

Dossier Trabajos Finales de Título

MAGÍSTER EN POLÍTICA EDUCATIVA

2016-2021

uah / Facultad de Educación
Universidad Alberto Hurtado

Índice

Presentación	3
La tensión entre la actividad pedagógica en educación inicial y el cuidado infantil: una mirada a la identidad profesional de educadoras de párvulos chilenas	4
Diagnóstico, antecedentes y miradas del periódico El Mercurio en la reforma educativa de 1965	11
Formación Diferenciada Técnico Profesional: ¿es pertinente el doble objetivo en la Enseñanza Media?	19
“Igual o mejor que ellos”: autoeficacia y estrategias de ajuste en mujeres que cursan carreras STEM en la Educación Superior Técnico Profesional	28
Evaluando calidad en educación superior: El enactment de la política de aseguramiento de la calidad en las agencias de acreditación privadas	36
Hoŋa’aRe’o, Nidos Lingüísticos en Rapa Nui; Críticas, Supuestos e Hipótesis de los Involucrados	44

Presentación

En las últimas décadas se han producido importantes cambios en el sistema educacional chileno: se han ampliado los debates sobre la calidad de la educación en Chile, su modelo formativo, sus prácticas institucionales y pedagógicas, la gobernanza del sistema, las dinámicas de la configuración de las políticas y la pertinencia de sus principios y orientaciones.

Si bien las reformas educativas han constituido avances significativos, en el último tiempo han sido crecientes los cuestionamientos respecto de sus efectos en las posibilidades de movilidad y mayor justicia social. Estas interrogantes nos exigen pensar en nuevas alternativas que mejoren el impacto de las políticas y una mayor comprensión de los elementos sustantivos vinculados a su configuración e implementación. Profundizar en la comprensión de los modos de apropiación de las políticas entre quienes las implementan, en el análisis de las experiencias de los sujetos y en los efectos que pueden ser atribuibles a su implementación, conforman parte de los desafíos.

En sintonía con estas demandas, el programa de Magíster en Política Educativa se propone fortalecer en sus estudiantes las capacidades asociadas al análisis crítico de las políticas, sus contextos y orientaciones, la capacidad para sistematizar, comunicar y aplicar conocimientos relevantes para la toma de decisiones, y la capacidad para diseñar y reformular las políticas educativas. Si bien las competencias asociadas al análisis de aspectos críticos del sistema educativo chileno y su traducción en políticas específicas se desarrollan en el transcurso de todo el proceso formativo, se integran con mayor énfasis en la fase final. A través del desarrollo de un trabajo final, destinado a analizar un fenómeno o una problemática educativa, los y las estudiantes despliegan sus conocimientos y sus competencias, con el propósito de impactar en el debate público y el desarrollo de propuestas de alternativas de mejora.

Con el fin de difundir estos escritos y ampliar el alcance de los mismos, se ha diseñado este dossier en el que se sintetizan algunos trabajos destacados desarrollados por nuestros y nuestras estudiantes en los últimos años. Estos se vinculan a diversas temáticas, y focalizan fenómenos y problemáticas asociados a la educación inicial, educación intercultural, educación técnica, género y educación, y educación superior. Como se podrá apreciar a lo largo del documento, cada uno de estos trabajos realiza una revisión de las transformaciones y debates conceptuales en las que se enmarcan las problemáticas y fenómenos tratados y, mediante algunas preguntas guías, tratan de responder a ciertas interrogantes y proyectar iniciativas de cambio.

La tensión entre la actividad pedagógica en educación inicial y el cuidado infantil: una mirada a la identidad profesional de educadoras de párvulos chilenas

Autor: Cristóbal Vega

Resumen: El siguiente estudio cualitativo tiene por objeto explorar cómo influye la tensión entre el cuidado infantil y la actividad pedagógica en la construcción de identidad profesional de educadoras de párvulos chilenas, bajo el contexto de la implementación de políticas educativas que buscan resolver ambos escenarios sociales. A través de entrevistas focalizadas a seis educadoras provenientes de diferentes establecimientos educativos y años de trayectoria profesional, se indaga en sus experiencias de vida, trayectorias y motivaciones, con la finalidad de comprender elementos comunes y diferencias en sus perspectivas personales. Finalmente, se presentan puntos de reflexión en relación a la implementación de política pública en educación inicial a futuro, con la idea de detectar hallazgos que permitan comprender particularidades y características de la actividad profesional para una adecuada implementación de políticas públicas.

Palabras clave:

Educación Inicial - Identidad Profesional Docente – Cuidado Infantil – Educación Parvularia.

Introducción

El desarrollo de la educación parvularia en Chile y el mundo, se ha visto enfrentado a dos escenarios de implementación de políticas públicas. Por una parte, la solución a necesidades sociales relativas al cuidado infantil, y por otra, la educación de niños y niñas en edad temprana (Bennett, 2003). Particularmente en Chile, el nivel inicial se ha caracterizado por no establecer una estricta división entre ambos escenarios, sino que más bien las decisiones en la implementación de políticas han puesto acento tanto en el cuidado infantil como en la perspectiva educativa en determinados contextos histórico-sociales, estableciendo así, una vinculación entre las dos necesidades sociales a lo largo del desarrollo de la educación parvularia chilena (Poblete y Falabella, 2020). Todo esto ha generado un foco de tensión y/o debate que ha tenido efectos en el desarrollo de los propósitos educativos del nivel inicial, tanto en sus objetivos pedagógicos como en la perspectiva que establece el cuidado y atención de niños y niñas en sus primeros años de vida, el apoyo a familias en

facilitar el ingreso y permanencia en el mercado laboral, y principalmente (como objetivo de este estudio), en la configuración de la identidad profesional de docentes en primera infancia.

En consecuencia, el presente estudio cualitativo de carácter biográfico-narrativo tiene como objetivo central explorar cómo las educadoras de párvulos en Chile definen su identidad profesional desde la tensión entre cuidado y educación en su actividad pedagógica. A partir de esto, se entrevistó a seis educadoras de párvulos con distintos años de trayectoria profesional que desempeñan funciones en las tres áreas más importantes de provisión educativa pública del país, con la intención de conocer sus experiencias de vida, motivaciones, opiniones y creencias para hallar elementos de construcción de identidad profesional y la influencia que tienen en ellas la tensión anteriormente descrita. Conjuntamente, se busca poder determinar ciertos elementos a considerar a nivel de política pública con el objetivo de mitigar

Identidad docente

En el desarrollo del presente documento se expondrán antecedentes conceptuales a partir de la revisión bibliográfica extraída de distintas fuentes literarias en las que se abordan conceptos como identidad docente, cuidado infantil y educación parvularia en Chile. Para así, posteriormente, aplicar la técnica de análisis de contenido de información a las narraciones de las seis entrevistadas, observando diferentes niveles de relevancia, frecuencias discursivas y nuevos hallazgos.

Aproximaciones conceptuales

Dentro de la literatura enfocada en temas de primera infancia destaca la existencia de una tensión importante entre las nociones de educación infantil y el cuidado. Dicha tensión o debate se presenta en distintos niveles, tales como políticas públicas, prácticas educativas, derecho y recomendaciones internacionales. Como ejemplo a lo anteriormente señalado, destaca el desarrollo de recomendaciones en política educativa a través de las publicaciones de los informes *Starting Strong*, que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolla a partir del 2001, así como también de los informes elaborados por UNESCO, instancias internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (2010), las Metas Educativas 2021 por parte de la OEI, entre otros. Consecuentemente y en materia de identidad docente, las temáticas relacionadas con el cuidado y la educación se abordan de manera conjunta y en algunas ocasiones de forma separada, siendo un foco de influencia en conjunto a sus historias de vida, contextos laborales, entre otros elementos (Day, 2006). En el mismo sentido, la estructura dominante devela tensiones en la autopercepción profesional y percepción social de las docentes en primera infancia en torno a su rol en el cuidado infantil y en la atención para un espacio educativo adecuado (Marco Navarro, 2014). Así, pues, resulta pertinente abordar determinados conceptos para favorecer la comprensión de la tensión existente y su impacto en el desarrollo profesional de las educadoras.

Existe un importante cuerpo de investigación sobre la identidad profesional docente a nivel internacional (Avalos y Sotomayor, 2012; Davey, 2013; Day, 2006; Pardo y Opazo, 2019). Si bien el foco particular en la educación parvularia es de reciente aparición, los hallazgos pueden dar luces para entender la identidad profesional de las educadoras de párvulos.

Desde la perspectiva de Beijaard, Meijer & Verlop, en términos sociológicos la identidad docente se comprende como una construcción de significados en cuanto a las tareas designadas y asumidas culturalmente. Tales significados han de sufrir modificaciones a lo largo de la trayectoria profesional docente, en un ejercicio de construcción y reconstrucción constante en el tiempo (en Ávalos y Sotomayor, 2012). Consecuentemente, es posible establecer que la construcción de una identidad profesional puede estar determinada por elementos personales (agencia individual) y constructos o imaginarios socioculturales (Davey, 2013). En efecto, y siguiendo a Scheibe (1995), la configuración de una identidad profesional en sociedad relaciona tres conceptos en constante dinamismo: el estatus, en tanto la percepción y expectativas de la sociedad sobre un rol profesional; el *involvement*, entendido como el involucramiento y esfuerzo personal por llevar a cabo la actividad profesional; y el concepto de valoración como atribución que se da por parte del propio individuo a la actividad laboral que desempeña (Andrade, 2014, p.120).

En miras de lo anterior, el desarrollo de una identidad como un “yo profesional” se encuentra determinado por el dinamismo de las creencias, emociones y convicciones, además de los contextos laborales en los que se ejercen actividades profesionales (Pardo y Opazo, 2019). En concreto, dichos estados se encuentran sujetos a modificaciones o reconstrucciones. Por otra parte, los agentes externos, como la estructura socioeconómica, los contextos de estandarización, y la rendición de cuentas resultan ser de gran importancia en las distintas configuraciones de identidad profesional. Es así como para algunos autores la reestructuración identitaria puede caracterizarse en ciertos momentos por estar asociada a la racionalidad (empresarial) o por decisiones de tipo activista (Day, 2006). En otras palabras, en un escenario de mercado se pueden identificar dos tipos de identidades profesionales. Una identidad relacionada mayormente a una lógica empresarial de eficiencia y eficacia, la cual es asociada a mecanismos de rendición y/o control (Sistema de Desarrollo Profesional Docente, currículo, evaluaciones insti-

tucionales, entre otros), y precisamente por dicha razón, ligada a su vez a características individualistas, competitivas y objetivas. Por otra parte, el otro tipo de identidad puede encontrarse asociada a la capacidad de poner en juego ciertas creencias, emotividades, valores personales y sociales, alejándola de la rigidez institucional.

Otras definiciones de identidad profesional ligadas a la estructura social dominante establecen que la ingeniería del modelo social se caracteriza por la regularización y control a través de una agenda de estándares. Esto implicaría una adhesión a un proyecto reduccionista y mecanicista en el que aquellos que representan la elite del poder (departamentos y agencias gubernamentales) actúan como reguladores de los comportamientos de los subordinados (Osgood, 2006).

Cuidado Infantil

El cuidado infantil y su conceptualización como tal ha sido desarrollado y estudiado por distintas disciplinas, entre ellas, la psicología, la salud, la filosofía y la sociología, al mismo tiempo que ha sido asociado a elementos concernientes al apego, afecto, la salubridad y la higiene infantil.

En materia internacional, la vinculación entre la educación inicial y el cuidado puede ser evidenciada en instancias como la Convención sobre los Derechos del Niño, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sumados a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), en los que se vislumbran nociones relativas a preservar derechos de niños y niñas, género, educación y cuidado. Es así como Marco Navarro (2014) señala que “concretamente el derecho de niñas y niños a ser cuidados puede identificarse en un conjunto de otros derechos específicos, tales como: el de alimentación adecuada, a la salud y a la educación” (p.16). Por ende, la relación entre quien/quienes es el responsable del cuidado (adultos) y los receptores de dicho cuidado (niños y niñas), se ve entrelazada, en el caso de la educación parvularia, con la finalidad de establecer un espacio educativo adecuado. Es decir, el cuidado no como un fin en sí, sino como un componente facilitador para llevar a cabo la relación educativa. En ciertos sistemas en que la educación parvularia posee una tradición pedagógica centrada en la atención y educación en un concepto amplio, se tratan ambos términos como elementos inseparables de un enfoque holístico para trabajar con niños y niñas en aula (Moss, 2006).

Por otra parte, el cuidado infantil se encuentra asociado a otros dos elementos de relevancia social como son la perspectiva de género (inclusión de mujeres en el mundo laboral) y la ética del cuidado. En una primera instancia, se ha relacionado al trabajo no remunerado y a la condición natural de mujeres para ejercer tareas de cuidado. Algunos autores como Gunilla Dahlberg (2006), Jayne Osgood (2006) y Peter Moss (2006), en un análisis estructural y económico, han revelado la visión patriarcal de la que son sujeto algunas educadoras de párvulos en determinados contextos, estableciendo una analogía con la imagen de “madre sustituta”, en alusión a que se requiere poca preparación para realizar esta labor (dicho de otra manera, entender la idea de “instinto maternal” como característica natural) o a que la adquisición de las competencias de cuidado y atención se obtienen a través de la experiencia propia del trabajo doméstico. Lo anterior contrasta con habilidades profesionales relacionadas con la ética del cuidado, una dimensión en la que la necesidad de ser cuidado y el desarrollo de estrategias basadas en el amor, la preocupación, los afectos y la aceptación adquieren relevancia para el aprendizaje. A estas herramientas profesionales se les ha restado importancia social y han sido invisibilizadas por parte de los instrumentos de medición de competencias (Vázquez, 2009), entre otras razones, por estar asociadas a labores asumidas como propias de la mujer. Esto último ha puesto en tensión el cuidado como característica natural y las capacidades profesionales para cuidar (no cualquiera puede hacerlo), así como la necesaria inclusión de hombres en la actividad pedagógica.

La educación parvularia en Chile

La educación parvularia se constituye por la Ley General de Educación como el primer nivel educativo que comprende el aprendizaje de niños y niñas entre los 0 y 6 años de edad. Se estructura en tres subniveles: sala cuna (menor y mayor), niveles medios (medio menor y medio mayor) y niveles de transición a la educación básica. Una de sus principales características en cuanto a la provisión educativa es que resulta ser mayoritariamente objeto de financiamiento fiscal, con un fuerte componente de oferta educativa de carácter pública. El 85% de los niños y niñas que asisten a educación parvularia lo hacen en una institución financiada total o parcialmente por fondos de carácter público (CASEN 2017), a cargo fundamentalmente de las siguientes instituciones: Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación

Integra, unidades de administración delegada, Vía Tránsito de Fondos (VTF) y unidades escolares tradicionales (en el caso de los niveles de transición). En términos generales, la cobertura del nivel apenas se eleva por encima del 50%, además de reflejar disparidades de alcance en sus distintos subniveles, la cual es notablemente menor en sala cuna y niveles medios, acercándose a la cobertura global en los niveles de transición (Adlerstein y Pardo, 2019; Pardo y Opazo, 2019).

Diversas investigaciones señalan, desde una perspectiva histórica institucional, que el surgimiento de las dos principales instituciones proveedoras del nivel educativo se enfrentaron, desde sus inicios, a la tensión entre el cuidado y la actividad pedagógica. Por un lado, a inicios de los 70 tiene lugar la creación de la JUNJI, una institución que pretendía contribuir a sectores socialmente desfavorecidos e incrementar el ingreso de mujeres al ámbito laboral en conjunto con el desarrollo de actividades pedagógicas, como en un contexto del régimen burocrático-autoritario. Y, por otro lado, surge la Fundación Nacional de Ayuda a la Comunidad (FUNACO), encargada, en palabras de Adlerstein (2012), de profundizar en un “asistencialismo remedial” (p.35) y constituye un antecedente para la creación de la Fundación Integra, siendo una situación en disputa a lo largo del desarrollo del nivel educativo.

En Chile, las dimensiones de cuidado y educación no han experimentado, en materia de políticas públicas, una marcada división entre sí. Esta situación puede explicarse por cinco razones planteadas por Bennett (2003): tendencia de los servicios públicos a acrecentar funciones; razones presupuestarias; resistencia de docentes; características demográficas y geográficas; y, por último, tensión entre derechos y bienes de consumo (p.26).

Enfoque Metodológico

La elección del marco de enfoque cualitativo se basa en establecer un análisis que proporcione la mayor cantidad de información relacionada con el desarrollo de identidad profesional de docentes en primera infancia, así como acerca de las complejidades, interpretaciones, subjetividades y características particulares de sus contextos profesionales en un escenario de tensión entre el cuidado infantil y la actividad pedagógica. En ese marco referencial la aplicación de entrevistas focalizadas de tipo biográfico-narrativo permite, a través del ejercicio de la narración, y en palabras de Bolívar

y Domínguez (2001), “proporcionar relatos que ofrecen modelos de identidad y acción a sus miembros” (p.26). En síntesis, la narración de experiencias personales en determinados escenarios y contextos laborales y sociales, convierten al individuo un protagonista de determinadas realidades, tomando distintas posiciones basadas en su propia experiencia y en los modos en que sus significados van modificándose en virtud de las distintas etapas en su trayectoria profesional. En este sentido, no se puede disociar el enfoque analítico de las perspectivas individuales y colectivas en las que se desempeñan las funciones profesionales (López, 2013). Por ende, el enfoque biográfico-narrativo presenta una oportunidad para que mediante la conversación de experiencias de vida se pueda indagar en situaciones en las que la tensión se manifiesta, así como para abrir la posibilidad de hallar nuevos elementos relevantes en la construcción de la identidad profesional.

La recolección de información se realizó a partir de la aplicación de entrevistas focalizadas a educadoras de párvulos. La idoneidad de la técnica radica en que mediante la interacción conversacional en base a una serie de interrogantes sobre diversos temas principales es posible indagar en profundidad en las historias de vida y trayectorias profesionales de las entrevistadas. En esta línea, las entrevistas se estructuraron de tal manera que se pudieran abordar áreas temáticas sin necesidad de construir un listado rígido de preguntas a desarrollar, para así, de forma flexible, transitar en la interacción por áreas generales dejando a las propias entrevistadas ahondar en puntos principales y avanzar o retomar algunas ideas en conformidad al transcurso en que la conversación sucedía (Izcarra, 2014).

La muestra de informantes entrevistadas para el estudio se estableció en base a determinados criterios con el objeto de conseguir información relativa a diversas realidades vividas por seis educadoras de párvulos en distintos momentos de su desarrollo profesional (trayectoria) y diferentes contextos laborales (establecimientos e instituciones proveedoras del nivel educativo), procurando abarcar similitudes y diferencias en sus vivencias profesionales. En función de lo expuesto, se utilizó una combinación de estrategias de muestreo entre los denominados intencional y uno por cuota o de criterio (Izcarra, 2014).

En concreto, se seleccionaron seis educadoras de párvulos divididas por años de experiencia laboral: tres con hasta siete años de experiencia y otras tres con más de ocho años de experiencia laboral. Este criterio se estableció en el marco referencial de tramos propuestos por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en el que se puede clasificar

de 1 a 7 años de experiencia hasta un tramo denominado avanzado y con ocho o más en los tramos expertos (clasificación que además, se encuentra determinada por otros criterios de competencia profesional). Por otra parte, se seleccionaron a dos profesionales que ejercen funciones en establecimientos administrados por la Junta Nacional de Jardines, Fundación Integra e instituciones Vía Transferencia de Fondos, que además cumplen funciones educativas en los niveles menores (Sala Cuna, niños y niñas de 0 a 2 años de edad) e intermedios (niveles medios, niños y niñas de entre 2 a 3 años de edad) y el primer nivel de transición (Pre-Kínder, niños y niñas de 3 a 4 años de edad).

Resultados

Tensión entre el cuidado y la pedagogía: una mirada a distintos momentos de la trayectoria profesional docente

Al indagar en las biografías de las educadoras de párvulos, su identidad y posición relativas a la tensión existente entre la actividad pedagógica y el cuidado infantil, se ponen en juego los conceptos desarrollados por Scheibe (en Andrade, 2014) basados en el estatus, la motivación y las expectativas laborales. La tensión entre ambas actividades tenderá a ser más o menos manifiesta dependiendo de la etapa profesional en la que se encuentren las educadoras. Mientras que las que cuentan con menos años de trayectoria profesional expresan un marcado distanciamiento hacia las labores asociadas al cuidado infantil, tendiendo a socializar y manifestar su rol como educadoras, las que cuentan con una mayor cantidad de años en el sistema reconocen en el cuidado infantil una labor trascendental en la formación de niños y niñas, a la vez que una actividad necesaria en su quehacer profesional, lo cual ha llevado a tener un reconocimiento en las comunidades educativas locales.

Entre los factores comunes mencionados por la mayoría de las profesionales, se constata un reconocimiento a que en función de los entornos socioeconómicos en los que se ejerzan las actividades educativas, la tensión o resistencia entre la pedagogía y el cuidado tienden a ser mitigados en pos de colaborar con familias en contextos de vulnerabilidad. Por otro lado, la necesidad de concientizar a su círculo social y a la ciudadanía en general de que el cuidado es un factor fundamental para establecer un clima adecuado de aprendizaje, en conjunto con el reconocimiento de que resulta necesario contar con una formación profesional adecuada para ejercer la labor de cuidado (no cualquiera puede desempeñar la actividad). Finalmente, las distintas entrevistas dan ciertas luces relativas a una deuda institucional que, si bien ha desarrollado mecanismos de evaluación de desempeño, estos no se encuentran

diseñados en favor de reconocer la totalidad de las actividades que las educadoras realizan, entre ellas, las de cuidado infantil.

Perspectiva de género: una valorización al cuidado y la atención como elementos centrales para educar

En primer lugar, las educadoras de párvulos participantes del estudio reconocen los factores asociados al género como un concepto central al momento de definir su identidad profesional. El desempeño de una actividad que es realizada casi en su totalidad por mujeres, la generalizada asociación del cuidado como un “rol históricamente femenino”, sumado al desarrollo en niñas y niños de capacidades relacionadas con emociones y afectos, no medibles ni cuantificables por los instrumentos de evaluación de políticas, han impactado negativamente en el escaso reconocimiento institucional y social de las educadoras de párvulos (Osgood, 2006). Por otro lado, en relación a la ética del cuidado, las entrevistadas destacan la necesidad de incluir a hombres en la actividad profesional, por reconocimiento de capacidades, responsabilidades y formación igualitarias, así como para no vincular la carrera como un ámbito exclusivo de mujeres; un fenómeno que históricamente ha incidido en restar importancia profesional a nivel social (Vázquez, 2009). En tercer lugar, se destaca un tercer hallazgo relacionado a la solidaridad de género entre las educadoras y las madres de su comunidad educativa. En particular, se observa un grado de mitigación en la tensión cuidado-actividad pedagógica. En este punto podría sostenerse que sus propias biografías permean en su ámbito profesional (decisiones educativas y factor de maternidad como motivador para continuar la carrera), y se establece una analogía entre ser madres que cuidan y educan a hijos de otras madres. Por tanto, en estos contextos se atenúa la resistencia a ser consideradas cuidadoras en favor de cooperar con otras mujeres.

