevas metodologías.

1. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y POLÍTICA EDUCATIVA: DESAFÍOS Y PROBLEMAS

Paula Luengo (PL): Bueno, muchas gracias a ustedes por estar acá y por hacer posible esta experiencia de diálogo en relación a este tema que ha sido, creo, el gran protagonista del último tiempo en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje socioemocional. Con la pandemia, el desarrollo socioemocional se transformó en uno de los ejes más importantes y más necesitados en el contexto de la crisis socio-sanitaria. Estos años nos han hecho cuestionar profundamente cuáles son las habilidades que necesitamos promover y fortalecer para, de alguna manera, garantizar vías de mejor convivencia desde los ambientes escolares, educativos y en general en los procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes. También nos han permitido hacernos nuevas preguntas o retomar otras: ¿cómo el desarrollo socioemocional tiene que ver y está vinculado con el desarrollo más amplio de habilidades para la ciudadanía? ¿De qué manera se aborda el desarrollo socioemocional desde la didáctica? ¿Qué canales y vías de enseñanza y aprendizaje son necesarias para desarrollar este tipo de habilidades? ¿Cuán priorizadas están curricularmente este tipo de habilidades? Como ven, son varias preguntas, y son las que hoy nos convocan y donde es



central el aporte que podemos hacer desde distintas miradas disciplinares, como la economía, la ciencia política, las ciencias sociales, la educación, etc.

Entonces, para ir abriendo el debate, me gustaría que comenzáramos quizás con una especie de estado del arte del tema. Entonces, me gustaría que cada uno desarrollara con su énfasis, pero comenzando con Juan Pablo porque de alguna manera necesitamos situarnos en la política educativa pública actual. ¿En qué estamos en términos de desarrollo socioemocional? ¿Cuáles son las proyecciones? ¿Cuáles son los pendientes?

JUAN PABLO ÁLVAREZ (JA): Bueno, primero que todo, muy buenas

tardes a todos y a todas. Muchas gracias por la invitación al CEPPE y por la posibilidad de compartir con panelistas muy destacados y que sin duda también han sido referentes para poder trabajar la convivencia, la salud mental, el bienestar y el desarrollo socioemocional. Así que muy agradecido por la invitación. Conuerdo con Paula en que esta ha sido una temática que se ha relevado con mucha fuerza a partir de la pandemia, pero también hay que buscar un hilo conductor, y creo que es importante anclar este hilo conductor desde los aspectos curriculares y también desde los objetivos de aprendizaje transversales, que desde su comienzo venían con cierto sentido de relevar aspectos que eran, valga la redundancia, transversales al ejercicio educativo. Desde ahí van adquiriendo relevancia las temáticas de convivencia, de clima escolar y de clima de aula. Creo que es importante esta precisión porque, primero, nos entrega ciertas ideas claves de que, al menos, en las bases curriculares y de los planes y programas, lo socioemocional siempre ha estado presente en la política educativa chilena. Pero, al mismo tiempo, es medianamente claro que, al momento de relevarse estas temáticas, hemos encontrado ciertas tensiones con las políticas de las pruebas estandarizadas y las políticas de rendición de cuenta, que van orientando también de alguna forma al quehacer educativo a enfocarse en ciertos resultados que no priorizan estos temas. Y aunque en las políticas de aseguramiento de la calidad aparecen ciertas dimensiones evaluadas, como clima de convivencia escolar, aun así el peso que tienen para las comunidades sigue siendo

muy poco en relación a lo que asignaturas como lenguaje y matemáticas generan en términos performativos y en los efectos que van produciendo entre las comunidades educativas. Creo que ahí hay un primer elemento de cómo ir rastreando de forma histórica la forma en cómo aparecen estos temas, donde el currículo aborda estas temáticas, pero al momento del quehacer cotidiano de las prácticas performativas efectivamente hay diferencias, y esas diferencias más o menos están enmarcadas en estas políticas de rendición de cuenta. En esta tensión creo que hay dos cuestiones que vale la pena recordar ahora. Primero, la priorización curricular, que de alguna manera vino a descomprimir el efecto de estas políticas de rendición de cuenta en relación a lo que las comunidades educativas estaban realizando. Y, por otro lado, ante la emergencia y la urgencia de poder atender aquellos aspectos de las comunidades educativas, el tener un poco más de tiempo, el tener un poco más o menos de carga, también



Juan Pablo Álvarez

permitió desarrollar, y también las comunidades educativas hicieron un triple esfuerzo, de poder atender aquellos aspectos del bienestar, del desarrollo socioemocional, de las comunidades, tanto en estudiantes como en familias, y en cierta parte también respecto a equipos educativos. En este proceso nos dimos cuenta de que, a pesar de todo esto, no hay un marco común, no hay un marco conceptual teórico acordado, y también hay distintos espacios o puntos focales dentro de la institucionalidad del sistema educativo que también van entendiendo y van generando señales que no necesariamente son coherentes o consistentes entre sí. Por ejemplo, entre lo que se evalúa y lo que se orienta, o incluso desde los distintos lugares donde se hacen ciertas orientaciones. A esta constatación más global se suma el desafío de la pandemia, donde como Ministerio lo que hicimos fue entender que había que reconfigurar un tejido social, porque el reencuentro presencial significaba reconfigurar, redimensionar, volver a establecer límites, volver a establecer distintas formas de relación que no necesariamente se habían previsto de la manera que se necesitaba en las comunidades educativas. Y en ese marco se desarrolla y articula lo que finalmente hoy día es conocido como la política de reactivación educativa, que tiene como foco justamente el cómo recuperamos ciertas brechas de aprendizaje como necesidad educativa, pero que, junto a eso y de maneja integral, cómo abordamos las temáticas de bienestar socioemocional.

En este contexto hay dos definiciones que hemos hecho que son relevantes como punto de partida. Primero,

en torno a la idea de bienestar, es situarnos desde nociones de bienestar más social, de bienestar más colectivo, para no quedarnos necesariamente en una dimensión más individual, que sí estaba presente en algunos instrumentos que implicaron muchas de las críticas anteriores. Si entendemos que esta es una primera definición, es entonces pensar cómo los marcos conceptuales y definiciones respecto a lo socioemocional sean coherentes con aquello. Una segunda idea que fue clave, que también está muy asociada al desarrollo socioemocional, es cómo le damos un valor a la participación y al protagonismo de los actores educativos en esas definiciones, entendiendo que el desarrollo socioemocional es un ejercicio de ciudadanía. Entonces, acá la pregunta es cómo generamos ciertas condiciones, ciertos acuerdos, ciertas normas, ciertas formas de relación dentro de las comunidades educativas, y eso tiene que ver, obviamente, con los componentes de participación de las comunidades. Lo segundo es que para nosotros el bienestar colectivo y el bienestar social tiene que estar enraizado en condiciones estructurales. No podemos pensar en bienestar y convivencia sólo hablando de los estudiantes. Hoy día tenemos el desafío de cómo abordamos las dimensiones del trabajo docente de manera que permita avanzar en bienestar y que permita generar condiciones estructurales para el bienestar. Este mismo desafío tenemos con los estudiantes. Creo que la gran retroalimentación que hemos visto en la comunidad educativa este año es justamente lo que comentaba Paula: cómo los docentes, los equipos educativos, también visibilizan y

ponen en la mesa que ellos necesitan también esto.

PL: Gracias, Juan Pablo. Creo que hay una serie de ventanas, por así decirlo, de puntos, de niveles que has tocado, que me parece importante de alguna manera rescatar, porque de alguna manera también creo que estamos hablando de una necesaria mirada, no solamente en lo inmediato o en las urgencias, sino que sobre todo mucho más a largo plazo. Porque en estos años lo que hemos visto es justamente un quiebre importante en términos de convivencia, y creo que eso impulsa a desarrollar una mirada que articule más allá de lo inmediato. En ese sentido, creo que el desarrollo socioemocional lo podemos considerar como un fundamento del bienestar individual pero también de la democracia. Por eso me gustaría ahora invitar a Christian a reflexionar también desde una mirada quizás más sistémica, bajo la siguiente pregunta: ¿qué nos están diciendo y cómo podemos mirar el desarrollo socioemocional también desde una perspectiva más sistémica?

CHRISTIAN BERGER (CB): Una pregunta pequeña... Gracias por la invitación, por las presentaciones y a Juan Pablo por dar contexto. Me gustaría empezar a responder contando que, cuando uno hace encuestas o estudios, la gran mayoría de la población dice que no le gusta la violencia, que están contra la violencia, pero sistemáticamente



aparecen niveles de violencia del 20% o 30% en las escuelas. Y la pregunta es bueno, ¿por qué? Yo voy a intentar construir desde esa pregunta: ¿cómo llegamos a entender esa violencia que se instala?

En algunos estudios que hemos hecho en grupos pequeños, como la sala de clases o actividades extracurriculares, lo que empezamos a observar es que la conducta agresiva no está localizada en personas, sino que está localizada en relaciones. Entonces tú puedes tener una persona que en ciertos contextos puede actuar agresivamente y en ciertos contextos no, o en ciertos momentos. En cierta forma, son roles intercambiables. Lo que quiero decir con esto es que la agresión no parece tener que ver con diferencias individuales, sino que más bien tiene que ver con las funciones que cumple en ciertos contextos y en ciertos momentos específicos. Entonces, la pregunta fundamental es: ¿por qué se activa? ¿En qué momento se activa?

Esto nos lleva a la idea de que los vínculos son una cosa necesaria, absolutamente primordial de las relaciones

interpersonales entre seres humanos. Esto lo vemos en la valoración de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, los profesores, en la necesidad de formas de participar y de ser ciudadanos, en establecer vínculos. Pero también empezamos a ver cómo se reconstruyen estas dinámicas de abuso, de discriminación, de violencia, etc. Cuando uno entonces piensa, bueno, ¿cómo se construyen los vínculos en la escuela? ¿Cuáles son los motores para construir vínculos en la escuela? En grupos de padres, niños y adolescentes. Yo tengo la impresión de que ahí nos estamos equivocando bastante como adultos, porque tenemos una concepción extremadamente individual de la dimensión socioafectiva. Les pongo un ejemplo súper concreto: cuando uno piensa en qué tipo de estudiante queremos formar, la respuesta rápida es estudiantes capaces de regularse emocionalmente, es decir, la autorregulación. Sin embargo, lo que sabemos es que la regulación no es sólo auto, sino que es heterorregulación, y que los grupos se regulan como grupos. Entonces, lo que deberíamos formar no son individuos autorregulados, sino que también grupos capaces de regularse. ¿Cuál es la consecuencia de esto? Que, si tú tienes una dinámica de violencia en una escuela, la responsabilidad no es sólo de quién es violento, del responsable de su conducta, y esa es la conexión con la ciudadanía, porque en la visión desde la ciudadanía todos somos responsables del bienestar de todos. Pero en el modelo de desarrollo socioemocional impera una mirada absolutamente individual.

Entonces, me parece que estamos intentando resolver un problema en

los niños que no es un problema de los niños, es un problema de nosotros, y que se manifiesta ahí, porque el problema es nuestro, en cómo nos relacionamos, lo que mostramos, lo que pedimos, lo que exigimos. Tenemos que cambiar esta mirada de la competencia por la mirada de la colaboración. Tenemos que cambiar la mirada del éxito individual por la mirada del éxito colectivo o de indicadores colectivos.

PL: Muchas gracias, Christian. Creo que algunas de las reflexiones e ideas que tocas tienen mucho que ver con una necesaria articulación entre las políticas públicas y la necesidad de tener una mirada más relacional. Entonces, desde esta mirada más dinámica: ¿qué ocurre con los docentes? Patricia, tú que has estudiado el tema de la salud mental en profesores, la pregunta es: ¿cómo el docente puede hacerse cargo del desarrollo socioemocional de sus estudiantes en un aula de clase? ¿Cómo se da esa relación en contextos en los que la salud mental de los profesores está desafiada?

PATRICIA GUERRERO (PG): Bueno, muchas gracias por la invitación. Yo quisiera partir diciendo que en la escuela no hay nadie que se ocupe de los profesores, entonces ese es un punto de partida muy claro y distinto. Además, quiero contar que las reflexiones que tengo en este minuto provienen de un trabajo que llevamos con la Municipalidad de Santiago, en un programa de salud laboral para todas las escuelas inspirado en una

lógica de aprendizaje integral. Desde ahí entonces empiezo a trabajar con los docentes, sobre qué afectos pueden mostrar los docentes y qué afectos no pueden mostrar los docentes en las escuelas. En definitiva, qué dolores pueden mostrar y cuáles no. Como dato, quiero contarles que hay un 300% de aumento de licencias médicas este año y en Santiago hay un 200% más de licencias médicas. Entonces estamos frente a una emergencia sanitaria de ausentismo laboral de profesores.

Siguiendo las recomendaciones de la OIT y la OMS, hay tres elementos centrales que tenemos que tener en cuenta respecto de los docentes. Primero, desarrollar una prevención de riesgos psicosociales en el trabajo, o sea, analizar qué condiciones hay en el trabajo que están enfermando a los docentes. La segunda, preocuparse por el bienestar, lo que implica generar grupos, pero también reorganizar la política de convivencia escolar en las distintas escuelas. Y, tercero, trabajar con los casos críticos. En el profesorado hay gente con un burnout serio, con más de tres meses de licencia grave. Una persona que estuvo tres meses con licencia

médica por algún problema que le causó el trabajo, es alguien que no se puede hacer cargo de un curso y de 45 afectividades que están en la sala de clases porque estuvo dañado. Entonces eso es algo que tenemos que también tener en cuenta.

Desde estas tres claves, lo importante es preguntarse: ¿qué es la salud? ¿Cuáles son los riesgos psicosociales? Bueno, salud es poder hacer bien mi trabajo, entonces eso significa poder definir bien mi trabajo y poder hacerlo bien. Y esa definición tiene una tradición ergonómica, de psicología de la organización y además está recogida en legislaciones en el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación. Y la pregunta de oro es: ¿en qué estamos mal los profesores en esos riesgos psicosociales? Acá yo creo que hay que destacar dos temas. Primero, las exigencias emocionales. Los profesores hoy tienen mucha más exigencia emocional que hace 10 años. Segundo, las escuelas tienen un sistema de derivación, pero eso no es una atención de la crisis, que es algo distinto. Esos son dos puntos críticos que también recaen en los trabajadores de la educación. Eso podría decir para empezar.

