



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

Millán La Rivera, Cecilia

Formadores de docentes y diversidad de clase: Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo

Psicoperspectivas, vol. 19, núm. 1, 2020, pp. 47-59

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1797

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171063032005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formadores de docentes y diversidad de clase: Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo

Teachers trainers and class diversity: Tensions, limitations and possibilities of the educative

Cecilia Millán La Rivera

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

ceciliapazmlarivera@gmail.com; cmillan@uc.cl

Recibido: 10-octubre-2019

Aceptado: 11-marzo-2020

RESUMEN

Esta investigación se sitúa en el contexto de las desigualdades educativas en Chile y de la relación entre la estructura social y las trayectorias educativas. Se analiza el concepto de “posición docente” de los formadores con relación a estudiantes de colegios privados y municipales y su diferencia en la esfera social. La posición docente que se aborda en dos ámbitos: el sentir hacia la riqueza y pobreza y los discursos en el ámbito pedagógico de los estudiantes de ambos establecimientos. Es un estudio cualitativo en el que se entrevistó a 27 formadores de estudiantes de las carreras de Pedagogía Educación Básica y Parvularia, pertenecientes a seis universidades de tres regiones del país. Se concluye que no existen diferencias significativas entre instituciones y carreras. Los formadores manifiestan una dualidad y tensión entre los dos ámbitos de estudio, expresan confianza en que la pobreza puede ser superada a través de las oportunidades de la escuela, pero al mismo tiempo refuerzan el déficit de los estudiantes, familias y la escuela pública. Esta tensión, entre las posibilidades de cambio y el déficit, debilita las posibilidades de lo educativo.

Palabras clave: formadores de docentes, posición docente, posición social de los estudiantes

ABSTRACT

This work is developed in the context of educational inequalities in Chile and the relationship between social structure and educational trajectories. In this framework, the concept of “position teacher” is analysed from educators towards students from private and municipal schools and their social positions. Positions teacher that is centered in two scopes; their feelings towards richness and poverty and the educational discourses of students in both type of establishments. It is a qualitative study, in which 27 trainers were interviewed from primary and pre-school, members of six universities and three regions of the country. It is concluded that there is not significant differences between institutions and career. Trainers have shown a duality and tension between both scopes of the study, they expressed confidence that the situation of poverty can be overcome via school opportunities, however, it is also reinforced the deficit of students and families of municipal schools. This tension between change opportunities and deficit, weakens possibilities of the educative.

Keywords: students’ social positions, teacher position, teacher trainers

Financiamiento: Proyecto Fondecyt 3170500, Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

Cómo citar este artículo: Millán La Rivera, C. (2020). Formadores de docentes y diversidad de clase: Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1797>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Las desigualdades son un fenómeno multidimensional que incluyen ámbitos estructurales, relaciones sociales y subjetividades que las crean y recrean. También tienen prácticas de resistencia que las conflictúan, pudiendo ser tensionadas y modificadas (Reygadas, 2008).

Este estudio se centra en el contexto de las tensiones de la estratificación social y en el ámbito específico de lo educacional, la que, en el ámbito chileno, se correlaciona directamente con el ingreso, ocupación, origen socioeconómico y el trato entre personas (PNUD, 2017). Cada espacio social tiene sus propias características y representaciones que se nutren de diferencias que producen clasificaciones dicotómicas de normalidad-diferencia que definen las relaciones jerárquicas entre grupos sociales, construcciones que se hacen desde las posiciones de privilegio (Hall, 2010; Restrepo, 2014; Scott, 1992). Estas relaciones entre grupos se acentúan en países como Chile, en que la desigualdad es parte de su historia, lo que influye en las maneras de mirar(nos) y de tratar(nos).

En este marco se busca comprender el trabajo de enseñar desde el concepto de posición docente que tienen formadores hacia escolares y su esfera social diferenciada. Posición docente que se entiende como:

La circulación de sentidos y los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella (Southwell, 2013, p.3).

Este análisis se hace desde dos acercamientos; primero, el sentir hacia la riqueza y pobreza, para derivar, en segundo lugar, a los discursos en el ámbito pedagógico de los estudiantes de colegios municipales y privados pagados. Son recortes de realidad que muestran las polaridades y desigualdades de la sociedad, categorías que evidencian las distancias, materiales y simbólicas, entre dos grupos de la sociedad chilena. Con este trabajo, se busca analizar las limitaciones y posibilidades que tiene lo educativo a partir de la posición docente de sujetos formadores con relación a grupos sociales diferenciados. Se espera que los resultados contribuyan a identificar aspectos que refuerzan, tensionan o modifican las desigualdades existentes, que permita mejorar las condiciones de aprendizaje, el bienestar y el desarrollo de todos los educandos.

Pateando piedras: Antecedentes contextuales

En la década de los '80 el grupo de rock nacional "Los Prisioneros", integrado por jóvenes de la comuna de San Miguel, popularizaban la canción titulada "El baile de los que sobran". Canción escrita en el contexto de la dictadura, que denuncia las desigualdades persistentes y la promesa inconclusa de la educación. Una de sus estrofas dice:

Nos dijeron cuando chicos, jueguen a estudiar, los hombres son hermanos y juntos deben trabajar, oías los consejos, los ojos en el profesor, había tanto sol, sobre las cabezas y no fue tan verdad, porque esos juegos al final terminaron para otros con laureles y futuro y dejaron a mis amigos pateando piedras [...] bajo los zapatos, barro más cemento, el futuro no es ninguno de los prometidos en los 12 juegos, a otros le enseñaron, secretos que a ti no, a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación, ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación y para qué, para terminar bailando y pateando piedras (González, 1986).

Los datos internacionales y nacionales muestran que la educación en Chile ha avanzado comparativamente con los países de América Latina, sin embargo, el futuro sigue siendo el no prometido en los "12 juegos" lo que se constata en las brechas educativas. Se analiza, a continuación, algunos avances y desafíos pendientes en educación con respecto a la i) Igualdad de oportunidades, que se centra en el acceso a la educación; ii) Igualdad de enseñanza que incluye condiciones y resultados óptimos de aprendizajes; iii) Igualdad de resultados que se vincula con la escuela y el destino social (Bolívar, 2012).

Igualdad de oportunidades: Cobertura educacional

El acceso escolar en Chile ha ido en aumento desde 1970, cuando se logró una cobertura universal en la educación primaria y comenzó a masificarse la educación secundaria (Serrano, Ponce de León, & Rengifo, 2012). En la actualidad, la educación primaria tiene una tasa bruta de 100.5%¹ y la educación secundaria de 88%. Esto muestra la incorporación de todos los segmentos sociales de la población y un bajo abandono de la escuela. El abandono en primaria es de 3.1% y en secundaria de 2.9% (MINEDUC, 2018).