Reflexiones finales y recomendación de política

Educadoras de Párvulos: estructura institucional y provisión educativa

En materia estrictamente institucional y en relación con la actividad profesional, el nivel educativo ha mantenido un gran dinamismo en la implementación de políticas educativas durante los últimos años. Entre estas políticas destacan la creación de una Subsecretaría de Educación Parvularia (2015), la creación de las Bases Curriculares (2018) y del Marco Para la Buena Enseñanza (2018), la inclusión al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Estos dispositivos demuestran ciertamente una intención estatal por dotar de valor a las características educativas del nivel inicial, aun cuando desde otra perspectiva se encuentran enmarcados en la dinámica asociada a la gestión por desempeño, que excluye de su consideración cualidades asociadas a la labor profesional que no pueden ser cuantificables (Moss, 2006). Con todo, las educadoras demuestran una mirada optimista ante la implementación de mecanismos de evaluación educativa, aun cuando vislumbran un reconocimiento de dificultades relativas a la velocidad de cambio propuesta por la estructura institucional, su asimilación en la actividad profesional y el riesgo de consecuencias laborales en la aplicación de sanciones ante una evaluación adversa.

Por otro lado, una de las características de la provisión pública del nivel inicial es la marcada disparidad de condiciones laborales y presupuestarias entre las ofertas. Las instituciones con mayor cantidad de años de experiencia, como las anteriormente nombradas JUNJI y Fundación Integra, por su consolidación político social en el país, constituyen un lugar de trabajo ampliamente valorado por las profesionales (influyendo en su estatus como educadoras a nivel social). Mientras que las profesionales que desempeñan sus actividades en entidades de administración delegada (VTF) consideran mermadas sus posibilidades profesionales y su posicionamiento como docentes por la precarización de la oferta pública. Estas diversas consideraciones apuntan a la influencia que ejerce la solidez institucional en la identidad profesional de educadoras de párvulo.

En efecto, la relación institucional y social entre el cuidado infantil y la actividad pedagógica en educación parvularia ha significado un factor fundamental en la configuración de la identidad profesional de educadoras en el nivel inicial. La importancia de elementos internos y externos, las etapas de la trayectoria profesional, los temas relacionados a perspectivas de género y las políticas institucionales, entre otros, parecen ser componentes fundamentales para reducir la tensión entre cuidado y educación. La adecuación del sistema a las características específicas de la actividad profesional y a la mejora de la relación entre implementación de mecanismos públicos con la participación de profesionales en aula, podrían ser estrategias a considerar en una configuración de identidad que pueda entrelazar el cuidado con la actividad pedagógica, sin redundar en la generalizada percepción social que tiende a infravalorar profesionalmente a las educadoras.

Como primera reflexión en materia de política educativa, resulta del todo pertinente plantear la necesaria vinculación político-social entre el cuidado y educación en los primeros años. Pese a que la organización institucional del nivel inicial en Chile vincula estrechamente estas dos dimensiones, determinados contextos de implementación de políticas públicas enfocados en la inclusión de mujeres al mundo laboral (políticas laborales, valorización de trabajos no remunerados) no han puesto suficiente énfasis en la preparación profesional que se requiere para ejercer la labor de cuidado. Por ende, se ha restado valorización social a las características propias del nivel educativo inicial, afectando en gran medida la autopercepción de las profesionales y su estatus profesional en la sociedad.

Por otra parte, si bien la implementación de una serie de dispositivos públicos (agencias, evaluación, Carrera Docente) propios para el nivel inicial significan un avance en el reconocimiento de la importancia de la educación parvularia en la formación de niñas y niños, el diseño de algunos de estos dispositivos se ha homologado a otros que están esquematizados para otros niveles educativos. Tal ha sido el caso de la inclusión de educadoras de párvulos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un mecanismo que no considera las particularidades propias de la actividad profesional en primera infancia, dejando sin cualificación principalmente las labores relacionadas al cuidado, las cuales resultan vitales para generar un adecuado ambiente educativo. En concreto, esta herramienta corre el riesgo de ser una presión laboral y aumentar, por consiguiente, el grado de tensión entre el cuidado infantil y la actividad pedagógica en la configuración de identidades profesionales.

Referencias bibliográficas

- Bennett, J. (2003). Starting strong: The persistent division between care and education. *Journal of early childhood research*, 1(1), 21-48.
- Poblete, X & Falabella, A (2020). Educación Parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria*. (Ed). Alejandra Falabella y Juan Eduardo García Huidobro. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, 26-43.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea ediciones.
- Marco Navarro, F. (2014). Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana.
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3827060&info=resumen&idioma=ENG>
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp?*. Routledge
- Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 31(1), 78-92.
- Andrade Jaramillo, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 14(2), 117-145. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1143>
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 5-14.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-41.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2006). Más allá de la calidad en *Educación Infantil: perspectivas posmodernas*. Graó.
- Vázquez Verdera, V. (2009). La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). Resultados en educación de la Encuesta CASEN. República de Chile.
- Adlerstein, C. & Pardo, M. (2019). La Educación Parvularia en Chile: Del Caleidoscopio de Políticas a una Institucionalidad Sistémica. En *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. (Ed). Alejandro Carrasco R. Luis M. Flores G. Centro de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE. UC, Santiago de Chile, 351-386.
- Adlerstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena: Una mirada desde la historia y su actualidad. *Revista Docencia*, 48, 30-45.
- Bolívar, A., & Dominguez, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*.
- López, S. L. (julio-diciembre, 2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, 41. recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_identidades_docentes_del_nivel_preescolar_genero_y_formacion_docente_inicial
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Diagnóstico, antecedentes y miradas del periódico El Mercurio en la reforma educativa de 1965

Autor: Christian Loyola

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo analizar y comprender, en perspectiva histórica, el rol que desempeñó el diario El Mercurio en la entrega de antecedentes, diagnósticos, miradas y discusiones previas a la reforma educativa de 1965. Se destacarán sus discursos, imaginarios sociales, perfiles, miradas, discusiones y descripciones implicados en este proceso. Para ello, se aplicó una metodología de análisis de fuentes primarias (prensa escrita) correspondientes al periódico El Mercurio durante el año 1965. Los resultados evidencian que durante el transcurso del año 1965 El Mercurio mantuvo como ejes constantes los siguientes: la educación como fuente de desarrollo, el fortalecimiento de la educación primaria, la importancia de la educación técnico profesional, y el desarrollo docente. Se concluye que el rol del diario fue serio e informativo, desarrollando tanto la crítica temas como la valoración otros desde un estilo contextual. No obstante, se invita a observar estos resultados de forma prudente.

Palabras claves: Reforma educativa, Eduardo Frei Montalva, prensa, historia de la educación chilena.

Introducción.

El objetivo del presente estudio consiste en analizar y comprender, desde una perspectiva histórica, el rol que desempeñó el diario El Mercurio en la entrega de antecedentes, diagnósticos, miradas y discusiones previas a la reforma educativa de 1965. Se destacarán sus discursos, imaginarios sociales, perfiles, miradas, discusiones y descripciones implicados en este proceso.

La metodología se centró en un análisis histórico del periodo estudiado a partir de fuentes primarias y secundarias, siendo la principal, el diario El Mercurio en 1965. El campo investigativo se centrará en la educación básica y media.

El artículo se estructurará a partir de los siguientes ejes: comprender la importancia de los procesos históricos en las políticas educativas y la influencia de los medios de comunicación, tales como la prensa, en los acontecimientos nacionales; identificar sumariamente los principales procesos históricos que se desarrollaron durante el siglo XX en el ámbito educativo; resaltar la importancia de la Reforma Educacional de 1965 bajo el amparo del

gobierno de Eduardo Frei Montalva; y analizar el rol de El Mercurio, como medio de comunicación, en la entrega de información sobre la promulgación de la reforma en 1965.

Es fundamental, para nuestro análisis comprender que El Mercurio como medio de información (dominante en la época) emite, a través de sus mensajes, imaginarios sociales que son propios de la teoría de la comunicación, “constatando así, que la realidad se constituye desde los ojos de un observador que comunica” (Dittus, 2008:8). Es decir, se opera un ejercicio de institución de la realidad o, siguiendo a Charles Taylor, el despliegue de “una idea de las expectativas normales que mantenemos los unos respecto de los otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que informan nuestra vida social” (Taylor, 2006:38). Los imaginarios sociales “actúan como sustento de conservación, cambio y filtro de una realidad significativa multidimensional” (Dittus, 2008:19). Para Pablo Toro (2018) estas son elaboraciones que, “al expresarse en soportes como el del discurso

periodístico, contienen afirmaciones explícitas que se dan por necesarias y naturales para “describir” lo que es la “realidad”, al mismo tiempo que portan juicios o posicionamientos de acuerdo a un “sentido común” emocional que se asume también como compartido” (Toro, 2018:141).

La política educativa, la prensa y los procesos históricos

Los estudios sobre la política educativa en nuestro país han ido creciendo paulatinamente durante la última década (Cox, 2003; Martinic y Elacqua, 2010; Bellei, 2015; Brunner y Peña; 2007, entre otros). Sin embargo, el campo de los estudios de la política educativa se remonta a la creación de la República. Desde entonces se destacan varios hitos, entre ellos, la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

Desde una perspectiva histórica resulta fundamental comprender que las políticas educativas se enmarcan en procesos y tiempos históricos determinados y que a partir de ahí se desarrollan nudos que impactan en los diversos ámbitos de la sociedad. Teniendo en cuenta esta mirada, las políticas educativas han jugado un rol importante en el desarrollo histórico de Chile, dando luces sobre los aspectos sociales, culturales, y económicos involucrados en el proceso de expansión del sistema educativo a lo largo de casi dos siglos (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012). La reforma de educación de 1965 del gobierno de Eduardo Frei Montalva merece subrayarse por su prioridad, impacto y resultados, destacándose una gran ampliación de la cobertura y las oportunidades educativas (Oliva, 2010), bajo un paradigma basado en el auge (y posterior ruptura) del Estado de Bienestar chileno, en donde el desarrollismo y el progreso son lemas estructurales del periodo, como lo determinan diversos estudios realizados por Iván Núñez (1984; 1986; 1987; 1990).

Desde esta mirada, la política educativa se entiende por el conjunto de decisiones, cursos de acción y discursos que tienen su origen inmediato en las relaciones entre agentes y agencias del (o los) grupo(s) en control del aparato de gobierno, por una parte, y los agentes y agencias en control del Ministerio de Educación, por otra, que tienen por objeto al sistema educacional, sea en su totalidad o parcialmente, y que afecte a este de lo alto a lo bajo (Cox, 1986:9; Núñez, 1984). Evidentemente, las políticas públicas tienen su ciclo y el rol que cumplen los medios de comunicación en la divulgación de la implementación de la política es fundamental, ya que permite el acceso a la información por parte de la comunidad. En el contexto del proceso que se estudia en este texto, la prensa

escrita resultó ser uno de los principales medios de comunicación.

El fin de la prensa, nunca plenamente cumplido, según Santa Cruz (2015) es entregar representaciones de la realidad. A partir de esta premisa, la prensa tiene un rol significativo en los distintos procesos históricos, ya que se instala como un “actor sociocultural que no solamente se reducía a ser una herramienta de voluntades y dinámicas exteriores, sino que influyó en el desarrollo de los acontecimientos” (Santa Cruz, 2015:13). Esta influencia se da a partir de la “estrategia periodística”. Toda estrategia periodística es, “por un lado, un conjunto de objetivos y definiciones ideológico–culturales, periodísticas y empresariales que, combinadas entre sí, le dan un perfil propio al medio” (Santa Cruz, 2015:14).

Antecedentes y revisión bibliográfica

Panorama histórico de la educación en el siglo XX

Claramente el siglo XX chileno está atravesado por una serie de transformaciones y acontecimientos que marcaron el devenir de distintos procesos en lo político, económico, social, y cultural. De acuerdo con Francisca Rengifo (2012), “la escuela primaria cumplía la función civilizatoria de formar a los nuevos ciudadanos que sustentarían la soberanía popular. Las estadísticas “oficiales” muestran que, a pesar de una existencia de más de medio siglo, la escuela pública todavía no formaba parte de las estrategias de subsistencia de los hogares populares en las primeras décadas del siglo XX” (Rengifo, 2012:124).

La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 fue un proyecto de comunidad, a la vez que un diagnóstico social. Todos los sectores políticos compartían la premisa de que la escuela era necesaria para alfabetizar y civilizar a los sectores populares, recogida por la norma constitucional de 1833 que consagraba a la educación como un deber del Estado.

La alimentación, al igual que las prestaciones médicas, formó parte de esta vorágine de preocupación hacia el sector escolar. Durante el primer tercio del siglo XX, la alimentación escolar estuvo en manos de la acción privada, siguiendo la fórmula decimonónica de ayuda al pobre, al igual que otras tareas de asistencia social promovidas por organismos de beneficencia subvencionados por el Estado. La asistencia en ropa y alimentación se concretó más adelante en los organismos privados. La Junta de Beneficencia Escolar, fundada en 1916 con el fin de facilitar la asistencia

de menores indigentes a las escuelas públicas, mantenía un servicio de auxilio a través de colonias escolares, ropero y pan para los alumnos primarios de Santiago (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012). Es a partir de 1928, con la creación de la Junta de Auxilio Escolar, cuando se expresa la voluntad estatal de dar preferencia a los servicios de alimentación dentro de la asistencia.

A la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, siguió un periodo de reformas dictadas entre 1927 y 1931, las cuales resultaron determinantes. Durante el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo se reestructuró el sistema de educación nacional, “se crea el Ministerio de Educación Pública, separándola del Ministerio de Justicia; se suprimió el Consejo de Instrucción Pública (CIP) que, desde 1879, reglamentaba la educación secundaria y universitaria bajo la tutela de la Universidad de Chile, creándose una Superintendencia para estas tareas” (Alejandro San Francisco, 2016:322). A comienzos de los años sesenta existía plena conciencia de los serios problemas que tenía la educación: deserción escolar, déficit de profesores, mal estado de los establecimientos. Finalmente, en 1962, bajo el gobierno de Jorge Alessandri se crea la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación (1964) cuyas orientaciones fueron decisivas para la reforma de 1965.

El sistema educativo en la década de 1960

Schiefelbein (1974) señala, en relación a la administración del sistema educativo, que le corresponde al Ministerio de Educación organizar la educación pública, supervisar la educación particular y asignar presupuestos a las universidades. Al igual que Núñez (1984), Schiefelbein plantea que el sistema de educación pública está bastante centralizado: “es el Ministerio el que formula y ejecuta las políticas y planes, crea y mantiene los establecimientos de educación, determina los currículos y la preparación y nombramiento del profesorado. El Ministerio también ejerce un control considerable sobre las escuelas primarias” (Schiefelbein, 1974:3). Además, el Ministerio de Educación preside el Consejo Nacional de Educación y mantiene oficinas regionales en distintas zonas del país.

En la década de los sesenta, la desnutrición causaba más del 40% de deficiencias mentales en las poblaciones marginales, de ahí que la postura de Monckeberg (1969) tomara fuerza, ya que no se puede demandar educación porque el sistema está preparado para recibir, solamente, a los niños que han sido bien alimentados, es decir, los pertenecientes a clases socioeconómicas más altas. Según Schiefelbein, “el hecho de que los alumnos

normales no estuvieran totalmente atendidos, el que la desnutrición generara un número extraordinario alto de retardados mentales y el alto costo de la educación especial explica el escaso desarrollo de la educación” (Schiefelbein, 1974:14).

El sistema escolar nacional contaba con unas 5.300 escuelas primarias y 600 establecimientos de nivel medio. Durante 1960-1964 se construyeron en promedio anual unos 155 locales escolares y la inversión en material didáctico alcanzó a 900.000 (Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, 1965).

La Reforma Educativa de 1965

De acuerdo con Leyton (1970), desde el primer momento de su gobierno, el presidente Frei Montalva le otorgó la más alta prioridad al desarrollo educacional del país, “consciente de que la misión de permanente perfeccionamiento humano y social que tiene la educación se tornaba cada día más difícil por las condiciones que debía desarrollarse en Chile” (Leyton, 1970:8). La modernización y democratización fueron uno de los ejes primordiales de la reforma, destacando los siguientes principios: la educación como patrimonio de toda la ciudadanía, la formación integral y la responsabilidad social, la formación para la vida del trabajo, y la educación como proceso de toda la vida y de adaptación permanente a los cambios.

Estos principios estuvieron presentes en el objetivo de esta modificación del sistema educativo, según queda establecido en la promulgación de 1965:

Con el objeto de alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del individuo; capacitado para la vida del trabajo y habilitado para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país; Que es indispensable para lograr estos propósitos el cambio de la actual estructura y del funcionamiento de los servicios para obtener de ellos un rendimiento más eficaz, mediante la aplicación de medidas que acentúen la articulación de todas las ramas de la enseñanza y produzcan la unidad y continuidad del proceso educativo (Decreto 27.952, 1965).

Queda de manifiesto, a su vez, que las modificaciones para la implementación del nuevo sistema que regirá las normas educativas se realizarán de forma paulatina y transitoria, declarando el artículo 1º:

A contar del año 1966, se aplicará en forma gradual en los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación Pública y los de la Educación Particular, de acuerdo a las normas

Resultados. Imaginarios, descripciones, discursos de El Mercurio en el proceso reformativo de 1965

legales vigentes, un sistema de educación regular que comprenderá los siguientes niveles: a) Educación Parvularia; b) Educación General Básica; c) Educación Media, que será Humanístico-Científico y Técnico-Profesional; y d) Educación Superior. (Artículo 1º, Decreto 27.952).

La (nueva) estructura educacional contemplaba una enseñanza básica de 8 años y una enseñanza media de 4. De acuerdo a la normativa emitida en diciembre del 65, los objetivos de la Educación General Básica serán propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno, capacitarlo para una adaptación activa a la sociedad democrática y para promover los cambios inherentes a ella. Esta educación le proporcionará al estudiante la orientación necesaria para que pueda decidirse entre la incorporación inmediata a la vida laboral o la continuación de estudios de nivel medio (Rojas, 2010.). El ciclo básico se dividía en dos niveles específicos con el fin de enfatizar objetivos instrumentales de sistematización y exploración. Estos ciclos eran, uno de 1º a 4º de enseñanza globalizada, y otro, de 5º a 8º año, con enseñanza diferenciada por área de estudio. Finalmente, la reforma educativa impuesta por el presidente Eduardo Frei Montalva significó el intento de lograr que la educación sirviera para dar forma constructiva a las aspiraciones de liberación y progreso de la población del país, que se habían expresado en la obra de los pensadores e intelectuales, receptores bastante activos del pensamiento surgido en Occidente después de los conflictos mundiales (Revista de Educación, 2004). Expandir los servicios educacionales haría posible ampliar la participación de la comunidad nacional en el común objetivo de superar las limitantes condiciones económicas de un sector importante de la población de un país en desarrollo.

Metodología

La metodología de este estudio se centró en un análisis histórico del periodo estudiado a partir de fuentes primarias y secundarias, siendo la principal, el diario El Mercurio durante el año 1965. El campo investigativo del presente estudio se centrará en la Educación Básica y Media. Se analizaron editoriales y diversas noticias publicadas durante el periodo.

Guillermo Sunkel (1983) en su estudio señala que el diario El Mercurio actúa como árbitro de tendencias e intereses entre los sectores dominantes. Ese rol se basaría en diversos factores, tales como su posición respecto de los otros medios liberales sin pertenecer a ningún partido político, lo que, a su vez, lo cataloga como un medio informativo serio y objetivo (Dooner, 1989). A raíz de la revisión del periódico durante 1965, sobresalen cuatro temas que son relevantes de mencionar. Estos son: a. La educación como fuente de desarrollo; b. el fortalecimiento de la educación primaria; c. la importancia de la educación técnico profesional; y e. el desarrollo docente.

La Educación como fuente de desarrollo

Uno de los ejes enfatizados por el diario El Mercurio fue promover la idea de una educación bajo el amparo de la modernidad, aludiendo a que la educación chilena del periodo sufría una fuerte crisis en distintos ámbitos, y por lo tanto, urgía la necesidad de reformarla resaltando su misión, esto es, la del desarrollo (social y económico). En marzo de 1965, el mes donde regularmente inicia el año escolar, El Mercurio publica en su editorial el titular "La Educación, Fuente de Desarrollo", recalando la importancia de entregar conocimientos valiosos para sus actividades futuras. En este sentido afirma:

Es indispensable preparar al escolar a fin de que tenga los conocimientos necesarios que realmente va a utilizar más tarde en sus actividades, pero no es fácil determinar cuáles son ellos ni menos la duración (...). Con la rapidez que cambian las cosas y el vértigo de las alteraciones de la técnica, cada vez la masa de conocimientos es más movetizada y mayor también la necesidad del individuo de saber reemplazarlos a tiempo (...). Interesa, por lo tanto, encontrar una ecuación educacional que coja el problema por sus dos extremos y forje un método de enseñanza que suministre las nociones indispensables y, sobre todo habilite al estudiante para pensar e incluso descubrir e inventar nuevas salidas a la realidad. El error de la enseñanza tradicional en los países latinoamericanos ha sido el exceso de importancia que han dado a los pretendidos conocimientos humanísticos, entendiendo por ellos la absorción de fechas, acontecimientos, teorías y abstracciones que no son más que una simple carga de la mente y de la memoria con

materiales sin ningún empleo real posterior (El Mercurio, 2 de marzo de 1965).

La crítica y el llamado son claras, apuntan a cambiar las formas de enseñanza, planes y programas, dejando de lado lo “humanístico” y su teoría para pasar a una educación mucho más práctica y técnica. Se entienden como recurso a la educación y a las personas, de ahí que su riqueza radicaría en desarrollar capacidad en los estudiantes, obreros y trabajadores enfocados en cuestiones de carácter operacionales, para así fomentar el crecimiento económico. En esta misma línea, y haciendo hincapié en este nuevo paradigma educativo, se publica un titular, “La Enseñanza Especialidad, Problema Mundial”, en donde se evidencia el caso de Francia, que promueve un desarrollo industrial en sus trabajadores. En el primer párrafo, El Mercurio expone: “el problema más urgente y difícil que deben afrontar los sectores económicos e industriales modernos es el cambio de las condiciones de producción y la exigencia de personales en todos los niveles con una preparación cada vez más alta y especializada” (El Mercurio, 4 de marzo de 1965).

