



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Moreno Doña, Alberto; Medina Andrade, José Manuel
Número Especial. Escuela, educación física y transformación social
Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII, 2012, pp. 7-11
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173525520012>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDITORIAL

Número Especial
Escuela, educación física y transformación social

Alberto Moreno Doña,^a José Manuel Medina Andrade^a

COORDINADORES

^aUniversidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales, Facultad de Filosofía y Humanidades. Campus Isla Teja S/N. Valdivia, Chile. Telf.: 56-63-293879. Correo electrónico: amorenodona@gmail.com

“Desde los inicios de los años setenta, y siendo su marco de origen la dictadura militar impuesta en Chile, luego del derrocamiento del gobierno constitucional de Salvador Allende, el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en América Latina se ha expandido progresivamente a casi todos los países de la región (...) Se trata, en definitiva, de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y capacidad de los consumidores”
(Gentili, 1997: 56-60)

En Chile, al igual que en otros países latinoamericanos, los militares tomaron control del gobierno a través de un golpe de estado en el año 1973, conservándose en el poder durante 17 años, estableciendo políticas económicas, políticas, sociales, culturales y educativas de carácter neoconservador. Casi de manera paralela, Chile también vivió la crisis económica de los años 80, no obstante, pudo sobrelevarla con mayor tranquilidad que el resto de países latinoamericanos, pues su integración a la economía global fue a finales de la década de los 70, antes que en otros países, y de forma ‘exitosa’ (Carnoy, 2010).

Con respecto al sistema educativo chileno, hay que decir que a finales de los años 70 y principios de los 80, fue intervenido por el gobierno militar, siendo su principal objetivo descentralizar el sistema. Para ello comenzó una tarea que se mantiene hasta el día de hoy, consistente en hacer depender las diferentes escuelas de los municipios y no directamente del Ministerio de Educación, como ocurría hasta entonces. Es importante tener presente que los alcaldes fueron designados por los propios militares en aquellos tiempos, por lo que el control que se mantenía de la operacionalización de la lógica educativa en las regiones era bastante cuestionable. Posteriormente, una vez se recobró la democracia, los alcaldes comenzaron a elegirse democráticamente, lo que facilitó que las alcaldías obtuvieran cierto poder para distribuir los recursos y dirigir las escuelas. Sin embargo, ciertas limitantes siguen estando presentes, ancladas a los procesos de distribución homogénea de los recursos, y no en virtud de las necesidades propias de cada establecimiento, su densidad y contexto. Así, la línea histórica que delimita el pre

* Este número especial se realiza en el contexto y con el patrocinio del Proyecto de Investigación N° 11110016, financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Fondacyt).

y post periodo militar alcanza un umbral de incertidumbre debido a la conservación de estas y otras condicionantes.

El sistema se dividía, y se divide aún, en escuelas privadas, particulares subvencionadas y municipales. Los padres tenían y tienen la potestad de elegir a qué escuelas asisten sus hijos. Pero es curioso que las escuelas privadas y las municipales recibieron en ese entonces la misma cantidad de fondos desde el gobierno central, atendiendo siempre a una criterio de promedio de asistencia de estudiantes a dichas escuelas, desembocando, claro está, en un sistema educativo en el que escuelas privadas y municipales competían por el mismo alumnado. Esta descentralización también llegó al mundo universitario, en donde varios campus de la Universidad de Chile se convirtieron en distintas universidades regionales, siempre dependientes de la Universidad de Chile, desentendiéndose así de la financiación de la educación superior y dejando al estudiantado y sus familias la obligación de pagar el derecho a matrícula, lo que era más del 70% de los costos universitarios. Esto condujo a la realidad universitaria actual, en donde ha proliferado la creación de innumerables universidades privadas.

Una vez regresó la democracia (1990), los gobiernos pertenecientes a este periodo intentaron corregir la desigualdad ocasionada por la lógica del gobierno militar basada en el ‘sistema mercado’ (Carnoy, 2010; Oliva, 2008). Para ello instalaron políticas y programas de carácter paliativo en torno a la distribución de recursos, a manera de compensación, a las escuelas rurales, a las escuelas primarias más desfavorecidas, a las secundarias con bajos ingresos y un sistema de préstamos a los estudiantes universitarios, además de la generación de un programa nacional más coherente y homogéneo, la instalación de la jornada escolar completa, otorgamiento de libros de textos con carácter gratuito, una red de conexión a Internet (Red Enlaces), siempre con una intencionalidad de igualdad para todos y todas.