En cuanto a la matrícula en educación superior, el 2015, la cobertura de la población entre 20-24 años corresponde a un 54.9% (PNUD, 2017), que se divide en un 55.7% de ingreso a universidades, 32.1% a Institutos

¹ Es importante recordar que las tasas brutas pueden exceder el 100% ya que se usa como numerador la cantidad de matrícula en la educación básica independiente de su edad, por lo que

puede contabilizarse estudiantes fuera de rango teórico oficial. La distribución por sexo es equitativa y similar al total del nivel (MINEDUC, 2018, p.42).

Profesionales y un 12.3% a Centros de Formación Técnica (CNED, 2019). Las cifras muestran que Chile, ha tenido logros importantes en cobertura tanto en el ámbito escolar como universitario, siendo su mayor problema lo poco equitativo del sistema y su deficiente calidad (García Huidobro, & Cox, 2011).

Igualdad de enseñanza: Condiciones y resultados

En cuanto a la calidad y condiciones de enseñanza, existe una diferenciación social que acompaña a la historia de Chile y que impacta en los logros educativos (PNUD, 2017). Las reformas de 1980 agudizaron la segmentación social que caracterizaba a la educación chilena, principalmente por la diferenciación que se creó entre escuelas particulares subvencionadas y municipales. En 1994 se profundizaron las diferencias con el financiamiento compartido, lo que permitió que las familias de clase media no sólo contaran con los recursos aportados por ellas, sino también, con recursos públicos. Esto provocó la concentración de estudiantes en condición de vulnerabilidad en los colegios municipales, llegando, el 2006 a un 70% (PNUD, 2017; Treviño, Valenzuela, & Villalobos, 2014; Valenzuela, 2006).

En cuanto a los resultados de aprendizaje escolar, en el Programa para la Evaluación Escolar Internacional, PISA muestra que Chile en las tres áreas evaluadas (lenguaje, matemáticas y científica), está en un nivel más bajo que el promedio de la OCDE. Además, existe una diferencia importante de resultados entre los diversos establecimientos educacionales, siendo mejor el desempeño en los colegios privados pagados y en contraste con los colegios municipalizados que mostraron más bajo rendimiento. Lo mismo sucede con los resultados de la prueba SIMCE, donde sus resultados bajan según los quintiles y establecimiento educacional. El desempeño de los estudiantes municipales es más bajo que el de los particulares subvencionados y los pagados; aunque la diferencia entre los primeros y segundos, es leve. Al respecto, los estudios evidencian que las diferencias en los resultados escolares dependen más de la condición socioeconómica que de los tipos de escuela (OCDE, 2018).

La poca equidad y heterogeneidad social en la matrícula educativa se expresa también en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). El porcentaje de estudiantes que da la PSU varía entre pobres y ricos, siendo los resultados también muy desiguales. La principal crítica de esta prueba es que detecta el nivel socioeconómico y no los talentos. (Contreras, Corbalán & Redondo, 2007; Valdivieso, 2006). Los principales factores estructurales que explican las diferencias en los resultados son la educación familiar y el ingreso de los padres (Contreras, et al., 2007).

En su conjunto, los datos presentados muestran que el sistema educativo no tiene resultados óptimos y es altamente estratificado. Los resultados de rendimiento positivos aumentan a medida que crece el nivel socioeconómico (Donoso, & Hawes, 2002; OCDE, 2018) y sus diferencias se acentúan con variables sociales de género, origen étnico e inmigrantes (OCDE, 2018).

Igualdad de posibilidades en las trayectorias sociales

Los efectos sociales de las desigualdades escolares se estudian menos ¿Cómo afectan, social, laboralmente y en otros ámbitos el no estar preparados adecuadamente? Son desigualdades que surgen en el ámbito escolar, pero que afectan a otros ámbitos de la vida social en su desarrollo (Bolívar, 2012).

Un efecto de la escolaridad es la continuidad y condiciones en que se desarrollan los estudios superiores. Si bien el acceso a la universidad ha crecido enormemente, aún este aumento depende del nivel socioeconómico, siendo menor el acceso de los grupos en condiciones desfavorables. La tasa de deserción sigue siendo alta principalmente el primer año, afectando, al igual que la tasa de retención, a los estudiantes de colegios municipales. La calidad de las instituciones de educación superior es muy desigual, asistiendo a las peor evaluadas los estudiantes con menos recursos económicos (OCDE, 2018; PNUD, 2017).

En el ámbito laboral, las diferentes competencias y credenciales condicionan el acceso a determinadas ocupaciones, lo que impacta en los sueldos y en el prestigio, acentuando la estratificación. Estas diferencias se realzan considerando las variables de género y grupo étnico. Por ejemplo, al correlacionar la posición social con las profesiones más prestigiosas del país: médicos, abogados e ingenieros, se encontró que los 50 apellidos con mayor porcentaje de profesionales de prestigio provienen de la aristocracia o tienen ascendencia europea; en oposición, al grupo que no tiene profesión de prestigio, que son mayoritariamente apellidos de pueblos originarios (PNUD, 2017). Asimismo, en la política, existe una sobrerrepresentación de los grupos de mayor estatus que se vincula con la trayectoria escolar y universitaria. “Cerca de 75% de los ministros, el 60% de los senadores y más del 40% de los diputados del período 1990-2016 asistió a colegios de elite, estudió carreras universitarias de elite, o ambas cosas” (PNUD, 2017, p.40).

Las desigualdades descritas tienen su correlato con el buen o mal trato hacia las personas, en términos del reconocimiento, discriminación, estigmatización que reciben las personas en función de su posición social (PNUD, 2017). El 2016, el 41% de la población declaró haber recibido malos tratos, siendo la principal causa la

clase social (43%) y la séptima, el nivel educacional (23%). Quienes gozan de poder, privilegio y prestigio, tienen un trato especial y tienen más valor en la sociedad chilena (PNUD, 2017).

La evidencia muestra que la experiencia educativa en Chile influye de manera importante en las trayectorias de vida. Las desigualdades descritas, muestran las complejidades de nuestra sociedad, las que dependiendo de sus múltiples condiciones y posicionamientos del sujeto permiten perpetuar la desigualdad o transformarla.

La clase importa: La escuela y el (des)mérito

La meritocracia es uno de los pilares de la escuela. Esta institución históricamente ha prometido una igualdad de acceso y la posibilidad de igualar las diferencias de origen que tienen los estudiantes, siendo posible compensar los contrastes, con esfuerzo y reconocimiento de los méritos (Dubet, 2017). La realidad ha expuesto, sin embargo, que la escuela muestra la relación entre aptitud escolar y herencia cultural, teniendo el capital cultural heredado y las condiciones educativas un peso importante en los resultados y en el desarrollo educativo (Bourdieu, 2008; Dubet, 2010); fenómeno que se constata en la sociedad chilena (Díaz, & Hawea, 2002; OCDE 2018; Peña, 2002; PNUD, 2017; Redondo, Descouvrieres, & Rojas, 2004).