Fortalecer la educación primaria

El diario El Mercurio, en este sentido, resaltó la labor del Gobierno señalando en algunos titulares “[el] avance extraordinario en la enseñanza elemental” (El Mercurio, 28 de febrero de 1965), en donde se afirma que el presidente de la República “anunció una cruzada para extender la matrícula de los niños en edad escolar” (ibidem). De la misma manera, el 24 de septiembre, el diario publica “Hacia la Reforma Educacional que se necesita”. En la sección editorial expone lo siguiente:

Se está haciendo un sostenido esfuerzo por difundir la educación en los más amplios sectores y por conseguir que el camino desde la escuela primaria hasta la universidad quede abierto para todos, sin diferencias de posibilidades económicas. Pero esto no basta. Al educar capas cada vez más extensas es indispensable también que la enseñanza que reciban les sirva como medio para salir a ganarse rápida y eficazmente la vida, esto es, a ser útiles dentro de un país que, a su vez, los necesita apropiadamente (El Mercurio, 24 de septiembre de 1965).

La preocupación por parte del diario El Mercurio en materias de política educativa estuvo marcada por la publicación de la “Política Educacional del Gobierno” en septiembre de 1965. En esta oportunidad, se mostraron a la comunidad los aspectos

esenciales de la educación nacional, los alcances y filosofía del plan y sentido del quehacer educativo de la administración de Eduardo Frei M.

Frente a esta vorágine de cambios en la estructura educacional, El Mercurio realiza una serie de críticas bajo el título “Alrededor de la Reforma Educacional” en su editorial, donde expone que “en su carácter pedagógico es obvio que no basta la nueva división que se dará a los estudios y el delineamiento de etapas para sus grados primario y secundario (...). No se han indicado hasta ahora cuales serían los correspondientes programas ni qué disciplinas o ramos constituirían las bases de los ocho años generales para todo el alumnado” (El Mercurio, 11 de octubre de 1965). Claramente, la preocupación del diario, y su respectiva crítica, se orienta hacia la implementación de la reforma, más que a su sentido. El Mercurio concluye la reflexión sosteniendo: “es fundamental que los programas y métodos sean escogidos de acuerdo con la necesidad de una cierta uniformación, pero también conforme a una autonomía, que manteniendo lo esencial, permita a cada cual desenvolverse con independencia” (El Mercurio, 11 de octubre de 1965). Esta última consideración se fundamenta en dos consideraciones. La primera consiste en la libertad de enseñanza, y la segunda, en la conexión entre la modernización y la enseñanza con sus métodos.

La importancia de la educación técnico profesional

La educación técnico profesional fue uno de los ejes que El Mercurio pregonó con mayor fuerza y énfasis durante el segundo año de la administración Frei. Esto se da en los marcos de un distanciamiento y divorcio entre la educación y lo que se “necesita” para la realidad chilena durante la época.

A principios del año 1965, El Mercurio publica el título “Cooperación en el Campo Educacional”, en donde se expone que la educación no es un mero adiestramiento mental y moral de los jóvenes, “sino también una inversión de indiscutibles rendimientos económicos” (El Mercurio, 06 de febrero de 1965). De esta manera, no puede esperarse una economía próspera si no se cuenta con jóvenes preparados. La crítica permanente en este sentido se dirigió hacia las formas y métodos de enseñanza impartidas por los docentes. En particular, en uno de sus párrafos se menciona que “por un exagerado cultivo de las formas de enseñanza teórica, a menudos derivadas hacia una memorización fatigosa, se ha dejado de prestar la debida atención para las labores agrícolas, industriales, mineras y comerciales”, de ahí que se debe fortalecer y promover, en conjunto con la cooperación de sectores privados, el desa-

rollo de la educación técnica. En relación a esto, El Mercurio señala:

La enseñanza de este tipo exige dos condiciones: orientación sobre la base de una realidad práctica, que debe ser estudiada para que el alumno adquiera las nociones y hábitos correspondientes, y preparación para ingresar a tareas productoras y económicas ya existentes y que carecen de posibilidades de expandirse o perfeccionarse por no contar con el elemento humano adecuado. Todo esto significa introducir cambios vitales en los métodos y propósitos educacionales, lo que exige una conexión estrecha de la enseñanza con las actividades industriales y productoras en que posteriormente deberán desempeñarse los alumnos (El Mercurio, 06 de febrero de 1965).

El problema de la enseñanza técnica es relevado en el título “Otro ángulo del problema educacional”, en donde se presenta un informe al Consejo Nacional de Educación por la comisión encargada del estudio de una nueva estructura para la enseñanza. Aquí El Mercurio expone y destaca lo siguiente: “hay una infravaloración del trabajo especialmente del físico y del manual. Por esto los dos tercios del alumnado que egresa de la escuela primaria se obstina en continuar en el liceo, llevado por el espejismo de ingresar a la universidad y graduarse en profesiones liberales” (El Mercurio, 25 de agosto de 1965). Se evidencia el abandono de las carreras técnicas intermedias, por ello se hace un llamado explícito a los jóvenes para vincularse con el desarrollo de la tecnología. “La tecnología abre hoy a las juventudes un horizonte prometedor. Hay en ella potencialidades incalculables de buenas ocupaciones, remuneraciones elevadas, futuro optimista” (El Mercurio, 25 de agosto de 1965).

Desarrollo docente

Todos estos cambios radicales y estructurales que empezó a vivir la educación chilena durante 1965 impactaron en el “adiestramiento” que, por parte del diario El Mercurio, se promovía fuertemente en los docentes y su especialización en los métodos de enseñanza, aludiendo principalmente a la enseñanza media.

En una publicación titulada “Docente” en el apartado editorial del diario se expone que “los estudios realizados por la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación sobre la calificación del profesorado por ramas y niveles de enseñanza, arrojan resultados poco halagadores para la calidad de la educación impartida por el actual sistema”, teniendo como antecedentes que en la educación primaria fiscal el porcentaje de profesores titulados era de 67%, mientras que en la educación primaria particular del 17% (El Mercurio, 1 de marzo de 1965). Sin lugar a dudas, las causas asociadas a esta situación se deben a “las bajas remuneraciones que afligen al magisterio, lo cual impediría, por parte de la juventud, una mayor y mejor demanda para abrazar la carrera docente” (El Mercurio, 1 de marzo de 1965). En las recomendaciones elaboradas por dicha Comisión se recalcan las siguientes: “calidad de la designación; autoridad que designa; procedimientos para descentralizar los nombramientos; sistemas de promociones; remuneraciones y el factor año de servicio; remuneraciones y jerarquía de las funciones, jubilaciones, condiciones de trabajo; administración de personal; y capacitación y perfeccionamiento” (El Mercurio, 01 de marzo de 1965).

Si bien el diagnóstico sobre el magisterio era bastante precario, El Mercurio mostró una fuerte preocupación por la capacitación de los docentes. Muestra de ello son los títulos como “Reforma en planes destinados a formación del profesorado de las escuelas industriales”, “Profesorado debe adaptarse a las necesidades del presente”, o “Adiestramiento del profesorado para el desarrollo”.

Conclusiones

Como cualquier medio de prensa informativo, lo que se debe resaltar es la noticia y, de acuerdo con Teun Van Dijk (1990), la noticia debe ser vista como una forma de discurso público. En este sentido, al igual que Dittus (2008), la estructura de la noticia debe ser sólida respecto a los hechos, de esta manera, los imaginarios sociales actúan en una realidad multidimensional. Desde esta perspectiva, se debe comprender que tanto el análisis de discurso, como el estilo del discurso están intencionados por los parámetros del observador que mira la realidad (El Mercurio).

De acuerdo con Van Dijk (1990), la estructura de una noticia se desarrolla en función de un texto y un contexto. Para el autor, el estilo es definido como “una indicación o un señalador de las propiedades sociales de los hablantes y de la situación sociocultural del hecho del habla” (Van Dijk, 1990:109). También se ha relacionado con la conocida frase “decir la misma cosa de diferentes maneras”. Dentro del estilo del discurso se encuentra el estilo contextual, “que es el conjunto de características de uso del lenguaje que están asociadas a un tipo de contexto social particular” (Van Dijk, 1990:112).

El Mercurio presenta un estilo de discurso contextual en donde sobresalen dos conceptos que son transversales al año en

concreto de estudio, 1965. Se trata del término de “adiestramiento” y de la noción de “divorcio” entre lo que el país necesita y lo que se tiene en materia educacional.

El primero de ellos, “adiestramiento”, significa un cambio radical en la labor, métodos y estrategias de enseñanza que tienen los docentes en la educación primaria y secundaria en la década de 1960. Consiste en un desarrollo profesional a través de mecanismos de perfeccionamiento y capacitación para pasar de una educación teorizante y memorizable a una educación creativa, valórica y, sobre todo, técnica, es decir, funcional al trabajo. Mediante esta consigna, la educación crecerá, los estudiantes permanecerán en las escuelas (orientación), y la educación será una inyección de crecimiento económico vital para el progreso del país.

La referencia de El Mercurio al “divorcio” entre lo existente en la escuela y lo que necesita el país, se enmarca en la importancia de cambio que se proyecta desde el extranjero, especialmente por distintos organismos internacionales (la Unesco y la CEPAL, por ejemplo) que tienen como objetivo democratizar y desburocratizar la educación para proporcionar una fuente de desarrollo para el país. Desde esta premisa, observamos la importancia de la idea de la Reforma (básica y media); el escenario educativo

internacional (América Latina y Francia); la importancia de la inversión privada y la libertad de enseñanza; el impulso y fortalecimiento de la educación técnica; las intenciones por erradicar y/o disminuir el analfabetismo con diversas campañas y educación vespertina, entre otras acciones.

Si bien se reconoce un fuerte entusiasmo por El Mercurio ante la labor ejercida por el Gobierno en materia educativa, sus críticas se dirigen básicamente a reformar el sistema en pos del desarrollo, modernidad y crecimiento económico; a fortalecer el rol de los profesores en la enseñanza como su especialización; y a la implementación de los nuevos planes y programas que regirían el nuevo sistema educativo.

Desde el punto de vista histórico, no cabe duda que la reforma educativa iniciada por el presidente Eduardo Frei Montalva constituye un hito significativo en las políticas educativas. Tales discusiones, propuestas y evidencias se registran hasta el día de hoy y forman parte de la creación de una estructura que es permanente en su base (diversificación de la educación).

Referencias Bibliográficas.

- Bellei, C., (2015) *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile, Lom Ediciones.
- Brunner, J., y Peña, C., (2007) *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Comisión de Planeamiento Integral de la Educación (1964), *Algunos antecedentes para el planeamiento integral de la educación chilena*, Santiago. Ministerio de educación pública.
- Cox, C., (1986) *Políticas educacionales y cambios culturales. Chile 1965 – 1985*, Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Cox, C. (editor) (2003). *Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Decreto 27.952. (1965). Modifica el sistema educacional. Santiago 7 de diciembre.
- Dooner, P., (1989) *Periodismo y política. La prensa política en Chile 1970 – 1973*. Santiago, Editorial Andante.
- Dittus, R., (2008) *El imaginario social y su aporte a la Teoría de la Comunicación: seis argumentos para debatir*. Santiago. Ediciones universidad católica Silva Henríquez. *El Mercurio*, año 1965.
- Leyton, M., (1970) La experiencia chilena: La reforma educacional 1965 – 1970, Santiago, CPEIP.
- Martinic, S., y Elacqua, G., (2010) *¿fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Monckeberg, F., (1969) “Desnutrición y desarrollo socioeconómico”, *revista mensaje*, vol. XVIII, nº 182, Santiago.
- Núñez I., (1984) *El cambio educativo en Chile: estudio histórico de estrategias y actores: 1920- 1973*, Santaigo, PIIE.
- Núñez I., (1986) *Gremios del magisterio; Setenta años de historia: 1900-1970*, Santiago, PIIE.
- Núñez I., (1987) *El Trabajo Docente. Dos Propuestas Históricas*, Santiago. PIIE.
- Núñez I., (1990) *Reformas institucionales e identidad de los docentes; Chile 1960- 1973*, Santiago, PIIE.
- Núñez I., (1997) *Historia reciente de la educación chilena, s/e*.
- Oliva, M., (2010). Política educativa chilena: 1965-2009. ¿Qué oculta esta trama? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 15, n. 44, p. 311-328, mayo/ago.
- Rengifo F., (2012) “Familia y escuela. Una historia social del proceso de escolarización nacional”. Chile, 1860-1930. *Historia*, nº 45 vol. 1. *Revista de Educación*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación, 2004.
- Rojas Flores, J., (2010) *Historia de la Infancia en Chile republicano, 1810-2010*, Santiago. Ocho Libros.
- Santa Cruz, E., (2015) *Prensa y Sociedad en Chile, siglo XX*, Santiago, Editorial Universitaria.
- San Francisco, A., (2016) *Historia de Chile 1960 – 2010*, Santiago. Centro de Extensión y Estudios de la Universidad San Sebastián.
- Schiefelbein, E., (1974) *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1964*, Santiago. Universidad de Chile, Dpto. de economía.
- Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, F., (2012) (editoras): *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Santiago. Taurus. (2 tomos).
- Sociedad Constructora de Establecimientos educacionales S. A. (1965) *vigésima octava memoria 1964*, Santiago de Chile.
- Sunkel, G., (1983) *El Mercurio: 10 años de educación político – ideológica 1969 – 1979*, Santiago de Chile, ILET.
- Taylor, Charles, (2006) *Imaginaris Sociales Modernos*, Barcelona, Paidós.
- Toro, Pablo, (2018) “Malas relaciones: prensa y movimiento estudiantil universitario en Chile a fines de la Dictadura e inicios de la Transición Democrática (1988 – 1998)”, en *Hist. Educ* (online), *Porto Alegre*, v. 22, nº54.
- Van Dijk, T., (1990) *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. España. Paidós.

Formación Diferenciada Técnico Profesional: ¿es pertinente el doble objetivo en la Enseñanza Media?

Autor: Mario Ruiz Castro

Resumen: En Chile, los alumnos de educación media pueden optar por dos modalidades de estudio: una tradicional, enfocada en las asignaturas de formación general, y otra de carácter técnico en la que conviven dos propósitos, por una parte, entregar herramientas para desempeñarse de manera inmediata en el mundo del trabajo, y por otra, posibilitar la continuidad de estudios tras egresar de la enseñanza media. A pesar que existe consenso respecto de la pertinencia de este doble objetivo, esta dualidad pone en tensión a la comunidad educativa de los establecimientos secundarios que dictan esta modalidad de estudios, en virtud de las dificultades para lograr una adecuada integración curricular dentro de cada colegio, de las dudas sobre el nivel de desarrollo de las competencias docentes necesarias para llevarlo a cabo y de otros elementos de contexto que son relevados por los actores del sistema educacional chileno.

Palabras Clave:
Educación
Media Técnico
Profesional,
Segregación
Escolar,
Formación
Continua,
Trayectoria
Educativa.

Introducción

La formación diferenciada técnico profesional en Chile se configura a partir del penúltimo año de educación obligatoria, por lo que los primeros 10 años de escolarización de los alumnos se centran en la adquisición de contenidos de formación general, a partir del Marco Curricular definido por el Ministerio de Educación (Mineduc).

En este contexto, y siguiendo las directrices entregadas por Mineduc, los establecimientos educacionales que dictan Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) deben entregar competencias técnicas de especialidad a los estudiantes en los dos últimos años de formación secundaria, compartiendo además una proporción importante del currículum de tercero y cuarto medio con asignaturas de formación general.

Esta dualidad de formaciones supone un desafío para los equipos directivos y docentes de los establecimientos técnico profesionales, que de acuerdo a las Bases Curriculares para la Educación Técnico Profesional vigentes desde 2013, deben articular el dominio de las competencias propias de la especialidad con el aprendizaje de los objetivos transversales y los contenidos de formación general en solo dos años de formación (Mineduc, 2013).

La integración curricular entonces, surge como una necesidad concreta para la gestión de los equipos directivos, toda vez que el mismo documento ministerial de 2013 viene a profundizar las señales que ya se entregaban en las bases curri-

culares de 1998, respecto a un doble objetivo de la EMTP que, de acuerdo a los Programas de Estudio para las 35 especialidades técnico profesionales actualmente vigentes, deben entregar a los jóvenes tanto la posibilidad de continuar estudios superiores, como de acceder a una primera experiencia laboral remunerada (Mineduc, 2015).

Esta doble finalidad de la EMTP y la factibilidad de cumplir con ambos propósitos en solo dos años de estudio pone en tensión al sistema educativo en su conjunto, esto es, por una parte, a las comunidades educativas de cada establecimiento a través de los directivos, docentes y estudiantes, y por otra a los responsables de entregar las directrices en Mineduc. Considerando además que durante los últimos años se ha manifestado un consenso en el Sistema de Formación Técnica respecto de la pertinencia de ambos propósitos, las dificultades se manifiestan entonces en relación a la factibilidad de lograr esta dualidad de objetivos en el contexto actual de los establecimientos secundarios. En este sentido, la tensión parece centrarse más en la manera en cómo abordar ambos objetivos en dos años de formación diferenciada y no necesariamente en tener que volcar los esfuerzos en uno u otro sentido ni en conseguir un consenso entre los actores del sistema, una situación que parece estar bien encaminada.

De esta manera, parece relevante cuestionarse entonces sobre la pertinencia de este doble objetivo a 20 años de su explicitación en las bases

de corporaciones educacionales, sector productivo y Ministerio de Educación. Con este propósito el presente estudio considera entrevistas a actores relevantes del contexto técnico profesional chileno, particularmente en relación al nivel secundario, como una manera de indagar la forma en que se enfrentan a este doble propósito, las tensiones que puedan desprenderse del mismo y cómo lo han resuelto en su quehacer institucional.

Antecedentes

Para el año 2016, un total de 404.940 jóvenes cursaban tercero y cuarto medio en Chile, de estos, un 39,2% correspondiente a 158.537 alumnos, lo hacía en algunas de las 35 especialidades reconocidas por Mineduc para la EMTP, mientras que el 60% restante cursaba sus estudios en la modalidad científico humanista (HC). Si se considera además el factor de vulnerabilidad de los estudiantes, dos tercios de los alumnos que cursan la modalidad TP tienen un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) superior al 80%, mientras que, en el caso de los establecimientos científico humanistas, solo un 17% de los estudiantes posee un IVE superior al 80%. Esta situación puede comenzar a dar ciertas luces sobre las características de los estudiantes que cursan la EMTP en relación a su grupo socioeconómico y otros aspectos que influyen en la vulnerabilidad escolar, impactando directamente en los procesos de aprendizaje, como el capital cultural, el apoyo familiar y otras condiciones mínimas de bienestar durante su vida escolar (Mineduc, 2017).

La totalidad de los jóvenes que cursan la modalidad técnico profesional lo realizan en establecimientos educacionales que reciben algún tipo de subvención o financiamiento directo del Estado, evidenciándose la ausencia total de establecimientos particulares pagados, ya que el 100% de los 949 colegios que dictan la modalidad técnico profesional se desglosan en un 49,7% de establecimientos municipales, 40,7% establecimientos particulares subvencionados y un 7,4% establecimientos de administración delegada. Estos últimos, a pesar de ser administrados por corporaciones privadas, reciben financiamiento estatal de acuerdo al Decreto 3166 de Mineduc, que en plena dictadura militar entrega en comodato 80 establecimientos educacionales a grupos empresariales, a cambio de un sistema de financiamiento estatal diferenciado del resto de los colegios de esta modalidad de estudios (Mineduc, 2017; Mineduc 1980).

Estas cifras contrastan de manera evidente con la distribución de establecimientos educacionales que dictan formación científico humanista, ya que, de los 2.612 establecimientos dedicados a esta modalidad de estudios, se destaca un 15% de establecimientos particulares pagados que solo están presentes en esta modalidad de enseñanza, dando señales concretas sobre la segregación socioeconómica del sistema educacional chileno, toda vez que es justamente en este tipo de establecimientos donde suelen educarse jóvenes provenientes de las familias con mayores ingresos del país (Mineduc, 2017).

Respecto a la cantidad de especialidades que se cursan en la EMTP, las bases curriculares de 2013 que regulan esta modalidad de estudios señalan 35 especialidades que pueden dictar los establecimientos educacionales. Esta cifra reduce en 11 las 46 especialidades que se encontraban vigentes desde 1998. Esta reducción es menor a las sufridas anteriormente, si se considera que durante la dictadura se permitió la libertad de definición de especialidades a los establecimientos educacionales, llegando a más de 400 especialidades diferentes (Cariola, Bellei y Núñez, 2003).

Luego de la última modificación de las bases curriculares en 2013, la distribución de horas diferenciadas para tercero y cuarto medio indica un 33% de dedicación a formación general, un 52,4% a formación técnica y un 14,3% de libre disposición que puede ser utilizada en ambos sentidos, dejando un margen de decisión para cada establecimiento de acuerdo a su proyecto educacional (Mineduc, 2015).

Si se considera que la formación diferenciada solo comienza a ser dictada de manera efectiva en tercero medio, cada establecimiento que dicta esta modalidad puede utilizar mecanismos de selección en el tránsito de segundo a tercero medio, que de acuerdo a la Ley de Inclusión no pueden tener un carácter discriminatorio. En este sentido, utilizan criterios como notas, comportamiento, test de habilidades o cualquier otro instrumento que consideren pertinente para orientar la decisión de cada alumno. Sin embargo, en un proceso ideal, este proceso de transición debería considerar necesariamente el aspecto vocacional de los alumnos, aunque la falta de herramientas adecuadas en los establecimientos u otras razones no determinadas (por ejemplo, únicamente una especialidad como parte de la oferta técnico profesional del colegio), dificultan que sea la vocación la razón principal de la elección de la especialidad. (Sevilla y Sepúlveda, 2015)

Existe cierto consenso al revisar las últimas publicaciones que hacen referencia a esta moda-

alidad de estudios respecto al “abandono”, o al menos, a la poca relevancia que se le ha dado a la EMTP respecto de la formación HC, a pesar de la alta proporción de alumnos que cursan en ella, asociando en general este segundo plano a la segregación socioeconómica del sistema de educación media, que en la práctica ha ido configurando que la mayor proporción de matrícula técnico profesional pertenezca a la población más pobre del país (Mineduc 2017; Comisión Nacional de Educación 2017; CIDE , 2016; entre otros).