En los años 90, con la intención de obtener información que pudiera ayudar en la mejora y equidad del sistema educativo chileno, se optó por un sistema de evaluación basado en los exámenes nacionales (SIMCE¹ en 1988) Pero lo que nació con una intencionalidad evaluativa de mejora continua parecía que no ha cumplido con su objetivo, es más, parecía haberse convertido en un sistema cuyo propósito es detectar las escuelas con bajo rendimiento académico y estigmatizarlas. El SIMCE, junto con los exámenes de carácter internacional (TIMSS,² PISA³) dan clara muestra de la dirección tomada por el país en lo que a educación se refiere. Las críticas, tras los resultados mostrados por las diferentes pruebas, no tardaron en llegar y posicionarse en el inconsciente colectivo de la ciudadanía, siendo sinónimo de movimientos críticos de resistencia durante lo años 2006 y 2012, que han alzado la voz, pero que no parecen haber conseguido profundos cambios en la lógica que mantiene dicho sistema. El economista de la educación Martin Carnoy, mantiene que a pesar de los esfuerzos por los gobiernos democráticos actuales, el “sistema de mercado educativo heredado de los militares siguió teniendo influencia en las políticas educativas chilenas en la década de los noventa, mucho más que en cualquier otro país latinoamericano” (Carnoy, 2010: 47). Una muestra clara de ello es que el 47% de los niños, en los años 90, asistían a escuelas privadas o particulares subvencionadas,

¹ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

² Third International Mathematics and Science. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

³ Programme for International Student Assessment. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

y esta proporción sigue aumentando. Y el 70% del costo de la educación superior sigue siendo financiado por las familias de los estudiantes. Incluso, se les ha permitido a las escuelas, independientemente de su dependencia administrativa, seleccionar a sus estudiantes y cobrarles una colegiatura de 150 dólares como máximo, sin que esto signifique perder la subvención (Carnoy, 2010).

Consecuencia de esta situación es el movimiento de estudiantes de escuelas municipales a instituciones con diferente tipo de administración. El sector municipal da muestras de una fuerte fase de decrecimiento en los últimos años, mientras que el sector particular recibe a los alumnos que abandonan la enseñanza municipal. Si en 1990 los colegios municipales representaban un 61,2% de la matrícula de enseñanza básica, aproximadamente 30 puntos porcentuales por arriba del sector particular subvencionado (31,8%), en el año 2007 esa distancia se habría reducido a 4,3 puntos porcentuales. Algo similar ocurre en la enseñanza media, en donde el sector municipal representaba un 55,3% de las matrículas en 1990, en comparación con el 35,4% de las escuelas particulares subvencionadas y un 9,3 de las particulares pagadas. En el año 2007 la matrícula se repartía en tres partes relativamente iguales, lo que sin duda refleja un migración de estudiantes desde los establecimientos municipales a los particulares subvencionados (Marcel y Raczyński, 2009).

Es difícil creer, ante la desigualdad del sistema educativo chileno mostrada, que Chile es uno de los países con mayor gasto total en educación, superando en 0,9 puntos porcentuales el promedio de los países de la OECD y sobrepasando largamente a países como Irlanda, España y Japón. El problema chileno no está tanto en el gasto total en educación como % del PIB, sino que la verdadera lacra está cuando se descompone la cifra de ese gasto total, puesto que un 48% de ese gasto (3,25% del PIB) proviene de fuentes privadas,⁴ siendo Chile el país que tiene un mayor nivel de gasto privado como porcentaje del PIB que aporta al gasto total y uno de los países con menor gasto público en educación. El gasto privado en educación como % del PIB es casi cinco veces más alto que el promedio de los países de la OECD, siendo exactamente de 1,7 puntos porcentuales más bajo que el promedio de los mismos países (Kremerman, 2007: 76).

En el contexto pedagógico, la reforma educativa chilena, iniciada en la década de los 90, significó un giro en las políticas educativas. Políticas centradas en la cobertura que terminaron con la no escolarización de muchos niños y jóvenes, debían dejar paso a políticas dirigidas, principalmente, por la calidad y equidad como sustento del sistema educativo del país. Las intenciones estuvieron centradas en la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje focalizados en la no homogeneidad del sistema, esto es, una educación diferenciada que discrimine a favor de los grupos más necesitados para ayudar en la consecución de aprendizajes más parejos. Ante esta situación, las políticas pedagógicas pondrían sus énfasis, ahora, en el entendimiento de que las mismas escuelas serían las principales productoras del sistema educativo, intentando alejarse así de un sistema burocrático y administrativo que no incentiva la autonomía de los establecimientos educacionales y, por tanto, orientándose a la capacidad de iniciativa de las propias escuelas. Todo ello bajo una política de estado definida a partir de consensos de los diferentes actores educativos, diferenciando y combinando los medios y procedimientos a seguir (Cox, 1997; García Huidobro, 1999).

