



Araucaria araucana,
Pehuén

**CONVERSEMOS DEL
CURRÍCULUM Y DE LA
PEDAGOGÍA:**

**Propuestas conceptuales
y metodológicas para el
Congreso Pedagógico y
Curricular**

Verónica López y Diego Palacios (Eds.)

Conversemos del Currículum y de la Pedagogía: Propuestas conceptuales y metodológicas para el Congreso Pedagógico y Curricular

Verónica López y Diego Palacios (Eds.)



La Araucaria representa *la diversidad* de la naturaleza chilena y su ecosistema. Es un árbol que ha sobrevivido durante millones de años en distintos entornos y ha desarrollado adaptaciones únicas para sobrevivir en diversas condiciones climáticas. Este concepto de diversidad puede trasladarse a la educación, donde cada estudiante trae consigo una diversidad de experiencias, perspectivas y habilidades. Al igual que la Araucaria enriquece los ecosistemas, la diversidad en el aula enriquece el aprendizaje y la comunidad educativa en general.

La Araucaria también puede ser vista como un símbolo de *transformación*. A lo largo de su ciclo de vida, desde la germinación de sus semillas hasta su crecimiento como un árbol majestuoso, la Araucaria experimenta varias etapas de cambio y transformación. Del mismo modo, la educación está en constante transformación para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad, la tecnología y la cultura. Al igual que la Araucaria se adapta a diferentes entornos, la transformación educacional busca adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje para preparar a los estudiantes para un futuro en constante evolución.

Utilizar la Araucaria como metáfora en el contexto de la diversidad y la transformación educacional viene a ser una manera poderosa de comunicar la importancia de valorar y aprovechar la diversidad en el aula, así como la necesidad de adaptarse y evolucionar en la forma en que educamos a las futuras generaciones.

Cómo citar este documento: López, V., Palacios, D. (2023). Conversemos del Currículum y de la Pedagogía: Propuestas conceptuales y metodológicas para el Congreso Pedagógico y Curricular. Valparaíso: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva, Nro. 7.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDITORA DE LA SERIE: Verónica López

ASISTENCIA EDITORIAL: Ariela Parra-Araya

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Área de Comunicaciones - Centro Eduinclusiva



Se permite compartir, copiar y redistribuir esta publicación en cualquier medio o formato, así como transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, siempre y cuando se reconozca la fuente y se indique a la editora en caso que se realicen cambios.

Viña del Mar, 2023



Contenido

Introducción	7
Parte 1	
Desafíos culturales e institucionales para un Currículum flexible y abierto a la deliberación pedagógica	11
Bibliografía recomendada	18
Parte 2: Conversaciones Posibles	
Trabajo interlíneas: Líneas de Investigación de Prácticas de aula y escuela para la inclusión y Currículum para la inclusión.	21
Línea de Investigación: Políticas y prácticas de gestión para la inclusión.....	23
Autores	27

Introducción

El Congreso Pedagógico & Curricular: La educación es el tema, es un proceso participativo promovido por el Ministerio de Educación de Chile y coorganizado con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago) durante el segundo semestre del año 2023. Su propósito es que las comunidades educativas y la ciudadanía en general aporten en la construcción de acuerdos que orienten las políticas educativas de los próximos años. Particularmente en el marco de la reactivación educativa, se invita a personas y organizaciones a participar en espacios de diálogo que permitan definir y proyectar necesidades educativas presentes y futuras.

Como Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, buscamos aportar constructivamente a la transformación educacional para avanzar hacia una educación inclusiva para todas y todos los estudiantes. Para ello, hemos identificado tres nudos críticos que constriñen las posibilidades de transitar hacia una educación inclusiva de calidad. Estos son: a) una tensión entre la lógica de la integración y la inclusión educativas; b) el modelo de mercado educativo que no cuestiona, analiza o calcula el valor de público de la educación y bien común; y c) una arquitectura educativa basada en la lógica de la responsabilidad individual con altas consecuencias, que sitúa la posibilidad de la mejora educacional en los sistemas de incentivos individuales asociados a la consecución de un objetivo común, medido por una métrica que homogeniza y castiga las di-

ferencias, perpetuando así la desigualdad del sistema.