Respecto a las posibilidades de continuidad de estudios postsecundarios de los alumnos técnico profesionales, las cifras de los egresados de esta modalidad de estudios indican que ingresan en proporción menor a la educación superior que los estudiantes egresados de la formación científico humanista, con un 41,4% versus un 63,7% de alumnos respectivamente. Es importante considerar en esta cifra que un 61,9% de los alumnos técnico profesionales que ingresan a la educación superior, lo hace en la modalidad técnico profesional, aunque se desconoce si este proceso de transición se realiza necesariamente en su línea de formación (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013).

Es necesario resaltar que, en los últimos años, la tendencia de los alumnos de la EMTP que ingresan a la educación superior ha ido en aumento, e incluso ha reinvertido la brecha en cifras de deserción respecto de los alumnos egresados de la modalidad científico humanista, configurando un escenario bastante similar en cuanto a cobertura y retención, influido además por otros factores, como el grupo socioeconómico de origen y no por su modalidad de estudios secundarios. (SIES, 2018). En este sentido, esta creciente matrícula de alumnos técnico profesionales en la educación superior refuerza la necesidad de considerar este objetivo entre sus propósitos, y a la vez deja en evidencia la necesidad de realizar una revisión permanente del sentido que debe tener la formación diferenciada en el nivel secundario (Sepúlveda, 2017).

El cambio curricular de 2013 refuerza de manera explícita el objetivo de la EMTP en términos de un doble propósito, probablemente motivado por el aumento de la matrícula de educación superior técnico profesional y por la proporción de matrícula EMTP que por esos años alcanzaba el 45% de los alumnos de enseñanza secundaria. A partir de esas bases curriculares, se establece en primer lugar el énfasis hacia el mundo del trabajo, pero con una posibilidad cierta hacia la continuidad de estudios. A modo de ejemplo, la introducción redactada por Mineduc para las Bases Curriculares de la formación diferenciada

técnico profesional de ese año, señala de manera explícita: “con igual importancia, el espacio de la formación diferenciada técnico profesional considera también la continuidad de estudios técnicos como un destino posible y deseable de los egresados” (Mineduc, 2013).

Marco Metodológico

Con el objetivo de indagar sobre la pertinencia del doble propósito de la EMTP y poder conocer la manera en que diversos actores del sistema, ya sea desde los establecimientos educacionales, el sector productivo y el Ministerio de Educación, resuelven esta situación, se realizaron entrevistas de representantes de todos los sectores mencionados, analizando desde diferentes perspectivas la realidad actual de la formación diferenciada técnico profesional y los desafíos que supone esta dualidad de propósitos.

Como una manera de acceder a informantes clave dentro del sistema técnico profesional chileno y en particular vinculado al nivel secundario, se utilizó un enfoque cualitativo e inductivo de carácter exploratorio, debido a que se necesitaba indagar en profundidad sobre un tema específico, asociado a la experiencia profesional de los entrevistados, con el objetivo de comprender y profundizar en su perspectiva del doble objetivo de la educación técnico profesional.

Se utilizaron fuentes primarias y secundarias para el acceso a la información. En el caso de las fuentes primarias se realizaron seis entrevistas en profundidad semiestructuradas a actores relevantes del sistema técnico profesional, particularmente del nivel secundario, cuyo objetivo es

Tabla 1. Código de Identificación Informantes.

Informante	Código de identificación
Gerente Corporación Educacional	CTP1
Gerente Corporación Educacional	CTP2
Asesor Corporación Educacional	CTP3
Asesor Proyecto EMTP Sector Productivo	SPR1
Secretaría Ejecutiva Educación Sector Productivo	SPR2
Profesional Mineduc	MIN1

Fuente: elaboración propia (2018)

obtener una amplia información y registrar variables no consideradas inicialmente, a través de entrevistas a informantes clave sobre materias en que los entrevistados tienen un conocimiento vasto y directo (Chicharro, 2003).

Respecto a las fuentes secundarias, se utilizó literatura especializada para complementar el análisis de la información y categorizar adecuadamente los hallazgos obtenidos de las entrevistas. Los informantes fueron categorizados de acuerdo al ámbito técnico profesional en que se desenvuelven, ya sea del sector productivo, corporaciones educacionales que tengan a su cargo establecimientos técnico profesionales y un representante del Ministerio de Educación.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a la transcripción de cada una de ellas. Posteriormente, luego de una lectura exhaustiva de las entrevistas transcritas, se realizó una categorización de la información mediante la identificación de núcleos y temáticas.

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se establecieron tres dimensiones que tienen relevancia en el análisis de la pertinencia del doble objetivo de la EMTP. La primera dimensión hace referencia al proceso de cambio curricular de 2013, la pertinencia de las actualizaciones curriculares y las metodologías de levantamiento de información previa a la definición de nuevas especialidades. La segunda dimensión hace referencia a las dificultades de integración curricular entre la formación general y la formación técnico profesional, además de la relevancia de la gestión directiva para este objetivo y la importancia de las competencias genéricas. Finalmente, la tercera dimensión hace referencia al ideal de aprendizaje continuo durante la vida de las personas, la posibilidad de salidas y entradas intermedias, tanto al mundo del trabajo como a los estudios, y la importancia de obtener cualificaciones para este fin.

Bases Curriculares, planes y programas de estudio de la formación diferenciada técnico profesional

En relación a las Bases Curriculares que rigen actualmente a la EMTP, existe un consenso en establecer la pertinencia del actual marco curricular con el doble objetivo propuesto para esta modalidad de estudios. Los entrevistados coinciden

en que el doble propósito es pertinente, argumentando que a su juicio por primera vez se establece de manera tan explícita que el desarrollo productivo debe ir de la mano con el desarrollo de las personas.

En este sentido, se refuerza la idea de que actualmente ya no puede pensarse la educación técnico profesional como una educación terminal y se valora que tanto las nuevas bases curriculares, como la política técnico profesional, lo señalen de manera explícita. La gerente de una corporación educacional perteneciente a una de las ramas productivas del país enfatiza que la pertinencia del doble objetivo radica en que actualmente los alumnos disponen de varias opciones al finalizar cuarto medio, ya sea trabajar, estudiar y trabajar o solamente estudiar, asegurando que no puede darse a los alumnos la única opción de trabajar al egresar de enseñanza media: “en el mundo de hoy no puedes decirle al alumno que solo tienes un camino y que ese camino sea el trabajo” [CTP2].

A través de este tipo de respuestas comienza a perfilarse una dimensión de análisis que se relaciona directamente con el marco curricular que rige al mundo técnico profesional y que entabla relación con el ideal de aprendizaje permanente durante toda la vida laboral de las personas. Esta dimensión será abordada más adelante y los entrevistados coinciden en que la pertinencia del doble propósito se basa en el principio básico de la formación continua, que considera todos los espacios de educación y formación, ya que a juicio de la mayoría de los entrevistados una persona va construyendo desde joven la relación entre empleabilidad y educabilidad.

Sin embargo, a pesar de este consenso positivo respecto a la pertinencia de la doble finalidad de la EMTP, existen algunas voces disidentes en relación a la manera en que las actuales bases favorecen este doble objetivo:

El cambio curricular no necesariamente integra adecuadamente la formación general con la técnica. El cambio curricular más bien ordena y actualiza. El cambio explicita por primera vez la orientación hacia la continuidad de estudios, pero no cambia necesariamente hacia allá. Es sólo una declaración de buenas intenciones [MIN1].

En esta misma línea de argumentación, el gerente general de una corporación educacional señala: “Nosotros no consideramos mucho los programas del Mineduc, por qué están rezagados y considerar las bases curriculares del Ministerio es una traba para este doble objetivo” [CTP1].

Esta visión de obsolescencia o rezago de las bases curriculares y programas de estudio propuestos por Mineduc es un aspecto a destacar entre las respuestas de los entrevistados al momento de referirse a un periodo adecuado para actualizar los programas de estudio en la EMTP. Coinciden unánimemente que de 10 a 15 años es un periodo excesivo para actualizarlos y se señala en casi todos los casos que un periodo de esta envergadura, como el que sucedió antes de la última modificación, es “inaceptable”. En este sentido, se cita el ejemplo de la especialidad de Telecomunicaciones como un caso emblemático de desactualización de contenidos en el antiguo currículum y de cómo la nueva versión, que no alcanza aún los tres años de implementación, ya ha comenzado a quedar obsoleta.

En general, tanto desde las corporaciones educacionales, como desde el sector productivo, surge un acuerdo respecto a que las mallas curriculares no se ajustan a lo que la industria necesita, ya que existe un levantamiento de información que no es adecuado, porque consideran que el sector productivo no está presente de manera significativa en el proceso de definición de las especialidades.

Una crítica menos extendida, pero que en mayor o menor medida es intencionada por algunos de los entrevistados, está relacionada con la capacidad real de la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación para llevar a cabo la tarea de actualización constante:

La vigencia ideal son 5 años, no debería ser un estándar para todos, pero 5 es un número ideal. El problema es la poca gente que trabaja en el Ministerio, esas personas deben reclutar especialistas, formar equipo, llamar a licitación y no es factible entonces poder actualizar rápido. Cuando terminan ya está obsoleto. (...) Es importante fijar los tiempos de actualización de acuerdo al tipo de especialidad [CTP2].

En el mismo sentido de la cita anterior, otro representante de una corporación educacional manifiesta que a su juicio el Ministerio de Educación no debiese estar a cargo de la actualización curricular. La vigencia debiese ser entregada a cada colegio en virtud de un adecuado funcionamiento de los consejos empresariales, que de acuerdo a su experiencia, y a propósito de funcionar con programas propios para la mayoría de las especialidades de la corporación que dirige, señala que “ellos mismos te ayudan y te informan sobre las actualizaciones que se necesitan en el currículum para seguir a la vanguardia del quehacer del sector productivo” [CTP1].

En este punto resulta importante considerar que, en rigor, las bases curriculares no se oponen a un ejercicio de esta naturaleza, como podría inferirse erróneamente de lo expresado anteriormente. De hecho, al menos a nivel declarativo, se sugiere la relación permanente con el sector productivo, aunque este tipo de instancias resulta difícil de articular para la mayoría de los establecimientos técnico profesionales, en su mayoría municipales y sin una vinculación natural con la industria. Esta dificultad, es resuelta con relativa facilidad por los establecimientos de administración delegada, como el que representan dos de los entrevistados, quienes de manera natural tienen una vinculación fluida con el sector productivo, facilitando la conformación de Consejos Empresariales y la retroalimentación constante con la industria,

Un elemento que surge de manera espontánea entre los profesionales consultados, pero que se convierte en un elemento común a la hora de pensar en propuestas factibles de realizar para mejorar las bases curriculares, apunta a la posibilidad de establecer durante los dos primeros años de enseñanza media procesos de apresto a las especialidades que dicta cada establecimiento. Los representantes de las tres corporaciones educacionales consultadas manifiestan que realizan como iniciativa propia aprestos durante primero y segundo medio, donde los alumnos asisten a clases prácticas de especialidades, adquieren conocimientos básicos de cada disciplina e incluso se desenvuelven como ayudantes de los alumnos de cursos superiores.

Integración curricular entre formación general y formación técnica

La tensión entre los dos objetivos de la EMTP se manifiesta de manera clara al momento de abordar la integración entre las asignaturas de formación general y los módulos de especialidad, toda vez que a juicio de los mismos entrevistados se establecen lineamientos dentro de los establecimientos y a nivel de la institucionalidad, que ponen en oposición la formación general, asociada principalmente a la modalidad científico humanista y por lo tanto centrada en la continuidad de estudios, y la formación diferenciada, asociada aún en mayor medida a la formación para el trabajo, sin que en una primera lectura puedan entenderse como contenidos complementarios, y menos aún articulados dentro de cada especialidad:

Tenemos para la misma [educación] media, para el mismo curso, por un lado, tienes Bases Curriculares y por otro lado Marco Curricular, es decir, por un lado, la LOCE y por un lado la LGE. Porque las Bases Curriculares de la

formación general aún no están aprobadas. ¿Dónde ha estado el problema curricular? Es que cuando se pensó en la formación diferenciada no se pensó en la formación general [CTP3].

Si bien esta opinión no es señalada de manera explícita por los demás entrevistados, sí existe una mirada común en relación a que no ha sido posible aún integrar adecuadamente en el quehacer de los colegios técnico profesionales ambos tipos de formación. Las dificultades de integración se manifiestan desde la rigidez del currículum, en cuanto a las horas de clase por módulo, hasta la organización de los establecimientos, que tienden a aislar a cada especialidad con sus propios sectores, salas de profesores e incluso exigencia según la modalidad de estudios.

Además, se señala que el sistema actual no fomenta en los docentes la integración curricular, donde se plantea que una solución factible de poner en práctica en los establecimientos es el aprendizaje basado en proyectos, donde puedan confluir diferentes asignaturas. Existe unanimidad en que, para lograr abordar los contenidos de formación general en los alumnos de especialidad, se deben entregar sus aprendizajes en un contexto distinto, en base a orientaciones metodológicas que integren ambos tipos de contenidos. En términos sencillos, se espera que los ejemplos sean adaptados a la realidad y contenidos de cada especialidad.

Otro elemento clave en la discusión sobre la integración de los tipos de formación en las Bases Curriculares y su relación con el doble objetivo propuesto para la EMTP, radica en la importancia de las competencias genéricas, referidas también por los entrevistados como “habilidades blandas”, que en general atraviesan la discusión sobre los énfasis que deben darse al momento de desarrollar los contenidos de especialidad.

La integración de los contenidos de formación general y especialidad, además de las competencias genéricas, resulta ser clave para lograr la doble finalidad de la EMTP. Sin embargo, tiende a establecerse en las respuestas de los entrevistados una relación directa entre los espacios de adquisición de las competencias blandas y el mundo del trabajo, sin hacer referencia directa a que una integración entre estas competencias puede repercutir en un proceso de transición exitosa a la educación superior. En este sentido, el consenso apunta a que, ya sea a través de la formación dual o con experiencias prácticas en un contexto laboral, es posible desarrollar de manera efectiva las “habilidades blandas” en los alumnos.

La importancia que se le entrega a las competencias genéricas queda de manifiesto en la perspectiva entregada por uno de los representantes del sector productivo, quien dentro de sus funciones es el responsable de implementar un programa de articulación entre una empresa multinacional de gran tamaño y establecimientos técnico profesionales de todo el país: “El éxito de un técnico se juega en las habilidades blandas. La diferencia entre los jóvenes de nuestro programa que ganan un sueldo promedio y quienes ganan más, la hacen las competencias blandas, no las técnicas” [SPR1].

Sin embargo, este punto de vista es matizado por otros entrevistados, quienes reconocen la importancia de las competencias genéricas y la posibilidad de, en efecto, desarrollarlas adecuadamente en los espacios de trabajo directamente en la empresa, pero ponen en duda que sean más importantes que las competencias técnicas. De manera espontánea coinciden en que es un mito que los empresarios contraten a los técnicos por “lo que son” y no por “lo que saben”, ya que en ese escenario no tendría sentido la existencia de la formación técnica en ninguno de sus niveles, y que esta creencia se debe más a la certeza del sector productivo de que las competencias técnicas han sido desarrolladas y que eso puede hacer más evidente ciertas falencias en las competencias genéricas:

Tiene que haber un equilibrio, desde el sector productivo se reclama que los estudiantes tengan competencias genéricas y el resto se aprende en el trabajo. Pero es una caricatura, porque son más difíciles de identificar y en este sentido, dado que faltan la genéricas, se piden. Ahora, si faltaran las competencias técnicas se reclamaría mucho más [MIN1].

Formación continua de las personas

A lo largo de las entrevistas el consenso respecto de la pertinencia del doble objetivo para la formación técnico profesional se integra en todo momento con el concepto de formación continua a lo largo de la vida laboral de las personas:

Estamos formando a los estudiantes para que ingresen al mundo del trabajo, sí o sí te estamos formando para el mundo del trabajo, pero no de manera terminal. El concepto central es la formación continua, lo ideal es que el alumno siga en su línea de formación, ya sea de manera inmediata y luego perfeccionarse, o continuidad inmediata con la educación superior [CTP1].

De esta manera se aborda un asunto clave para abordar el doble propósito: ya no se considera la educación media técnico profesional como terminal, y en este sentido, aun cuando un alumno ingrese inmediatamente al mundo del trabajo es deseable que luego de un tiempo pueda ingresar a la educación superior, o en su defecto, continúe una trayectoria laboral que vaya de la mano con una adecuada capacitación laboral habilitante para obtener y/o actualizar sus competencias.

En esta misma línea, mayoritariamente desde el sector productivo se plantea que un escenario posible debe comprender entradas y salidas intermedias en distintos momentos de la vida laboral de las personas, combinando procesos de educación formal, certificaciones y reconocimientos de aprendizajes previos. El consenso respecto de los procesos de formación continua, reconocimiento y adquisición de competencias a través de distintos mecanismos durante la trayectoria laboral se relaciona de manera inequívoca con la existencia de un Marco Nacional de Cualificaciones que regule el sistema y facilite estos procesos:

Es necesario que se considere el acceso inmediato al mundo laboral, ya que un porcentaje alto de jóvenes, independientemente de sus deseos, termina ingresando inmediatamente, pero no debe ser restrictivo, sobre todo si se considera la formación continua. Es razonable que se pueda entrar y salir en distintos momentos de la vida, ojalá teniendo algunos certificados de egreso para cada una de esas entradas y salidas, idealmente a través de un Marco de Cualificaciones [SPR2].

A su vez, y desde un punto de vista más inmediato, se sugiere la incorporación de mecanismos más expeditos de reconocimiento de aprendizajes entre la EMTP y la educación superior, considerando que la realidad actual de desconfianza y prejuicios desde el nivel terciario hacia los establecimientos de nivel medio, dificulta el cumplimiento del doble propósito. En este sentido se proponen soluciones como la acreditación y/o certificación de calidad de los colegios técnico profesionales, con el objetivo de contar con elementos objetivos que permitan demostrar la adquisición de competencias mínimas de parte de sus alumnos.

Este tipo de propuestas no son nuevas ni surgen solo de las entrevistas de este estudio. Son también comunes, por ejemplo, a las propuestas del Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional en relación a la necesidad de contar con un Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP) validado y reconocido por el sistema, que facilite la incorporación de mecanismos de recono-

cimientos de aprendizaje entre los distintos niveles del sistema, y que facilite la formación continua y el desarrollo de competencias durante toda la vida, incluso en espacios distintos a los de la educación formal (Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional, 2018).

Más allá de la posibilidad de un acceso inmediato al mundo del trabajo o a la educación superior, un último elemento relevado por los entrevistados en cuanto a los procesos de formación continua y su relación con el doble propósito de la EMTP, señala que contar con un sistema de formación técnico profesional de calidad radica posibilita procesos de trayectoria educativo-laboral exitosos que repercuten en el bienestar de las personas más vulnerables de la sociedad, que son quienes cursan esta modalidad de estudios:

El diseño debería ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Es complicado que el sistema no visualice que son personas, familias, etcétera, quienes son beneficiados. La educación por principio es fecunda, pero la lógica actual se contradice. Deberíamos hacer que las personas tengan las mejores competencias para sus necesidades, ya sea trabajar en el momento o el anhelo de seguir estudiando, articular y continuar estudios. No me parece que sea blanco o negro, debe integrarse sí o sí [SPR2].

Conclusiones

Al revisar tanto la literatura especializada como las opiniones de los profesionales entrevistados, puede establecerse un consenso respecto a la pertinencia del doble objetivo de la EMTP, al mismo tiempo que se evidencia la dificultad de integración curricular, tanto entre las asignaturas de formación general con los módulos de especialidad, así como lo vinculado al desarrollo de competencias genéricas.

En este sentido, la solución parece centrarse en la gestión educacional de cada establecimiento educacional y en los mecanismos que ellos mismos establezcan para facilitar el desarrollo de trayectorias educativas y laborales exitosas en los alumnos. Sin embargo, al revisar documentos y propuestas de hace más de dos décadas, es posible encontrar diagnósticos y referencias comunes a propuestas contemporáneas, incluso en lo referente a la integración curricular de ambos mundos, ya que en 1997 los directivos manifestaban su preocupación respecto a la

“débil vinculación entre la formación general y la formación específica” (Cariola et al., 2003).

Esta situación de diagnóstico permanente que parece afectar a la formación diferenciada técnico profesional, debe considerarse como una señal de alerta en pos de tomar medidas concretas en favor de los estudiantes de esta modalidad de estudios, con el objetivo de pasar de una etapa de análisis permanente al desarrollo de políticas públicas en su favor. En esta línea, la creación oficial de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional a comienzos de 2014 entregó una señal concreta hacia el desarrollo de una institucionalidad dentro del Ministerio de Educación, que hasta antes de su promulgación, no contaba con un espacio formal y dependía, por lo tanto, de las decisiones de cada Gobierno.

De esta manera, resulta fundamental desarrollar políticas educativas dirigidas a fomentar dicha integración curricular, considerando siempre las particularidades de la modalidad diferenciada técnico profesional. Documentos como la Política Nacional de Formación Técnico Profesional y la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, difundidos en los últimos años, dan cuenta de un renovado interés por esta modalidad de formación, además de establecer herramientas concretas para facilitar el doble propósito de la EMTP.

Otros aspectos, como la articulación entre la EMTP y la Educación Superior o la actualización curricular, parecen ser más difíciles de abordar en el corto plazo, toda vez que implican cambios más profundos en el sistema educacional, además de implicar un trabajo en conjunto entre el sector productivo y las instituciones públicas. No obstante, iniciativas como el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional impulsado por Mineduc durante el año 2017, dan una señal concreta en pos de la integración y el entendimiento de una trayectoria educativo-laboral de las personas.

En definitiva, cualquier análisis que se realice sobre la pertinencia del doble objetivo de la EMTP en particular y de la formación diferenciada técnico profesional en general no puede soslayar el hecho que, en su mayoría, se trata de una modalidad de estudios a la que asisten los sectores más vulnerables del país, y por lo tanto, las decisiones que se tomen al respecto pueden tener un impacto inmediato en la trayectoria educativa y laboral de miles de jóvenes y sus familias.

En este sentido resulta relevante considerar cómo a través de este estudio se repite el concepto de formación continua, y específicamente, la opción de que los alumnos que egresan de la EMTP puedan continuar estudios superiores, no necesariamente de manera inmediata a su egreso, pero dejando en claro la necesidad de continuar adquiriendo estudios formales para aumentar sus posibilidades de empleabilidad y desarrollo laboral. Bajo esta concepción sobre las posibilidades de estudio de los jóvenes egresados de la EMTP, que en un primer término parece deseable, subyace quizá la escasa valoración que tiene en el mercado laboral un título de nivel medio y que, tarde o temprano, obliga a sus egresados a retomar la educación formal para mejorar sus oportunidades de desarrollo.