2. INSTRUMENTOS Y MEDICIÓN: TENSIONES Y ACCIONES PARA EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

PL: Bueno, muchas gracias. Creo que, cada uno desde su mirada, ha planteado puntos muy interesantes que nos permiten seguir. Uno de esos puntos tiene que ver con los instrumentos y, como decía Juan Pablo, cómo se

va tensionando el aprendizaje y lo socioemocional. ¿Cómo ven este tema?

JA: Creo que es una pregunta central. El enfoque de lo socioemocional efectivamente se ha ido materializando y



Patricia Guerrero

acompañando de ciertos instrumentos. Desde ahí empezamos a mirar cómo las políticas educativas van generando ciertas señales. Sobre esto, por ejemplo, creo que es importante mencionar el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA), que viene a generar cierta información para las comunidades educativas, pero saliendo un poco de la lógica con la que veníamos actuando desde el SIMCE y que, por lo mismo, es un instrumento que incorpora elementos para abordar las temáticas y los aspectos del desarrollo socioemocional.

Eso por una parte. Y, por otro lado, se van generando discusiones interesantes sobre nuestro sistema de forma más instalada. Nosotros, por ejemplo, propusimos no implementar el SIMCE, aunque finalmente por decisión del Consejo Nacional de Educación este se implementó, pero de forma mucho más acotada. Así, mantuvimos ciertos instrumentos que consideramos que son buenos, como el DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes). Recientemente se publicó la mantención de

la priorización curricular para el año 2023, y si bien este no es un instrumento propiamente tal, sí creo que es un elemento fundamental, porque dentro de las cosas que prioriza y que enfatiza está cómo los objetivos de aprendizajes transversales tienen un rol central en la clase de orientación, poniendo un énfasis en los objetivos transversales.

PG: Yo creo que hay importantes problemas con la política de rendición de cuentas. Y agradezco, en esa línea, que se haya formado la comisión del sistema de aseguramiento de la calidad, donde me invitaron a participar. Bueno, lo que quiero decir es que el sistema de aseguramiento de la calidad influye directamente en la forma en que se organiza el trabajo y en las prioridades que tienen fundamentalmente los equipos directivos. Entonces, si el incentivo está en el SIMCE, entonces no está claro qué incentivo va a tener el docente para mantener su puesto o para entender una licencia médica o un burnout, porque son los indicadores que se tienen que cumplir.

Lo segundo son las políticas de los PME (Planes de Mejoramiento Educativo) y los indicadores de los PME. Que también, al igual que pasa con el SIMCE, como las únicas cosas que podemos medir, no tienen mucho que ver con lo socioemocional. Entonces, ahí miden ciertas cosas que en realidad no tienen nada que ver con la convivencia. Porque en realidad hay muy pocos indicadores de convivencia en nuestro sistema. Si tú ves los indicadores, están centrados en medios de verificación, en

ver si se hace o no cierta actividad, entonces se van centrando en la firma. Entonces, el sistema de gestión de la escuela es un sistema de gestión de los años 80 y 90 en la escuela, que genera mucho estrés y también aumenta el agobio laboral. Entonces, hay que pensar eso.

Lo tercero que aparece es el currículo. A mí me parece hoy que el currículo que tenemos es muy rígido, por eso es una súper buena noticia el tema de la priorización curricular que mencionaba Juan Pablo. Y, para finalizar, también tenemos que incluir el tema de la didáctica. Porque la didáctica, hoy en día, por ejemplo, no está ligada con el Decreto 83, lo que hace que parezca como algo que no tiene que ver con lo socioemocional, que no dialoga con estas cosas. Entonces, como ven, tenemos muchos temas. Yo lo podría definir como que tenemos que reconstruir la organización del trabajo, y esa es una tarea inmensa, donde necesitamos mucha interdisciplina.

CB: Yo estoy de acuerdo en general, pero quisiera partir desde otro punto. Cuando hago clases, una de las primeras preguntas que hago es: ¿cuáles para ustedes son indicadores de éxito de sus estudiantes? Y dicen siempre lo mismo: ser un buen ciudadano, ser un buen estudiante, participar, resolver conflictos. Pero, bueno, tú les preguntas: ¿cuáles creen ustedes que para sus estudiantes son los indicadores de éxito? Y la respuesta es siempre la misma: poder adquisitivo, popularidad, visibilidad. Pero estas cosas no conectan mucho, entonces ahí hay un problema que hay que ir trabajando.

Considerando eso, quiero conectar eso con otras miradas que creo que son importantes, y palabras que no aparecen muy seguido en estas discusiones. Palabras como compasión, gratitud, generosidad, que son elementos fundantes de los vínculos interpersonales y no aparecen en las mediciones ni en la discusión de lo socioemocional. Por ejemplo, no enseñamos a pedir ayuda, no enseñamos a dar ayuda, no enseñamos a ser generosos, no enseñamos a compartir. Enseñamos a ser exitosos, sea cual sea la definición de éxito. Y una cosa que me parece súper interesante es una mirada más contemporánea, digamos, a las teorías de apego. Porque las teorías contemporáneas están resaltando no sólo la importancia del apego temprano, sino que como una figura constante. Eso en la escuela es clave. Si yo estoy en una escuela, por ejemplo, y llegan estudiantes migrantes en condiciones de vulnerabilidad o de desventaja sociocultural, mi rol es ayudar a esas personas, no es simplemente preocuparme de mi éxito. Esa perspectiva, que es una mirada de desarrollo socioemocional más compleja y más orientada al bien común, es la que no aparece frecuentemente en el sistema educativo. Eso se traduce en dinámicas de pares que nos pueden llevar a la violencia como un mecanismo o una estrategia para posicionarse, obtener estatus. O sea, a mí honestamente no me sorprende que haya violencia en la escuela, porque es al final un reflejo de la sociedad.

3. EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA: COTIDIANEIDAD, CURRÍCULO Y DESARROLLO

PL: Muchísimas gracias. Creo que estamos hilando de una forma muy interesante los temas, porque van saliendo nuevas conexiones y apareciendo otras ideas. Ahora, me gustaría preguntarles por la forma en cómo se desarrolla el aprendizaje socioemocional en la escuela, por la forma en cómo este se va construyendo. ¿Qué podrían decirnos al respecto? ¿Cuáles son los puntos o nudos críticos que ven hoy?

CB: Bueno, voy a partir con una idea. Neva Milicic y Ana María Arón, profesoras de la Universidad Católica, planteaban que los climas escolares nunca son neutros. Que uno puede intencionarlos o no, pero que no son neutros. Tomándome de esa idea, creo que es importante mencionar que el desarrollo emocional se está constantemente trabajando en lo físico: en la manera de mirarse, en el contacto, en la manera de hablar, en la manera de moverse. No es algo que se trabaje en una hora específica, sino que siempre se está haciendo. Entonces, este modelo se traduce en múltiples espacios: en lo que hacemos en la hora de orientación, lo que hacemos en el consejo de curso, lo que hacemos en las reuniones de apoderados, lo que hacemos en el consejo técnico de profesores. Todo va junto. Entonces no es algo que se tenga que delegar.

JA: Yo creo que el debate y cómo se ha aproximado a las temáticas socioemocionales es necesario pensarlo más. Por ejemplo, es necesario entender lo que la práctica pedagógica es. O sea, el aprendizaje significativo, toda la construcción de pedagogía tiene el componente emocional como fundamental. Entonces, el desafío no está en entender este tema como algo externo, sino que como un tema que está en los debate curriculares y transversales de las disciplinas. Desde ahí, creo que no sólo la formación inicial docente, sino que la formación de los distintos actores educativos, de las distintas profesiones que llegan a los establecimientos, tienen hartos desafíos. Desde la psicología, por ejemplo, cómo en vez de autoafirmarnos como psicólogos en la escuela, tenemos que saber más de pedagogía para poder justamente establecer esos puentes y poder abrir esas conversaciones. Cómo también desde la pedagogía se relevan algunas de esas temáticas, pero no entendiendo que tengan que ser psicólogos o psicólogas en la escuela, así como los psicólogos educacionales tampoco deben ser psicólogos clínicos, lo cual no significa que si un estudiante requiere un psicólogo clínico tiene que llegar a alguna red que pueda conectar eso. Creo que tenemos, y a propósito también del agobio, que definir muy bien cuáles son los roles no sólo de los profesionales y las profesionales, sino que también de los establecimientos educativos, entendiendo que las escuelas son un

reflejo de las problemáticas sociales y que hoy día, en el contexto en que estamos, son particularmente agudas o desafiantes. A partir de ahí voy a la ley. La ley que tenemos promulgada en el 2011 es la ley de violencia escolar, que ya nos dice muchas cosas, que ya puso en cierto marco la discusión, más que nada centrada en bullying, pero que a propósito también de las políticas de convivencia escolar que se vienen publicando desde el año 2002, ya llevamos 20 años de política, y se han ido relevando los componentes más formativos, más promocionales, más preventivos, la resolución pacífica de conflictos, la participación como eje, las prácticas pedagógicas e institucionales para la convivencia.

PG: Estoy de acuerdo. Creo que es fundamental que este tema no se haga sólo en un espacio, porque tenemos

que ir formando una comunidad. Telma Barreiro, una psicoanalista argentina, habla de los tres vínculos en la sala de clase. Son tres tipos de vínculos que uno está todo el rato andando, jugando en la sala de clase. Entonces hay algo del universo vincular del uno a uno que no te lo vas a saltar. Por eso hay muchos países donde, por ejemplo, cuenta la historia docente. Porque es importante. En la implicación. Los psicólogos lo hacen todo el rato. Uno tiene que hacerse un psicoanálisis, o si quiere ser psicoanalista o una psicoterapia, al menos, si quiere atender a un paciente. Entonces, eso es algo en que estamos al debe. Lo otro es que hay que aprender a rediseñar la enseñanza. Pero también a tener un equipo de convivencia escolar de otra forma. Entonces es importante cómo nos hacemos cargo de este niño o cómo vemos estos problemas.

4. PROPUESTAS Y ACENTOS DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL: AGENDAS ABIERTAS

PL: Muchas gracias a todos por sus palabras. Me gustaría ahora que pudieran poner el acento en lo que queremos promover. Obviamente, hay muchísimos temas, pero ¿dónde podrían el acento? ¿Qué aspecto trabajarían especialmente?

JA: Creo que uno de los temas que todos sabemos que son transversales es la salud mental. A propósito de los indicadores, sabemos que, por ejemplo, hoy en día las temáticas asociadas a suicidio están muy duras y que también eso lo hemos podido ir

visibilizando en el sistema educativo en general. Pero, por supuesto, ahí nosotros ponemos un énfasis en el resguardo de cómo todo el sistema educativo puede generar procesos de bienestar. Así que, respecto de tu pregunta, creo que lo fundamental es comentar sobre cómo construimos comunidad. Creo que esto es clave. Porque efectivamente si tratamos de utilizar las mismas recetas que siempre hemos utilizado, probablemente no vamos a tener un resultado distinto. Me gustaría resaltar el tema de la participación, porque cuando fomentamos la participación entre las

comunidades educativas, tanto de los espacios legales de participación, como los consejos escolares, los centro de estudiantes, pero también la participación entendida como una práctica cotidiana, que sea en la interacción pedagógica, que sea en los distintos espacios, eso nos permite también avanzar en niveles de corresponsabilidad y también de pertenencia respecto a una comunidad educativa, entendiendo como base la lógica de la ética del cuidado.

Abordar estos temas creo que es importante porque nos permite hacer un llamado más allá de la superficialidad, más allá de la mera idea, sino que avanzar en cómo efectivamente nos hacemos más corresponsables, y eso requiere también compartir un poco el poder de cierta decisión. Creo que eso es relevante y lo pongo mucho en la palabra del respeto, que es una palabra fundamental y que sale siempre cuando uno habla de convivencia, de bienestar y todas estas temáticas, que es cómo resignificamos y reimpulsamos la palabra respeto, no desde la noción más de autoritarismo, por decirlo de una manera, de respeto porque tú obedeces, sino que de respeto por la validación del otro, por la participación del otro, porque eso efectivamente va generando y va aumentando el sentido de pertenencia, que es sin duda un elemento crítico.

Lo otro, también tomando lo que decía Patricia, es cómo transformamos las formas de gestión y de trabajo en las comunidades educativas. Nosotros, hoy día, existen por ejemplo profesionales, que eran los siete que comentaba Patricia al respecto, pero que sabemos que todos trabajan de

manera separada, desconectada, y hoy día tenemos el desafío no solamente de pensar la cantidad de profesionales que tenemos, sino cómo se articulan y desde ahí estamos haciendo un trabajo de cómo orientar hacia equipos educativos, equipos de apoyo, equipos de aula, que permitan una lógica mucho más integrada, donde convivencia esté conectada con integración, que integración esté conectada con los aspectos curriculares desde UTP, y que algunas de las comunidades educativas lo están haciendo. Me tocó visitar hace poco una en Puerto Montt, que semanalmente tiene una reunión de una hora, pero es una reunión que les sirve un montón, porque además de poder abordar situaciones más específicas, con una mirada integral, esas mismas discusiones les permiten después abordarlo preventivamente y promocionalmente como elementos más estructurales. Ahí, de hecho, el eje de convivencia, bienestar y salud mental, nosotros lo trabajamos bajo el modelo de escuela total. El programa territorial de convivencia, escuela y atención en crisis, que estamos desplegando a lo largo del país, trabaja bajo ese modelo porque también estamos un poco tratando de facilitar esas miradas desde las comunidades educativas.

PL: Muchas gracias. Christian, les propongo un esfuerzo de síntesis y que puedas contarnos cuál es el acento que crees que es importante trabajar.

(CB): A mí me cuesta responder tu pregunta. Es una pregunta como pensando para dónde, pero eviden-

temente con el sesgo que tengo yo, lo que estoy haciendo ahora, y voy a responder desde ahí. A mí me gustaría poner un foco en cómo favorecemos maneras diferentes de definirnos como personas. Eso suena bien abstracto, pero lo estoy pensando, por ejemplo, en cómo empezamos a enfatizar indicadores que no estén puestos en lo individual, sino que estén en lo común, en el bien común. Ahí un eje que creo que es súper clave es medio ambiente o sustentabilidad, en el mirar más amplio la palabra, porque es un eje que nos permite entender que somos interdependientes, y creo que la palabra interdependencia nos falta, porque en general trabajamos la autonomía, la independencia, la capacidad de resolver estos problemas, de avanzar, etc., pero trabajamos muy poco la idea de interdependencia, y el medio ambiente y la crisis climática actual nos está mostrando por todos lados de que somos interdependientes, no solamente como humanos, sino que en el mundo en el que nos movemos. Entonces, creo que ese me parece un buen canal de entrada a una discusión en la educación desde una mirada completamente distinta a lo pedagógico, a lo curricular, estoy un poco más lejos.