Hace siete años planteábamos que Chile necesitaba reconocer y superar estos nudos, para avanzar hacia una educación inclusiva. Durante este segundo período del Centro EduInclusiva, proponemos que estos tres nudos críticos siguen presentes y son muy relevantes. Sin embargo, reconocemos que existe una necesidad que se ha vuelto pública y socialmente urgente tras el estallido chileno de octubre de 2019, la pandemia y el actual proceso de redacción de una nueva Constitución- para pasar a una fase más decidida.

La arquitectura educativa chilena se ha construido progresivamente, reforzando y “apretando” los lazos en torno a la normalidad, el mercado y la rendición de cuentas con altas consecuencias. Hay un sentimiento social general de estar “atrapado” en estos nudos (ver Figura 1), y progresivamente se hace urgente la necesidad de desprenderse de ellos. Sin embargo, la metáfora de los nudos formando una cuerda floja ofrece los siguientes dilemas: ¿Cómo desatarlos? ¿Qué sucede cuando los hacemos? Las huellas de los nudos permanecen, quedan registradas como huellas mnémicas, como caminos regulares y conocidos por los que andar, que siguen siendo parte de nuestra memoria histórica y de nuestra cultura escolar. ¿Cómo nos enfrentamos a esto, de cara al futuro de nuestra educación y de nuestros estudiantes?

Figura 1
Los tres nudos críticos: normalidad, mercado y rendición de cuentas con consecuencias



Por el contrario, la imagen de la madeja (ver Figura 2) proporciona una metáfora interesante: representa cómo proponemos desatar los nudos críticos. Una madeja admite heterogéneos, vías simultáneas, complejas, colectivas y rizomáticas (Benington, 2015; Deleuze et al., 2004; Potter & Wetherell, 1987; Rosa, 1999; Von Bertalanffy, 2010). El camino no es lineal sino confluyente; las voces no son unívocas, homogéneas, ni hiperdominadas desde arriba hacia abajo, con la participación en procesos deliberativos de aquellas y aquellos actores y colectivos que han sido históricamente marginados, invisibilizados y no han formado parte de las esferas de poder, que no se han “sentado a la mesa” de las negociaciones respecto de la política educativa.

Figura 2
La madeja deliberativa



La consulta abierta que el Congreso Pedagógico & Curricular organizado por el Ministerio de Educación y OREAL/UNESCO han promovido, nos parece una excelente oportunidad para canalizar los procesos deliberativos que el país requiere en relación a la educación, particularmente

en cuanto al currículum y las formas de enseñanza-aprendizaje. El Congreso propone formar procesos de consultas al interior de las comunidades educativas, así como entre ellas y la sociedad civil, para responder a tres preguntas claves: ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? y ¿Cómo y cuándo aprender? (ver Tabla 1 y para más detalles sobre la metodología propuesta, ingresar a www.congresopedagogico.mineduc.cl).

Tabla 1
Las tres preguntas claves del Congreso Curricular & Pedagógico 2023

¿Qué aprender?

Esta pregunta busca estimular una conversación sobre cuáles son los aprendizajes necesarios para desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades que permitan aportar al desarrollo de nuestra sociedad, y enfrentar los desafíos del mundo actual y del futuro.

¿Cómo aprender?

Implica conversar sobre el tipo de actividades, estrategias y metodologías que son más adecuadas para enseñar y lograr que todos y todas aprendan, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y características de quienes asisten a los establecimientos educativos.

¿Cuándo y dónde aprender?

Invita a reflexionar sobre cómo se organiza la jornada educativa, en qué tiempos y espacios según las distintas asignaturas. Es importante que la conversación se abra a temas relacionados con la estructura, organización y distribución temporal para lograr mejores aprendizajes.

En este documento, que forma parte de la Serie Por Una Educación Inclusiva, compartimos con ustedes -comunidades educativas, sostenedores, sociedad civil- algunas reflexiones y propuestas conceptuales, derivadas de las líneas de investigación del Centro EduInclusiva, que pueden gatillar y estimular las conversaciones

que se den en este proceso deliberativo. Para ello comenzamos con las reflexiones y propuestas del Dr. Luis Osandón, Investigador Principal de la Línea “Curriculum para la Inclusión” y académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, presentadas en el lanzamiento regional del Congreso Curricular y Pedagógico en la ciudad de Valparaíso, el 7 de agosto de 2023.