Referencias Bibliográficas

- Cariola M., Bellei, C. & Núñez, I. (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. UNESCO.
- Chicharro, M (2003). *La perspectiva cualitativa en la investigación social: La entrevista en profundidad*.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) Universidad Alberto Hurtado (2016) "Informe Final Corregido: Estudio sobre la calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores claves del sistema: Fase Cualitativa.
- Comisión Nacional de Productividad (2018) "Formación de Competencias para el Trabajo en Chile."
- Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). Informe Completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.
- Ministerio de Desarrollo Social, (2015) Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2013 (CASEN).
- Ministerio de Educación (1980). Decreto Ley 3.166 Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas que indica.
- Ministerio de Educación (2005) Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.
- Ministerio de Educación (2013). Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso.
- Ministerio de Educación (2015). Programas de Estudio Formación Diferenciada Técnico Profesional. 3º y 4º año de Educación Media.
- Ministerio de Educación. (2016). Política Nacional de Formación Técnico-Profesional. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2017). Centro de Estudios MINEDUC. Estadísticas de la Educación 2016.
- Valenzuela, J., Bellei, C., De los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile.
- Sepúlveda, L. (2017). Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: Nudos críticos y desafíos de futuro. *Cuaderno de Educación* N° 77. Universidad Alberto Hurtado.
- Servicio de Información de Educación Superior SIES (2018). Informe de Retención de primer año de pregrado cohortes 2012 – 2016.
- Sevilla, P., Sepúlveda, L. (2015). (S)elección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional". Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Fonide.

“Igual o mejor que ellos”: autoeficacia y estrategias de ajuste en mujeres que cursan carreras STEM en la Educación Superior Técnico Profesional

Autora: Andrea Muñoz

Resumen: Las carreras STEM constituyen uno de los espacios educativos donde las mujeres han tenido menos oportunidades y más barreras. Considerando que la división sexual del trabajo y los discursos performativos de género podrían prevalecer por sobre las elecciones vocacionales, esta investigación indaga en las experiencias de estudiantes mujeres de carreras STEM de la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) chilena, a partir de 18 entrevistas semiestructuradas, con el propósito de identificar los tipos de experiencias previas y las barreras de género que inciden en sus creencias de autoeficacia, y determinar algunas de las estrategias de ajuste que despliegan en relación a los obstáculos de género que enfrentan. A partir del modelo de la SCCT, se comprobó que las experiencias previas de dominio potencian la autoconfianza y las expectativas de éxito, impactando directamente la elección de carrera. Se identificaron cuatro constructos o estereotipos que actúan con mayor frecuencia como barreras de género y se determinó que las mujeres tienden a desplegar estrategias individuales, a partir de las cuales intentan anular o explotar las diferencias que perciben entre ellas y los hombres. Se concluye que el factor ceguera de género contribuye a naturalizar e invisibilizar las desigualdades estructurales que afectan transversalmente a las estudiantes de carreras STEM.

Palabras clave:
Educación
Superior Técnico
Profesional,
Modelo de la
SCCT, Barreras
de género,
Creencias de
autoeficacia,
Estrategias de
ajuste.

Introducción

La escasa participación de mujeres en carreras de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (STEM, por sus siglas en inglés), tanto de corte académico tradicional como técnico profesional, constituye una preocupación que se ha levantado como un creciente campo de estudio. Parte de la literatura ha utilizado la metáfora de la cañería rota (leaking pipeline) para hacer referencia a que, además de ser escasa, la participación de mujeres en áreas STEM disminuye en mayor proporción que la de los hombres a que se avanza en las trayectorias formativas y laborales (Griffith, 2010; Makarova, Aeschlimann, y Herzog, 2016). Uno de los modelos que ha sido utilizado para explicar la persistencia de la dominación masculina en algunos campos ocupacionales mejor remunerados, y que además ha resultado particularmente útil para orientar las investigaciones de desarrollo de carreras STEM entre poblaciones con poca representación (Turner et al., 2019), es el de la

Teoría Social y Cognitiva de la Carrera (SCCT), elaborada por Lent, Brown y Hackett en 1994 y basada en la Teoría Cognitiva Social de Bandura de 1986.

La SCCT constituye una teoría central de la psicología vocacional (Olaz, 2003; Leung, 2008 en Glosenberg et al., 2019) y se compone de diferentes variables, como la autoeficacia, el interés, los objetivos de carrera, las expectativas de resultados, los apoyos y las barreras que se enfrentan (Ramos-Díaz, Sandoval y Barboza-Palomino, 2018). Este modelo pone énfasis en el impacto que producen los factores personales sobre las experiencias de aprendizaje de los sujetos, y en cómo éstas afectan la autopercepción, las expectativas, la formación de los intereses vocacionales y las acciones de elección (Lent, Brown y Hackett, 1994). Así, los estudios empíricos han demostrado que tanto las experiencias previas como las barreras que enfrentan

las estudiantes de carreras STEM influyen fuertemente en la configuración de sus creencias de autoeficacia, y que estas creencias de autoeficacia moldean sus decisiones respecto de sus trayectorias formativas (Michel, Hays y Runyan, 2015). En cuanto a las barreras de género, estas representan obstáculos que surgen en función del factor sexo-género, y que se manifiestan a partir de discursos y micro prácticas que se sustentan en estereotipos asociados a las ocupaciones (Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Por lo demás, se ha logrado demostrar que las barreras de género que experimentan las mujeres que estudian carreras altamente masculinizadas provocan en ellas un desajuste (Nosek, Banaji y Greenwald, 2002) o falta de adecuación (Heilman y Parks-Stamm, 2007), a partir del cual tienden a desarrollar (más o menos conscientemente) estrategias de ajuste para sobrellevar su condición de minoría y permanecer en entornos dominados por hombres (Makarova et al., 2016). En esta línea, el presente estudio indaga en los relatos de mujeres que cursan carreras STEM de la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) chilena, con el propósito de identificar los tipos de experiencias previas y las barreras de género que inciden en sus creencias de autoeficacia, y determinar algunas de las estrategias de ajuste que despliegan en relación a los tipos de barreras que enfrentan. Es importante relevante señalar, al respecto, que en la ESTP chilena existe una fuerte segmentación por género entre áreas formativas. Las mujeres son minoría en carreras STEM (CNED, 2016), que son las que presentan mejores retornos a mediano y largo plazo (SIES, 2018).

Aunque la persistencia de las desigualdades de género en la ESTP chilena constituye un reflejo de lo que sucede en el mercado del trabajo (Sepúlveda, 2017), la evidencia internacional ha demostrado que las construcciones simbólicas y los entornos institucionales propios de las distintas áreas del conocimiento podrían contribuir

a que las aspiraciones de carreras tipificadas por género se perpetúen (Niemeyer y Colley, 2015). En consecuencia, esta investigación pone el foco en los factores que potencian y limitan la participación femenina en carreras STEM de la ESTP, aportando al fortalecimiento de este sector en la medida en que el conocimiento que produce permite el diseño de políticas educativas con base en evidencia empírica. Esta evidencia emerge del análisis de 18 entrevistas semiestructuradas a mujeres que cursan carreras STEM en instituciones de la ESTP acreditadas de la Región Metropolitana de Chile, y se articula a través de la revisión del marco teórico relativo a la SCCT, de la descripción del diseño metodológico empleado para el levantamiento y análisis de los datos, de la exposición de los principales hallazgos de investigación, y de la presentación de las conclusiones y recomendaciones de política.

Marco Teórico

Las elecciones de carrera no representan actos estáticos, se conjugan en ellas las condiciones estructurales y de agencia que afectan las experiencias biográficas y subjetivas de los individuos y de los grupos sociales (Heinz y Krüger, 2001; Olaz, 2003). El enfoque propuesto por la SCCT enfatiza la relación entre diversas variables psicológicas, cognitivas, conductuales y contextuales, otorgando especial relevancia a las creencias de autoeficacia y a las expectativas de resultados que tienen los sujetos ante las decisiones de carrera. Según postula esta teoría, si una persona se siente segura de su capacidad para completar con éxito una tarea específica –autoeficacia– y tiene expectativas positivas respecto de los resultados que obtendrá, es probable que consolide su interés por esta tarea en particular y que establezca metas relacionadas a ella (Lent, Brown y

Hackett, 1994). Por lo demás, las creencias de autoeficacia determinan el esfuerzo que realiza un sujeto para lograr una meta deseada (Ramos-Díaz et al., 2018). Desde esta teoría, se afirma que las creencias de baja autoeficacia desincentivan el surgimiento de ciertos intereses en los sujetos, y que, debido a esto, las mujeres tienen menos probabilidades de dedicarse a campos tradicionalmente dominados por hombres, cuando creen que no cuentan con las capacidades necesarias para desarrollar con éxito las tareas que estos realizan (Betz y Hackett, 1981).

Las investigaciones en base a la SCCT que han problematizado la subrepresentación femenina en carreras STEM, lo han hecho tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. En el primer caso, la evidencia generada indica que las mujeres en áreas STEM han tenido, previo a la elección de su carrera, experiencias que han fortalecido sus creencias de autoeficacia (Byars-Winston y Rogers, 2019; Turner et al., 2019). Sin embargo, al ingresar a las instituciones formativas las estudiantes se ven enfrentadas a distintas barreras, que disminuyen sus creencias de éxito y reducen su certidumbre vocacional (Lent et al., 2016). Ante este panorama, las estudiantes tienden a implementar acciones para afrontar las creencias de baja autoeficacia. Estas acciones o estrategias que desplegarían las mujeres que cursan carreras tradicionalmente masculinas estarían motivadas por la falta de adecuación que enfrentan como consecuencia de la construcción de estereotipos sexo-genéricos asociados a las ocupaciones (Cadaret et al., 2017), y de la condición de minoría en la que se encuentran. Este desajuste o falta de adecuación podría provocar que las mujeres que ingresan a carreras STEM duden de sus capacidades para completar con éxito las tareas requeridas por la especialidad que escogieron.

Por su parte, los estudios cualitativos en base a la SCCT afirman que las barreras de género influyen fuertemente en las trayectorias formativas de las estudiantes (Michel, Hays y Runyan, 2015; Ramos-Díaz et al., 2018). Según la evidencia, los estereotipos que actúan como barreras de género forman parte de un sistema de creencias socialmente compartido que determina las percepciones que se tienen de ambos sexos (Makarova et al., 2016). Las construcciones estereotipadas son descriptivas porque revelan la forma en que se perciben típicamente tanto a las mujeres como a los hombres, y son prescriptivas porque definen cómo mujeres y hombres “deben ser” y, principalmente, cómo “no deben ser” (Rudman y Phelan, 2007). Las percepciones asociadas al género determinan los roles sociales femeninos y masculinos y, por lo tanto, las ocupaciones que responden a estos roles. Las creencias sobre los roles se transmiten

a través de las dinámicas de socialización y se conservan a partir de procesos psicológicos que los naturalizan y los hacen parecer inevitables para los miembros de la sociedad (Eagly y Wood, 2011 en Makarova et al., 2016). Por este motivo, las mujeres podrían llegar a presentar una predisposición por la elección de carreras consideradas como femeninas y percibir como un obstáculo para su éxito la elección de ocupaciones dominadas por hombres (Betz y Hackett, 1981), pues en estas últimas prevalecerían las estructuras e interacciones que refuerzan la imagen masculina de las actividades que se realizan (Makarova et al., 2016; Hegna, 2017).

Sumado a esto, las bajas expectativas de resultados que generan las comunidades respecto de las mujeres que se desempeñan en áreas dominadas por hombres, pueden llegar, en muchas ocasiones, a manifestarse a través de acciones condescendientes hacia ellas. El llamado “sexismo benévolo” comprendería creencias y comportamientos supuestamente positivos hacia las mujeres, que servirían para socavar aún más su condición (Rudman y Phelan, 2007). Cundiff y Vescio (2016) afirman que una de las consecuencias de los estereotipos es que estos pueden impedir que los sujetos reconozcan la discriminación de género. La “ceguera de género” (Blair et al., 2017) provocaría que las personas atribuyan las disparidades de género en estas ocupaciones a rasgos que son propios de lo femenino y de lo masculino, y no a circunstancias injustas que trascienden a las características particulares de los sujetos. Así, a través de las acciones o estrategias que son desplegadas para sobrellevar la situación de desventaja, los individuos podrían llegar a reproducir las construcciones estereotipadas que tienen sobre sí mismos (Makarova et al., 2016). En definitiva, las personas que manifiestan ceguera de género pueden llegar a invisibilizar las diferencias estructurales y culturales que limitan el acceso de mujeres a campos dominados por hombres.

Marco Metodológico

Para la identificación de las experiencias previas y barreras de género que inciden en las creencias de autoeficacia de mujeres que cursan carreras STEM de la ESTP, así como también, de las estrategias de ajuste que las estudiantes despliegan para enfrentar estas barreras, el presente estudio sigue un enfoque cualitativo de investigación. Se analizó material producido en el marco del Proyecto Fondecyt “Segregación de género en la Educación Técnico Profesional, patrones y factores indivi-

duales e institucionales que la afectan”, correspondiente a 18 entrevistas individuales semiestructuradas a mujeres de carreras STEM de la ESTP de las áreas de minería, electricidad y mecánica automotriz. Estas entrevistas fueron levantadas en tres instituciones acreditadas, con sede en la Región Metropolitana, que imparten carreras STEM de nivel técnico superior (TNS) y profesional sin licenciatura (PSL), y que cuentan con una presencia relevante de estudiantes mujeres (entre un 14% y 24% dependiendo de la carrera). El contacto en estas instituciones se realizó a través de las jefaturas de carrera, quienes convocaron y concertaron las respectivas citas para la implementación de las entrevistas.

A partir de una interacción flexible con las estudiantes, se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitirían el surgimiento de nuevos temas no considerados en el guión inicial (Gubrium y Holstein, 1995). Las preguntas, que orientaron una conversación activa con las entrevistadas, contemplaron cinco aspectos vinculados al acceso, experiencia formativa y proyectos educativo-laborales. Estos son: trayectorias previas y llegada a la carrera, apoyos a la trayectoria, percepción de contexto, resistencias y amenazas a la trayectoria, y percepción de futuro. Para la sistematización de la información respecto de las características de las participantes, se consideraron los factores edad y educación secundaria, por la relevancia que estos podrían tener en la configuración de las trayectorias formativas de los sujetos. Se determinó que el promedio de edad de las estudiantes es de 25 años (cinco estudiantes tenían entre 31 y 38 años, once estudiantes entre 21 y 23 años, y dos estudiantes tenían 19 años), y que un 56% de ellas había egresado de instituciones técnico-profesionales; cuatro de ellas tenían un título técnico de nivel medio en especialidades afines a las que cursaban en la ESTP, y seis provenían de áreas distintas.

Los documentos de texto –transcripciones– fueron codificados con el software Atlas.ti. 7.5.4. El estudio contempló dos momentos de análisis de contenido cualitativo: uno de tipo inductivo, que permitió delimitar algunos aspectos biográficos para la interrelación de las creencias de autoeficacia de las estudiantes y sus experiencias previas a la elección de carrera; y otro momento de carácter deductivo en base a dimensiones específicas de género, con la finalidad de indagar en las construcciones estereotipadas que actúan como barreras de género, y en las estrategias de ajuste que despliegan estas mujeres para sobrellevar la falta de adecuación que experimentan. En el marco del Proyecto Fondecyt, anteriormente mencionado, el análisis realizado fue validado a partir de la discusión de los hallazgos con el equipo de expertos.

Resultados

Como predice el modelo de la SCCT, la elección de carrera y las creencias positivas de autoeficacia se encuentran directamente asociadas (Lent, Brown y Hackett, 1994). A este respecto, y como primer hallazgo, se identificaron tres tipos de experiencias previas de dominio, que incidieron positivamente en las expectativas de éxito que tienen las entrevistadas, incrementando el interés por la carrera que escogieron. Como segundo hallazgo, se constató que las construcciones culturales – estereotipos– que actúan con mayor frecuencia como barreras de género al interior de las carreras, provocaron desajustes con la especialidad y afectaron negativamente las creencias de autoeficacia de estas mujeres. Como tercer hallazgo, se evidenció el despliegue, por parte de las estudiantes de distintas estrategias de ajuste para enfrentar la falta de adecuación y lograr permanecer en sus respectivas carreras.

Experiencias Previas de Dominio

Aprendizajes Indirectos

Los aprendizajes indirectos de las entrevistadas surgieron a partir de la observación de alguna tarea vinculada a la carrera, previamente a su elección; pero también de la impresión que provocó, en estas mujeres, el relato de las experiencias laborales de personas cercanas a ellas. Gran parte de las estudiantes entrevistadas afirma haber visto más de una vez, o ayudado a alguien de su núcleo familiar a realizar alguna actividad relativa a la especialidad que posteriormente escogieron. Así, tanto la cercanía con algún familiar que se desempeñaba en el área, como el hecho de haber tenido éxito formando parte indirectamente de estas actividades en particular, motivaron intereses que se configuraron como metas de carrera, y a partir de estas metas de carrera se realizó la posterior elección. Sin embargo, aunque los estudios empíricos han demostrado que puede existir una conexión entre aprendizajes indirectos y persuasión verbal (Ramos-Díaz et al., 2018), el análisis de las entrevistas demuestra que son muy pocas las estudiantes que declaran que sus “referentes” o “modelos” (en su totalidad, masculinos) ejercieran algún tipo de influencia directa que haya motivado la elección de la carrera a la que ingresaron. En consecuencia, a pesar de que los aprendizajes indirectos constituyeron experiencias previas de dominio, no necesariamente estuvieron acompañados de discursos que apoyaran o incentivaran directamente la elección de especialidad.

Experiencias Laborales Exitosas

Sobre el 85% de las entrevistadas afirma que los aprendizajes adquiridos en sus trabajos previos al ingreso a la ESTP fueron un factor determinante al momento de elegir una carrera. En general, se observa que las experiencias laborales de estas mujeres potenciaron sus creencias de autoeficacia, pues contribuyeron a fortalecer sus competencias para la realización exitosa de las funciones específicas del área, y a desarrollar las habilidades sociales que consideraban necesarias para interactuar con hombres y permanecer en ambientes altamente masculinizados. A pesar de que solo el 22% de las entrevistadas poseía un título técnico de nivel medio en una carrera afín a la que cursaban en la ESTP, la mayoría de ellas había incursionado en ocupaciones relacionadas con el área que posteriormente eligieron. Esto fue posible, en gran medida, por la incidencia de algún familiar directo, o porque habrían llegado a realizar tareas relativas a estas especialidades luego de haber desempeñado otras funciones en la misma empresa o en otra del mismo rubro. Sin embargo, las creencias de autoeficacia de las estudiantes que habían cursado una especialidad afín no solo se vieron reforzadas por las destrezas que desarrollaron en sus trabajos, sino que, antes de esto, se sustentaron en las competencias adquiridas en la educación técnica de nivel medio.

Estudios Previos en el Área y/o Desempeño Escolar Compatible

Los relatos analizados dan cuenta de que tanto los estudios previos como el desempeño escolar compatible constituyeron experiencias de dominio que potenciaron las creencias de autoeficacia de las entrevistadas. Ante la pregunta por las motivaciones que tuvieron para la elección de carrera, la totalidad de las estudiantes que habían obtenido un título técnico de nivel medio en alguna especialidad afín señala que esta experiencia fue fundamental para tomar la decisión de continuar en la misma área. Así, estas mujeres vieron fortalecidas sus creencias de autoeficacia, pues además de sentirse capaces de realizar tareas específicas de la especialidad, habían logrado permanecer en espacios dominados por

hombres. Por su parte, un alto porcentaje de mujeres que egresaron de colegios científico-humanistas declara haber obtenido buenos resultados académicos en asignaturas que consideran compatibles con la carrera a la que ingresaron –sobre todo matemática–, o encontrarse, en definitiva, capacitadas para enfrentar los requerimientos de una o más disciplinas relevantes para el desarrollo de la especialidad que escogieron.

Estereotipos que Actúan como Barreras de Género

Los constructos sexo-genéricos que actúan con mayor frecuencia como barreras de género fueron categorizados considerando tres dimensiones de análisis. La primera se relaciona los estereotipos que se desarrollan al interior de las instituciones formativas; a este respecto, se pudo observar que muchas de las construcciones son reproducidas a través de micro prácticas que incluyen una serie de tareas limitadas por el hecho de ser mujeres; así como episodios de sobreexposición y trato diferenciado por parte de compañeros y/o profesores. Una segunda dimensión considera los constructos sexo-genéricos que se refuerzan en los discursos de familiares o amigos de las estudiantes. Se pudo evidenciar que los discursos-barrera, por parte de personas del círculo cercano a estas mujeres, fueron más frecuentes antes de la elección de carrera que durante el transcurso de ella. El tercer foco se encuentra puesto en las concepciones estereotipadas que las propias estudiantes han construido sobre sí mismas, sobre sus pares y sobre lo que significa ser mujer en una carrera STEM. Considerando estas tres dimensiones, se efectuó el análisis de cuatro estereotipos que, según los relatos, actúan con mayor frecuencia como barreras de género, estos son: “debilidad femenina”, “lugar equivocado”, “sujeto exótico” y “diferencias naturalizadas”.

El primer estereotipo se relaciona con una supuesta fragilidad física y/o emocional; el segundo, se asocia a la creencia de que estas mujeres no pertenecen al área en la que se desempeñan; el tercero se vincula a la condición de excepción o “rareza” de estos sujetos al interior de la especialidad que cursan, y el cuarto

alude a la idea de que existirían características naturales, propias de cada sexo-género. Se identificó que las construcciones que más comúnmente sustentan las micro prácticas que se efectúan en las instituciones formativas (particularmente, por parte de profesores y compañeros) son las correspondientes a la debilidad femenina y a la de sujeto exótico. Por su parte, los discursos emitidos por el círculo cercano a las estudiantes se basan, mayoritariamente, en la creencia de que estas mujeres se encuentran en el lugar equivocado. En tanto, como las apreciaciones que tienen las propias entrevistadas sobre sí mismas y sobre sus pares se sostienen en la naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres, se podría llegar a establecer, a partir de una aproximación teórica, que las construcciones que dan forma a estos discursos y prácticas que provienen tanto del entorno institucional como familiar, podrían estar siendo invisibilizadas o normalizadas por las estudiantes.