En Chile, la creencia del mérito tiene una alta adhesión, la que se tensiona cada cierto tiempo, siendo motivo de debates públicos, por ejemplo, el sistema de admisión escolar. El mérito supone que las posiciones se distribuyen por una sanción justa del aporte de cada individuo, quién “es elegido” por sus capacidades y esfuerzo (Guerrero, 2003; Van Zanten, 2008). Estas construcciones discursivas se expresan de tres formas: i) Pobres: el esfuerzo o la flojera explica el lugar donde están, idea defendida por distintos grupos socioeconómicos; ii) Privilegio de elite: se reconoce el esfuerzo de ellos, pero también el cierre social dado el estatus hereditario y los contactos y apellidos que clausuran las posibilidades a otros grupos; iii) Idealización de la educación: las desigualdades se explican por las credenciales lo que mitiga las injusticias (PNUD, 2017). Estos discursos explican las desigualdades de manera individual, según el esfuerzo personal y los años de estudio, relato que se tensiona por la injusticia de la herencia de privilegios que clausura la movilidad de otros.

Frente al “mito del mérito”, Dubet (2017) es enfático en sostener que en sociedades desiguales no es posible, ya

que las condiciones no lo permiten. Plantea que una escuela justa debe siempre considerar a los educandos, independiente de sus desempeños y méritos. Van Zanten (2008), reconoce que nunca ha existido una sociedad en la que se cumplan las dos condiciones primordiales para el mérito: “igualdad de oportunidades para obtener las posiciones y una sanción justa del valor de cada individuo por una institución socialmente neutra, que es en la mayoría de los casos, la escuela” (2008, p.173). Sin embargo, asume que su realidad filosófica sirve como referente de justicia. Ideario que ha permitido según los contextos y momentos históricos un mayor o menor acercamiento a las condiciones del mérito.

Distancia social dicotómica y jerarquizada

En la modernidad se construye no solo el ideal del mérito, sino también, se fijan sentidos con respecto a las relaciones que se definen desde clasificaciones estáticas y dicotómicas que esencializan a los sujetos. Es una construcción que se nutre de oposiciones jerárquicas de quiénes se definen en lugares de privilegios y que etiquetan a los diferentes (Da Silva, 1999; Duschatzky, & Skliar, 2001; Scott, 1992). Este discurso cobija a la escuela, la que se funda y nutre de una pedagogía normalizadora que se caracteriza por la uniformidad y el disciplinamiento. Esta “normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común” (Dussel, & Caruso, 1999, p.148). En este contexto, se busca corregir al “desviado” estableciendo una idea de un sujeto “normal”, principio que instituye una forma de ser, decir y hacer de los educandos (Dussel, 2004).

En el caso de Chile, las herencias modernas se expresan en identidades dicotómicas de larga data (PNUD, 2017). Construcciones que se sostienen en clasificaciones que van cambiando, pero mantienen las diferencias que aseguran la distancia entre unos y otros. Palabras como *siútica*, *cuica*, *roto*, *flaite*², *pobre*, son expresión de aquello. Son categorías que develan de manera dicotómica y jerárquica la necesidad de diferenciarnos y de establecer el lugar que le “corresponde” a cada uno. Contardo (2017), advierte: “no habrá política pública exitosa si no se deconstruye sistemáticamente el dispositivo cultural que opone de manera conflictiva estatus (sistemas de prestigio y poder) y contrato (todos somos iguales)” (p.16).

Las dicotomías de la posición social se identifican/

² Chilenismos. “Siútica” hace referencia a una persona que presume de fina y elegante, o que procura imitar, en sus costumbres o modales, a las clases más elevadas de la sociedad;

“Cuica”, persona de mucho dinero o de alto rango social; “Roto”, persona maleducada, de modales groseros; “Flaite” se refiere a jóvenes que viven en poblaciones de bajos ingresos.

muestran a través de distintas formas: los rostros, apellidos, color de pelo, lenguajes, lugar de residencia, escuela en la que se estudió. El apellido, tiene un peso importante, los chilenos comprendemos fácilmente la diferencia entre González y Subercaseaux, sus trayectorias y posibilidades. El pelo, algo que pareciera irrelevante, es otra expresión de distinción entre unos y otros. El teñido rubio de las mujeres muestra el blanqueamiento social que “sufre” este país, que en el caso de los hombres se expresa en la humedad del pelo que hace más dócil “la mecha tiesa”³. La intervención corporal no es neutra.

Chile es uno de los pocos países donde se pregunta en que colegio se estudió, información que devela las - mayores o menores facilidades de- trayectorias de vida de los sujetos. Las instituciones educativas se transformaron en la mejor expresión de las distinciones del país. Los tres tipos de colegios existentes aglutinan y segmentan a la población, ya separada socioeconómica, geográfica y culturalmente. En los colegios municipales se concentran los estudiantes clasificados como, pobres, en condición de vulnerabilidad o llamados flaites. En los privados la elite del país. Y en el particular subvencionado esa amplia clase media difícil de clasificar por su heterogeneidad y a la cual la mayoría se adscribe. Cada espacio social tiene sus propias representaciones que se nutren de clasificaciones culturales, dicotómicas y jerárquicas.

En este contexto y entendiendo la importancia que tiene lo social en el desarrollo y aprendizaje de los seres humanos, los resultados estarán potenciados o limitados según las propias construcciones culturales que se hace de los grupos sociales impactándolos de manera diferenciada. En este sentido, lo cultural y social son aspectos fundamentales que permean la institución de la escuela y las decisiones pedagógicas (Lucci, 2006). De ahí la importancia de una constante reflexión crítica y de una conciencia del mundo y en el mundo del formador docente que permita el reconocimiento del otro

Educando -situado en un contexto que lo permea-, que permita una relación de comunión que rompa con la “educación bancaria” que crea una separación entre educador y a quién se educa, siendo el educador la autoridad del saber y los estudiantes meros objetos (Freire, 2012).

El proceso educativo es histórico y cultural, y dependiendo de cada sociedad la mediación favorecerá de mayor o menor manera el desarrollo de los estudiantes. En el caso de Chile la desigualdades estructurales y educacionales promueven un desarrollo desigualdad del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Interesa -en esta geografía social y desigual, cruzada por tensiones, contradicciones, avances y estancamientos-, comprender la “posición docente” en que se sitúan los docentes formadores, frente a los educandos ubicados y clasificados socialmente que permita pensar en mejores estrategias para una mayor equidad.