Pensando en cómo eso se puede trabajar, creo que tiene que ver con la esencia de lo colaborativo en la escuela, la esencia de los proyectos que tengan sentido, y no un aprendizaje más bancario. Y ahí me voy a mi otro eje caballito de batalla, que es cómo logramos que en la educación converse más lo formal y lo informal, sobre todo con las actividades extracurriculares. Creo que ese es un espacio que es clave, que la inves-

tigación nos muestra las bondades que tiene, entre comillas, para hacer comunidad, y que no se explota. Creo que se podría potenciar mucho más ese espacio de conversación entre lo curricular y lo extracurricular.

PL: Muy interesante, me hace recordar una experiencia que estamos haciendo en escuelas en este momento, y cómo, por ejemplo, en una ocasión trabajamos todo el tema de prejuicios sociales, prejuicios de género y prejuicios interculturales, a través del concepto de biodiversidad. Era casi una metáfora natural de correlación y que permitió mucho trabajo interesante. Muchas gracias, Christian. Patricia...

PG: Yo me la juego por uno que se llama autoridad pedagógica. Yo encuentro que, para mí, hay que pensar en que no es autoridad o barbarie. Es como que el adulto tiene que volver a entrar a la escuela. Ha habido cosas que han sido súper complicadas, por ejemplo, en los liceos emblemáticos, que tanto se han hablado acá. Entró el tema del adultocentrismo como noción, el tema del feminismo, y ahí se toma la juventud el liceo y el adulto queda relegado a una situación de no sé qué hacer con esta juventud, no sé cuál es el rol. Ahí yo hablo de psicodinámica: creo que el adulto tiene una función ahí. Es una función mucho más bonita que la que tenían nuestros padres, que eran mucho más autoritarios.

Es una autoridad pedagógica cercana, cariñosa, con normas, participativa, y

que los hace pensar en lo prosocial, que los hace pensar que existe un mundo. Por eso a los profesores de Historia les va tan bien. Les enseñan que existe un pasado, un presente, y que si hoy día te quieres cortar, sabes que existió Napoleón y que va a existir otra cosa, esa continuidad y lo prosocial. Eso implica una autoridad pedagógica que tenga un correlato, y ahí me salió salud laboral, cooperación y reconocimiento del profesorado. Que puedan cooperar, que puedan inventar y que puedan construir autoridades pedagógicas en que el alumno no tenga que pensar: ah, con este me porto bien, con este no, con este sí, sino que haya una cierta coherencia. El mundo adulto, en particular en el liceo emblemático, y con los niños pequeños también, tiene que volver a tener otra función, que hay que repensarla. Pero sí que va por la línea de lo que ustedes dicen de ciudadanía, de eso y con una evaluación digna para los profesores, con condiciones dignas de trabajo, por supuesto, que no son tan difíciles, sino que hay que repensarlo. La evaluación docente también se está repensando, con una evaluación distinta de acompañamiento también.

PL: Muchas gracias. Bueno, hemos tenido un debate interesante, con miradas muy complementarias también. Y la verdad es que creo que, a lo largo de estas dos horas, nos hemos dado cuenta de que realmente estamos empezando. Hemos tocado temas como interdependencia, como objetivos transversales, como no neutralidad en la acción de los docentes y de las aulas de



clases, de lo que ocurre en las aulas de clases. Hemos tocado temas asociados a las leyes, obviamente, pero también, de alguna manera, nos hemos quedado con quizás este consenso, que hemos ido construyendo como hilo conductor. Esto tiene que ver con algo que ocurre en las interacciones humanas, cómo generamos sistemas capaces o no capaces de hacerse cargo de esta necesidad y, de alguna manera, necesitamos visibilizar estos elementos relacionales que los tenemos, la verdad, bastante relegados a los privilegios, a las prácticas alternativas y hoy necesitamos ponerlos de nuevo en la mirada más prioritaria.

SÍNTESIS DEL DIÁLOGO CON PARTICIPANTES

El diálogo abordó diversas reflexiones y preguntas sobre el papel de la educación en el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar. Por una parte, se destacó la necesidad de que los profesores integren habilidades socioemocionales en su práctica, reconociendo que el clima escolar y las interacciones constantes en el aula son fundamentales para el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, se cuestionó si los docentes deben ser los únicos responsables de este aspecto.

Un segundo aspecto que se discutió fue la ley de convivencia escolar y su actualización, destacando la importancia de promover la participación y la resolución pacífica de conflictos en los establecimientos educativos. Al respecto, se mencionó la necesidad de reconocer y valorar virtudes como la generosidad y la gratitud en el ámbito escolar y se plantea un desafío respecto a cómo desmarcarse del enfoque predominante en la educación, influenciado por modelos económicos que priorizan la maximización de utilidades y la rendición de cuentas. Asimismo, se discutió sobre la necesidad de integrar enfoques más amplios que consideren el desarrollo socioemocional y el propósito de vida de los estudiantes.

Otro tema que se abordó en la discusión fue la importancia de medir y visibilizar elementos relacionales en la educación, reconociendo su impacto en el logro de resultados educativos. En relación con ello, se propuso repensar los paradigmas educativos y económicos para promover una educación más integral y centrada en el bienestar de los estudiantes. De esta forma, se buscaría desafiar los paradigmas predominantes en la educación y promover un enfoque más holístico y humano en el proceso educativo.



NUEVAS FORMAS DE APRENDER

CÓMO CITAR:

Claro, M., Hilliger, I., Ow, M., Tejada, D. y Valdivia, A. (2024). Nuevas maneras de aprender. En M. Claro y C. Villalobos (Eds.), *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios* (pp. 76-90). CEPPE UC.

MODERADORA**MAGDALENA CLARO**

Profesora asociada de la Facultad de Educación UC. Es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master of Arts in Social Sciences of Education de la Universidad de Stanford, Estados Unidos y doctora en Ciencias de la Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es directora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Sus principales áreas de investigación son los usos, riesgos y oportunidades de Internet para niños, niñas y adolescentes, aprendizaje y enseñanza digital y habilidades digitales de docentes y estudiantes.

PANELISTAS**ISABEL HILLIGER**

Profesora asistente de la Planta Especial y subdirectora de Medición, Evaluación y Calidad de la Escuela de Ingeniería UC. Es Ingeniero Civil en Biotecnología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master of Arts in Policy, Organizations and Leadership Studies, Stanford University, Estados Unidos y doctora en Ciencias de la Ingeniería UC. Es investigadora miembro del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC, e Investigadora del Núcleo Milenio en Educación Superior. Sus áreas de investigación son la educación de ingeniería en analíticas de aprendizaje, y en tecnología educativa, con foco en el diseño, implementación y evaluación de herramientas para el monitoreo y visualización de indicadores para la mejora continua curricular.

DANIELA TEJADA

Coordinadora de Participación Adolescente del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en Chile. Es administradora pública y magíster en Ciencia Política de la Universidad de Chile.

ANDREA VALDIVIA

Profesora asociada de la Facultad de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Es antropóloga social de la Universidad de Chile y doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es también, investigadora principal del Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios de Cambio Global y Conservación Biocultural, CHIC. Sus áreas de investigación son la comunicación, cultura y educación, con énfasis en aprendizaje, identidades juveniles, alfabetización, narrativas, producción digital, y pedagogía.

MAILI OW

Profesora asociada de la Facultad de Educación UC. Es profesora de Filosofía y Castellano de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Didáctica de las lenguas y la literatura por la Universidad Complutense de Madrid, España. Sus investigaciones abordan la literatura infantil, la formación de lectores y la enseñanza del lenguaje.

1. LAS NUEVAS FORMAS DE APRENDER DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Magdalena Claro (MC): Este es el quinto diálogo de este ciclo que hemos llamado “Nuevas formas de aprender”. Hemos estado viviendo un período de grandes transformaciones culturales, sociales, medioambientales, la pandemia, crisis institucional, etc., que nos hacen replantearnos en muchos sentidos para dónde va la educación, en qué habilidades debiésemos preparar a las nuevas generaciones para los próximos años. Estas son las preguntas transversales en estos diálogos.

Hoy día queremos hablar de las nuevas maneras de aprender, una pregunta que surge por los diferentes cambios sociales, pero particularmente por la digitalización de nuestra sociedad. Hoy día sabemos, y la evidencia así lo indica, que muchos niños, niñas y adolescentes realizan gran parte de sus actividades en internet y a edades cada vez más tempranas. Estos cambios nos llevan a preguntarnos cómo estamos enseñando, pero sobre todo cómo están aprendiendo las nuevas generaciones. Para ello es importante que observemos y entremos en diálogo con estas nuevas generaciones, que nos vinculemos con sus nuevas formas de estar en el mundo.



Sobre esto queremos hablar con nuestras panelistas y con todos los presentes en este diálogo. Cada uno y cada una nos va a aportar desde su ámbito y disciplina. Aquí tenemos personas del mundo de la investigación, del ámbito de la práctica educativa escolar, del Mineduc, estudiantes de doctorado, entre otros. Queremos empezar conversando sobre qué hay de nuevo en las maneras de aprender de estas generaciones, y para eso partiremos viendo un video¹.

Andrea, considerando el video y tus propias reflexiones, cuéntanos qué hay de nuevo.

1 Univisión Noticias. (15 de septiembre de 2016). Esta niña aprendió a bailar “dubstep” en YouTube – Webucación. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ebp8AXKX0d8>

ANDREA VALDIVIA (AV): Bueno, primero gracias por la invitación. Me estimula mucho estar aquí con ustedes, creo que es una tremenda oportunidad. ¿Qué hay de nuevo? Yo diría que -y muy claro a partir del video- es el tema de la autonomía, la posibilidad que hoy existe de poder acceder, de tener una motivación y de querer conocer, experimentar, explorar, y hacerlo de manera, en teoría, muy sola o solo. Por otro lado, aparecen otros elementos en el video que no tienen novedad, como la imitación, que siempre ha sido básica en el aprendizaje. Es la forma en que nos integramos históricamente en nuestra cultura y en las anteriores y las que están por venir también, es la forma de incorporarse. También se mantiene y está a la base, da lo mismo el contexto histórico en el que nos encontremos, la idea del aprendizaje como cambio, como esa posibilidad de modificar, de desarrollar y de transformar, dependiendo de las experiencias que tengamos. Aprendizaje es cambio, cambio personal, cambio social, cambio de grupos. Entonces, en ese sentido, me parece que hay cosas que se mantienen y que son fundamentales, porque no tienen que ver con los contextos en los que nos encontremos.

Otro elemento nuevo que agregaría es que, en la lógica de la autonomía, se desdibuja la figura de la autoridad. Esa figura de la autoridad que, de alguna u otra forma, va marcando esos procesos de cambio, ¿no? Que te dice esto nuevo está bien y te va permitiendo monitorear esos procesos. Hoy día, más allá de los contextos educativos formales, en el aprendizaje en los contextos más cotidianos, esa figura de



autoridad está más en la lógica de la experta que te ayuda a incorporarte en ciertas comunidades de aprendizaje. Te interesa determinado videojuego, o sea, grupos o comunidades de gamers, y vas a estar ahí y alguien te va a ayudar, ¿no? O te interesa aprender sobre el medio ambiente y estás con mucha angustia por la crisis climática y vas a ver a otras personas en las redes sociales que te van a empezar a informar y que te van a introducir a los grupos. Pero no es la figura de autoridad que te va diciendo esto es correcto o es incorrecto, sino que es una figura mucho más flexible, también puede ser esporádica, cambiante y menos estructurada.

ISABEL HILLIGER (IH): Bueno, ¿qué hay de nuevo? Uno podría pensar -claro, tú mencionabas esto de la digitalización per se- de un tiempo a esta hora, con la irrupción de herramientas como la que vimos en el video, se puede acceder fácilmente a contenido

digital para informarse, para adquirir conocimientos y habilidades, o para entretenerse. Uno podría pensar que eso es algo nuevo.

Luego, esto también permite acceder a rutas de aprendizaje a través de los cursos masivos abiertos y en línea, de manera de hacerlo accesible a diferentes públicos. Sin embargo, también es discutible si eso es realmente nuevo, porque muchas veces el uso de estos recursos reemplaza recursos que ya existían para aprender, como puede ser un buen libro u otros elementos que motivan el aprendizaje, transfieren conocimiento y que también pueden apoyar el desarrollo de habilidades. Tal vez el hecho de poder acceder a contenido digital y poder *customizarlo*, detenerlo, incluso repetirlo, es lo nuevo, pero en un libro yo también puedo volver atrás, ir adelante y volver a consultar algo. También incluso puedo aprender de esta manera a través de la interacción con una persona.

Ahora, tal vez mi respuesta va a ser un poco obvia por el hecho de provenir de dónde vengo, pero lo que veo que sí es nuevo, y que cada vez es más abrumador, es el acceso a los datos. A través de la lectura de un libro, puedo recoger información respecto a la motivación de quien lee mediante una conversación, o a través de cómo observo que alguien interactúa con un libro. Sin embargo, en el caso de los contenidos digitales, tengo mucha más información respecto a cuándo son consultados, cuántos son consultados, en qué momento, si se repite algo o no se repite algo... Y eso conlleva a que podamos entender cuánto tiempo un niño o una niña le dedica a algo

que le motiva. Y no sólo el tiempo de dedicación, sino también este parámetro de cuántas veces se repite una acción para desarrollar una determinada habilidad. También se pueden observar patrones o, si es que, junto con hacer eso (consultar contenido), se hace otras cosas en otros medios. Obviamente, eso implica cierta arquitectura detrás, pero tener acceso a esa información respecto a cómo se interactúa con recursos también genera una responsabilidad entre quienes facilitan ese acceso. Puedo utilizarlo para mejorar aprendizajes o para bombardearte de información, sin necesariamente conducir hacia una ruta de aprendizaje. Entonces, al menos desde donde yo vengo, veo que tenemos una nueva herramienta para entender nuevas formas de aprender o apoyar a quienes son aprendices, pero aún estamos calibrando cómo utilizar esta herramienta en favor del aprendizaje versus otras cosas.