Estrategias de Ajuste

En base al análisis de los relatos se observó que las estrategias de adecuación que despliegan las entrevistadas no solo varían entre mujeres, sino que, además, son desplegadas por una misma mujer ante diferentes circunstancias. Teniendo en cuenta estas variables, se identificaron cuatro estrategias que responden a distintas maneras de afrontar las construcciones estereotipadas que se experimentan, y lidiar con el desajuste respecto de la carrera que estudian. De estas cuatro estrategias, las dos siguientes emergieron como las más frecuentes:

Anular el Desajuste (Ser como Ellos)

A partir del despliegue de esta estrategia, las mujeres asocian la permanencia en sus carreras a la necesidad de invisibilizar/eliminar algunas características que parecen socialmente femeninas para “ser un hombre más”. De esta manera, al desplegar esta estrategia las estudiantes reafirman sus creencias de autoeficacia a partir de la posibilidad de adquirir habilidades que consideran propias de los hombres, y de hacer las mismas cosas que hacen ellos. Teniendo en

cuenta que las estudiantes tienden a naturalizar las diferencias entre lo femenino y lo masculino, se puede observar que muchas de ellas adoptan (consciente o inconscientemente) características que conciben como masculinas para demostrar, en su entorno institucional, que pueden hacer lo mismo que los hombres. En algunos casos, incluso, las entrevistadas declaran directamente haber negado o atenuado parcialmente su apariencia o “atributos femeninos”, sobre todo en contextos en que prevalecían los discursos que reproducen la idea de que la mujer se encuentra en el lugar equivocado.

Explotar el Desajuste (Ser Mejor que Ellos)

Las mujeres que despliegan esta estrategia tienden a asociar la subrepresentación en sus carreras a la presión por desempeño. Afirman que esperan ser juzgadas y medidas por los resultados que obtengan, y no por su condición de mujeres. Reconocen, sin embargo, en las diferencias naturales que existen, para ellas, entre hombres y mujeres, una oportunidad para explotar los atributos femeninos que las hacen más eficientes (detallistas, ordenadas, etc.) que ellos. Reafirman sus creencias de autoeficacia mediante el fortalecimiento del carácter, la adquisición de conocimientos y la obtención de buenos resultados. De esta manera, muchas de las estudiantes establecen una relación entre los conocimientos disciplinares que adquieren y el aumento de su autoconfianza. Esta última aportaría, según afirman, la seguridad necesaria para superar a los hombres en una discusión académica, para mostrar sus logros y competencias, y para no ser infravaloradas ni invisibilizadas.

Conclusiones y Recomendaciones de Política

A partir de antecedentes de tipo cualitativo, esta investigación, que limita su alcance a una parte reducida de la variedad de carreras STEM que existen en la ESTP chilena, ha examinado los tipos de experiencias previas que inciden en las creencias de autoeficacia de mujeres que cursan carreras asociadas a áreas STEM en la ESTP chilena, junto con las barreras de género y las estrategias de ajuste que despliegan para enfrentarlas. Para ello, como marco general de análisis, se ha utilizado la SCCT; constatándose, como lo sugiere la teoría, que la elección de este tipo de carreras se encuentra directamente vinculada a las creencias de autoeficacia que tienen las estudiantes. Estas creencias, que influyen en el desarrollo de intereses y objetivos de carrera, pueden ser potenciadas por distintas experiencias de dominio, y verse afectadas negativamente por construcciones estereotipadas, que sustentan micro prácticas y discursos que actúan como barreras de género. Se evidenció que, además de percibir que su entorno las considera débiles y/o ajenas a la carrera que cursan, las entrevistadas expresan una visión naturalizada de las diferencias que existirían entre ellas y los hombres, atribuyéndoles a ambos sexos características y roles esenciales, más que culturales.

Aunque de este estudio se infiere que las instituciones formativas no cuentan con instancias que contribuyan al despliegue de acciones colectivas, por parte de las estudiantes, a partir de las cuales logren afrontar el debilitamiento de sus creencias de autoeficacia y reafirmar su permanencia en las carreras STEM que cursan; hay que considerar la existencia del factor ceguera de género. Este factor permite que en los contextos educacionales se naturalicen las diferencias sexo-genéricas y se encubran o invisibilicen las desigualdades estructurales que afectan transversalmente a estudiantes mujeres durante sus experiencias formativas, provocándose así el despliegue individual de estrategias de ajuste, que se centran mayoritariamente en la necesidad de anular o de explotar el desajuste que sienten con el grupo dominante. Pero, además, el factor ceguera de género podría influir en que las entre-

vistadas desconozcan o no perciban los soportes proporcionados por el entorno institucional, por lo que se recomienda la realización de nuevos estudios que consideren las apreciaciones de otros miembros de la comunidad educativa.

A partir de lo señalado, se desprende que la incorporación de mujeres en ocupaciones con mejores proyecciones profesionales y salariales no puede depender, exclusivamente, de las instituciones formativas. La problemática que implica la segregación de género que afecta a la ESTP chilena y, en particular, a las carreras STEM, requiere una intervención centralizada y debe ser abordada en todos los niveles educativos, tanto en la dimensión curricular, como en el desarrollo de iniciativas que impulsen y fortalezcan la inclusión, e instalen la reflexión y el diálogo en función de evidenciar las diversas construcciones culturales que reproducen desigualdades de género. En este contexto, además, es relevante el fortalecimiento de políticas que potencien las posibles vías de articulación entre la educación secundaria técnico-profesional y la ESTP, pues se ha demostrado que la incursión temprana de mujeres en actividades relacionadas a especialidades STEM aporta experiencias de dominio que incrementan las creencias de autoeficacia.

Finalmente, se sugiere la configuración e implementación de mecanismos de orientación vocacional, centrados en el aprendizaje y en la exploración formativa de mujeres en especialidades no tradicionales a su género. En lo que respecta específicamente a la ESTP chilena, se recomienda el desarrollo a nivel nacional de programas enfocados en reducir la complejidad de la inserción de mujeres en carreras STEM, a través de la generación de dispositivos de acompañamiento, apoyo y monitoreo que ayuden a sustentar las trayectorias formativas de las estudiantes que ingresan y permanecen en este tipo de carreras, y contribuyan a los procesos de transición educativa-laboral.

Referencias Bibliográficas

- Betz, N. y Hackett, G. (1981) A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339
- Blair, E., Miller, R., Ong, M., y Zastavker, Y. (2017). Undergraduate STEM Instructors' Teacher Identities and Discourses on Student Gender Expression and Equity. *Journal of Engineering Education*, 106(1), 14-43.
- Byars-Winston, A., y Rogers, J. G. (2019). Testing intersectionality of race/ethnicity× gender in a social-cognitive career theory model with science identity. *Journal of counseling psychology*, 66(1), 30.
- Cadaret, M., Hartung, P., Subich, L., y Weigold, I. (2017). Stereotype threat as a barrier to women entering engineering careers. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 40-51.
- Consejo Nacional de Educación (CNEC) (junio de 2016). *Tendencias Índices*. Departamento de Investigación e Información Pública
- Cundiff, J. L. y Vescio, T. K. (2016). Gender stereotypes influence how people explain gender disparities in the workplace. *Sex Roles*, 75(3-4), 126-138.
- Glosenber, A., Tracey, T. J., Behrend, T. S., Blustein, D. L., y Foster, L. L. (2019). Person-vocation fit across the world of work: Evaluating the generalizability of the circular model of vocational interests and social cognitive career theory across 74 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 92-108.
- Griffith, A. (2010). Persistence of women and minorities in STEM field majors: Is it the school that matters? *Economics of Education Review*, 29(6), 911-922.
- Gubrium, J., y Holstein, J. (1995). *The Active Interview. Qualitative Research Methods. Volume 37*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hegna, K. (2017). Conflicts, competition and social support in female-dominated vocational education-breaking or reaffirming stereotypical femininity? *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2).
- Heilman, M., y Parks-Stamm, E. (2007). Gender stereotypes in the workplace: Obstacles to women's career progress. In *Social psychology of gender* (pp. 47-77). Emerald Group Publishing Limited.
- Heinz, W. y Krüger, H. (2001), "Life course: innovations and challenges for social research"; *Current Sociology*, vol. 49(2), 29-45 SAGE Publications, London, UK.
- Lent, R., Brown, D. y Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. 45, 79-122.
- Lent, R., Miller, M., Smith, P., Watford, B., Lim, R., y Hui, K. (2016). Social cognitive predictors of academic persistence and performance in engineering: Applicability across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 79-88.
- Makarova, E., Aeschlimann, B., y Herzog, W. (2016). Why is the pipeline leaking? Experiences of young women in STEM vocational education and training and their adjustment strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 1-18.
- Martin, A. y Phillips, K. (2017). What "blindness" to gender differences helps women see and do: Implications for confidence, agency, and action in male-dominated environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 142, 28-44.
- Michel, R., Hays, D., y Runyan, H. (2015). Faculty member attitudes and behaviors toward male counselors in training: A social cognitive career theory perspective. *Sex Roles*, 72(7-8), 308-320.
- Niemeyer, B. y Colley, H. (2015). Why do we need (another) special issue on gender and VET? *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1), 1-10
- Nosek, B., Banaji, M. y Greenwald, A. (2002). *Math = Male Me = Female, therefore Math ≠ Me*. *J Pers Soc Psychol* 83(1):44-59
- Olaz, F. (2003). Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ISSN1667-4545.
- Ramos-Díaz, J., Sandoval, R. R., y Barboza-Palomino, M. (2018, November). Social cognitive career theory: A qualitative approach in Peruvian engineering female students. In *2018 Congreso Argentino de Ciencias de la Informática y Desarrollos de Investigación (CACIDI)* (pp. 1-6). IEEE.
- Rudman L. y Phelan J. (2007). *Sex differences, sexism, and sex: the social psychology of gender from past to present*. *Adv Group Process* 24: 19-45.
- Sepúlveda, L. (2017). La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género. *Serie Asuntos de Género*, 144. CEPAL. Santiago.
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-17.
- Sistema de Información de Educación Superior (SIES). (2018). *Estadísticas por carrera*. Informe Ministerio de Educación, División Educación Superior.
- Turner, S. L., Joeng, J. R., Sims, M. D., Dade, S. N., y Reid, M. F. (2019). SES, Gender, and STEM Career Interests, Goals, and Actions: A Test of SCCT. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 134-150.

Evaluando calidad en educación superior: El enactment de la política de aseguramiento de la calidad en las agencias de acreditación privadas

Autor: Gonzalo Hidalgo

Resumen: El sistema de acreditación chileno tuvo la particularidad de incorporar agencias privadas para evaluar la calidad de programas de educación superior. Considerando la puesta en práctica de las políticas educativas como un proceso dinámico y disputado, este artículo explora el proceso de toma de decisiones de acreditación al interior de estas agencias. El estudio consideró la conducción de entrevistas semi-estructuradas con académicos y profesionales que participaban de los consejos de acreditación. Los resultados muestran que distintas conceptualizaciones de calidad y funciones de la acreditación conviven al interior de los espacios de toma de decisión. Además, los resultados dan cuenta de la importancia de la micropolítica propia de los procesos de evaluación de calidad y de cómo las diferencias en el funcionamiento de los consejos pueden agudizar su influencia. El artículo concluye que los consejos de acreditación, más que un mero espacio de implementación, fueron una instancia de recontextualización de la política de aseguramiento de la calidad.

Palabras

claves: Policy
Enactment;
Calidad;
Educación
Superior;
Acreditación

Introducción

La educación superior chilena experimentó una explosiva expansión como consecuencia de las reformas impulsadas por la dictadura que propiciaron la masificación, diversificación y privatización de este nivel de enseñanza (Brunner, 2015; Pressacco & Carbone, 2010). Este acelerado crecimiento tuvo lugar en un marco desregulado y carente de instancias de coordinación (Espinoza & González, 2014). En respuesta a ello, se promulga en 2006 la ley que crea el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que entre sus funciones contempla el licenciamiento de nuevas instituciones y la acreditación de instituciones y programas. Esta última labor está a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), cuya misión es “verificar y promover la calidad” (Chile, 2006). Esta legislación fue promulgada en el contexto de la consolidación de un Estado evaluador que buscó regular y corregir las “fallas” del mercado educativo a través de políticas de rendición de cuentas (Parcerisa & Falabella, 2017).

Para conducir la acreditación de programas técnicos, de pregrado y magíster, la legislación autorizó el funcionamiento de agencias acreditadoras privadas bajo la supervisión de CNA-Chile. Esta característica es poco habitual en otros contextos donde la acreditación suele ser administrada por organismos estatales o agencias privadas especializadas, sin fines de lucro y vinculadas a organizaciones profesionales y/o gremiales (Zapata & Clasing, 2016). En Chile se constituyeron agencias con y sin fines de lucro y con distintos propietarios, tales como asociaciones gremiales y profesionales, instituciones de educación superior y personas naturales.

El presente artículo explora el proceso de toma de decisiones de acreditación y los modos en que se interpretaba la política de aseguramiento de la calidad al interior de las agencias privadas. Y, en particular, indaga sobre el funcionamiento de los consejos de acreditación; unas instancias compuestas por académicos pertenecientes a

distintas universidades que resolvían la acreditación de programas al interior de las agencias. Pocas investigaciones empíricas han puesto su foco en este grupo de más de 380 académicos y profesionales que mediaban la política de calidad y que ejercían poder a través de la influencia que sus evaluaciones tenían sobre la gestión y desarrollo de los programas de formación (Skolnik, 2010).

Si bien, la promulgación de la nueva ley de educación superior en 2018 supuso el fin de la evaluación de programas a través de agencias privadas, algunas de ellas permanecen vigentes. Como describe Ramos (2018), la acreditación es parte de un amplio dispositivo de gubernamentalidad en el sistema educativo chileno, promoviendo la “conducción de las conductas” a través de lógicas de autorregulación y autogestión (Ball, 2013; Foucault, 2010). De este modo, las instituciones de educación superior continúan contratando servicios de evaluación a pesar de que estos ya no forman parte del sistema oficial de aseguramiento de la calidad.

Considerando el *policy enactment*¹ cómo un proceso creativo, dinámico y disputado (Ball et al., 2012), y a su vez, la calidad como un discurso polisémico y ambiguo (Morley, 2003), este artículo examina el funcionamiento de los consejos de acreditación como espacio mediador de política. Los resultados muestran que la evaluación de calidad, lejos de tener un carácter técnico, es un espacio de interpretación de la política de aseguramiento de la calidad y de disputa de significados y prácticas.

Agencias privadas, policy enactment y el carácter político de la evaluación de calidad

La evaluación realizada por las agencias se encontraba normada y contemplaba etapas de autoevaluación, evaluación externa y acreditación, esta última a cargo de un consejo al interior de la agencia. Todo el proceso seguía criterios de evaluación definidos por CNA-Chile que consideraban diversos aspectos, como perfil de egreso y plan de estudios, cuerpo académico,

infraestructura, entre otros (CNA-Chile, 2015). Los estudios que han analizado la experiencia de las agencias privadas han cuestionado la relación cliente-proveedor con las instituciones, la competencia entre ellas, así como la posibilidad de lucrar con la actividad debido a potenciales conflictos de interés y su repercusión en los procesos de evaluación (Domínguez & Meckes, 2011; Rodríguez, 2012; Zapata & Clasing, 2016). Entre los estudios que han examinado los procedimientos al interior de las agencias, Domínguez et al. (2012) concluyen que existieron espacios de discrecionalidad cada vez que estos no se encontraban debidamente normados, afectando la confiabilidad, consistencia y comparabilidad de las evaluaciones. Por su parte, Zapata & Clasing (2016) analizan los resultados de acreditación en distintas agencias, evidenciando diferencias en los años de acreditación otorgados, así como en la calidad y profundidad de las resoluciones. Estas diferencias pueden explicarse, en parte, por el proceso mismo de toma de decisiones.

Destaca el poco interés que han despertado los consejos de acreditación, considerando que constituían la instancia donde se resolvía la acreditación y que, por lo tanto, ejercían una importante influencia sobre los programas evaluados. Estos consejos se componían principalmente de académicos de distintas instituciones de educación superior y diferentes disciplinas de una misma área de conocimiento. Al interior de una agencia operaban tantos consejos como áreas de conocimiento fueran aprobadas por CNA-Chile. Si bien la evaluación se guiaba por criterios de evaluación, la dinámica de funcionamiento de los consejos y la diversidad de su composición contribuían a complejizar la toma de decisiones, lo cual releva, precisamente, la necesidad de explorar la puesta en práctica de la política de aseguramiento de la calidad en este espacio.

A diferencia de las perspectivas que entienden las políticas como una solución racional a un problema, este estudio las aborda como un proceso abierto a la disputa, la contestación y la interpretación (Ozga, 2000). Ball (1993, 2015) define las políticas educativas como discurso, enfatizando su carácter productivo a través de la constitución de sujetos, significados y prácticas en determinados campos. Esta definición es complementada por el autor al describir las políticas como texto, abiertas a la traducción e interpretación en su proceso de circulación y puesta en práctica. Así, desde la teoría del *policy enactment* desarrollada por Ball et al. (2012), las políticas, más allá de ser meramente implementadas, son traducidas e interpretadas en un proceso complejo, dinámico y creativo al interior de las instituciones, pero siempre limitado por las posibilidades del discurso. Como plantean

¹El concepto de *policy enactment* ha sido traducido como recontextualización (Verger et al., 2016) o actuación de política (Martínez-Novillo, 2014). Se ha optado por emplear el término en inglés para explicitar la referencia al trabajo desarrollado por Ball et al. (2012).

Marco Metodológico

estos autores, “las políticas rara vez te dicen exactamente qué hacer...sino que reducen, algunas más que otras, el rango de respuestas creativas” (Ball et al., 2012, p.3).

Siguiendo con Ball et al., (2012) las posibilidades de interpretación de las políticas varían en función de cada legislación, texto o institución. El enactment de la política de aseguramiento de la calidad puede ser especialmente complejo dado el carácter polisémico, multidimensional y ambivalente de los discursos de calidad en educación superior (Morley, 2003). Múltiples discursos de calidad disputan la normalización de ciertos valores y la delimitación de lo que es y deber ser la educación superior (Filippakou, 2011). De acuerdo a lo que sostiene Lemaitre (2002), “las definiciones de calidad no son nunca neutrales o inocentes, ellas dan cuenta de balances de poder al interior de la educación superior y entre la educación superior y otros sectores” (p.34). La conceptualización de calidad referida por Harvey & Green (1993) como ajuste a los propósitos es predominante al interior del sistema de aseguramiento de la calidad chileno. Según Geoffroy (2013), esta conceptualización, con énfasis en la autorregulación y cumplimiento de objetivos autodeclarados, fue promovida por un grupo de expertos empoderados y con alta legitimidad, sin que hubiera en Chile un contraste de modelos distintos y una discusión de diversas alternativas técnicas respecto de la evaluación de calidad.

La naturaleza política del concepto de calidad también se expresa a nivel micro en los procesos de evaluación a través de las diferentes opiniones respecto de lo que constituye calidad y los intereses que se ponen en juego (Skolnik, 2010). Según Morley (2003), la evaluación de calidad se encuentra siempre abierta a la interferencia de la micropolítica y, por lo tanto, a tensiones, intereses y relaciones de poder que son experimentadas en lo cotidiano. En función de esto, el presente trabajo examina el proceso de interpretación y puesta en práctica de la política de calidad al interior de los consejos de acreditación de las agencias privadas.

El presente estudio cualitativo recogió experiencias y perspectivas mediante entrevistas semi-estructuradas con ocho académicos que integraban consejos de acreditación y dos directivos de agencias. Las entrevistas fueron realizadas en el año 2017, previo a la promulgación de la nueva Ley de Educación Superior. Se invitó a participar a consejeros pertenecientes a las áreas de ciencias sociales y tecnología debido a la amplitud y diversidad de programas susceptibles de ser acreditados y la cobertura de matrícula en programas acreditados (CNA-Chile, 2017). Se privilegió un grupo de participantes diverso respecto de las agencias acreditadoras y las instituciones de educación superior en las que desempeñaban. En el grupo de participantes están representadas las cinco agencias autorizadas para acreditar programas de tecnología y ciencias sociales al momento del levantamiento de datos.

Las entrevistas abordaron tópicos como la trayectoria personal, la descripción del proceso de toma de decisiones, los factores determinantes en la evaluación y las nociones de calidad. Nueve entrevistas se realizaron de manera presencial y una mediante videoconferencia para posibilitar la participación de un académico que se desempeñaba fuera de la ciudad de Santiago. Mi artículo si bien se basa principalmente en las entrevistas realizadas, también se nutre de mi propia experiencia como profesional en una de las agencias y mi participación en múltiples consejos de acreditación.

El análisis de las entrevistas se realizó a través de un análisis temático, esto es, una herramienta de investigación cualitativa para la identificación, análisis y reconocimiento de patrones entre los datos (Braun & Clarke, 2006). El análisis consideró, en primer lugar, la codificación de referencias y descripciones que respondieran a la pregunta ¿qué es calidad en educación superior? En segundo lugar, se codificaron menciones referidas a las funciones atribuidas al sistema de acreditación. Por último, se codificaron las descripciones del funcionamiento de los consejos de acreditación, identificando, por ejemplo, composición, duración, materiales utilizados y dinámicas de discusión. Este último aspecto es descrito en el presente artículo. Para el análisis se utilizó el software Nvivo 11.

Resultados

Los resultados se han dividido en tres secciones. La primera de ellas aborda las conceptualizaciones de calidad y la toma de decisiones de acreditación. La segunda refiere a las funciones que los participantes atribuían al sistema de acreditación. Por último, la tercera describe brevemente los procedimientos de toma de decisiones de acreditación.

Conceptualizaciones de calidad y toma de decisiones de acreditación

Los relatos de los participantes dan cuenta de diferentes nociones de calidad que coexistían al interior de los consejos de acreditación. Como es de esperar, la definición operativa de calidad predominante en la legislación y relacionada con la autorregulación (Geoffroy, 2013) es una de las conceptualizaciones de calidad predominantes en estas narraciones. Uno de los directivos/as sostiene “una educación, una carrera o un programa de magíster ofrece una educación de calidad cuando...logra graduar a titulados, graduados, profesionales que se ajustan a lo que prometió que iba a hacer, que es el famoso perfil de egreso”.

Sin embargo, esta perspectiva entra en disputa con la necesidad de considerar exigencias externas a los programas e instituciones evaluadas. En este sentido, según los participantes, la noción de calidad también se relaciona con el grado en que los programas responden a las demandas o estándares de dos actores principales: el mercado laboral y la comunidad profesional/disciplinar, quienes reconocen y validan la formación entregada. Las siguientes citas muestran cómo la tensión entre consistencia interna y la respuesta a exigencias externas impacta directamente el proceso de toma de decisiones:

Podrá uno estar de acuerdo, o no, con que efectivamente una institución tiene que hacer investigación, pero si no la declara no se la puedes exigir (Consejero/a).

[E]valuamos una carrera de una universidad privada de muy bajo pelo y nos sorprendió mucho porque resulta que ellos tenían muchas fortalezas en un área, y era el área que ellos declaraban que tenían fortalezas y que era el sello de la carrera... es un nicho muy particular, pero realmente uno no los podría acusar de incoherentes... era todo muy coherente, pero a nuestro juicio subjetivo las personas con ese cartón no daban el ancho realmente. Digamos era una estafa...era una visión muy pobre de la profesión (Consejero/a).