Método

Esta investigación corresponde a un estudio descriptivo, que se centra en la posición docente de formadores de docentes hacia los estudiantes y el lugar que ocupan en la estructura social. Desde una perspectiva cualitativa se privilegia la comprensión de los fenómenos culturales considerando los propios contextos y la mirada de los propios participantes.

Participantes

Se entrevistó a 27 formadores de docentes, de los cuales 16 son jefes de carrera y 11 profesores (19 mujeres y ocho hombres). Los criterios de selección fueron tres i) jefe de carrera de Educación Parvularia y Educación Básica, ii) profesores que dictan cursos asociados a diversidad de ambas carreras, iii) que trabajen en instituciones de educación superior en Antofagasta, Santiago y Temuco (Tabla 1).

Tabla 1

Antecedentes según institución y cargo

Ciudades	Antofagasta		Santiago		Temuco	
	Institución 1	Institución 2	Institución 3	Institución 4	Institución 5	Institución 6
Universidad						
Jefe de Carrera	1	1	2	6	4	2
Profesora o profesor	2	3	2	0	2	2
Total por institución	3	4	4	6	6	4
Total por ciudad	7		10		10	

Fuente: Elaboración propia.

³ Chilenismo. Denota pelo liso, grueso, negro y poco dócil que se asocia al indígena de Chile.

La elección de las ciudades fue bajo el criterio de diversidad social, eligiendo las regiones con mayor población de asentamiento extranjero, grupos étnicos y pobreza multidimensional. La ciudad con mayor porcentaje de asentamiento extranjero es Santiago y Antofagasta; la de mayor población de grupos étnicos y pobreza multidimensional, Temuco (Censo, 2012; CASEN, 2015).

En cuanto a las seis instituciones que cobijan a los profesores, todas dictan las dos carreras a excepción de la Institución 1 de Antofagasta que solo tiene la de Educación Básica. En el caso de los docentes, la Institución 4 de Santiago, solo se entrevistaron a jefes de carrera divididos por áreas ya que no había cursos asociados a diversidad (Tabla 2).

Los jefes de carrera y docentes fueron contactados por un correo institucional explicando el estudio y la necesidad de ser entrevistados. De tener una respuesta afirmativa se acordaba el día, hora y lugar de entrevista. En la entrevista se les volvía a explicar el objetivo de la investigación y el resguardo de la privacidad y de la información. Luego se les entregaba la carta de

consentimiento que debían firmar. Todas las entrevistas se realizaron de manera presencial por parte de la investigadora en sus lugares de trabajo de manera privada, entre enero y noviembre del 2018.

Consideraciones éticas

Cada entrevistado firmó una carta de consentimiento informado en base a los estándares del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Relacionada con la Salud con seres humanos (OMS, 2016). Además, se realizó el seguimiento ético del proceso de investigación por el Comité Ético de la Pontificia Universidad Católica de Chile, siendo aprobada la ejecución ética del proyecto.

Técnicas de producción de información

Se diseñó una pauta de entrevista que se nutrió de preguntas abiertas y de la técnica proyectiva. Esta última permite un acceso indirecto a las construcciones que se expresan en creencias, actitudes, representaciones y sentimientos ocultos y profundos a los que sería difícil de acceder a través de una entrevista tradicional (Sneiderman, 2006).

Tabla 2

Antecedentes según cargo, sexo, institución y carrera

Código	Cargo y sexo	Ciudad / Universidad	Carrera
(E1)	Jefa de Carrera	Antofagasta. Institución 1	Educación Básica
(E2)	Profesora	Antofagasta. Institución 1	Educación Básica
(E3)	Profesora	Antofagasta. Institución 1	Educación Básica
(E4)	Jefa de Carrera	Antofagasta. Institución 2	Educación Parvularia
(E5)	Profesora	Antofagasta. Institución 2	Educación Parvularia
(E6)	Profesor	Antofagasta. Institución 2	Educación Parvularia y Básica
(E7)	Profesora	Antofagasta. Institución 2	Educación Parvularia y Básica
(E8)	Jefa de Carrera	Santiago. Institución 3	Educación Parvularia
(E9)	Jefa de Carrera	Santiago. Institución 3	Educación Básica
(E10)	Profesora	Santiago. Institución 3	Educación Parvularia
(E11)	Profesora	Santiago. Institución 3	Educación Básica
(E12)	Jefe de Carrera	Santiago. Institución 4	Educación Básica
(E13)	Jefe de Carrera por área	Santiago. Institución 4	Educación Básica
(E14)	Jefe de Carrera por área	Santiago. Institución 4	Educación Básica
(E15)	Jefe de Carrera por área	Santiago. Institución 4	Educación Básica
(E16)	Jefe de Carrera por área	Santiago. Institución 4	Educación Básica
(E17)	Jefe de Carrera por área	Santiago. Institución 4	Educación Básica
(E18)	Jefe de Carrera	Temuco. Institución 5	Educación Básica con mención
(E19)	Jefa de Carrera	Temuco. Institución 5	Educación Parvularia
(E20)	Jefa de Carrera	Temuco. Institución 5	Educación Básica
(E21)	Jefe de Carrera/Departamento	Temuco. Institución 5	Educación Básica y Parvularia
(E22)	Profesor	Temuco. Institución 5	Educación Básica
(E23)	Profesor	Temuco. Institución 5	Educación Parvularia y Educación Básica
(E24)	Jefa de Carrera	Temuco. Institución 6	Educación Parvularia
(E25)	Jefe de Carrera	Temuco. Institución 6	Educación Básica
(E26)	Profesora	Temuco. Institución 6	Educación Parvularia
(E27)	Profesora	Temuco. Institución 6	Educación Básica

Fuente: Elaboración propia.

La pauta se estructuró en cuatro partes. La primera, dos preguntas abiertas y generales sobre diversidad cultural para introducirnos en la conversación. La segunda, asociación de palabras, se les pidió a cada entrevistado escuchar los términos y expresar la primera palabra que se les viniese a la mente. La tercera parte, frases incompletas que debieron completar y, por último, preguntas abiertas.

Cada parte fue elaborada en base a la literatura que permitió la construcción conceptual con sus respectivas dimensiones, lo que se tradujo después en preguntas, frases y palabras. Además, se consultó a un experto en el área lo que permitió validar el instrumento.

Técnicas de análisis de información

El diseño de análisis es el textual, que permite a través del lenguaje comprender la realidad social. En este caso, los escritos de las transcripciones de las entrevistas permitieron analizar su contenido dentro de un contexto y develar dimensiones de la vida social y educativa (Vieytes, 2004). Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad por sociólogos de la PUC y su contenido se ordenó en cuatro nodos, el sentir hacia la pobreza y la riqueza y los discursos hacia los estudiantes de colegios municipales y privados, para lo cual se utilizó el software Nvivo.