⁴ Cuando hablamos de gasto privado estamos haciendo referencia, principalmente, al gasto que realizan las familias de esos niños y niñas que pertenecen al sistema educativo chileno.

En un contexto de transformaciones de los modelos epistemológicos, antropo-sociales y didácticos originados en la educación chilena, pareciera que la visión mecanicista, tecnocrática y dicotómica de la Educación Física (en adelante EF) comenzara a dejar paso a una perspectiva más compleja y democrática de la asignatura. Desde el énfasis puesto en la ampliación de la cobertura educativa se comienza a dar pasos -al menos de forma discursiva- a una mayor preocupación por la calidad y equidad como focos centrales del sistema educativo. Todo ello acompañado, contrariamente a lo expuesto, por un excesivo énfasis en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas, tanto nacionales como extranjeras (SIMCE, TIMSS, PISA), lo que en el ámbito concreto de EF, se ha reflejado en la reciente implementación de un SIMCE específico para el área, sistema que pretende evaluar la calidad de la EF partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los estudiantes.

Ante estos cambios es muy relevante, en la actualidad del sistema educativo chileno, que la Escuela, como institución, y las diferentes áreas curriculares que forman parte de la misma, puedan reflexionarse, pensarse y cuestionarse por dónde se han desarrollado, en qué momento se encuentran y hacia dónde quieren dirigir sus esfuerzos.

Esto último cobra aún más importancia en el contexto de la EF chilena, un área curricular con una producción científico – académica muy pobre y con un nivel de reflexión sobre sí misma casi inexistente.⁵

Es por ello que para nosotros es muy relevante el poder haber desarrollado un monográfico titulado “Escuela, Educación Física y Transformación Social”, en donde, a partir de diferentes temáticas, perspectivas, experiencias y contextos,⁶ hombres y mujeres, educadores todos y profesores de EF la mayoría, han colaborado en una reflexión común: la relación entre desigualdad, institución escolar y EF como asignatura del currículum escolar. Reflexiones y análisis orientadas, todas ellas, hacia una EF, un trabajo pedagógico y un desarrollo científico capaces de ayudar en la consecución de mayores niveles de justicia social.

Así, cada artículo presentado no sólo es un intento teórico, investigativo y/o experiencial, proyectado a propósito de interpretar el fenómeno de la EF en la Educación, sino más bien deben ser descifrados como nuevas y potenciales modos o procederes para configurar la Transformación Social que el País y la ciudadanía necesita.

Desde la Revista Estudios Pedagógicos, agradecemos profundamente a cada uno de los autores/as que muy amable y gustosamente accedieron a participar de este monográfico. Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.

⁵ Hay dos aspectos que para nosotros son significativos al respecto. El primero es la escasez de Revistas Científicas Técnicas chilenas especializadas en el área de la Educación Física, el Deporte y la Recreación. El segundo es el bajo número de profesores universitarios en posesión del grado académico de Doctor (Oliva, 2010).

⁶ Los autores/as que participan en este monográfico son de Argentina, Brasil, Colombia, Chile y España.

- Cox, C. (1997). *La Reforma Educacional Chilena. Contexto, contenidos e implementación*. Santiago de Chile: PREAL (Documento de trabajo)
- Garcia Huidobro, J. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, *Archipiélago*, n.29, 56-65.
- Kremerman, M. (2007). Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y propuestas". En: http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman_Radiografia_Financiamiento_Educacion.pdf [Web visitada el 4 septiembre 2012 a las 14.17 horas].
- Marcel, M. y Raczyński, D. (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Oliva, C. et al. (2010). La postgraduación en Educación Física: un análisis epistemológico de la investigación en Chile. Ponencia presentada al IV Congreso Euro Americano de Motricidad Humana. Medio Ambiente, Actividad Física, Ecología y Salud. Valdivia, Chile. Documento aún sin publicar.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol.34, n.2, 207-226.