DANIELA TEJADA (DT): Ya que estamos todas poniendo puntos desde distintos enfoques, que eso es lo interesante de la conversación, yo voy a aprovechar de poner el enfoque de derechos. ¿Qué hay de nuevo? Que hoy día los niños y niñas son cada vez más entendidos como sujetos de derecho y no como objetos de protección. Lo que venía ocurriendo en lo doméstico era un tema privado de los padres y nadie se metía ahí, lo que ocurría en la escuela era tema del profesor, y lo que ocurría en otros ambientes donde las niñas y los niños se desenvolvían, estaba completamente manejado por los adultos y por sus visiones, sin tener en consideración sus perspectivas.



Daniela Tejada

Cuando no se les da la categoría de sujetos de derecho, la niñez y adolescencia son concebidas como “proyectos de personas adultas”, mientras que, como sujetos de derecho, consideramos su capacidad presente de influir en sus vidas y en las de los demás.

Y lo nuevo en esto en el ámbito de la educación -y en el tema de las autonomías que mencionó Andrea Valdivia- tiene mucho que ver con cómo concebimos a los niños y niñas no solamente como estos repositorios de información o de nuestra capacidad de moldearlos, sino que también del acompañamiento que les entregamos y cómo ellos también nos van mostrando cómo quieren aprender, qué quieren aprender y hacia dónde quieren ir conduciendo sus vidas. Muy probablemente a nosotros de niñas no se nos abría la posibilidad de que se tomara en consideración nuestra voz respecto a cómo queríamos enfrentarnos a una sala de clase, a nuestra propia educación

o a otros elementos vinculados a la construcción de proyectos de vida.

Por lo tanto, lo nuevo aquí es que entendemos que los niños y las niñas tienen la capacidad, tienen la creatividad, tienen la reflexión y el pensamiento crítico para sostener esta discusión con nosotros respecto a cómo quieren seguir aprendiendo, para qué quieren aprender y cómo. Entonces, con ello también es posible transformar los vehículos para dar respuestas a las nuevas formas de aprender, y que éstas no vengan solamente desde arriba hacia abajo, sino que también puedan darse en horizontalidad y en diferentes direcciones.

MAILI OW (MO): Yo me preguntaría qué tan nuevos son estos nuevos modos o si realmente son novedosos, porque uno podría pensar que las formas de aprender han estado presentes. Si miramos el video, hay observación, hay imitación, hay repetición, y uno diría que eso ha estado en la escuela desde hace mucho tiempo.

Entonces, ¿qué sería lo novedoso o una entrada posible a lo novedoso? Creo que es la mirada sobre los medios o los soportes, en este caso la tecnología, ¿no?, que permite todo lo que hemos estado hablando, modificar un poco las relaciones bastante asimétricas que hay en la escuela, dado el acceso que tienen muchos de nuestros estudiantes a una tecnología, a veces, con mayores habilidades que los adultos. Entonces, esa relación asimétrica se puede romper.

Y también creo que un aspecto importante es que, muchas veces, el espacio

donde se producen estos aprendizajes no son los escolares, son más bien espacios de la vida cotidiana, de la casa, y en ese sentido podríamos hablar de una cierta democratización del aprendizaje y del conocimiento que permite que no necesites a otro adulto para poder acceder.

Pero también creo que es importante en estas nuevas formas, si uno vuelve al video, dilucidar cuánto de lo que aprende la niña lo hace por otros lenguajes o recursos que no son la palabra, es decir, que ella no

está escuchando que alguien le dice: “haz este movimiento”, sino que está observando a través de otros lenguajes, el lenguaje corporal, puede ser el lenguaje de la música, los colores, la iluminación, es decir, hay otros modos, otros lenguajes o recursos que hacen que ella aprenda de una manera distinta. Creo que para la escuela es importante tener presente este paso que va de la palabra, como lenguaje muchas veces prioritario en el sistema escolar, a otros lenguajes con los que aprenden y a veces aprenden más.

2. ESTRATEGIAS PARA ACOMPAÑAR Y GUIAR EL APRENDIZAJE EN ENTORNOS DIGITALES

MC: Es interesante pensar, por una parte, en esta mayor autonomía en el entorno digital que ofrece recursos y herramientas para aprender mediante otros lenguajes, más audiovisuales, la democratización de las oportunidades y, al mismo tiempo, el que los niños y las niñas están más solos cuando aprenden. ¿Qué iniciativas identificarían como relevantes o interesantes de considerar para acompañar a estas nuevas generaciones? O también ¿qué iniciativas de los propios estudiantes identifican como interesantes de entender mejor para poder acompañarlos más de cerca en su desarrollo?

MO: Un punto que no me gustaría que dejáramos pasar es que esto que estamos conversando es una mirada

o una aproximación a una parte de la población, y que hoy gran parte de nuestros estudiantes no tienen acceso y, por lo tanto, esta reflexión, que puede ser muy potente, puede quedar lejos de muchos contextos escolares donde sabemos -y la pandemia lo puso en evidencia- que no hay un acceso igualitario a la tecnología.

Haciendo ese alcance, dos iniciativas que me parecen importantes en la lógica de democratizar y de dar acceso, mirándolo desde la literatura infantil o desde la literatura en general, que es donde yo me muevo: uno, creo que hoy día los espacios de acceso a libros digitales son muy importantes, ya sea a través de las políticas públicas, la Biblioteca Pública Digital o la Biblioteca Escolar Digital. Creo que son espacios que permiten realizar otras prácticas de lectura validadas por el sistema educativo nacional,

pero también, desde la otra perspectiva, la escritura, todas las iniciativas que sobre todo los adolescentes, tienen vinculadas a los *fandom* y a la existencia de ciertas fanaticadas o preferencias de productos culturales como puede ser la música, el cine, las series, los videojuegos, que dan cabida a una producción cultural de parte de ellos como fanáticos y que la escuela tiene que mirar. Es importante lo que ocurre en espacios de producción de contenido por parte de las y los estudiantes, como puede ser *Wattpad* u otro espacio de producción. Creo que son una invitación a que las y los profesores estemos atentos a lo que ellos comunican, les interesa, les gusta y siguen.

DT: Una iniciativa que estuvimos desarrollando desde UNICEF el año pasado a propósito del retorno a clases presenciales, entendiendo lo complejo del contexto para los niños y para las familias después de estar dos años en la casa, y donde obviamente muchos aprendizajes quedaron rezagados y también muchas familias con temor del regreso a clases, fue en colaboración con JUNJI, Fundación Mi Parque y con el financiamiento de Google. En este proyecto se construyeron 11 jardines educativos al interior de jardines infantiles, algo que no involucró solamente ir y poner nuevos juegos o pasto en el lugar, sino que tuvo un diseño colaborativo, participativo con las pedagogas y con las comunidades de los jardines infantiles, así como también un diseño replicable modular con base en los aprendizajes del primer proceso participativo. La implementación también fue muy colaborativa y participativa con las comunidades, y

luego, por supuesto, también tuvo una evaluación por parte de los usuarios, que fueron los mismos preescolares que estaban no solamente muy contentos de tener un lugar lindo que disfrutar, sino que también estaban muy contentos de haber participado de toda esa experiencia.

Por qué traigo este ejemplo: porque no son solamente las nuevas formas de aprender dejando el lenguaje, como lo que tú dices y que estoy muy de acuerdo, y llevándolo al arte, la expresión corporal, el deporte y a otras dinámicas que son muy importantes para niños y niñas, sino que también involucrándolos en esos procesos desde el diseño, la implementación y la evaluación. No son solamente los destinatarios finales de la política pública o del beneficio social, sino que son agentes, son sujetos de derecho, son creativos, son críticos. Por lo tanto, el mismo hecho de que ellos se pudiesen involucrar en más de una forma y no solamente como usuario final, creo que fue muy valioso como experiencia y también se está pensando replicarlo en otros contextos.

También hemos trabajado con chicos que están bajo la protección del Estado o que están en conflicto con la ley, y que tienen actividades en sus planes de reinserción social, planes educativos y de desarrollo de aprendizajes. Estos jóvenes muchas veces señalan: “ojalá me hubiesen enseñado esto antes”, “ojalá me hubiesen mostrado este club o esta actividad o estos estímulos antes, y tal vez mi trayectoria de vida habría sido diferente”. Entonces, el involucrar tempranamente y de maneras diversas a los chicos en estos procesos de

aprendizaje y de intervención, donde ellos y ellas también son actores claves, creo que marca una gran diferencia. Ahora, a veces los niños están más solos- más conectados pero también más solos- y necesitan esos incentivos y estímulos comunitarios y del mundo adulto que los lleve a pensar de forma diferente.

AV: Estaba pensando en una iniciativa en particular, que va en la línea de trabajar un desafío no menor que tú mencionaste muy a la rápida y que es la datificación, ¿no? Porque es un problema, no sólo de niños y niñas, sino que del mundo adulto y de nuestra sociedad chilena en particular. Es muy sorprendente la poca capacidad reflexiva y crítica que tenemos respecto a nuestras prácticas, entonces, si en el mundo adulto, donde estoy yo presente, por ejemplo, no tenemos esas capacidades de poder tener perspectiva respecto a nuestra vida cotidiana y las tecnologías, lo que pasa ahí, lo que implica... No sólo como acceso a la información, sino que yo me convierto en un dato. Temas como esos sí creo que son importantes, y estaba pensando en una experiencia que conocí en Australia, de una investigación e intervención donde se desarrolló un juego para chicos de primaria y donde el juego, de alguna u otra forma, levantaba esta experiencia, ¿no?, de entender que tú te transformas en el dato del juego y que ese dato es utilizado por otras personas, corporaciones, empresas, etc. Creo que eso es vital, porque son grupos muy de gueto los que están preocupados, y eso probablemente tiene que ver con temas de clase,

con temas de educación, con temas ideológicos respecto a la posición en el mundo. Entonces, si nosotros, en el mundo adulto, no estamos ni siquiera preocupados de eso, no podemos pensar que las infancias y las juventudes lo van a estar.

La segunda experiencia que estaba pensando que sería interesante de mirar son las propias experiencias de aprendizaje que promueven las y los jóvenes. Tengo una en mente en específico, a propósito de la investigación de activismos juveniles. Yo no había caído en cuenta al inicio del proyecto, pero el activismo y la participación política se sostienen sobre la educación, o sea, si para el activista o la activista, su horizonte es transformar porque hay algo que le molesta, que le parece inadecuado y que necesita ser cambiado, lo que tiene que hacer es educar a otros grupos, a otras personas, para que adhieran a esta lucha y entonces busquen la transformación. Desde ahí hay una serie de experiencias de distinto tipo, más escolarizadas, más pedagogizadas, más amplias, más cercanas a la educación popular, por ejemplo, que uno puede ver en un amplio espectro, que desarrollan colectivos y organizaciones en donde hoy día las juventudes están -no todas, por supuesto- participando, y ahí siento que es muy interesante ir a mirar cómo ellos conciben estas estrategias de educación. En particular, el tema de la crisis climática es lo que está abriendo mucha necesidad y donde, además, las mismas organizaciones han desplegado plataformas educativas más o menos formales. Y eso es fuera del mundo adulto... Hay participación adulta en

algunos colectivos y organizaciones, sí, pero eso también te muestra qué se entiende por educar a otros, qué se entiende por cómo aprenden los otros, y creo que eso también es interesante de ir a mirar.

IH: Buscando iniciativas en el ámbito en que me muevo yo, que tiene que ver con el análisis de los datos, una primera fase de trabajo consiste en predecir o comprender fenómenos. Uno de estos fenómenos, por ejemplo, es la asistencia. Entonces, yo podría pensar: ah, yo asumo que la asistencia se relaciona con rendimiento, pero lo quiero corroborar con la información que tengo. Entonces, por ejemplo, una forma indirecta de asistencia sería analizar las sesiones de estudiantes en estos sistemas de gestión del aprendizaje, conocidos por su anglicismo como *Learning Management System* o LMS, que es donde uno cuelga o dispone recursos tales como lecturas y videos, y que, durante la pandemia, su uso fue promovido a nivel escolar para disponibilizar recursos pedagógicos a los estudiantes. Si uno ve que alguien no accede a este tipo de herramientas, se puede contactarlo y preguntarle por qué no estás accediendo. Tuve la oportunidad de conversar con una red de liceos técnicos profesionales que iban viendo la consulta a recursos, y si detectaban que alguien no estaba accediendo implicaba que el equipo directivo llamaba a la familia y, de alguna manera, trataba de entender qué estaba ocurriendo. En un caso ocurrió que la falta de acceso tenía que ver con conectividad, en otros casos tenía que ver con los horarios, por ejemplo: cierto horario era mejor para que un estudiante pudiera conec-



Isabel Hilliger

tarse, o argumentos como “yo nunca me conecto en este horario”. Incluso llegaron a instalar una caseta para facilitar que un estudiante se conectara desde un punto más protegido donde había mejor conexión en un contexto más rural. Casos como ese me hacen pensar en que la toma de decisión en base a los datos había sido increíble, o sea, se transformó la gestión escolar: no interactuó con el LMS, ah, entonces, una caseta física donde pudiera acceder a los recursos de aprendizaje.

Ahora, otros medios podrían ser empoderar a quienes aprenden, y no necesariamente a quien enseña o gestiona. En mi línea de trabajo, existen muchas visualizaciones de datos que buscan otorgar agencia al aprendiz respecto de: yo quiero ver cómo voy, yo quiero ver qué he

logrado, yo quiero ver qué he consultado (y qué no). Entonces, pensando desde los recursos para aprender, se genera una discusión respecto de la personalización de aprendizajes: unos quieren texto, quieren que les cuenten; otros quieren ver cosas visuales; y ahora hay un mundo un poquito más allá, que es el mundo

multimodal. Tal vez hay cosas que no te puedo mostrar de forma textual o visual, o que no puedo comprender sólo de tu interacción con herramientas, sino que tengo que entrar al aula y medir aspectos relativos donde los estudiantes fijan la vista, sus movimientos, entre otras.

3. LAS TENSIONES Y DESAFÍOS PARA LAS Y LOS EDUCADORES

MC: En una última ronda, quisiera pedirles una reflexión sobre lo que nos falta y qué es lo que debiéramos hacer para poder tener más iniciativas que respondan y acompañen las maneras de aprender de las nuevas generaciones.