Las cuatro categorizaciones se hicieron en dos niveles, uno social y otro educativo. Ambas elecciones se sustentan en base a la literatura que muestra una fuerte relación entre la estructura social y las trayectorias educativas en Chile. Los cuatro nodos corresponden a las categorías apriorísticas de las que se desprendieron subcategorías emergentes. Estos fragmentos se ordenaron en matrices de análisis que permitieron el ordenamiento de las categorías, lo que se complementó con la lectura reiterada de las entrevistas para comprender y situar las frases en un contexto de totalidad del relato. Las categorías apriorísticas y emergentes utilizadas en el análisis son:

Sentir hacia la riqueza. Injusticia como abuso y perpetuación de la desigualdad y malestar.

Sentir hacia la pobreza. Injusticia como exclusión y estigmatización y posibilidad de cambio.

Estudiantes de colegios municipales. Estigmatización, déficit familiar, déficit institucional, desvalorización de lo público y demagogia educativa.

Estudiantes de colegios privados. Endogamia social, privatización de la educación y desvalorización del profesor.

También se buscó diferencias según el rol en la institución o entre ciudades, pero no se encontraron distinciones significativas. Este proceso permitió encontrar sentidos en común y diferencias que se expresan en el análisis y su interpretación.

Resultados

Lo social nunca logra ser capturado con nitidez, ya que siempre está en movimiento y cruzado de contradicciones, tensiones y conflictos. Esta forma de habitar el mundo se devela en los discursos de los formadores de docentes, quienes nos muestran desde sus concepciones las limitaciones y el horizonte de posibilidades del ejercicio docente y de lo educativo. La posición docente de formadores hacia los estudiantes de un establecimiento u otro se hace desde dos registros que permiten de manera articulada mostrar la trama que interesa estudiar: la riqueza y la pobreza; y estudiantes de colegios privados pagados y de colegios municipales.

Sentir hacia la pobreza y riqueza

Tanto la pobreza como la riqueza se evalúa injusta, nadie está en el lugar que debiese estar, pero por razones distintas. En el caso de la riqueza, la injusticia se explica por las formas de acceder a ella: robo, colusión e impunidad, o herencia familiar. Si bien la herencia está lejos de los ideales del mérito, es posible pensar que hubo esfuerzo lo que explica la posición de privilegio. Sin embargo, los formadores argumentan que la injusticia es histórica, desde el origen del país, descartando el mérito. Describen una estructura social de larga data que perpetúa las desigualdades. El privilegio provoca resentimiento, malestar y rabia ya que se construye desde la exclusión de otros y desde la precariedad y el abuso. Por ejemplo, citamos algunos relatos que condensan la injusticia frente a la riqueza:

‘El rico es porque en el fondo le tuvo que quitar a otro’ (E18)⁴

‘Siento frustración, hay mucha impunidad con respecto al comportamiento de las personas ricas’ (E9)

‘Injusticia, porque siempre tienen privilegios, desde que se funda [el país], se quedaron con las riquezas de acá, fueron las clases oligárquicas’ (E22)

‘Construyen su riqueza a partir de la pobreza de otros y porque no tienen sentido de nación, de patria, y su única patria es el dinero’ (E16)

‘Siento resentimiento que tiene que ver con la desigualdad feroz... todas las riquezas las han hecho robando, estafando, de mala forma, o sea, la colusión de las farmacias, del confort⁵... siento impotencia, rabia’ (E17)

⁴ E18: Entrevistado o Entrevistada, número 18.

⁵ Marca comercial de papel higiénico.

La pobreza también se vive como injusticia, pero en otro sentido. Lo injusto es que la sociedad no provea de las condiciones para salir de ella, y provoque exclusión y estigmatización. Como dice uno de los entrevistados “nadie quiere ser pobre” (E20). Otros relatos que condensan la injusticia de la pobreza son:

‘Son pocas las personas que en su vida han elegido ser pobre, la mayoría de ellos han sido acorralados hacia la pobreza’ (E20)

‘Siento frustración porque... no se mejoran las condiciones de vida en general’ (E2)

‘Me da mucha rabia [que] la sociedad no [de] oportunidades de desarrollo, herramientas para que puedas desarrollarte’ (E5)

La responsabilidad de la pobreza se asume como social, ya que la sociedad es la que debe generar las condiciones para el bienestar de todos sus integrantes. La riqueza, en cambio, se asume como individual. Estas concepciones polarizan lo individual con lo social, pareciendo ser posible separar uno de otro. Como señala Bourdieu, somos siempre individuo colectivo (Bourdieu, 2008), por lo tanto, no existen sujetos aislados, sino que situados en una historia colectiva que se articula con lo individual, que no determina, pero sí condiciona (Castoriadis, 1998). Tanto la riqueza como la pobreza tiene componentes individuales como sociales, que se articulan con distintas preponderancias, según el momento histórico.

En la exclusión está también la posibilidad de cambio⁶

A pesar de la injusticia que se percibe por parte de los docentes, ya sea por la riqueza o la pobreza, existe convicción y esperanza de que la realidad puede ser modificada. Ellos cumplen un rol fundamental; se sienten responsables y comprometidos con la pobreza. Confían en que la educación puede ser un espacio de oportunidades equitativas lo que muestra una esperanza en la promesa de la escuela. Esta convicción se refuerza por parte de quienes provienen de contextos de pobreza lo que les permite comprender mejor esta situación⁷.

‘[siento] ganas de hacer algo para ayudarlos, pero no de manera paternal, sino que para poder contribuir a que ellos puedan hacer algo con su realidad; creo que por eso soy profesora’ (E1)

‘[la pobreza] es un problema estructural de la sociedad, pero que también se puede llegar a potenciar. El cambio no lo va a generar alguien que está cómodo en el

sistema. En la exclusión está ‘también la posibilidad del cambio’ (E3)

La educación es la herramienta para poder tener movilidad social’ (E6)

‘Me considero cercano a la pobreza, provengo de una familia de pobres y soy un sujeto popular. Siento que es mi espacio social, [mis padres] me dijeron salgamos de esta condición, estudiemos, preparémonos’ (E23)

Discursos con relación a los estudiantes de colegios municipales y privados

El compromiso y esperanza expresada por los formadores de docentes se tensiona con las clasificaciones que se hace de los estudiantes y profesores de establecimientos municipales. La confianza en la promesa de la escuela y la importancia que le atribuyen a la educación para la movilidad social se diluye con las realidades cotidianas. Esto se refuerza con visiones homogeneizantes y normalizadoras que se evidencia en las profundas dicotomías descritas entre estudiantes de una “clase” y de otra. El privilegio de los estudiantes de colegios privados se opone al estigma del déficit de los estudiantes de colegios municipales.