Luego presentamos dos fichas de trabajo que buscan animar y facilitar la discusión y deliberación al interior de los grupos de trabajo. Estas han sido construidas por los equipos de distintas líneas de investigación del Centro, y buscan compartir con ustedes, en primer lugar, un resultado importante en relación a las tres preguntas, derivado de los procesos

investigativos que hemos llevado a cabo como Centro EduInclusiva, destacando necesidades presentes y desafíos futuros que puedan aportar a la construcción de políticas educativas que respondan a criterios de inclusión, justicia y transformación social; y en segundo lugar, una propuesta metodológica para facilitar la conversación del grupo, en torno a las tres preguntas.

Agradecemos al Ministerio de Educación y a OREALC/UNESCO el diseño, la organización y el liderazgo de la iniciativa Congreso Curricular y Pedagógico 2023, y nos sumamos a esta iniciativa a través de esta propuesta de trabajo y también generando un proceso de consulta que será registrado y entregado a través de los canales indicados.

Verónica López

Directora

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Parte 1

Desafíos culturales e institucionales para un Currículum flexible y abierto a la deliberación pedagógica

Luis Osandón Millavil

Conferencia realizada en el Lanzamiento Regional del Congreso Curricular y Pedagógico, Valparaíso, 07 agosto 2023

Buenas tardes.

En primer lugar, agradecer la invitación, me parece que esta es una instancia, un evento, muy relevante y de algún modo un hito dentro de lo que es la historia educacional de este país, porque congresos que involucren al sistema educativo en su conjunto no se hacen mucho. En los últimos años, el Colegio de Profesores ha hecho algunos congresos específicamente también, pero el último convocado desde el Estado, digámoslo así, fue hace 50 años prácticamente, por lo tanto, me parece que vale la pena detenerse en el tráfico de la vida escolar, de la vida profesional, para pensar esto, para ver el modo en que podemos actualizar nuestra comprensión acerca del rol del sistema escolar; ver hacia dónde conducir nuestras propias ideas acerca de lo que estamos viviendo en el sistema escolar hoy en día y de los desafíos que se presentan también en el futuro, bastante próximo a esta altura. Entonces, quizás una primera cuestión es decirles que no hay que tomarlo como una actividad más dentro de las miles de cosas que hacemos; que estos tiempos que nos podamos dar para pensar sobre la educación chilena son importantes.

A través del tiempo, en las últimas décadas, se han hecho ejercicios de participación, de consulta a las y los actores del sistema escolar y a la ciudadanía en general, inclusive de vez en cuando, pero por ahí siempre hemos reclamado la idea de que esto es una consulta: “nos van

a pedir un poco la opinión y vamos a ver qué pasa y al final, no pasó nada”. Es una duda legítima, pero creería que acá hay un intento sincero de tomar la información que emerge de las reflexiones de las distintas comunidades, de los distintos actores y procesarla de modo tal que efectivamente haya un cierto reflejo en el resultado final, lo cual no es evidente, no es que lo que yo vaya a escribir vaya a aparecer textual en un documento curricular. Este es un proceso de varios pasos, pero también está la expectativa -está por ahí en un documento de hace unos años, de recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular -que me tocó coordinar y dirigir en su minuto-, hablábamos hace un minuto, de la idea que un Currículum sin participación democrática de los actores de la sociedad, no solamente el sistema escolar no tiene legitimidad. Hoy día no es posible proponer un Currículum desde la academia, no es posible proponer un currículum desde los profesionales de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, solamente. Tienen un rol evidentemente, pero me parece que las necesidades y las expectativas de la señora que está haciendo el aseo -probablemente en el pasillo- son importantes, de las experiencias de los profesores y profesoras en las escuelas son importantes; de lo que los estudiantes y las estudiantes nos puedan decir es importante. Vivimos tiempos complejos, muy complejos como sociedad chilena, pero también a nivel global, sí. Por lo tanto, lo que nosotros podamos pensar, reflexionar, proponer en

esta instancia, en lo que quede como propuesta curricular, finalmente va a demarcar rutas para las próximas generaciones. Por lo tanto, tenemos una responsabilidad todos, me incluyo, pero todos los que estamos acá y muchas otras personas; eso de tomarse el tiempo, no de pensar qué es esto de proponer ideas para un proceso de definición curricular como el que estamos viviendo.