AV: Qué poder hacer para acercarnos a este tipo de iniciativas que hemos comentado, masificarlas. A ver, algo que decía Maili, que es como acercarnos, hacernos la pregunta sobre qué está pasando por afuera de la escuela. Es bien interesante esa pregunta, porque de alguna u otra forma se hace cargo de un proceso histórico: pareciera que el aprendizaje fue cooptado por la escuela o la educación y que sólo ocurría ahí, y eso está en el sentido común de todos nosotros, cuando hablamos de aprendizaje, el aprendizaje tiende a asociarse a los procesos más pedagógicos o a las experiencias pedagógicas que hemos vivido, pero el aprendizaje ha estado siempre. Entonces, es más bien que la escuela o los procesos educativos formales entiendan o se acerquen a esas distinciones, y yo preguntaría

cuál es el valor agregado que podría poner: conocimiento, no. Información, no, eso ya está, eso está afuera y va a estar y te va a sobrepasar, y eso viene desde antes, ¿no? Llevamos tres décadas discutiendo acerca de la crisis de la escuela en ese sentido. Entonces, cuál es el diferencial: creo que el diferencial está justamente relacionado con las posibilidades de ir para dentro. Hoy día la experiencia de las prácticas digitales cotidianas es al máximo hacia fuera, es descentrarnos, es estar siempre hacia allá, en lo que está pasando en redes o cómo me muestro en ellas. Entonces, incluso a lo mejor las lecturas digitales como experiencias de, no voy a decir de individuación, sino que de conectarse con una misma y con aquello que no ofrece esa experiencia que tengo en las redes sociales, por ejemplo. Ahí yo siento que hay algo que perdemos como sociedad, ¿no? La posibilidad de tener momentos de, por ejemplo, contemplación, que no los vamos a tener en la experiencia cotidiana con el mundo digital, porque es otro tipo de relación.

DT: Creo que también tenemos que abordar desde muchos factores y desde todas las estrategias posibles, sobre todo en nuestro país, las consecuencias de la desigualdad, y cómo eso permea incluso en la forma en cómo aprendemos. Sabemos que permea a todo nivel, pero hoy en día tenemos a chicos que están en tres pantallas al mismo tiempo, respondiendo el Whatsapp y conectados con los amigos en el Discord, mientras le responden al profesor en la clase y mientras están hiper estimulados y pudiendo hacer todas esas cosas. Y chicos que tal vez sí tienen acceso a internet -no hablemos de los que no tienen acceso a una o a toda la tecnología-, que no manejan la tecnología con esa recursividad, con esa capacidad de entender cómo les ayuda a encontrar lo que quieren y aprender una nueva habilidad, o para conectarse con otros y generar activismo comunitario frente a alguna necesidad de ellos como juventudes, pero que desafortunadamente no lo ven y no saben cómo acceder, a pesar de que lo tienen en sus mismos dispositivos, en el celular.

Entonces, creo que ahí también hay un trabajo muy importante que hacer, específicamente, con los grupos que están más desfavorecidos en cuanto al acceso y uso, en cuanto a formación, y en cuanto a los incentivos o estímulos que reciben de sus pares, de sus padres y de sus entornos para aprovechar las ventajas del mundo digital y para utilizarlas de forma más recursiva para el logro de objetivos personales, formativos y laborales.

IH: También construyendo en base a lo dicho anteriormente, para mí la línea de investigación hace la distinción entre la educación formal, como la que entrega una institución como puede ser un jardín infantil, una escuela, una universidad u otras instituciones, y lo que sería la educación informal. Es como cuando uno empieza a construir desde el lenguaje, porque la educación informal sería otra categoría de aprendizaje, lo cual implica un juicio sobre las formas de aprender. Entonces, en línea con esta crisis de la escuela que relevaba Andrea, como que queremos formalizar lo que ocurre en un entorno o en otro, siendo que, en un ambiente informal, un niño o niña puede tener mayor agencia de su aprendizaje porque lo hace desde sus intereses. Entonces, tal vez esa es una tensión o una brecha no resuelta respecto a cómo reconocemos o validamos aprendizajes. Incluso, uno podría cuestionar cómo se están pensando los grados académicos en la actualidad. Hay gente que desarrolla habilidades en otros ámbitos y yo debería querer reconocer esas habilidades, porque si yo llegué tarde, porque si a mí me pasó que por mis circunstancias de la vida llegué tarde a desarrollar ciertas habilidades, bueno, no me las pueden reconocer hoy porque no tuve la trayectoria formal de aprendizaje que es reconocido por el sistema. Entonces, eso tal vez es, más que una brecha, una tensión que creo que puede ameritar reflexión.

Luego, si defendemos el rol de la escuela, claro, si pensamos en temas de inequidad, ahí la escuela juega un rol, o sea, lo formal juega un rol para incluir a personas diversas dentro de

una trayectoria educativa. Ahí también hay un desafío en la política pública, porque si es que vemos que tenemos que converger de alguna manera en la escuela, y la escuela también reconoce lo formal y lo informal, ahí tal vez lo que existe hoy, las regulaciones que hay, nos quedan cortas. Pensando en el ejemplo que mencioné antes sobre la asistencia, esto de que efectivamente hay mucha gente no asistiendo a clases, tal vez yo pienso que para muchos el asistir ya es un inicio para el aprendizaje. En este contexto, tal vez la escuela sea el lugar donde voy a poder aprender, pero si no llego, entonces digo: ah, bueno, tal vez ese colegio, así como fue a buscar a sus estudiantes, tenemos que hacerlo como país, tenemos que ir a buscar a nuestros estudiantes. Sin embargo, ¿qué significa esto a nivel de supervigilancia? ¿Qué significa a nivel de incentivos? Sabemos que, de alguna manera, por ejemplo, en la política pública actual, la asistencia está asociada a un pago, y eso conlleva a que estoy amarrando un indicador que quiero usar para tomar decisiones y que también se usa para financiamiento. Entonces, en el fondo, tengo incentivos desalineados. Tal vez esta sea una paradoja que valga la pena discutir.

MO: Quiero volver a una de las preguntas iniciales: ¿en qué debiéramos educar para los próximos años? Creo que hay dos cosas, dos reflexiones. Una tiene que ver con lo que señalabas, los niños y la juventud como sujetos de derecho. Creo que eso es algo que uno podría decir que es novedoso, porque las infancias y las juventudes son conscientes de eso y

nos lo exigen, entonces, es novedoso porque la escuela no se puede hacer la desentendida, y los chiquillos y las chiquillas, sobre todo cuando son más adolescentes, te lo van a cobrar. Por lo tanto, tenemos que estar muy atentos a cómo procedemos, qué es lo que estamos haciendo y qué tan capaces somos de vincularnos con lo que ellos viven más allá de la escuela. En ese sentido a veces pienso que la escuela carga con una mala fama de muchas maneras. Por ejemplo, hasta hace unos 10 o 15 años, Harry Potter no era una lectura escolar porque surgió fuera de la escuela como una práctica asociada al mundo infantil juvenil, etc., y en los últimos años ha empezado a ingresar en la escuela y nosotros decimos: oh, qué bueno, están leyendo Harry Potter, pero ahora los chiquillos están leyendo Harry Potter como un clásico. Por lo tanto, ya no tiene la buena fama que tenía antes, entonces, qué fome que Harry Potter se esté leyendo en la escuela, porque ya no fue seleccionado por ellos.

Entonces, tenemos que salir a buscar sus prácticas y a conectarnos, pero de tal forma de no contaminar esa mala fama, no sé cómo denominarla, que muchas veces la escuela tiene por escolarizar demasiado, por meter en la ruta de la evaluación, por planificar, por homogenizar, que hace que prácticas que pueden ser muy valiosas terminen siendo no queridas por los chiquillos. Harry Potter es un ejemplo. Entonces, es importante destacar esta idea de que los chiquillos son, aunque uno diga que siempre ha estado ahí, no, pero hoy día ellos son muy conscientes de que son sujetos de derecho, los niños y niñas también. Por lo tanto, tenemos

que hacernos cargo de eso, y eso tiene altos costos para nosotros como adultos porque nos supone soltar el mango, y a veces a los adultos nos cuesta hacer eso. Entonces, mirarnos un poco y decir: sí, estoy disponible para soltar.

Gracias a todas, Maili, Daniela, Andrea e Isabel, y a quienes nos acompañan hoy. Solo quisiera hacer un cierre breve, retomando lo que comentó Maili. La razón por la que hablamos de nuevas formas de aprender, en lugar de qué aprender, es que cuando nos centramos en el “qué”, solemos imponer lo que creemos que los estudiantes deben desarrollar. En esta ocasión, quisimos invertir esa lógica, enfocándonos en las experiencias de las nuevas generaciones, para reflexionar desde ahí sobre cómo podemos acompañarlas mejor.

A lo largo de la conversación, surgieron algunas tensiones interesantes que me gustaría destacar: entre la autonomía y el acompañamiento; entre estar inmerso en el mundo digital y la necesidad de reflexión crítica; entre el uso de la tecnología y los datos para mejorar el aprendizaje y su posible uso comercial o poco ético. Además, observamos una tensión entre la educación formal y la informal. Frente a estas dicotomías, parece esencial que diseñemos estrategias pedagógicas que construyan puentes, permitiendo un mayor acercamiento a las nuevas generaciones.

La invitación es a continuar este diálogo desde nuestras diversas



áreas de trabajo, enfrentando estos desafíos presentes y futuros. Muchas gracias.

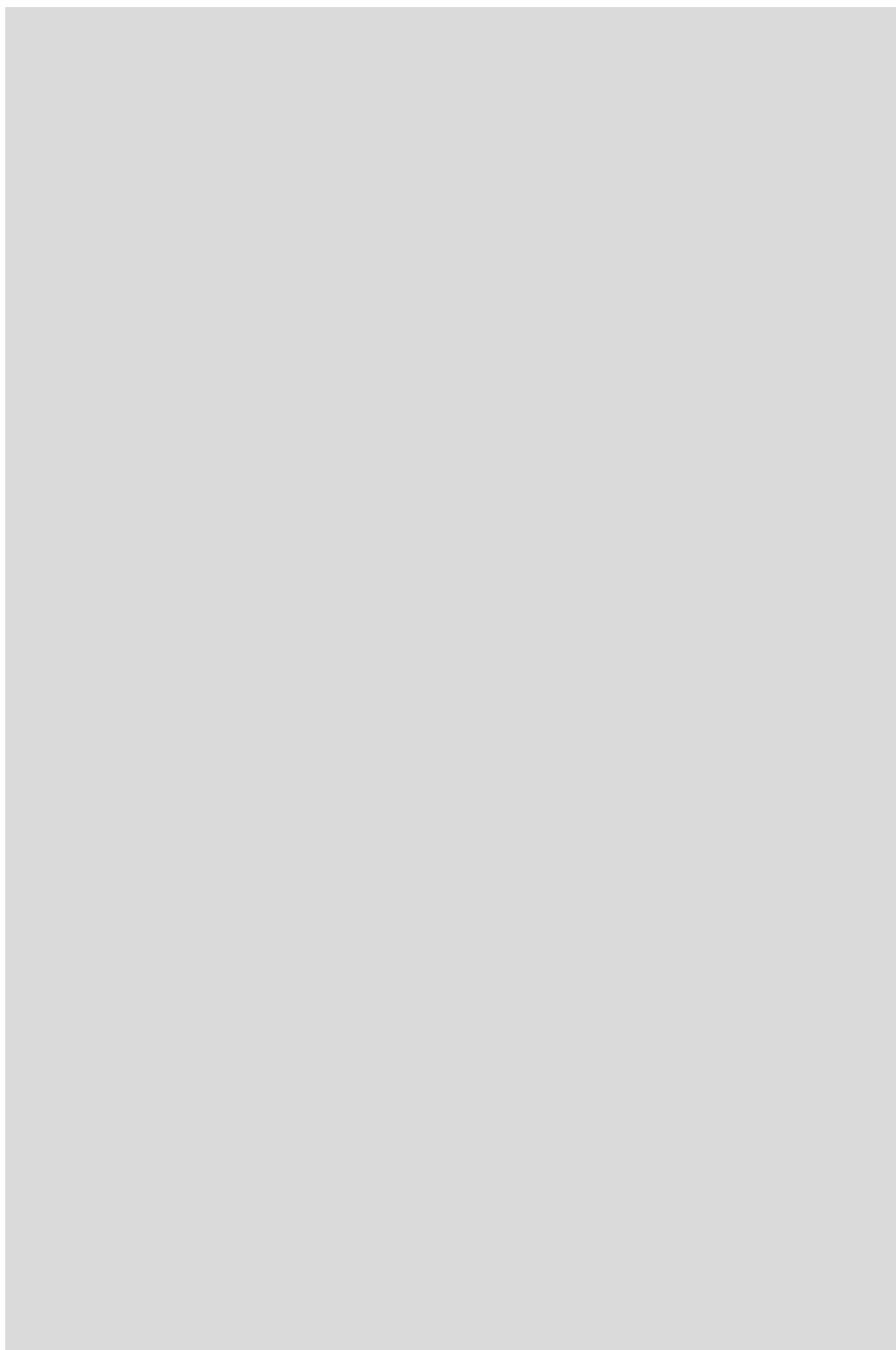
SÍNTESIS DEL DIÁLOGO CON PARTICIPANTES

En el diálogo con los demás participantes se abordó la tensión entre la autonomía de los jóvenes y el rol de los docentes y familias para guiar el aprendizaje, así como de lograr potenciar las oportunidades y reducir los riesgos en el entorno digital. Se resaltó el potencial creativo de la tecnología para involucrar a los estudiantes como creadores de contenido, pero se reconoció también el desafío de hacer que este aprendizaje sea significativo más allá de las preferencias individuales. Asimismo, se destacó la importancia de promover la reflexión crítica en los estudiantes sobre los contenidos y relaciones que tienen en el entorno digital.

Por otra parte, se conversó sobre los aprendizajes que dejó la pandemia relacionados con la importancia de la conexión humana y la necesidad de aprender a gestionar la incertidumbre en tiempos de crisis socioambiental. Se planteó que la educación debe preparar a los jóvenes para enfrentar un mundo en crisis, brindándoles habilidades prácticas para la vida adulta, como el manejo de la tecnología, la gestión de recursos y el desarrollo de habilidades emocionales y ambientales.