En el caso de la escuela municipal, el problema son los estudiantes, profesores y familiares, como también las condiciones, materiales y simbólicas, de la institución. El análisis de los formadores en este ámbito se hace desde otro registro al de riqueza y pobreza. Son mucho más críticos y “deterministas” lo que tensiona la esperanza de la escuela pública y de quienes transitan por ella.

El problema de los estudiantes: No tienen proyección⁸

La descripción del estudiante que asiste a colegios públicos es de déficit, que significa “falta o escasez de algo que se juzga necesario” (RAE, p.716). La falta en el educando es parte del discurso que crea la norma uniformadora que caracteriza a la escuela y determina los criterios con los que se mide a cada estudiante. Los formadores caracterizan a estos estudiantes, por ser:

- Carenciados: “Ese tipo de estudiante viene con un montón de carencias” (E3)
- Precarizados: “La formación en muchos casos es precaria” (E18)
- Desventajados: “Vienen en desventaja, tienen menos herramientas” (E10)
- Violentos: “Hay una violencia física muy palpable” (E17)

⁶ Cita de uno de los entrevistados (E3).

⁷ En Chile quienes estudian carreras de pedagogía son en su mayoría estudiantes que provienen de escuelas municipales, de familias de menos ingresos y padres con menos años de educación. En cuanto al desempeño académico, tienen notas de enseñanza media, SIMCE y PSU más bajos (Agencia de Calidad

de la Educación, s/d; Avalos, 2010; Mizala, Hernández, & Makovec, 2011), además, es una de las profesiones que su estatus social ha ido decayendo con el tiempo (Cabezas & Claro, 2011).

⁸ Cita de una entrevistada (E26).

La forma en que clasifican la (a)normalidad de los estudiantes devela no solo las configuraciones sociales e históricas de la categorización de la escuela como institución, sino también, los vínculos que se construyen. El reconocimiento y la confianza que se requiere en todo proceso pedagógico se quiebra desde la mirada del déficit, la sospecha y el estigma, ya que genera rechazo y cuestiona las capacidades del estudiante. Esta dinámica, además, provoca violencia por quién se ha sentido discriminado. La “discriminación constituye la expresión más descarnada y brutal del rechazo del otro” (De la Vega, 2008, p.33). Lamentablemente las concepciones deterministas que permean los vínculos operan como sólidos predictores del futuro. El déficit suele operar como límite, no como horizonte de posibilidades de construcción. Los déficits se pueden apreciar en:

Habilidades:

‘Manifiestan carencias en cuanto a habilidades comunicativas, principalmente, comprensión lectora y escritura’ (E24)

‘Hay una gran brecha de contenidos, gran brecha curricular’ (E6)

‘Habilidades que los estudiantes no han alcanzado, como habilidades básicas’ (E19)

Conductas:

‘Son mal educados’ (E27)

‘Sin respeto, no hay normas, no hay valores’ (E5)

‘Menos comprometidos, menos responsables, estudiantes que no tiene proyección’ (E26)

‘La violencia está super arraigada, muy visible...hay mucho bullying’ (E17)

El límite de las posibilidades de lo educativo se establece en una categorización cognitiva y conductual que se asume como “natural” e inamovible, que impacta en las decisiones pedagógicas, en las expectativas y en las posibilidades del educando. El impacto negativo de estas concepciones se traduce en la forma en que se habilita (o no) al educando en el mundo, quienes se ven afectados: “tienen como una desesperanza aprendida, ...vienen con muchos más miedos y prejuicios sobre ellos mismos (E10)”; “piensan que pueden aprender menos y les afecta la autoestima (E9)”.

El desafío es cómo transformar las construcciones culturales negativas hacia la escuela municipal y a quienes asisten a ella, como lo expresa un docente: “el mayor problema es convencer al estudiante de que puede ser capaz...en su imaginario social ya está construido...tú les hablas de universidad y dicen, para qué, si nosotros no vamos a llegar a eso” (E15).

El problema de los maestros: Demagogia educativa

La democratización cuantitativa de la educación no se correlaciona necesariamente con condiciones y resultados óptimos para todos. Las razones de aquello son múltiples, entre ellas: falta de recursos para la educación municipal; desmantelamiento, material y simbólico de lo público que afectó a las escuelas y a quienes asisten a ellas; nuevas narrativas de diversidad que tensionan la idea de estudiante normal; un contexto de digitalización que interpela a la escuela; resignificación de la autoridad; demandas administrativas y de pruebas estandarizadas que estresan y desvirtúan el sentido pedagógico. La confluencia de estas y otras condiciones merma las capacidades y resultados de los estudiantes del colegio público, tensionan el sentido de lo pedagógico y terminan por confirmar lo proyectado, permeando a los profesores (Van Zanten, 2018). Al respecto, algunos entrevistados plantean;

‘Los colegios públicos tienen que ver con esta desesperanza...mantenida a través del tiempo...de sentir que los chiquillos no van a aprender y no van a seguir adelante...lo que provoca que tú tampoco hagas lo mejor como profesor para que puedan aprender’ (E1)

‘Hay mucho estigma de que los colegios públicos son malos y crea una cultura que, a veces, se la terminan creyendo los estudiantes y profesores; que, por ser público, es malo’ (E4)

Este determinismo pedagógico tiene distintas consecuencias, una de ellas es la demagogia educativa (Van Zanten, 2018). Sucede cuando frente a grupos que se clasifican de bajos resultados académicos, se disminuyen las exigencias, reducen los contenidos, simplifican las explicaciones y disminuyen las evaluaciones. Esta situación “traiciona (...) el ideal de una selección justa basado en los talentos y los esfuerzos de cada uno para dar paso (...) a una demagogia” (Van Zanten, 2018, p.185). Los profesores terminan perpetuando la “profecía autocumplida”.

La demagogia educativa no es responsabilidad solo de los maestros, sino de un sistema educativo que no provee de las condiciones necesarias para romper con los determinismos pedagógicos. Desde la formación inicial que no prioriza procesos de reflexividad y de auto conocimiento hasta las pruebas estandarizadas que poco contribuyen a una educación situada y procesual que permita asegurar una buena educación, en segmentos de la población para quienes la cultura escolar se vive como tensión, hostilidad o fracaso.