Mientras el primer consejero/a percibe la consistencia interna como un límite que debe ser respetado en la evaluación, el segundo declara la necesidad de que la evaluación vaya más allá de una constatación de coherencia de los programas. Scharager (2017), al revisar distintas conceptualizaciones de calidad en educación superior, identifica como tercer enfoque una integración de perspectivas internas y externas. Algunos consejeros/as refieren directamente a esta integración para resolver la tensión, “la calidad es un proceso, no es algo estático, es un proceso que se evalúa en función de los objetivos que cada programa se ha puesto, pero también en función de una cierta comparabilidad al interior del sistema”.

Una segunda tensión vinculada con las conceptualizaciones de calidad tiene relación con el énfasis de la evaluación, ya sea en procesos o en resultados. Nuevamente, ambas perspectivas conviven en el relato de los participantes y se constatan en las citas presentadas a continuación. Mientras la primera refiere a los recursos y procesos como predictores de calidad, la segunda se enfoca en los resultados y el carácter transformador que tendría la educación superior:

Está más cargado al durante, a lo que pasa adentro, a los recursos, asumiendo que buenos procesos, buenos recursos, de alguna manera garantizan o tienen mayores posibilidades de generar buenos resultados (Directivo/a agencia).

La calidad en la educación superior debiera estar enfocada en la formación integral de los estudiantes...tiene que ver con el resultado, y yo te diría no solamente con la instrucción, sino por eso te digo una formación integral, que tengan una capacidad crítica, que conozcan la realidad, que tengan opinión, que sean personas que sepan buscar la información (Consejero/a).

Por otra parte, a pesar de tener una menor presencia, persisten nociones tradicionales de calidad vinculadas al prestigio y a la construcción de espacios de elite. Cómo sostienen Harvey y Green (1993), estas conceptualizaciones relacionan calidad al cumplimiento de altos estándares y exclusividad.

Siempre las universidades tradicionales son las que se alzan como el modelo. La Universidad de Concepción, la Chile, la Católica, siempre de alguna forma son como el modelo... calidad tiene que ver con, y ahí también una autocrítica quizás, porque como yo, creo que

el consejo tiene una visión de la universidad como un lugar que no es para todos, como un lugar, digamos, selecto (Consejero/a).

Otros participantes vincularon directamente la conceptualización de calidad con los criterios de evaluación definidos por CNA-Chile. En palabras de un consejero/a, “si me preguntan qué es la calidad... lo que está consignado al interior de cada dimensión, dimensión perfil de egreso, dimensión recursos humanos para la docencia y la tercera dimensión propósitos institucionales”. No obstante, la mayoría de los participantes identificó la existencia de criterios de evaluación más determinantes para la evaluación de calidad y, por lo tanto, la existencia de una jerarquización implícita de los criterios. Un directivo/a de agencia menciona: “el problema que tienen [los criterios] es que no se han sincerado las ponderaciones diferenciales de cada una, y pesan distinto a la hora de tomar decisiones”.

Además, las distintas conceptualizaciones de calidad y la jerarquización de los criterios de evaluación se van consolidando en un estándar propio de evaluación y toma de decisiones en la medida que los consejos adquieren experiencia, lo que algunos consejeros denominaron “jurisprudencia”:

Hay una jurisprudencia, que es la manera en que al interior del consejo y al interior de la agencia se han ido tomando las decisiones. Hay un conjunto de reglas que se han ido discutiendo por muchos años y que finalmente conforman como un paradigma con los cuales uno va contrastando las decisiones sucesivas (Consejero/a).

De esta manera, las diferentes nociones y tensiones en torno al concepto de calidad revelan su carácter polisémico y el potencial de impactar en las decisiones de acreditación. Sin embargo, este no es el único aspecto debatible dentro de los consejos. A raíz del análisis también se observan diferencias en los fundamentos percibidos en cuanto a la acreditación; una problemática abordada en la siguiente sección.

¿Para qué la acreditación?

A partir del análisis es posible observar que las funciones atribuidas a la acreditación conforman otro espacio de disputa e interpretación de la política de aseguramiento de la calidad. Los participantes, en su mayoría, coinciden al señalar que la principal función de la acreditación es el mejoramiento de la formación:

La acreditación, más que para castigar o premiar, es para incitar un mejoramiento continuo...es como con los alumnos, las

pruebas no son para rajarlos, o para que ganen premios, las pruebas son para permitirles darse cuenta de sus deficiencias, de sus vacíos y que los cubran, de manera que no se vayan con una formación mediocre. La universidad es lo mismo...es para elevarle el nivel al sistema universitario chileno (Consejero/a).

No obstante, esta función coexiste con la importancia que tiene la acreditación para la rendición de cuentas y difusión de información sobre la calidad de los programas a la sociedad y a quienes financian los estudios, principalmente padres, madres y estudiantes.

Debiera ayudar a toda la comunidad ¿cierto?, los orientadores en los colegios, a la misma familia a decirle al niño: ‘oye no, no, no, espérate, a lo mejor lo vas a pasar súper bien allá, pero en realidad la carrera no te va a formar como tú quieres’ (Consejero/a).

También es posible encontrar, en una menor presencia, referencias al control y a la conformidad a marcos regulatorios como fundamentos de la acreditación. Ball et al. (2012) sostiene que las instituciones operan en un conjunto de políticas que pueden ser incluso contradictorias. Sin embargo, en el caso de las agencias, la ausencia de otras políticas de regulación en educación superior es lo que habría presionado a la acreditación a ejercer funciones de control y conformidad a la regulación. Tal como manifiesta un directivo/a de agencia:

Le quitas [a la acreditación] el peso de tener que estar controlando, y cuando digo controlando, me estoy refiriendo explícitamente en las desviaciones de lo permitido. Porque una función contralora, lo que tiene que hacer, es que las instituciones... se apeguen a lo que el sistema chileno haya normado como permitido, como, por ejemplo, que no haya lucro, etc....probablemente, con una buena superintendencia le quitas el peso de tener que andar pillando los malos a través de la acreditación (Directivo/a agencia).

Por último, los participantes reconocen que, en el contexto de una educación de mercado, la acreditación juega un rol relevante como herramienta de marketing. Si bien los consejeros aclaran que no sería un elemento relevante en la toma de decisiones, existe una amplia consciencia en relación al impacto y al interés de las instituciones y programas por obtener un elemento distintivo. Un directivo/a expresa: “La otra cosa que está pasando con [la] acreditación es que se está usando como un eslogan de marketing, justamente por la falta de regulación y el exceso de competitividad en un medio altamente comercializado, competitivo, neoliberal”.

Los resultados muestran que los participantes intentan responder a múltiples funciones a través de sus decisiones de acreditación. Diferentes énfasis, ya sea en el mejoramiento, la rendición de cuentas o el marketing, pueden afectar directamente la evaluación de los programas, las recomendaciones y el resultado de acreditación.

Funcionamiento del Consejo

Los diversos criterios y perspectivas descritos en las secciones anteriores hacen de los consejos un espacio de negociación, rearticulación y disputa durante la toma de decisiones. Como sostiene Morley (2003), las metodologías de evaluación de calidad están abiertas a la distorsión de la micropolítica, por ejemplo, a través del reforzamiento de binarios tales como universidades tradicionales (elite) y no tradicionales. A este respecto, un participante señala:

Claro, si tú pones puros consejeros que han trabajado en instituciones públicas, tradicionales, centenarias, claramente tienen una formación de que todo ese estándar debe ser de acuerdo a lo que hace la Chile o la Católica, por ejemplo. Porque su formación ha sido así, y después con señores ya mayores que les cuesta entender que a lo mejor hay universidades que son más nuevas, que tienen otras orientaciones, y que, en definitiva, a lo mejor los programas hay que analizarlos desde esa lógica (Consejero/a).

Por esta razón, los consejos estuvieron compuestos principalmente por académicos, quienes, de acuerdo con el reglamento de la CNA-Chile, debían representar la diversidad institucional y regional del país (CNA-Chile, 2014). Los participantes entrevistados valoran esa diversidad señalando que permite un mejor reconocimiento de la calidad y de las diferencias, perspectivas y particularidades disciplinarias. No obstante, las diversas dinámicas de funcionamiento, discusión y toma de decisiones también juegan un rol en la micropolítica de los consejos.

A partir del relato de los participantes se constata que las agencias muestran distintos grados de centralización de la discusión. Mientras algunas agencias propiciaban modalidades de discusión abierta designando a uno de los consejeros para revisar con mayor profundidad los antecedentes del programa evaluado, otras agencias se enfocaban en la discusión de un dictamen de acreditación previamente elaborado por uno de los consejeros o pautas de evaluación a cargo del presidente del consejo. Una modalidad intermedia asignaba un relator para realizar una puesta en común los antecedentes y motivar la discusión al interior del consejo.

[El relator] va poniendo en conocimiento del consejo, no solo la información que todos tienen, sino que además los nudos problemáticos que plantea el programa. En ese sentido el relator cumple también una función muy importante, porque entrega, no un relato plano, sino que un relato procesado de acuerdo a estos criterios explícitos e implícitos que están, de alguna manera, en el consejo... un relato que además se va comentado y finalmente hay una discusión final, que dice 'dado este relato, dado estos antecedentes, ¿qué les parece a los distintos consejeros?', y ahí cada uno tiene que dar un criterio fundado, de la acreditación que le merece el programa (Consejero/a).

En un campo disputado como es la evaluación de calidad, las diversas modalidades de funcionamiento pueden tener un impacto significativo en la preeminencia de ciertas perspectivas sobre otras al interior del consejo. En este sentido, algunas agencias, más conscientes de la micropolítica propia de la evaluación de calidad, incorporaron la participación de otros actores a los consejos. Existen importantes diferencias respecto de la presencia y rol que jugaban profesionales de las agencias, pares evaluadores y directivos en las instancias de los consejos. Si bien no era una práctica compartida por todas las agencias, la participación de los directivos es considerada fundamental en aquellas donde sesionaban junto con los consejeros. Un directivo/a señala respecto de su rol "yo voy ahí preparado para contrarrestar los sesgos, o lo que sea que nazca de la visión del consejero. Porque tengo más tiempo, porque estoy dedicado, porque estoy desde el principio en el proceso".

De esta forma, algunos directivos de agencias intentaban mediar la micropolítica al interior de los consejos, velando por el apego a las normativas, pero también por la equivalencia y comparabilidad de las decisiones tanto dentro del consejo como entre diferentes consejos en la misma agencia. Como sostiene uno de los consejeros "quien dirige la agencia es como la memoria colectiva, la memoria oficial".

Según Ball et al. (2012), los actores ocupan diferentes posiciones en el trabajo de interpretación y recontextualización de política, entre ellas narradores, traductores, emprendedores o críticos de la política. Dependiendo de la dinámica de discusión al interior de los consejos, relatores, presidentes de consejo y directivos de agencia ocupan posiciones preferentes para promover sus interpretaciones y perspectivas respecto de la evaluación de la calidad y la política de acreditación de programas.

Conclusiones

Los resultados muestran que las agencias privadas, y en particular sus consejos de acreditación, no solo fueron espacios de implementación de la política de aseguramiento de la calidad, sino también un lugar donde se “hacía” política (Ball et al., 2012). Las decisiones de acreditación eran tomadas en espacios de negociación y disputa de significados e intereses, y a su vez, eran también productores de prácticas, criterios y artefactos para la evaluación de la calidad de los programas. Esto último es especialmente relevante al considerar la influencia que la evaluación con fines de acreditación ejerce sobre las prácticas y el diseño de los programas evaluados.

Este proceso dinámico de recontextualización de la política de acreditación tiene directa relación con la complejidad propia de la evaluación de calidad. Los resultados dan cuenta del carácter político del aseguramiento de la calidad, abierto permanentemente a la disputa en torno a sus significados y prácticas asociadas. Lejos de abogar por una mayor estandarización y rigidez de los procedimientos, los resultados de este trabajo intentan evidenciar la necesidad de superar las perspectivas de calidad que la conciben como un elemento puramente técnico, omitiendo la naturaleza política del concepto, su evaluación y las variables de cada contexto (Lemaitre, 2002; Skolnik, 2010).

El artículo pone su foco en los consejos de acreditación al interior de las agencias privadas, sin embargo, los resultados pueden ser una primera aproximación a las dinámicas de funcionamiento de otras comisiones de evaluación que operan sobre la base de pares evaluadores. Los miembros de los consejos, en su mayoría académicos universitarios, lidian con un doble rol. Por una parte, son evaluadores y por otra son evaluados en cuanto académicos de instituciones sujetas a la política de aseguramiento de la calidad. Morley (2003), al referirse a la micropolítica de los procesos de evaluación de pares, se pregunta si estos académicos responden a los intereses del Estado evaluador, de la comunidad académica o a intereses personales. Futuros trabajos podrán profundizar cómo quienes participan de estas instancias experimentan las distintas demandas propias de su rol, e incluso, el grado en que sus subjetividades pueden convertirse en espacios de resistencia frente a la cultura de la performatividad propia de los procesos de evaluación y rendición de cuentas (Ball, 2016).

El presente artículo explora la complejidad de la evaluación de calidad en educación superior, que en Chile estuvo delegada por años en varias de agencias privadas. Debido a su influencia al interior del sistema es relevante seguir estudiando el funcionamiento de estas entidades. A pesar de que la nueva legislación no considera la participación de agencias privadas, muchas de estas continúan ofreciendo servicios de evaluación. Además, esta legislación deja abierta la posibilidad de que “entidades evaluadoras” nacionales o extranjeras participen de los procesos de evaluación externa a partir del año 2025 (Chile, 2018).

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Ball, S. (2016). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129–1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21–108). Ediciones UC.
- Chile. (2006). Ley N° 20.129, Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Chile. (2018). *Ley No 21.091 Sobre Educación Superior*. <https://www.bcn.cl/leychile>
- CNA-Chile. (2014). *Resolución Exenta No DJ 013-4, Aprueba reglamento que fija procedimiento de autorización para el funcionamiento de las agencias de acreditación, condiciones de operación y supervisión*. CNA-Chile
- CNA-Chile. (2015). *Resolución Exenta No DJ 0094, Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, profesionales con licenciatura y programas de licenciatura*. CNA-Chile
- CNA-Chile. (2017). *Cuenta Pública 2016*. CNA-Chile
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad En La Educación*, 36, 53–85. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000100002>
- Domínguez, M., & Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad En La Educación*, 34, 165–183. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000100009>
- Espinoza, O., & González, L. E. (2014). El Impacto de las Políticas Neoliberales en el Sistema de Educación Superior Chileno. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 1, 55–74.
- Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: A conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068>
- Foucault, M. (2010). *The birth of biopolitics*. Palgrave Macmillan.
- Geoffroy, E. (2013). Estudio Del Sistema De Aseguramiento De La Calidad De La Educación Superior. Un Análisis Politológico De Formulación De Política Pública. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, XI(19), 139–166.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment & Evaluation in *Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Lemaitre, M. J. (2002). Quality as Politics. Quality in *Higher Education*, 8(1), 29–37. <https://doi.org/10.1080/13538320220127452>
- Martínez-Novillo, J. R. (2014). Review of How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 175–179.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. Open University Press.
- Ozga, J. (2000). *Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain*. Open University Press.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *education policy analysis archives*, 25, 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pressacco, C., & Carbone, R. (2010). Educación superior en Chile: Tensiones y actores relevantes en torno al eje calidad-equidad. *Papel Político*, 15(2), 537–570.
- Ramos, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: Entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61, 10.
- Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 20(1), 126–135. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>
- Scharager, J. (2017). Nuevos actores en un viejo escenario: *La profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990—2015*. Ediciones UDP.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality Assurance in Higher Education as a Political Process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 79–98. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmlh5gs3zr0>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(1), 68.
- Zapata, G., & Clasing, P. (2016). *El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: Diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile*. Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile.

Honja'aRe'o, Nidos Lingüísticos en Rapa Nui; Críticas, Supuestos e Hipótesis de los Involucrados

Autor: Konturi Atan R.

Resumen: El siguiente estudio busca conocer las expectativas, supuestos e hipótesis que han contribuido a la creación de una escuela cuya lógica principal es la protección de la lengua y el desarrollo de la cultura rapanui. Esta escuela, Honja'aRe'o, basada en el concepto de los Nidos Lingüísticos de Nueva Zelanda (o Kohanga-Re'o), nace en principio como una crítica al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que se materializa en el programa de inmersión lingüística (PI) desarrollado en el Colegio Lorenzo Baeza Vega. El trabajo pretende conocer, a través de la voz de los protagonistas de este proyecto, los supuestos, las hipótesis y las críticas principales realizadas al sistema estatal de educación en comunidades con fuerte presencia de población indígena, como lo es Rapa Nui.

Palabras Clave: Nidos lingüísticos, Educación Intercultural Bilingüe, Revitalización de la Lengua, Transferencia Educativa.

Introducción

La lengua y las tradiciones Rapa Nui tienen un valor incalculable en la actualidad para los miembros de su comunidad, sin embargo la primera de ellas, la lengua, padece de un descenso en su uso, debido principalmente al proceso modernizador y la importancia del español en el desarrollo del turismo y la prosecución de estudios en el continente (Foerster, 2012).

Con el propósito de mitigar las consecuencias que provocaba la modernidad en los pueblos indígenas, el Estado de Chile a través del Ministerio de Educación ha llevado adelante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Este programa ha permitido la creación de un plan de estudios de orientación cultural gracias a la aprobación del sector de lengua indígena mediante decreto ley 280 del año 2009, que posibilita el desarrollo de planes y programas apropiados para estos contextos culturales con dos ideas principales, "Oralidad y Comunicación escrita, orientadas ambas hacia la enseñanza, promoción y valoración de las lenguas indígenas" (MINEDUC, 2009). La EIB, es un programa que, como otros de Latinoamérica y el mundo, promueve la educación indígena.

Las particularidades de Isla de Pascua, invitan a que nos cuestionemos qué tan pertinente ha sido este programa para su cultura y su organización social. La cuestión en debate es cómo se integraría un pueblo polinésico a una forma organizativa pensada para pueblos originarios continentales (chileno, latinoamericano) cuyas cosmovisiones a simple vista parecen tan distintas. En este sentido, la pregunta fundamental del siguiente trabajo es ¿qué tipo de tensiones provocan las diversas propuestas de interculturalidad y enseñanza de la lengua en Isla de Pascua? Teniendo como intención generar una breve discusión acerca del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile, Latinoamérica y Rapa Nui, en términos de la teoría y de las entrevistas a los involucrados. Asimismo, por medio de la voz de sus protagonistas, se busca conocer ¿cuáles son los aspectos deficitarios de sus orientaciones y postulados? ¿Cuáles son las orientaciones de las prácticas y modelos educativos implementados en Rapa Nui tienen un efecto en el fortalecimiento de la lengua? ¿Cuáles son los principios que guían el ascenso del modelo de los nidos lingüísticos en Rapa Nui? Y por último, a la luz de los discursos de las entrevistas, ¿de

Marco referencial

Educación Intercultural en Chile: Postulados y principios

qué manera este modelo de los nidos lingüísticos dialoga con el PEIB y con la institucionalidad del sistema escolar en Chile? ¿En qué consisten las principales tensiones que se desprenden de la presencia de estos modelos en Rapa Nui? Entre los referentes de las políticas analizadas se revisan principalmente la discusión a este respecto en Latinoamérica y el sistema educacional neozelandés, cuya fórmula de enseñanza en lengua maorí ha generado importantes avances en el trabajo en relación a su idioma nativo.

Desde esta perspectiva, las interrogantes se trasladan a preguntas fundamentales vinculadas a la pertinencia del traslado de un modelo educativo de un país o realidad a un pueblo y cultura con diferencias originarias, culturales y políticas. En este sentido, la “transferencia educativa” constituye un eje de debate y diálogo, en el que se pone en disputa la réplica de modelos. La transferencia educativa consta de 3 etapas esenciales: 1) detección de un problema local, 2) búsqueda de una solución al problema en otros sistemas educativos, 3) adaptación e implementación de una tecnología social que funcionó con éxito en una primera instancia y es trasladada al nuevo sistema (Beech, 2006). Las dos primeras etapas reseñadas en el caso de Hoja'aRe'o se estudiarán mediante la realización. Si bien estos ejes son relevantes para comprender el fenómeno, es preciso aclarar que este artículo no busca responder específicamente a estas interrogantes, sino que su finalidad es comprender, a través de los discursos, las lógicas implicadas en la toma de decisiones previas a la creación de un espacio educativo como lo es Hoja'aRe'o, cuya tarea principal es mejorar la experiencia de aprendizaje en lengua rapanui para niños y niñas rapanui.

El texto abordará los siguientes ámbitos analíticos: a) Contexto general de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe, y conceptos transversales que dirigirán la reflexión, como la descolonización, el reconocimiento, la redistribución (Fraser, 2000) y el diálogo como forma de vinculación del otro, y una introducción a la cuestión intercultural en Polinesia, en particular, los Nidos Lingüísticos Maorí en Nueva Zelanda y sus principales ideas. b) Orígenes del PEIB como política nacional a raíz de los compromisos que adquiere la Concertación en el Acuerdo de Nueva Imperial y su desarrollo de experiencias en Chile. c) Análisis de los supuestos, hipótesis y críticas, e incluso tensiones, entre el PEIB y la comunidad escolar rapanui.

En el caso de Hoja'aRe'o estos cuestionamientos habrían movilizado la exploración de diferentes alternativas de enseñanza, configurándose como la primera escuela destinada a la enseñanza de la lengua rapanui, cuya línea pedagógica no se basa en la estructura de la escuela nacional ni en la estructura administrativa chilena imperante (planes, programas, didáctica, docentes, etc.). Hoja'aRe'o tiene como base los Nidos Lingüísticos de Nueva Zelanda, creados por la comunidad Maorí hace ya más de 30 años (Tepano, 2018), y elementos organizativos basados en el principio de que los estudiantes son alumnos libres. Dichos atributos se materializaron en la promulgación de la Ley 19.253 o Ley Indígena, que regularía la relación entre el Estado y sus pueblos indígenas, cuyo foco principal es su protección, fomento y desarrollo.