Se abordó la importancia del acompañamiento de los adultos en el desarrollo progresivo de la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, reconociendo la importancia de los profesores para motivar y desafiar en un entorno digital saturado de información.

Finalmente, se planteó la importancia de la responsabilidad digital, donde además de adoptar tecnología, se resguarde un uso reflexivo conectado con los objetivos de aprendizaje, estableciendo criterios de calidad y manteniendo vínculos significativos entre estudiantes y docentes en entornos digitales.





NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR

CÓMO CITAR:

Meneses, A., Cáceres, M., Gómez, F., Miranda, D., y Nussbaum, M. (2024). Nuevas formas de enseñar. En M. Claro y C. Villalobos (Eds.), *La educación que viene: diálogos transdisciplinarios* (pp. 92-109). CEPPE UC.

MODERADORA

ALEJANDRA MENESES

Profesora asociada del Campus Villarrica UC. Es profesora de castellano, magíster en Letras mención Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es miembro de Language for Learning Research Group de la Universidad de Harvard, Estados Unidos. Sus áreas de especialización son el análisis del discurso, la alfabetización y su relación con la oralidad, la didáctica de la lengua con especial énfasis en el desarrollo de las habilidades discursivas, y lingüísticas de los estudiantes.

PANELISTAS

MARTÍN CÁCERES

Licenciado en Física y doctor en Ciencias de la Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es director del Centro de Innovación del Ministerio de Educación. Ha trabajado como docente en el sistema escolar enseñando física, electrónica y robótica, y en el sistema universitario, dictando cursos de humanidades digitales y metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje.

FLORENCIA GÓMEZ

Profesora asistente de la Facultad de Educación UC. Es profesora de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en Informática Educativa de la Universidad de la Frontera, y Ph.D. en Estudios Educativos de la University of Michigan-Ann Arbor, Estados Unidos. Es investigadora asociada del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Sus áreas de investigación son la formación inicial docente basada en la práctica, el aprendizaje docente, y las prácticas de aula, entre otras.

DOMINGA MIRANDA

Profesora de educación básica del Colegio Cree Cerro Navia y ex alumna de la Facultad de Educación UC. Actualmente, es Miembro de Factoría Ideas, organización que busca la transformación de la sociedad mediante una educación justa y de calidad para todos y todas.

MIGUEL NUSSBAUM

Profesor titular de la Escuela de Ingeniería UC. Ingeniero Civil Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master of Science de la Georgia Institute of Technology, Estados Unidos y Ph.D de Eidgenössische Technische Hochschule, Suiza. Es investigador miembro del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE UC. Sus áreas de investigación incluyen el uso de tecnología, el diseño instruccional, los cambios en las prácticas docentes en aula y los procesos de aprendizaje en el aula.

1. RE-IMAGINAR LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y TRANSFORMACIONES EN TIEMPOS DE CRISIS.



Alejandra Meneses (AM): Vivimos tiempos complejos, con problemas complejos, para los cuales todavía no tenemos soluciones, producto en parte de las distintas crisis: crisis social, ambiental, sanitaria, educativa. Nos damos este espacio hoy día acá para conversar y profundizar sobre esos sentidos de los futuros de la educación. En este primer bloque que hemos llamado «Re-imaginar los futuros de la educación», vamos a tener como marco para la discusión el informe que hace poco publicó la UNESCO (2022)¹, en que se destaca la necesidad de un nuevo contrato social para la educación y se indica específicamente que “para forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles, es

necesario transformar la educación misma”. A Miguel Nussbaum le preguntamos cómo re-imaginar estos futuros de la educación. Vamos, entonces, a escuchar sus reflexiones.

MIGUEL NUSSBAUM: Yo propongo, más que redefinir nuevamente qué tenemos que estudiar, qué nuevos sentidos tenemos que darle a la educación, es revisitar lo que ya se hizo, pero tomarlo en serio. Dejar el conocimiento enciclopédico de una sola vez. Olvidémonos del pasado. Es posible hacerlo porque nos hemos dado cuenta de que con el pasado retrocedemos y nuestros jóvenes están exigiendo más. Demos, pues, este primer paso y tomémonos en serio las habilidades del siglo XXI.

AM: Creo que Miguel nos comparte algo muy relevante, porque nos dice que tal vez no hay que re-imaginar el futuro. Más bien hay que volver a algo que todavía no se ha implementado: las habilidades del siglo XXI. Entonces la pregunta es para Martín: desde tu actual posición en la política pública y considerando este marco de re-imaginar estos futuros de la educación, ¿qué debería mantenerse y qué debería cambiar?

¹ UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; UNESCO.



MARTÍN CÁCERES (MC): Es una gran pregunta. Pero venimos frescos de un experimento súper grande e inédito que fueron estos casi dos años de suspensión de las clases presenciales, que nos llevaron no solamente a re-imaginar la escuela, sino a poner en práctica una forma súper diferente de lo que concebimos como aprendizaje, enseñanza y lo que es la escuela. Ahora estamos en un momento de crisis, por estos dos años de suspensión de las clases. Sabemos que se profundizaron las brechas en el aprendizaje, del desarrollo socioemocional, y las consecuencias las vamos a tener que enfrentar de aquí a lo largo de un buen tiempo, porque son bien profundas. Pero hay una tendencia a tratar de volver atrás, como si no hubiésemos tenido esos dos años en que pasaron muchas cosas interesantes. Entonces, me quiero colgar desde ahí para reflexionar un poquito sobre cosas que aprendimos durante la pandemia y que deberíamos mantener, porque ya hicimos este experimento bien inédito. Entonces, primero, preguntarse por la escuela: ¿cuál es la función de la escuela y por qué es importante? Porque antes de la pandemia, y desde hace mucho tiempo, en esta misma retórica de las habilidades del siglo

XXI o de re-imaginar la escuela, se puso en cuestión el sentido mismo de la escuela. ¿Por qué se necesita la escuela o por qué se necesitan docentes si es que todo está en Internet? De repente hay gente que piensa eso: basta con Internet, dar el dispositivo a las y los estudiantes y se puede autoorganizar la enseñanza. Entonces, ya estaba esa pregunta, pero la pandemia mostró que eso no es para nada así: por las brechas que todavía existen en el acceso a la tecnología, el uso de la tecnología, y también saber qué hacer, cómo mediar con respecto al conocimiento y, sobre todo, la escuela como lugar de encuentro. Eso es algo clave. O sea, pensar en la escuela como un espacio donde se encuentran distintas personas y ahí se construyen, al final, los vínculos de la sociedad. Eso, de todas maneras, es algo que sabemos y este experimento nos mostró la importancia que tiene, esa función que tiene la escuela es clave.

Después aprendimos cosas bien interesantes sobre qué pasa cuando se quitan estos dispositivos de tanta presión a las escuelas, como la suspensión del Simce, la priorización del currículo o incluso la subvención por asistencia. Nuestro sistema está basado en la rendición de cuentas y en la situación de emergencia se flexibilizaron muchas de estas medidas. Se permitió, entonces, a los equipos docentes tener mucha más agencia sobre qué enseñar, poner en juego toda su creatividad para conectar con esas y esos estudiantes que no estaban presencialmente. Todas estas medidas disciplinarias, que son mucho más fáciles de implementar cuando estamos en una sala de clases, en

el contexto de la escuela, ahora ya no se podían implementar. Entonces tuvimos que preguntarnos, muy profundamente, cómo conectar con las y los estudiantes. Y pasaron cosas bien interesantes, flexibilizando el currículo, viendo qué es lo realmente pertinente para las y los estudiantes, la atención a lo socioemocional. Un montón de cosas se pusieron en juego y en muchos lugares funcionó, y funcionó súper bien, con la creatividad de las y los estudiantes. Ese fortalecimiento de la agencia, de los equipos docentes, es algo muy interesante. El tema del currículo, la flexibilización del currículo, nos dio pistas de que se puede y que es muy interesante lo que puede pasar al hacer experiencias interdisciplinarias; las ventajas que tiene la interdisciplina y ver qué es lo realmente importante.

También, las posibilidades de la tecnología para mantener y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también sus límites. Eso es algo que aprendimos y que nos da pistas sobre cómo debería ser una educación pertinente. Asimismo, la importancia del aprendizaje activo. O sea, si es que para las y los estudiantes no es relevante el aprendizaje, si es que no sienten que están haciendo algo interesante, los perdíamos durante la pandemia, y ahora estamos luchando por traerlos de vuelta. Entonces, tenemos que hacer de la escuela un lugar que provea a las y los jóvenes y a sus familias un horizonte. Es eso lo que está en cuestión ahora.

AM: Bueno, muchas gracias. Varias ideas muy potentes. Priorización, agencia, flexibilidad. Do-

minga, tú que estás ahí todos los días en la escuela, interactuando con los niños y niñas: ¿por qué se necesita la escuela? Es la pregunta que nos planteaba Martín. Y ¿cómo tú repiensas esos futuros de la educación desde lo que te toca a ti a diario con los niños y niñas?

DOMINGA MIRANDA (DM): Bueno, primero, hola a todos y todas. Gracias por la invitación. Creo que voy a tomar varias cosas de las que dijeron Martín y Miguel, de lo que necesitamos para re-imaginarnos o replantearnos la educación. Estoy de acuerdo con Miguel con que tiene que ser algo de ahora. No cómo imaginar el futuro sino empezar ya a, de verdad, implementar lo que sabemos. Por ejemplo, Martín mencionó que en la pandemia aprendimos que el currículo podía flexibilizarse. Además, se dio la libertad a los profesores para que lo hiciéramos y, justamente en el colegio donde trabajo, en Cerro Navia, tuvimos que aplicar toda nuestra creatividad, nuestra imaginación, para ver cómo llevar la enseñanza a las casas de los niños, porque presencialmente no se podía, había muchos problemas también de conexión, de conectividad. Finalmente, algo que sacamos del primer año de pandemia fueron ciclos de aprendizaje, que justamente son interdisciplinarios. Entonces lo que hacíamos era combinar las asignaturas en base a los currículos priorizados que se habían enviado desde el Ministerio, y fuimos generando unidades temáticas que mezclaban o que unían objetivos de distintas asignaturas: de Lenguaje, Historia, Matemáticas, y eso lo íbamos enviando a las y los

estudiantes mediante cápsulas de video, con material e instrucciones de trabajo que tenían que hacer en sus casas y reportarnos después mediante mensaje y fotos, por WhatsApp.

Entonces, claro, me hace mucho sentido esto de que la pandemia, con todos sus lados negativos, sí nos permitió ver o imaginar una educación o un aula distinta, porque en el fondo nos dimos cuenta de qué era lo verdaderamente esencial. Y eso es que en el colegio las y los estudiantes puedan poner en práctica distintas habilidades y conocimientos en función de actividades auténticas. Necesitamos un aprendizaje auténtico que sea significativo para ellos, que les haga sentido, porque lo van a necesitar después, porque lo van a poder implementar en su día a día. Entonces, con respecto a lo que dice Martín de la función de la escuela, tenemos que enseñarles a ellos a acceder a las tecnologías, a utilizarlas para su conocimiento, para su aprendizaje.

Luego el tema de la interdisciplina, pudimos ver que, en realidad, las disciplinas, las asignaturas, no se dan por separado en la vida, están unidas, están entrelazadas y que ellos las pueden utilizar de manera conjunta, que las necesitan interactuando entre ellas. Y el tema del lugar de encuentro, que creo que es la parte más fundamental de la escuela y que, como conversábamos en una reunión que tuvimos la otra vez; John Dewey planteaba que el colegio debiese ser como un modelo del mundo para las y los niños. Es como un mini planeta, un mini mundo en el que van a interactuar, van a aprender a tener



Domíngua Miranda

relaciones sociales, van a aprender a solucionar problemas, a crear productos que les sirvan para el día a día. Entonces, a mí me parece que lo fundamental en este momento es que sea una educación para el futuro pero desde ya, porque ya tenemos las habilidades del siglo XXI, que están consideradas en el currículo del Ministerio. Entonces tenemos que empezar a utilizarlas: que el colegio, efectivamente, sea un lugar donde las y los niños ya estén interactuando tal como se hace en la vida, día a día, donde ellas y ellos tengan sus relaciones con otros y puedan poner en práctica sus conocimientos.

AM: Muchas gracias. Pareciera ser que hablamos siempre de algo nuevo, pero que a su vez siempre ha estado. Entonces ahí me pregunto, Florencia, ¿cómo también repensar las maneras de formar profesores para que eso pueda suceder? Porque pareciera que ya esas ideas han estado y la crisis ha empujado para que



eso pudiera acontecer en nuevas formas de enseñanza a distancia. Pero, ¿cómo se forma a los profesores en estas nuevas o permanentes lógicas?

FLORENCIA GÓMEZ (FG): Sí. Muchas gracias, Alejandra. Muchas gracias también a todos y todas por estar aquí y por invitarme a esta conversación. Sin duda, desde el lugar en que estoy ahora, donde puedo ejercer tal vez un poco más de influencia en la formación, en qué formamos y cómo formamos a las y los profesores, pienso que esta idea de que “ya sabemos qué es lo que tenemos que cambiar” es real y la comparto. También comparto que ya tenemos claridades sobre cuáles son las habilidades que tenemos que desarrollar, cómo tenemos que mirar la escuela, de qué manera la escuela también necesita cambiar y qué rol juegan las y los profesores

ahí. Pero creo que todavía tenemos algo más que aprender y lo tenemos que aprender en una conexión entre lo que hacemos acá en la universidad, en la formación, y lo que sucede en la comunidad más amplia, donde están todos los colegios, las y los profesores y estudiantes, que finalmente son a quienes nos debemos y a quienes queremos entregar el aporte formador y de cambio. En ese sentido, creo que, respondiendo a tu pregunta, Alejandra, sobre cómo debemos pensar la formación de profesores, a mí me surgen tres ideas fuerza que son las que quería compartir y que creo que se conectan con ideas que hemos conversado acá, que han planteado también Martín y Dominga.

Una tiene que ver con el conocimiento interdisciplinario, otra es la colaboración y la comunidad y, por último, la formación para la incertidumbre. Estoy de acuerdo con lo que hemos escuchado, lo que nos contaba Dominga, de los ciclos de aprendizaje, de la importancia de entender que las disciplinas se conectan y que funcionan de una manera mucho más “de la mano” de lo que normalmente tendemos a ponerlas; no en silos, no separadas.