El problema de la familia: Están muy solos

El déficit de los estudiantes se explica también por las familias, quienes tienen una cultura que funciona como barrera para el desempeño del estudiante y que no contribuye al ideal de estudiante (normal) y a la dinámica escolar. Este cuestionamiento deslegitima a las familias y sus identidades. La principal crítica que se les hace a los padres es el poco tiempo que tienen para sus hijos y las pocas normas y valores que enseñan. Las críticas estigmatizadoras exceden a la posición social. Muestran una época de resignificaciones sociales y de condiciones que tensionan lo social y la dinámica de una de las pocas instituciones que casi no ha variado en siglos. Las condiciones y altas demandas laborales, el sobre endeudamiento, los cambios en las concepciones de autoridad, de la infancia, las tecnologías, entre otros factores, van construyendo una trama que tensiona a la escuela y a los distintos sujetos de la comunidad escolar.

La falta de presencia de los padres se identifica como, “falta apoyo familiar...después los niños van creciendo y los vamos dejando solitos, entonces falta la presencia de la familia, para apoyar en todo lo que es la parte valórica y conductual (E5)”. La poca presencia familiar construye identidades que tensionan a la escuela, al ideal de estudiante y de ciudadano: “son mal educados, sin respeto, no tienen normas, no hay valores y están muy solos (E5)”; “el problema es la disciplina (E14)”.

La poca capacidad de la escuela para dar respuesta a las características de la juventud y la procedencia de una clase “popular” los define como problemáticos y delega la responsabilidad “individual” en la familia. Se desliga a la escuela y a la sociedad de las características y tensiones que viven los estudiantes.

El problema de lo público vs la burbuja de lo privado

Los cuestionamientos hacia estudiantes, profesores y familias están totalmente imbricados con el tipo de escuela. Lo público, es un concepto que por décadas en Chile se ha asociado a pobreza, segmentación, precariedad y gratuidad. Los discursos hacia lo público se nutren de un relato de ineficiencia y de desvalorización. Por ejemplo, un entrevistado plantea:

‘Yo creo que es un prejuicio que se construye socialmente, un prejuicio porque es municipal porque es público, menos recursos, profes menos comprometidos, familias menos comprometidas, menos responsables, estudiantes que no tienen una proyección, tal vez de vida, a diferencia de otros. Yo siempre le digo a los estudiantes de primero de la universidad, este es el minuto para romper la creencia que te pusieron en segundo

básico de que eres flojo, que nunca vas a llegar a ningún lado’ (E26)

En cuanto a los establecimientos privados, las concepciones tienen menos aristas. El problema está en los estudiantes y su relación con la sociedad chilena que se expresa en una vida vivida como burbuja, y en la escuela entendida como un servicio privado, en que los profesores se transforman en empleados.

Las desigualdades provocan distancias económicas, sociales, culturales y geográficas. En Chile están presentes todas, los mundos no se topan. La distancia económica y la monopolización de la riqueza provoca lo que Fank Parkin denomina cierre social para hacer referencia a cualquier proceso mediante el cual los grupos tratan de mantener un control exclusivo sobre los recursos, limitando el acceso a ellos” (Giddens, 2015, p.383). Este cierre tiene dos procesos, el de exclusión que son todas las estrategias que les asegura separarse de quienes son distintos a ellos o la usurpación que son los intentos de los menos privilegiados de adquirir los recursos monopolizados por otros.

El cierre social de la exclusión es parte de las descripciones que realizan los formadores de los estudiantes de colegios privados. Plantean: Viven en “una burbuja (E2) y (E13)”, “encapsulados (E23)”, “aislados, segregados (E12)”, “su problema es que siguen juntando con lo de su mismo grupo social (E3)”, “no conocen mayores realidades, viven en una burbuja (E2)”, “viven la segregación, el aislamiento, es que ellos no conocen el resto del mundo (E9)”.

Como señala la última frase, una de las consecuencias del cierre social, es la distancia que erosiona la convivencia que requiere toda democracia, experiencias en común que permitan el diálogo de las pluralidades presentes en las sociedades ampliando las miradas del mundo, siendo la educación el espacio que debiese potenciar la comunidad y abordar las tensiones y conflictos que forman parte de ella (Peña, 2007; Redon, Angulo, & Vallejos 2015).

Si la escuela es una empresa, el maestro es mi empleado

La mayor expresión del cambio que tuvo la educación en Chile desde la década de los '80 fue la privatización del sistema educacional. En este contexto, la escuela se transforma en una empresa, los estudiantes en clientes y los profesores en empleados. Los formadores dicen: “Hay una mirada desde lo económico que, por el hecho de pagar, te exigen buenos servicios (E4)”, “el apoderado siente que está pagando por un servicio y que tú como profesor eres casi su empleado (E1)”, “tú me estas

prestando un servicio, por lo tanto, tú estás a mi servicio, se hace lo que yo quiero y como yo lo quiero (E15)”.

El cómo se habita el mundo impacta en las relaciones que se establecen. Si a los profesores se les considera empleados de un servicio, el vínculo que se establece es distinto a si se asume en el rol de profesor, lo que posibilita transitar a procesos de aprendizaje abiertos a un vínculo de mutuo reconocimiento: “Esa prepotencia que asumen los niños, quizás por parte de la familia... el resto está al servicio de ellos (E5)”;

“tienen mucha soberbia (E14)”;

“tienen otra actitud frente a las personas, quizás más prepotente, más irrespetuosos, inquisidor, despectivo (E22)”.

El trato a las personas como muestra el estudio del PNUD (2017) está muy influido por las posiciones sociales que ocupa cada uno. Lo que se refleja también en las experiencias de los profesores en las escuelas privadas:

‘Cuando el profesor no pertenece al mismo estrato o no tiene el bagaje cultural que tienen los estudiantes, ellos lo minimizan o el profesor se minimiza por sí solo, cree que es menor que esos estudiantes por la condición que tienen’ (E15)

‘Muchas veces el profesor se siente más desvalorizado en su rol en un colegio particular que en una escuela de otra dependencia’ (E26)

Las desigualdades refuerzan el mito de que cada uno tiene su lugar, frase que tiene un peso, simbólico y material, que se refleja en los docentes que se sienten ajenos al hábitus de la escuela privada o los mismos estudiantes que hacen sentir las diferencias del lugar de origen. El cierre social se refleja en que:

‘En general los colegios de ese tipo cuando postulan, o sea, rara vez tú vas a ver avisos en el diario de esos colegios pidiendo profesores porque el esquema que funciona ahí es, yo necesito un profesor y le pido al colegio de al lado que son más o menos lo mismo, si tiene alguno o si te llegan a despedir de ese colegio es muy difícil de nuevo entrar a otro porque se pasan los datos, entonces son círculos bien cerrados de profesores’ (E15).

El cierre social de las escuelas no solo excluye a los estudiantes de otras procedencias, sino también a los profesores que pertenecen “a otro lugar”.