Desde el punto de vista de esta presentación -que no es muy larga, pero contiene algunos elementos esenciales, yo diría que tenemos una conjunción de elementos que son bien interesantes. Una es la idea de lo pedagógico y lo curricular. Podría ser un congreso pedagógico a secas, o podría ser un congreso curricular a secas, pero es pedagógico y curricular, y en eso me gustaría detenerme antes de entrar en las temáticas propiamente tales, porque cuando decimos pedagógico a veces solemos atender muchas cosas sobre la idea de lo pedagógico, que va desde la práctica y el oficio de ser profesor, hasta la filosofía y la educación, hasta las teorías del aprendizaje, lo curricular, lo metodológico, didáctico, en fin, muchas cosas. Yo haría un alcance, una nota al pie que esto de lo pedagógico remite también a la idea del ser humano que queremos formar, a la representación que tenemos de los sujetos, de la condición de lo humano, como algo fundamental a tener en cuenta en la reflexión. En la pedagogía hay una larga tradición de esta noción del sujeto que tiene potencialidades y capacidades propias, innatas y otras, donde lo importante es formar esas capacidades, desde la carencia a la potencialidad, para decirlo en palabras muy simples.

Bueno, yo creo que es bueno tener en cuenta en estas reflexiones pedagógico-curriculares cuál es nuestra representación de nuestros estudiantes ¿Como bárbaros?, ¿Como sujetos de derechos?, ¿Como qué? Hay una cosa que siempre está subyaciendo en estas conversaciones, porque si lo miramos desde la carencia y la barbarie, entramos de un cierto modo en las recomendaciones curriculares. Así como tam-

bién, desde la pura bondad y la buena onda, también, terminamos en otro conjunto de propuestas. Entonces creo que hay que hacer ese ejercicio; creo que hay que pensar esto como una gran oportunidad para definir cuál va a ser nuestro legado también como generaciones Para las nuevas que vienen más adelante, por lo tanto, es una gran responsabilidad.

¿Qué queremos aprender?

Ahora, con respecto al Congreso mismo, efectivamente, como antes explicaba Viviana [Castillo, Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC] esto se estructura en función de tres preguntas: ¿Qué queremos aprender?, ¿Cómo queremos aprender? y ¿Cuánto y dónde aprender? Lo digo rápidamente porque quiero volver a la primera: ¿Qué queremos aprender? La pregunta puede ser engañosa. Ojo con eso, porque el qué queremos aprender puede llevarnos directamente a qué contenidos. Y, por tanto, queremos que aprendan de cocina, que aprendan de biología celular, que aprendan de cambio climático y que aprendan, no sé, Educación Sexual. Pero esos son topos, son elementos que uno puede disponer en una cierta progresión, en una cierta selección curricular -como le llamamos los especialistas en currículum y eso puede no tardar tanto-. Yo creo que hay que hacerse una pregunta adicional y es ¿para qué? Sí, ¿para qué queremos que aprendan eso?, ¿cuál es el propósito formativo?, ¿cuál es la finalidad, en función de nuestra idea de condición humana que remite a ciertos bienes culturales que sería importante tener en las próximas décadas? Lo que digamos hoy es válido para 20 años más ya, o sea, 2025; y eso va a tener una trayectoria de al menos diez a 15 años. O sea, no es para ahora, es para lo que viene. Por lo tanto, estamos haciendo un ejercicio de anticipación, de hipótesis, de pensar que a lo mejor se podría necesitar esto. Pero insisto, me parece que no solamente hay que responder sobre qué deben saber, sino qué pueden hacer con aquello que van a saber en el mundo que les va a tocar vivir. En lo personal -lo voy a recalcar probablemente en unos minutos más-se me aparece la ética

como un elemento fundamental. La construcción de sí, el lugar que ocupó en el mundo con otros. A mí me parece que tenemos un déficit gigantesco en aquello, más que en biología celular, disculpen los profes de Ciencias Naturales acá, o más de la República conservadora en el siglo 19 para apelar a los historiadores, ¿o más que el cubismo en artes visuales? Lo digo para ser más justo con todos.