Creo que tenemos que romper esos silos y pensar que sí necesitamos enseñar desde las fundaciones disciplinares. Es importante entender, conocer, tener conocimiento. Pero es un conocimiento en uso y que permite, entonces, de alguna manera, superar la acumulación de conocimiento. No sólo acumular, sino más bien poner en uso. En ese sentido, para poner en uso, es necesario generar y proponer actividades disciplinares e interdis-

disciplinarias que sean relevantes. En el fondo, el conocimiento toma sentido en actividades que son relevantes disciplinariamente. Y ahí yo avanzaría a pensar que sean relevantes interdisciplinariamente también. Esto no lo digo yo, es parte del conocimiento acumulado, podemos avanzar hacia aprendizajes más profundos que, en el fondo, generen un cambio en las personas que les permitan acceder a otros conocimientos. Creo que ahí hay un área en la que podemos avanzar y cambiar, llegar incluso a cambiar estructuras cognitivas, que es una tarea docente: cómo poder ayudar a otros a hacer ese cambio, a lograr ese cambio.

En eso necesitamos desarrollar, como mencionaban Miguel y Dominga, las habilidades del siglo XXI, como se han llamado: habilidades clave que conocemos y que ya están definidas. Hay trabajo ya avanzado, pero que no hemos logrado que los docentes implementemos, y no hemos logrado apoyar suficientemente su desarrollo en nuestras y nuestros estudiantes. Creo que entonces tenemos que, para lograr ese tipo de enseñanza interdisciplinar, avanzar en cómo nosotros formamos a las y los profesores de esa misma manera. Nosotros en la universidad tenemos una deuda enorme en ese sentido. Seguimos teniendo asignaturas separadas y las y los estudiantes entran a una sala y es una cosa, y van a otra sala y es otra.

En ese sentido, poder cambiar la estructura del aula. Por ejemplo, vemos en colegios aquí en Santiago –no estamos hablando de otros países ni nada–, que han avanzado a decir: “Bueno, ¿por qué la sala de clases,

por ejemplo? ¿Por qué tenemos que tener esta estructura fija?”. Y mover, cambiar, tener salas diferentes, sacar los muros en un momento, permitir que haya más intercambio. Bueno, y en eso obviamente favorecer el encuentro, favorecer el intercambio, el uso de tecnología y la conexión entre personas. Creo que es lo que conecta con la segunda idea –voy a ir un poco más rápido–, que es la colaboración y la comunidad. Finalmente, al abrir los muros, al permitir ese tipo de intercambio, se genera un espacio nuevo de encuentro y de interacción.

En conexión con lo que tú decías y con lo que decía Martín también, la escuela tiene que ser ese espacio de encuentro. ¿Qué sentido tiene la escuela si me voy a ir a sentar a leer algo por mi cuenta? O a escuchar a alguien solamente. La escuela tiene sentido porque me junto con otros, estoy con otras personas. Entonces, eso tenemos que potenciarlo más, y tenemos que darle más cabida tanto desde el diseño como desde las estrategias que las y los profesores podemos implementar. Eso debería ser parte de la formación de profesores desde el comienzo para generar además el logro de habilidades que son propias de la colaboración, el intercambio, la responsabilidad común, también la interdependencia positiva. Dependo de otros para poder avanzar en ciertos temas, no puedo hacerlo solo. Compartir un objetivo común y la interdisciplina también.

Y, finalmente, la tercera idea que quería compartir es la formación para la incertidumbre. Hemos hablado acá de la pandemia, de los efectos de la pandemia, de lo que nos provocó y lo

que nos permitió también. Algo que nos abrió, que apareció en muchas discusiones, incluso haciendo un poco de revisión de archivos, estuve mirando los seminarios y actividades que se hicieron y muchos trataban sobre cómo enfrentamos la incertidumbre de este momento. Creo que es una incertidumbre que se va a mantener. Que hay signos de que podría haber otras pandemias, otras situaciones de emergencia y que tenemos que estar preparados para eso también. Eso implica formarnos para esa incertidumbre, tanto formar a nuestro niños, niñas y adolescentes en las escuelas, cómo preparar a

profesores y profesoras para acompañarles a ellos en ese crecimiento, saber cómo nos enfrentamos a la incertidumbre, qué tipo de habilidades necesitamos para posibles escenarios que todavía ni conocemos. Ahí, entonces, se vuelve súper importante mirar también las necesidades de las y los estudiantes, de cómo los niños y las niñas nos muestran qué es lo que les interesa, qué es lo que les molesta también, qué les llama la atención y qué es lo que les incomoda, y poder entender eso desde una mirada bien genuina. En una escuela que ofrece espacios de encuentro, creo que eso es más posible.

2. HACIA LA INTERDISCIPLINA: INTEGRACIÓN Y COLABORACIÓN

AM: Muchas gracias. Creo que el tema de la incertidumbre es clave, también para discutir cómo vamos a lograr generar confianzas en tiempos de incertidumbre. Y ahí quiero volver a Domingo para profundizar en esta idea del aprendizaje interdisciplinario. También, voy a traer algunas voces contraargumentativas. Entonces, hay consenso entre nosotros en que queremos avanzar hacia la interdisciplina. Pero podríamos escuchar o podríamos leer en el diario gente que va a decir: cómo se va a avanzar hacia la interdisciplina si no se sabe la disciplina. Entonces, mi pregunta es, ¿por qué ustedes, en la escuela, en un contexto máximo de crisis, se dan cuenta de que una solución creativa es la interdisciplina y cómo, finalmente, la im-

plementan? ¿Cómo lo logran? ¿O la priorización y la flexibilización les da esa posibilidad? ¿Podrías contarnos un poco más por qué ese es el camino y cómo ese camino no va en contra del aprendizaje de la propia disciplina?

DM: Claro. Bueno, creo que hay que hacer también la distinción o entender que el trabajar de manera interdisciplinaria no significa que no se vaya a trabajar en profundidad cada disciplina también. Nosotros en el colegio igual seguimos usando el modelo más tradicional, todavía estamos organizados por asignaturas. Hemos ido implementando diferentes estrategias como, por ejemplo, los Aprendizajes Basados en Proyectos. Algunos profesores este año hicimos un diplomado de STEM, también para

ir aprendiendo un poco más cómo trabajar de manera interdisciplinaria. Pero creo que, en el fondo, no es que se vaya a debilitar cada disciplina, sino que la idea es ir trabajándolas en conjunto, viendo el detalle de cada una, y eso lo he visto en el diplomado de STEM. También fui a observar un colegio hace poco en que, por ejemplo, un periodo o ciertas horas a la semana trabajan alguna estrategia o algún contenido específico importante de una de las disciplinas, y luego el mismo proyecto lo van socializando con lo demás, o lo van aplicando o implementando en algún producto, en alguna solución que estén creando o en alguna investigación.

En el proceso, se va viendo el contenido de cada una de estas disciplinas, que a la vez se necesitan, dialogan entre ellas. Creo que el tema de flexibilizar el currículo tendría que apuntar más hacia priorizar las habilidades. En el fondo un poco eso era lo que decía Miguel, de no quedarnos en el conocimiento enciclopédico, en el saber por saber o el aprendernos de memoria cosas, sino que el conocimiento de cada disciplina tiene que poder ponerse en práctica. Entonces, como son habilidades, son cosas que los niños tienen que hacer, más que memorizar o aprenderse de memoria. Son cosas que tienen que poder implementar, poder extraer de su memoria de largo plazo para poner en práctica y hacerlo en conjunto, trabajar colaborativamente. El camino va hacia eso: en el fondo, podemos tener proyectos o actividades donde los niños estén realizando un aprendizaje auténtico; por ejemplo, una evaluación auténtica en la que tengan que crear un producto que les ayude a solucionar un problema

en el colegio: van a ir viendo igual Matemáticas, porque van a necesitar hacer algún cálculo matemático para desarrollar este producto. O con las habilidades de lenguaje van a poder investigar, poder crear ellos quizás un artículo o texto donde expliquen el invento que crearon. En el fondo es eso: que lo que cada disciplina tiene que aportar se pueda usar en función de algo común.

AM: ¿Cuánto tiempo les tomó? ¿Qué decisiones tomaron para poder implementar la interdisciplina?

DM: Recién terminamos un proyecto en 5° básico que fue de Historia y Lenguaje, y las decisiones que fuimos tomando guiaban a que la temática o la pregunta del proyecto orientara a los niños a ir utilizando el lenguaje para aprender historia y al revés. Algunas clases eran un poco más de contenidos históricos, porque era todo el tema de la época colonial, del descubrimiento de América, entre otros. Y otras clases iban más a lo literario, tratamos de combinar la literatura con la historia. ¿Cómo íbamos tomando decisiones? Más que nada tratando de que esos objetivos tuvieran sentido, que estuvieran juntos. Por ejemplo, el proyecto terminó con que las y los estudiantes tenían que crear un teatro de sombras y ahí, en este teatro de sombras, aplicando contenido de las obras dramáticas que son objetivos de Lenguaje, iban mostrando todo lo que habían aprendido de Historia, que era todo este relato de lo que había pasado en Chile cuando llegó Pedro de Valdivia: ponían a los pueblos originarios representados en personajes,

tenían que hacer una descripción del ambiente que había en Chile cuando ocurrió todo esto, etc. Ir haciendo ese cruce en el fondo.

AM: Florencia, para ti, pensando en tu investigación y en el segundo punto que planteaste sobre esta relación más amplia con la comunidad, ¿cómo la universidad y la investigación pueden ayudar para desarrollar este tipo de proyectos interdisciplinarios? Es decir, ¿se necesita mucho tiempo? ¿Hay mucha inversión de tiempo y de ideas para llegar a proyectos interdisciplinarios? Sabemos que las y los profesores de los colegios tienen muchas demandas: ¿cómo se puede lograr este trabajo compartido?

FG: Bueno, primero, cuando yo pienso en interdisciplina, no pienso en algo que es necesariamente nuevo y original y que rompe con las disciplinas, sino en algo que, al contrario, valora y celebra las disciplinas, pero las celebra en conexión entre unas y otras, como lo que tú describías, Dominga, de cómo a través de la historia yo utilizo el lenguaje y de qué manera el lenguaje toma sentido en ese contexto, en el contexto de un fenómeno histórico. Entonces, creo que eso es importante mencionarlo porque el conocimiento disciplinar tiene un rol que nos puede ayudar a entender de qué manera colaborar más allá de los muros de la universidad.

Mi visión respecto a ese tipo de colaboración está en la construcción de relaciones entre la universidad

y las comunidades. Las relaciones siempre necesitan tiempo, cuidado, cariño, necesitan espacio, son orgánicas en alguna medida, no pueden estar tan pre-pauteadas y requieren ir levantando cuáles son las necesidades de los distintos contextos que están involucrados en esta relación.

Entonces, pensar esas colaboraciones tal vez como una aventura común, que partimos juntos en un viaje, que vamos identificando cuáles son, primero, las metas, dónde queremos llegar, qué tenemos en el camino, con qué obstáculos tal vez nos vamos a encontrar, qué vamos a poder enfrentar juntos, en qué nos vamos a tener que separar o aunar fuerzas. Creo que ahí hay imágenes que se vienen a la mente de un tipo de investigación en la que hay más colaboración entre la práctica y la academia. Es una manera de enfrentarlo, rescatando la idea de la relación, de nutrir una relación entre académicos y gente que está en la práctica, educadores, educadoras que están en los colegios y que identifican problemas de la práctica, problemas en los que vemos que necesitamos apoyarnos mutuamente: que no los vamos a entender bien los académicos desde la universidad, con una mirada más experimental solamente, sino que vamos a necesitar entenderlos desde la experiencia de quienes están en el contexto. Por ejemplo, los mismos problemas de estancamiento de grupos de estudiantes que no pudieron avanzar suficiente durante los años de la pandemia, por todas las dificultades y las brechas que emergieron. Poder entender de qué manera abordarlos requiere este tipo de colaboración y que tanto desde la mirada más

académica como desde la práctica podamos encontrarnos. Creo que ahí hay marcos de colaboración entre práctica y academia que tenemos que utilizar con mayor fuerza y que para mí están basados en darnos

tiempo para nutrir relaciones, darnos tiempo para identificar los problemas de práctica y para encontrar juntos soluciones que respondan y que involucren el conocimiento de todas las partes.

3. PRIORIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y TRABAJO DOCENTE EN RED

AM: Martín, a propósito de lo que plantean Dominga y Florencia, tengo dos preguntas. Una la formulo desde la política pública: ¿qué pasa con el currículo escolar? Sabemos que la priorización descongestionó, hay consenso en que tiene que cambiar y se supone que estamos a las puertas de pensar esos cambios. Pero todavía sigue estando organizado en disciplinas y estamos indicando que las disciplinas parece que se tienen que mantener, pero ¿qué pasa con la interdisciplina si seguimos organizados en asignaturas? Porque, finalmente, los planes día a día están organizados así y, por lo tanto, los muros físicos y simbólicos están en cada asignatura. Aquí un ejemplo, hace muchos años atrás hice una etnografía y observé un niño que se había quedado pensando en algo, era de 5° básico. Entonces le pregunté qué le pasaba, y dijo: “Es que estoy pensando en algo de Matemáticas, pero ahora ya estamos en Lenguaje”. Su problema ya había pasado. Entonces a la escuela nadie la mira desde la perspectiva de los niños, niñas o jóvenes, sino del profesor que entra a una sala y sale de otra en

un tiempo determinado. Pero el punto es ese niño que un módulo después seguía teniendo una pregunta de Matemáticas, pero ya no tenía a quién formularle su inquietud. Mi pregunta para ti es, por una parte, ¿qué currículo necesitamos? ¿Qué pasa entonces con las asignaturas? ¿Qué es lo esencial de cada asignatura? Y, por otro lado, también pensando en la experiencia que describe Dominga, ¿cómo se podría escalar algo así en términos de interdisciplina?