Conclusión

Este estudio muestra que no hay diferencias significativas entre las instituciones y las carreras, la tensión y dualidad que se constata y que refleja a la sociedad es transversal

en todos los formadores entrevistados. Dentro de las posibilidades de lo educativo, los formadores de docentes muestran una comprensión situada del contexto del país en el que están insertos a través del reconocimiento de la historia y las persistentes desigualdades de la estructura social chilena. Son formadores que asumen la narrativa histórica que confía en la escuela y en el aporte que puedan hacer desde la educación. Creen que es posible cambiar las condiciones de origen y entregar oportunidades que les permita a todos los estudiantes tener un mayor abanico de posibilidades.

Esta forma de situarse en lo educativo, desde los ideales de la justicia social, permite pensar en prácticas pedagógicas que sean capaces de contribuir y aportar a los estudiantes independiente de su origen, si existen las condiciones para aquello. Es una predisposición esencial para cualquier proceso de formación, una fisura a los determinismos pedagógicos que permite pensar en avances y cambios de la estructura rígida de la sociedad.

No obstante, también se presentan limitaciones, las posibilidades que se vislumbran de lo educativo en la narrativa de los docentes se tensionan con la idea del educando normal que (des)califica a quién se aleja de esa norma y dificulta las posibilidades de transformación. La confianza y el compromiso se tensiona con el determinismo pedagógico de ciertos tipos de estudiantes, los de colegios públicos, que son los “faltos de”. Concepción de rigidez que no es individual, sino reflejo de construcciones socioculturales e históricas que erosionan las esperanzas de cambio que puedan tener estos mismos docentes y la formación que puedan entregar centrada en una educación equitativa para todos los educandos.

El desconocimiento u omisión de los constructos culturales que clasifican y descalifican a ciertos estudiantes, los pobres, afecta las decisiones pedagógicas, también las expectativas, lo que merma las posibilidades de aprendizaje. Esta forma de estar, termina replicando una forma de relación social jerárquica y dicotómica que pone en tensión las mismas esperanzas que ellos depositan en lo educativo como una posibilidad de ruptura con el lugar de origen y de posibilidades para los educandos.

En el caso de los grupos de elites que estudian en colegios privados se refuerza una endogamia social que expulsa no solo a los estudiantes de otros orígenes, sino también, a los docentes. La experiencia como docente de sentirse excluido por su posición social en una escuela privada, muestra lo transversal e intergeneracional de las posiciones diferenciadas y de las consecuencias que

conlleve. Situación que refuerza, entre otras más, las segregaciones que vive nuestra sociedad y que hace inviable cualquier posibilidad de convivencia social y sana en el país.

Estas posiciones que parecen disonantes, no lo son. Reflejan las tramas densas de sentido, con tensiones y contradicciones. Son posiciones que muestran las posibilidades y limitaciones existentes, de un sistema escolar que es parte de una sociedad y una cultura. El espacio educativo e institucional de la escuela requiere un compromiso de la sociedad y de las distintas instancias culturales que permitan generar las condiciones históricas que favorezca el óptimo desarrollo de todos los educandos. Las posibilidades de cambio siempre estarán, la pregunta es; ¿de qué manera contribuimos a generar condiciones para que los jóvenes no terminen pateando piedras?

Referencias

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 2012, p. 9-45.
- Bourdieu, P. (2008). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Cabezas, V. & Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? Centro de Políticas Públicas UC.
- Castoriadis, C. (1998). El ascenso de la insignificancia. Cátedra.
- CASEN, (2015). Informe de desarrollo social 2015. Ministerio de Desarrollo Social.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2012). Censo 2012. Resultados XVIII censo de población. INE.
- Contardo, O. (2017). Siútico, arribismo, abajismo y vida social en Chile. Planeta
- Contreras, M., Corbalán F. & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. Universidad de Chile.
- Consejo Nacional de Educación (CNED, 2019). *Matrícula sistema de educación superior*.
<https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Da Silva, T. (1999). Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte, Brasil: Autentica.
- De la Vega, E. (2008). Las trampas de la escuela "integradora". Noveduc.
- Donoso, S. & Hawes, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Revista Educación e Investigación*, 28(2), 25-39.
- Dubet, F. (2010). *Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dubet, (2017). *La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia* (pp.185-212). Laertes.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva post estructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122(34), 305-335.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. & Cox, C. (2011). La reforma educacional chilena 1990-1998: Visión de conjunto. En Juan E. García-Huidobro, *La reforma educacional en Chile* (pp.7-46). Editorial Popular.
- Giddens, A. & Sutton, P. (2015). Sociología. Madrid, España: Alianza.
- Guerrero, A. (2003). Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación. Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del otro. En *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-446). Envién.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018). Indicadores de la educación en Chile 2010-2016. Ministerio de Educación.
- Mizala, A., Hernández, T. & Makovec, M. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía. Proyecto FONIDE No. F511059.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018). Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile. OCDE.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos. OPS, OMS.
- Peña, C. (2002). Rendimiento escolar en Chile en establecimientos públicos y privados: ¿Qué nos muestra la nueva evidencia? *Revista Estudios Públicos*, 68, 1-50.
- PNUD. (2017). Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. PNUD.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Tricentenario.
- Redondo, J., Descouvieres, C., & Rojas, K. (2004). Equidad y calidad de la educación en Chile. OPECH.
- Redon S., Angulo, J. F., & Vallejos, N. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: Estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(13).
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramiento y potencialidades. *Revista Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9-30.
- Reygadas, L. (2008). La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad. *Anthropos/ UAMI*.
- Scott, J. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría post estructuralista (Trad. M. Lamas). *Revista Debate Feminista*, 5, 85-104. (publicado originalmente en 1988).
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). Historia de la educación en Chile (1810-2010). Taurus.
- Sneiderman, S. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico actualización en técnicas verbales: "el cuestionario desiderativo". *Subjetividad y procesos cognitivos*, 8, 296-331.
- Southwell, M. (2013). El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad en educación. En Congreso Educación, Politicidad, Discurso y Subjetividad: 10 años del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Treviño, E., Valenzuela, J. & Villalobos, C. (2014). ¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos? Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, principales factores explicativos y efectos. CIAE, Universidad de Chile.
- Valenzuela, J. (2006). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Ministerio de Educación.
- Van Zanten, (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti, *Nuevos temas en la agenda política educativa* (pp.173-192). Siglo XXI.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Editorial de las Ciencias.

Sobre la autora:

Cecilia Millán La Rivera es Doctora en Cs. Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México. Actualmente cursa la Licenciatura en Antropología, en la Universidad Austral de Chile y el Magister en Investigación Social y Desarrollo en la Universidad de Concepción-Chile.