Ahora, si bien el PEIB persigue como fin principal el desarrollo de políticas de integración de los pueblos originarios dentro de un contexto global, con miras a una pedagogía de la diversidad que promueva la relación de los sujetos tanto con su propio entorno y como con otros diferentes al suyo, con igualdad de oportunidades y capacidades, impulsando desde el espacio educativo la pluriculturalidad y, a la larga, fortaleciendo la democracia misma (Marileo, 2013), no existe, sin embargo, un consenso social sobre sus principios y alcances. De esta forma, desde la perspectiva de Elisa Loncón, se reconoce que:

Para tomar medidas de políticas de lingüística y culturales del pueblo mapuche en la sociedad chilena hay que contar antes que nada con el reconocimiento de los derechos colectivos del pueblo (...) el que incluye la lengua y cultura, la aplicación de este instrumento exigirá al Estado de la lengua (...) como una obligación y no como una opción individual (Loncon, 2002, p. 7)

En esta política quedan fuera todos aquellos aspectos que, pudiendo ser parte de PEIB, no cuentan con el capital humano apropiado para desarrollar una adecuada educación intercultural

Lo Indígena: un eje clave en disputa

La noción de indígena resulta un eje en disputa, ya que lo “indígena” o “pueblos indígenas” surgen a partir de una identificación, no exenta de contradicciones. Se podría entender a los indígenas de Chile a partir de tres tipos de criterios: los criterios culturales, donde la lengua juega un papel parti-

cularmente importante (junto a otras dimensiones como la religión o las costumbres), los criterios de anterioridad territorial y de procedencia familiar; y por último, el criterio de autoidentificación (Lavanchy, 2011).

Por su parte, el concepto intercultural cifra varias ideas proclives a ser organizadas de tal manera que pueden ser entendidas y utilizadas en el desarrollo de ciertas políticas. En primer lugar, este concepto es empleado en muchos proyectos escolares latinoamericanos como sinónimo de bicultural. En segundo término, con la expresión intercultural se espera esperar más el pluralismo cultural de muchos países latinoamericanos (Shmelkes, 2003). Y, por último, se señala el hecho de que ya se han realizado muchos proyectos bajo la designación bicultural, los cuales no han cumplido con este requisito, de manera que sería sensato un nuevo inicio bajo una nueva etiqueta (Gleich, 1989, citado por Riedemann, 2008).

Sin embargo, el diálogo por sí mismo no resulta suficiente para la estructuración de una política que reconozca las posibilidades que la educación puede entregar a una comunidad permanentemente restringida a la hora de tomar decisiones. Es necesario que el diálogo permita un reconocimiento de la comunidad y una redistribución de los recursos asociados a la enseñanza de la lengua para fortalecer las políticas que apuntan en esa dirección.

El Modelo Maorí: Claves de una política educativa ilustrativa

Otro de los ejes en disputa es la correspondencia entre el modelo educativo propuesto por el Estado chileno y las necesidades particulares de las comunidades. Actualmente, las principales iniciativas en torno al desarrollo lingüístico en Isla de Pascua son de origen privado. En su mayoría, las familias crean las escuelas de protección de la lengua o de inmersión lingüística, las Marae. En este sentido, tal como señala Arikí Tepano:

“Los lugares de enseñanza no son acordes a los programas de estudios que promueven la educación indígena, confinados solo a la sala de clases, por cuestiones administrativas, protocolares, de recursos y planificación que no permiten la adecuada interacción del estudiante con su entorno” (Tepano, 2018, p. 20).

Estas iniciativas provienen de Aotearoa (Nueva Zelanda), una experiencia Maorí, en la que se desarrollaron en primera instancia escuelas al interior de las comunidades completamente en lengua vernácula. Las mismas comunidades debieron formar a sus propios profesores y generar sus espacios de participación; un proceso de creación que abarcó más de 35 años, sin recibir apoyos del Estado neozelandés.

Tepano (2018), en su tesis de grado, presenta un extenso estudio acerca de las complejidades imbricadas en la implementación de educación intercultural polinésica. La primera de ellas remite al problema de la formación homogénea de profesores y profesoras. En esta línea, el caso de Aotearoa ilustra la importancia de implementar programas de formación docente y desarrollo profesional continuo que promuevan la creación de un contexto culturalmente sensible para el aprendizaje escolar. De forma contradictoria, el problema de la EIB en Latinoamérica, y en concreto en Chile, estriba en que no todos los y las estudiantes participen del programa y, por lo mismo, el reto al que nos enfrentamos como sociedad es que la mayoría de las personas consideran la cuestión indígena como algo particular, alejado de su entorno.

Siguiendo esta misma línea, la experiencia neozelandesa ha sido capaz de generar un doble “diálogo”. Por un lado, logró sensibilizar paulatinamente a la población no maorí y a la maorí que vivía en espacio de mayor presencia cultural inglesa. Y, por otro, introdujo su filosofía dentro de las escuelas sin que alguna de las diferentes culturas dominara o se posicionara en una jerarquía superior sobre la otra (G. H. Smith, 1997, en Tepano, 2018).

La directiva del PEIB afirma que mientras los rendimientos de los niños y niñas indígenas sean más bajos que el rendimiento promedio de los niños y niñas no indígenas, el foco de EIB seguirá estando dirigido únicamente al primer grupo de estudiantes (Riedemann, 2008, p. 183).

Esta visión de la política descarta por completo la idea de incorporar de manera gradual la EIB en espacios diferentes a los habituales, y por tanto, el diálogo y la interculturalidad continuarían ausentes en este escenario.

Marco Metodológico

Para responder a las preguntas de investigación del presente artículo, se desarrolló un estudio cualitativo basado en análisis de discurso, donde se examinaron las necesidades de la comunidad a propósito de la transferencia y desarrollo de un modelo educativo de enseñanza de la lengua y la cultura, y su instalación en Isla de Pascua. La selección de la muestra consideró a integrantes de la comunidad cuya participación fue esencial en los primeros pasos de Hoŋa'aRe'o y/o que, al día de hoy, siguen vinculados a la escuela o a la enseñanza de la lengua rapanui. Entre ellos se encuentran profesores, asesores legales, padres, sabios y funcionarios DAEM.

Tabla 1. Entrevistas

Entrevista	Género	Rol o cargo
Entrevista 1	Masculino	Docente y sabio tradicional
Entrevista 2	Masculino	Docente y asesor pedagógico en enseñanza de la lengua
Entrevista 3	Femenino	Asesora técnica y apoderada
Entrevista 4	Masculino	Asesor legal y miembro de la Etnia
Entrevista 5	Femenino	Asesora técnica pedagógica

Fuente: elaboración propia (2018)

Para el análisis de las entrevistas se utilizaron herramientas metodológicas cualitativas de análisis del discurso, como las de Colás (1997) Strauss y Corbin (2002) y Martinic (2006). Estas herramientas nos permitieron comprender los supuestos, hipótesis y críticas principales dirigidas al sistema estatal de educación en comunidades con fuerte presencia de población indígena, y descubrir las diversas valorizaciones sobre la EIB y del método maorí, cuya denominación rapanui es Hoŋa'aRe'o. Para ello, se tomaron como categorías analíticas los siguientes ejes a) las tensiones que movilizan explorar un nuevo modelo de enseñanza de la lengua y la cultura; b) la experiencia que desembocó en la elección de este modelo y no otro u otros.; c) supuestos, hipótesis y críticas al sistema educativo tradicional; d) tensiones en la instalación de Hoŋa'aRe'o y relación (tensiones) con la comunidad nacional y local.

Una vez realizadas las entrevistas, se efectuó un primer análisis orientado a la generación de conceptos que sintetizan la información más relevante mediante codificación abierta.

Análisis de las entrevistas

Una de las principales tensiones reconocibles en los discursos de las entrevistas, es la fuerte crítica dirigida a las instituciones del Estado y a sus modelos de enseñanza desvinculados de la cultura Rapanui. Como expresa el siguiente entrevistado, se critica fundamentalmente los principios lingüísticos implícitos en los programas de estudio:

Y de hecho los programas de estudio si tú los revisas, el programa de 8vo por ejemplo, ellos plantean el bilingüismo y no la inmersión, entonces la mirada que tiene el Ministerio de Educación chileno, no es pertinente para esta realidad. Desde el Ministerio la política es muy liviana, ellos no se amarran, bilingüismo (...) porque la inmersión pa'ellos es un tema, imagínate la inmersión Mapuche, Aymará. (Entrevista 5)

En concreto, las dificultades de diálogo y reconocimiento condujeron a las personas involucradas a la búsqueda de una alternativa educativa que permitiera fortalecer su lengua y mejorar en los niños y niñas la comprensión profunda de los elementos culturales, basados en la forma de enseñanza.

No obstante, las tensiones iniciales no se dirigían exclusivamente al Estado. La comunidad presentaba conflictos propios, que llegaron a profundizar la crisis de la enseñanza de la lengua. En esta instancia, aparecen con claridad los conflictos con los que conviven los directores de centros educativos a propósito de los sistemas de evaluación nacionales y de la relevancia que tienen para la toma de decisiones:

El sistema ahí [en el colegio municipal] que viene de los directores, que ellos no se preocupan de esta lengua rapanui, hablan y hablan de la lengua, pero no hay una acción. Es una clase o dos clases de rapanui en el Lorenzo y yo creo que nunca los directores quisieron apoyar este sistema, pero como nosotros sentimos que es necesario dejar algo bonito y hacerles sentir que tenemos una cultura viva por ejemplo como la lengua, como los ahu (plataformas y estructura donde se ubican los

moai), como llevar a escuchar la leyenda de cada uno de esos lugares (...) y todo eso va a servir para esta generación. (Entrevista 1)

A juicio de las personas entrevistadas, el reconocimiento debiera ir acompañado de una redistribución. No solo la redistribución de recursos, sino también de responsabilidades y autonomías que permitan desplegar creatividades y argumentos por los cuales las personas toman decisiones y resuelven problemáticas. Esta postura se refuerza en los discursos al momento de ser consultados por las diferencias existentes entre la educación formal y su proyecto en particular:

La gente pedía más cultura rapanui dentro de la enseñanza formal (...) y de todas estas iniciativas (que existían en ese momento) era Hoga'aRe'o la que más se acercaba a lo que pedía la comunidad, porque lo que más importa es la lengua, pero trabajarlo con el ministerio de educación es difícil porque ahí tienes el tema del SIMCE y todas las restricciones que tenemos acá de por qué no se puede enseñar lo que la comunidad quiere. (Entrevista 3)

Una de las complejidades es conseguir hablantes con títulos de docentes como una obligación ministerial, es complicado llevar adelante un programa de inmersión si no hay quien hable la lengua, la ventaja que tenemos nosotros al no recibir fondos del ministerio es que podemos trabajar con personas sin título, pero con reconocimiento de la comunidad. (Entrevista 3)

Como reseña Fraser (2000), las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la creación de cultura, y en este caso Hoga'aRe'o ha debido idear el modo de funcionar a pesar del poco apoyo institucional que ha recibido. En otras palabras, si bien la lengua es importante para la permanencia y el cultivo de la cultura, su enseñanza en escuelas debe ser abordada como lo que es y no como elementos folclóricos o asuntos propios de indígenas. Las escuelas son y deben ser asumidas por el ministerio correspondiente que, según las entrevistas, esta responsabilidad recae en el Ministerio de Educación.

Pero los cuestionamientos no apuntan solamente a las limitaciones administrativas de la educación formal y a las exigencias ministeriales, revelan también que la metodología de enseñanza implementada en contextos como el de Isla de Pascua ha experimentado un rechazo histórico:

La principal crítica al sistema era la metodología de enseñanza en la medida en que esta no era adecuada para el rapanui. Porque esta lengua se enseña a través de la relación con el entorno, la relación con los mayores y con los pares bien propia de los rapanui, y la crítica al EIB y al programa de inmersión era que la lengua era enseñada como se enseña el inglés en las escuelas de cualquier lugar del país. (Entrevista 6)

No es importante solo el idioma en el que se habla sino también la forma en que se enseña (Entrevista 3)

La opinión que emerge de las entrevistas permite visualizar que Hoga'aRe'o, además de promover la lengua, fomenta también la comprensión de la realidad desde la cosmovisión y las tradiciones ya que, tal y como se señala en los discursos, una relación de estas características con la educación resulta mucho más amigable y tolerante con los rasgos particulares de los estudiantes. Para alcanzar mejoras en el sistema, las personas involucradas se han permitido reflexionar y replantear posturas sobre el funcionamiento de la escuela. Destacamos, por ejemplo, los siguientes casos:

Nosotros usamos el sistema neozelandés pero tenemos que adaptarlo a la forma de los rapanui no copiar todo y dejar que siga funcionando de manera natural. (Entrevista 1)

Este año, trabajé directamente con las educadoras, técnicas y administrativos del Hoga'a, con quienes se realizó un diagnóstico institucional (también con los padres) y desarrollamos la planificación pedagógica anual y el calendario administrativo del Hoga'a. En estas instancias he trabajado con Cristian Mada-riaga y Virginia Haoa. (Entrevista 5)

Las entrevistas dan luces del proceso de Transferencia Educativa (Beech, 2006). Hoga'aRe'o no se limita a un modo de replicar la educación maorí, constituye también el inicio de un recorrido para transformar la educación en Rapa Nui. Este proceso requiere de la profesionalización de todos los aspectos educativos, administrativos y legales que permiten su funcionamiento, así como sucede con el permanente apoyo que reciben las instituciones creadas alrededor de los KohangaRe'o:

Los maorí crearon el Atarangi que es una organización preocupada de los temas maorí y un año fuimos para allá con el grupo y pudieron visitar las escuelas, y lo bueno de esa gente

es que cuando dicen vamos a trabajar, todos apoyan. (Entrevista 1)

Realizaron una avanzada pedagógica (...) viajaron a Nueva Zelanda para visitar colegios y observar jardines, colegios incluso universidades y replicar el modelo en Kohanga'aRe'o. (Entrevista 3)

Cabe mencionar que el diálogo entre los modelos educativos de fortalecimiento de la lengua y la comunidad varía en función de la interpretación que los directores del colegio municipal realizan sobre el programa EIB. Este conflicto se refleja en determinados momentos de las entrevistas:

Al principio del programa de inmersión, en el primer curso de inmersión, Arikitepano participó como alumno, y en su experiencia la Mama Vikitenia su Tikaña bien claro y definido. Sin embargo las otras docentes que fueron tomando el programa de inmersión con el paso de los años empezaron a ser más relajadas y a dejar de ser un Tikaña el uso de la lengua rapanui en un Kona

Tapu que debe ser tu sala de clases y por mi experiencia personal tuve dos hijos en el programa de inmersión y los logros fueron mínimos. (Entrevista 5)

La transferencia educativa contará con algunos pasos de ventaja gracias a las experiencias ya desarrolladas en otro contexto. No obstante, existen dudas sobre el funcionamiento del modelo y legítimos cuestionamientos que debemos realizarnos.

¿Por qué este modelo y no otro? Las personas involucradas eligieron este sistema, en primer término, por su cercanía cultural (raíz cultural polinesia), por la experiencia que han desarrollado en Aotearoa, y por la metodología y la capacidad que ha demostrado a la hora de movilizar a su propia comunidad. De hecho, han logrado convencer a la comunidad no maorí y al Estado de la importancia de su participación en los ámbitos más importantes de la política, economía, o incluso en el deporte.

La totalidad de los entrevistados y entrevistadas muestran una permanente admiración y convencimiento de que este modelo es el más adecuado para los distintos niveles educativos. Asimismo, consideran la posibilidad de crear una universidad o centro de estudios de temas rapanui que permitan cuestionar y mejorar permanentemente los procesos asociados al desarrollo cultural y espiritual de la comunidad mediante la educación.

Conclusiones

El Estado actual y los resultados de la EIB han incentivado, en parte de la comunidad Rapa Nui, la búsqueda de un nuevo modelo de educación para el fortalecimiento de la lengua y los patrones culturales polinesios de los rapanui.

Por esta razón, Hojā'aRe'o un pre-escolar basado en un modelo maorí se instala y se transforma en la única fórmula educativa capaz de resolver las dificultades que presenta la EIB, en la medida en que las escuelas y los liceos de la comunidad responden, por su naturaleza, a otros propósitos. Este modelo no reconoce los fundamentos interculturales latinoamericanos, y, aún menos, al modelo de interculturalidad promovido por el Ministerio de Educación de Chile. Tal y como evidencia el análisis, el modelo de EIB que promueve el Estado parte de la lógica de lo indígena, y no de la lógica de lo polinesio. En la medida en que esta dinámica siga vigente, la comunidad rapanui continuará en la búsqueda de modelos alternativos para el fortalecimiento de su lengua y, al mismo tiempo, aumentará la brecha entre los vínculos locales y nacionales.

Además, y como meta primordial, se encuentra la búsqueda de recurso humano apropiado, cuya selección y preparación es prioritaria y para esto los vínculos institucionales a gran escala en la Isla, Chile y la polinesia son esenciales. Todo con el fin de que el modelo perdure y logre resultados esperados en la comunidad. La formación de docentes, asistentes y administrativos que promuevan el uso de la lengua rapanui es fundamental.

En correlato, como modelo de transferencia educativa se observan algunas particularidades. La primera de ellas es que, una vez identificados los conflictos y las tensiones que provoca la educación intercultural dentro de la comunidad, la búsqueda de otros modelos educativos tiene lugar en el contexto de La Polinesia, ya que este sus características culturales, e incluso geográficas y lingüísticas, mantienen semejanzas y pertinencias con las de Rapa Nui.

La segunda particularidad detectada en el modelo de transferencia educativa radica en el hecho de que las personas involucradas se aproximaron a un tipo de modelo desvinculado de los grandes modelos occidentales, lo que de todas maneras da como resultado una ruptura con la educación formal chilena que dominó en Isla de Pascua desde principios de siglo XX hasta la actualidad.

En tercer lugar, y en relación al diálogo de diversos modelos educativos e instituciones, y representantes en la misma calidad, es necesario lograr, así como lo hicieron los maorí en sus comunidades, la creación de principios que orienten los fundamentos de la educación en lengua rapanui. Más allá del rol de docentes, directores y autoridades, debe existir un Tikaŋa que no pueda modificarse al finalizar los periodos establecidos, sino perdurar como política a largo plazo.

Finalmente, el modelo surge en medio de tensiones y críticas dirigidas a la educación formal y sus normas, sobre todo las ministeriales. De hecho, la incapacidad de diálogo entre las instituciones y la comunidad es bien profunda (Fuenzalida, 2011). Sin embargo, así como sucedió también en el pueblo maorí, la población rapanui deberá lograr los primeros resultados sin el sostén del Ministerio de Educación y del Estado de Chile en general. Para ello, las instituciones locales y el apoyo de las familias será esencial.

En consonancia con estas conclusiones, las recomendaciones deben orientarse, en primer lugar, a la generación de un mayor involucramiento por parte de los actores en los procesos de diseño e implementación de la política. Es necesario que aquellos que participen de estos procesos cuenten con tiempos y espacios en los cuales se dediquen exclusivamente a fortalecer el funcionamiento y la administración de esta propuesta educativa. Para ello debe crearse una estructura que no tensione las relaciones dentro de la comunidad y que, por otra parte, logre aunar los diversos esfuerzos existentes que busquen fortalecer la lengua y la cultura rapanui. En segundo lugar, se sugiere que todo el trabajo ya realizado, y aún por realizar, se sistematice y agrupe con el fin de que sirva de insumo en futuras tomas de decisiones. En función de ello, la institución creada para ese fin debe discutir fuertemente acerca de las formas de evaluación y hacer confluir estas expectativas con las ya desarrolladas por el modelo maorí de los KohaŋaRe'o de Nueva Zelanda.

Referencias Bibliográficas

- Beatriz Gualdieri, M. J. (2011). El "diálogo de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica. En E. L. Antileo, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe* (págs. 33-45). Buenos Aires: Equitas.
- Beech, J. (2006). Repensando la Transferencia Educativa: de la transferenciainternacional a los modelos universales de educación. Biblioteca Virtual Fundación Luminis.
- Candau, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, No 2 , 333-342.
- Colás, M. (1997). *El Análisis Cualitativo de los Datos*. En McGraw-Hill, Métodos de Investigación en Psicopedagogía (págs. 287-299). Madrid: Interamericana de España.
- Congreso, B. d. (1993). No 19.253 Establece normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Historia de la Ley .
- Cortés, A. O. (2018). La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación Vol. 17 No 34*, 159 - 168.
- Corvalán, J. (2015). *Educación en Rapa Nui*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Corvalán, J. J. (2017). La Lengua Rapa Nui en estudiantes de enseñanza media: Nivel de Dominio Autorreportado en relación a variables escolares y étnicas Técnicas. En L. M. Ernesto Treviño. *Educación Intercultural Indígena en Chile: Experiencias, Pueblos y Territorios*. Santiago: ediciones UC.
- Delamaza, G. (2011). Espacio público y participación ciudadana en la gestión pública en Chile: Límites y posibilidades. *Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 10, No30 , 45-75.
- Foerster, R. (2012). La escuela fiscal de Isla de Pascua, una mirada desde las Paratenía (Hermanas Misioneras Catequistas de Boroa). Santiago.
- Fraser, N. (2000). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la Justicia en la era "postsocialista"*.XXX , 1-30.
- Fuenzalida, P. (2011). Tensiones políticoepistémicas de la representación y reproducción social indígena en el currículum intercultural. En E. L. Antileo, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe*.
- Levanchy, A. (2011). ¿Cual Interculturalidad en Chile? En E. Loncon, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe* (págs. 18-31). Buenos Aires: Equitas.
- Loncon, E. (2002). El Mapudungun y los Derechos Lingüísticos del pueblo Mapuche. Workingpaper series 4 , 1-19.
- Marileo, J. N. (2013). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile y sus protagonistas: significados y perspectivas. Programa Magister en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En M. Canale *Metodologías de Investigación Social* (págs. 298-310). Santiago: LOM.
- Pagel, S. (2012). El rapanui de la isla de pascua: ¿una lengua amenazada? En Universos: *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* (págs. 87-114). Guada Impresores, S.L.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? *Revista Latinoamericana*, Volumen 13, 205-223.
- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe En Chile ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?INDIANA , 169-193.
- Rodriguez, P. F. (2011). Tensiones políticoepistemológicas de la representación y reproducción social indígena en el currículum internacional. En E. L. Antileo, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe*.
- Routledge, K. (2013). *El Misterio de Isla de Pascua*. Rapa Nui: RapanuiPress.
- Shmelkes, S. (2003). Educación Intercultural. Reflexiones a la luz de experiencia recientes. Sinectica .
- Strauss, A. (2012). Bases de la Investigación Cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tepano, A. (2018). Educación Rapa-Nui. Revitalización del Idioma y cultura Ma'ori Rapa-Nui. Santiago.
- Thisted, S. (2011). Debates y disputas en la Educación Intercultural en la Argentina . En E.L. Antileo, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (págs. 71-83). Santiago de Chile : FundaciónEquitas.
- UNESCO. (2017). Informe final encuesta socio-lingüística Rapa Nui. Isla de Pascua. Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural.
- Williamson, C. (2004). ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? Cuadernos Interculturales, 23-34

uah/ Facultad de Educación
Universidad Alberto Hurtado