Martín Cáceres

MC: Buenas preguntas. Para la primera, se publicó una actualización de la priorización curricular que intenta hacerse cargo de esto. Porque se hizo una priorización, como medida de emergencia en los primeros meses de la suspensión de las clases y se vieron las ventajas. Entonces, la unidad de currículo podría haber dicho: no, ahora volvemos al currículo completo como era antes, pero se tomó la determinación de, en lugar de volver al currículo completo, que las y los docentes trabajen con un currículo priorizado. Justamente por lo que hablábamos antes y por lo que estamos hablando ahora, de la importancia de ver el currículo no como un listado homogéneo de cosas, que todas valen lo mismo, sino entender que el conocimiento tiene una estructura. No todas las ideas son igual de importantes, cada disciplina tiene una estructura de conocimiento que es bien relevante atender, y cada una tiene su lógica diferente. Entonces, por ejemplo, las matemáticas, sabemos que son como un edificio conceptual que requiere mucho entrenamiento, mucha práctica, que es constante, que se da como una escalera. Si te perdiste una parte, en el fondo es muy difícil que vuelvas, porque es un desarrollo cognitivo, conceptual, que tarda mucho tiempo. Sabemos que la lectoescritura también. Entonces, más que pensar en que se tienen que disolver las asignaturas, como decía Florencia y también Dominga, no es que se disuelvan las asignaturas, sino buscar qué es lo más relevante de cada asignatura.

Si uno va a esos temas, que son conocimientos y son habilidades, en el fondo competencias, creo que en esa

mezcla de conocimientos con habilidades uno encuentra que justamente esos grandes troncos –podríamos decir– del conocimiento son mucho más aplicables a problemáticas de la vida real y permiten mucho más la interdisciplina. Parece contradictorio, pero es así. Si uno va a las grandes ideas y a las prácticas centrales de cada disciplina, es más fácil hacer interdisciplina. Entonces, volviendo al nuevo currículo, tiene la idea de que hay aprendizajes que son basales, que son estas grandes ideas que hay que verlas en una lógica de trayectoria. No solamente ver qué es lo que más sirve en 2° básico, sino ver cuál es la trayectoria de ideas y prácticas centrales de la disciplina de Lenguaje a lo largo de toda la trayectoria, en el fondo, del desarrollo cognitivo. Esta es la idea de los aprendizajes basales. También hay aprendizajes que son transversales, que esos también te sirven para hacer vínculos entre las distintas disciplinas. Y luego están objetivos que son complementarios, que en el fondo los puedes aplicar y está bien, pero no es en lo que hay que centrarse.

Entonces, creo que es importante ver estas estructuras del conocimiento. Y ahí es sumamente importante que las y los docentes sean especialistas, que conozcan muy bien los temas. Claro, si uno no sabe mucho de su disciplina, uno piensa que todo es importante. Entonces, pucha, no pasé la fecha de no sé qué... Porque veo el currículo como un listado plano, pero no es así, y eso lo sabe alguien que conoce muy bien su disciplina. Entonces, ahí hay que tener cuidado. Creo que cuando de repente se ve que hay que hacer solamente inter-

disciplina, entonces se disuelven, y solamente centrarse en las habilidades y no en los conocimientos, creo que es un error. No es que sea una cosa o la otra, sino que hay que integrarlo, y hay que integrarlo de forma muy profesional.

Lograr esto es un tremendo desafío que tenemos como sistema en la formación de docentes y en cómo también en la misma escuela se dan espacios para la discusión profesional entre docentes, y eso se da muy poco. Hay poca discusión en serio entre disciplinas. Pasa mucho que el profesor de Matemáticas piensa ¿qué voy a hablar yo con el profesor de Lenguaje si él hace esto y yo hago esto otro? Hay poca conversación profunda sobre las disciplinas. Pero cuando se dan esos espacios es muy interesante, porque se dan cuenta de que efectivamente hay habilidades y hay conocimientos que son los fundamentales, que son súper fáciles de conectar a través de proyectos. Entonces, eso diría sobre el currículo, que deberíamos transitar hacia un currículo con esta estructura de grandes ideas de cada disciplina, ver cuáles son las disciplinas. Puede que sean las disciplinas clásicas, pero ver cuáles son estas grandes líneas con la idea de las trayectorias y fortalecer la agencia y el juicio profesional de los y las docentes, para que puedan hacer estas conexiones entre disciplinas.

Desde la política pública falta todavía. No tenemos una política curricular que permita proyectar esto a largo plazo. Pasa que de alguna manera llega un gobierno y cambia el currículo y no es tan pensado. Entonces falta esa mirada de no sólo cómo se hace el currículo,

sino que cómo se implementa. Falta esa conexión. De hecho, pasó en el currículo de tercero y cuarto medio: es súper interesante y está como idea súper buena, pero si uno va a los colegios estamos súper lejos de que se implemente esa idea. Entonces hay que combinar cómo se piensa el currículo con cómo se implementa. Esa conexión entre la política pública, la escuela y la academia, y puede ser un tremendo colaborador para pensar e implementar el currículo de forma más fluida. Y no solamente el currículo como un documento que saca el gobierno de turno, que de repente es un riesgo, ¿cierto? Como pensar: ya, vamos a armar un nuevo currículo y listo.

Entonces, claro, es tomarse en serio el cómo se implementa, cómo se vive el currículo en las escuelas. Y eso está relacionado con la segunda pregunta, de cómo escalar este tipo de experiencias. Ese es mi rol como el director del Centro de Innovación. La lógica que hemos tomado es justamente, viendo todas las experiencias interesantes que se dieron en pandemia, comenzar aprendiendo de esta misma experiencia. Estuvimos todo el año recopilando experiencias de aprendizaje colaborativo, de interdisciplina, con todas estas características que hemos hablado. Primero, entonces, reconocerlas y tener un archivo, un repositorio, para saber dónde se están haciendo. Porque es muy interesante que uno de repente piensa que esto es el futuro o esto pasa solamente en Finlandia, pero efectivamente pasa hartito en Chile. Hay muchos establecimientos educacionales haciendo este tipo de cosas. Entonces hay que reconocer

esas experiencias. Pero no basta solamente con reconocerlo, documentarlo y ponerlo en una página. Lo que creemos que hay que hacer, y estamos trabajando en eso, es fomentar formas de trabajo en red. Cómo generar condiciones para que los docentes que han avanzado o los establecimientos que han avanzado en esto compartan sus experiencias con otros, y se pueda aprender sobre el desarrollo profesional docente situado, o sea, en el lugar, y colaborativo, o sea, aprender de otros docentes. Ese es un tremendo desafío que se puede dar y se puede empezar ahora. Para que eso se dé, igual hay que generar las condiciones, o sea, trabajar con los equipos directivos para que efectivamente se pueda colaborar, para que los docentes puedan ir a otro establecimiento.

Eso también, obviamente, desde la política pública; también tenemos que generar las condiciones, flexibilizar. Hay todo un desafío ahí para poder promover este tipo de aprendizaje colaborativo. Ahora, nuestro sistema

educacional es muy aislado y jerárquico en todo nivel. Entonces, muchos docentes no saben ni qué hace su compañero, ni qué pasa en la sala del lado. En todo nivel sucede esto de las islas. Tenemos algo bien interesante ahí de romper estas barreras e ir generando las condiciones para que aflore y articulemos este trabajo colaborativo. No solamente eso: desde la política pública se pueden intencionar colaboraciones con universidades. Hay muchas ONGs que están trabajando con esto de forma súper interesante y creemos que nuestro rol tiene que ser articular estos distintos mundos para generar una especie de movimiento por la transformación educativa. En eso estamos.

AM: Bueno, muchas gracias. Creo que tenemos ahí varias ideas: crisis, incertidumbre, pero también esperanza: las palabras redes, relaciones, encuentro entre personas, pero también entre disciplinas, entre ideas.

4. PROFESIÓN DOCENTE: AGENCIA, CREATIVIDAD Y PRÁCTICAS GENERATIVAS

AM: Para ir cerrando, entonces, les pido una idea clave de qué significa para ustedes la profesión docente. ¿Cómo la podemos redefinir? Pensemos que estas nuevas formas de enseñar están asociadas a qué profesor o profesora estamos formando.

DM: Como profesora, me quedo con la importancia de que el aprendizaje

de las y los estudiantes sea mediante la acción. Que ellos estén creando o estén desarrollando habilidades, acciones que les hagan sentido, que sean auténticas, que sean en comunidad también. Creo que el aprendizaje debe ser comunitario. Hay que aprovechar las comunas, las municipalidades donde están insertados los colegios. Que ellos, con sus apoderados, con sus familias, vayan implementando, aplicando su aprendizaje mediante

acciones concretas, solucionando problemas de ellos mismos o del mismo colegio.

FG: Creo que con una idea que me quedó también o que me gustaría dejar en la mesa, es algo que se mencionaba en las preguntas y que también pensé cuando preparé este encuentro: nuestro foco y fin son las y los estudiantes; es el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes que atendemos en la escuela. Ellos y ellas son nuestro centro, y que la formación que hagamos de las y los profesores, continua o inicial, el acompañamiento, el apoyo que hagamos tiene que estar enfocado en ellos y ellas. Tú decías algo bien importante, que tiene que ver con el carácter de profesor. Como el profesor o profesora desarrolla esa capacidad de, por ejemplo, entender que quienes tienen que tener la palabra y guiar las discusiones con sus ideas son las y los estudiantes. Y que para eso no es necesario hacer cambios súper llamativos o con mucha pirotección, sino que se requiere hacer cambios pequeños e ir integrando pequeñas prácticas. Esas prácticas son las que finalmente van a hacer la diferencia. Acá, en la formación de nuestra facultad, usamos un modelo formativo en el que tenemos definido un grupo de prácticas, que son las prácticas que llamamos generativas y que son la base para poder ir desarrollando nuevas prácticas del desempeño docente, de ser profesor.

MC: El rol del docente es clave en todo lo que hemos hablado. Creo que lo clave es la agencia, volviendo al

tema de la agencia, entendida como la capacidad de actuar en el mundo. Yo trabajé tres años como profesor y, a veces es difícil, porque uno como profesor se siente el último eslabón o una pieza súper chiquitita de un engranaje que es grande, que es súper difícil de cambiar, de mover algo. Muchas veces los profesores no tienen una voz en su institución. No hay espacios para la toma de decisiones, ni en forma personal ni colaborativa, no hay espacios para ejercer un profesionalismo creativo. Entonces creo que es clave buscar mecanismos en todos los niveles para que las y los docentes tengan más voz, tengan agencia, para que puedan ser un profesional creativo, y eso tiene que ver con espacios para la toma de decisiones, con respecto al currículo, a los aprendizajes, a la forma de evaluar. Obviamente, las condiciones, los tiempos, pensar que en la escuela los docentes tienen un liderazgo fundamental que hay que reforzar y para eso tenemos que va-



lorar a los docentes, para que ellos sean una pieza fundamental en esta construcción de sentido.

AM: Bueno, muchas gracias a todos y todas, creo que ha sido una conversación muy profunda. Hay cosas que no pudimos abordar totalmente, hay temas que no salieron, como el tema socioemocional... Podríamos tal vez tener una segunda parte.

Quisiera agradecerles estar aquí hoy. Sobre el último punto de la profesión docente, como decía Steiner, no hay una profesión más importante para una sociedad que el ser profesor y profesora. Creo que ese punto es central.

Quería terminar este diálogo con una carta que escribió Albert Camus a su profesor de educación básica cuando ganó el premio Nobel. Esta carta nos puede ayudar a entender lo que significan estas nuevas formas de enseñar, que no necesariamente son innovadoras en un sentido, sino que pueden ser las de siempre, pero que pueden transformar la vida de alguien en ese marco de lo incierto.

Entonces dice Camus:

“Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que pese a los años no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas,

Albert Camus”.

Muchas gracias.

SÍNTESIS DEL DIÁLOGO CON PARTICIPANTES

En el diálogo se discutió sobre cómo los docentes perciben y reaccionan ante las diferentes innovaciones. Por una parte, se planteó el dilema entre la interdisciplina y el conocimiento enciclopédico, especialmente en áreas como la medicina o la ingeniería donde el enfoque disciplinar es crucial. Se argumentó que no se trata de dejar de lado la disciplina, sino de integrarla de manera abierta y ponerla al servicio de las necesidades de los estudiantes. Adicionalmente, se enfatizó la importancia de formar a los profesores para que puedan abordar los problemas de manera interdisciplinaria y trabajar en equipo. Se mencionaron obstáculos como las pruebas estandarizadas y la jerarquización del saber, que dificultan la implementación de un currículum integrado y flexible.

Por otra parte, se planteó la necesidad de generar un conocimiento interdisciplinar y formar a los docentes para que sean capaces de trabajar de manera flexible y colaborativa, destacando la importancia de generar oportunidades de diálogo interdisciplinario tanto en la formación docente como en la escuela, y de quitar barreras para promover la agencia de los profesionales. Asimismo, se valorizaron prácticas innovadoras en algunas escuelas, como el enfoque por proyectos, la integración de talleres y el aprendizaje activo. También, se discutió sobre cómo pasar de estas prácticas a una transformación educativa más amplia, considerando la gestión escolar, los recursos y la infraestructura necesarios.

Finalmente, se destacó la importancia de centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar habilidades auténticas y comunitarias. Al respecto, se discutió sobre la necesidad de formar profesores que puedan guiar las discusiones y poner el aprendizaje de los estudiantes como prioridad.

DISCRIMINACIÓN EN LA
RE-IMAGINAR LOS FUTU
LA EDUCACIÓN: DESAF
INFORMACIONES
LA SOCIEDAD EN TIEMPOS DE CR
DISCRIMINACIÓN EN LA ESCU
EDUCACIÓN RE-IMAGINAR
VIENE: LOS FUTUROS DE
ALOGOS ENTRE EDUCACIÓN:
INVESTIGACIONES DESAFIOS Y
S POLÍTICAS TRANSFORMACIONES
S PRÁCTICAS EN TIEMPOS DE
UCATIVAS HACIA LA CRISIS
SOSTENIBLE DISCIPLINA:
NUEVAS INTEGRACIÓN Y
IONES COLABORACIÓN
NIAS APRENDER Y ENSEÑAR
NO-NARRA LA CIUDADANÍA
EZA Y NUEVAS RELACIONES
NTIDO HUMANO-NATURALEZA
DE LA SENTIDO DE LA EDU
ACIÓN PREGUNTAS Y RESP
ACIÓN EN LA ERA DE LA
VIENE: SUSTENTABILIDAD
LOGOS
RE LA
ACIÓN
ICAS Y PRIORIZACIÓN
TICAS DEL CURRÍCULO QUE VIE
ATIVAS ABAJO DOCENTES



Centro UC
Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE

APRENT
LA PRAC
EDUCAC
QUE VIE
DIALOG