¿Cómo queremos aprender?

Entonces ¿dónde vamos a colocar las apuestas? ¿Dónde vamos a decir que es relevante poner énfasis? ¿cómo se estructura eso? Efectivamente, tiene una consecuencia pedagógica. El cómo lo queremos aprender deviene de la claridad de propósitos y fines. Deviene de una selección curricular donde el contenido se subordina a los propósitos formativos, estamos clarísimos -a estas alturas de la vida, que los contenidos que tenemos hoy día en el sistema escolar están replicados -por ser conservador- 20 veces en las redes digitales. La clase de, por ejemplo, suma de fracciones, el texto escolar está en 20 tutoriales. Los juegos los puedo revisar 25 veces, si no fui a clase lo puedo volver a ver, si no lo entendí, lo puedo volver a ver. No me gustó la explicación de este profe, tomo otro profe. Eso viene en progresión, por lo tanto, el tema no es aprender. El algoritmo de la suma de fracciones ¿para qué me sirve? ¿qué función va a tener en mi vida? Y a lo mejor por ahí vamos simplificando también el peso que tienen hoy día los contenidos en el currículum escolar y nos da más espacio para la famosa contextualización curricular.

¿Cuándo y dónde queremos aprender?

Entonces, el cuándo y dónde queremos aprender remite nuevamente a una pregunta que es bien pedagógica, que tiene que ver con ¿cuál es la experiencia formativa que le queremos ofrecer a nuestros y nuestras estudiantes? Cuando digo experiencia formativa, es que queremos que vivan en la escuela más allá de la clase y la materia, queremos que experimenten en términos de convivencia, de conocimiento de sí

mismo, de indagación del mundo, de comprensión y enriquecimiento en términos de complejidad, de mirada de mundo. No se trata de tener más palabras para enunciar la realidad, de tener más conceptos, de tener eventualmente teorías explicativas que nos permitan desbrozar lo que nos va aconteciendo. Nos vamos alejando, si ustedes se dan cuenta, rápidamente, de qué contenidos tenemos que aprender en este tiempo, no digo que no sean importantes, pero lo son en función de otra cosa ya.

Diagnósticos

¿Cuáles son los diagnósticos que hay? Para decirlo no muy latamente, pero creo que hay que decirlo, tenemos una idea de que

- a) **el currículum escolar ha sido funcional al desarrollo del mercado educativo.** Lo he planteado en más de una oportunidad por acá, por allá, en distintos escritos, en fin, que hay una sensación de que la idea de marcos curriculares nacionales finalmente es súper funcional a la idea de proyecto educativo individual de una institución escolar que debe competir por estudiantes en un mercado educativo. Por tanto, la distinción propia viene dada porque ofrezco curricularmente: Segundo mejor puntaje SIMCE en la región; el tercer mejor lugar en lenguaje en la comuna; cancha de no sé qué, gimnasio con no sé cuántos, en fin, ofertas varias para atraer estudiantes para decirlo elegantemente. Desde ese punto de vista, el currículum, al flexibilizarse en un cierto momento, desde la década de los '90 para acá, cumple también esta función de permitir la descentralización teórica en su minuto, para que los proyectos educativos tengan cierta especificidad. Algo que finalmente no ocurrió y se impuso finalmente el programa de estudio MINEDUC a todo evento. Dejamos de leer Marco Curricular, Bases Curriculares; eso está muy documentado en términos de investigación, o sea, los profes disculpen, pero no leen en las bases curriculares, directamente. Es la gran herramienta, fue el

programa de estudio y el texto escolar. Por lo tanto, nos saltamos todos los propósitos y fines colocados en la fase de ahí hay un problema.

- b) En segundo lugar, la selección cultural del **currículo escolar ha sido reducido a conocimiento de tópicos**, conceptos disciplinarios para su uso instrumental y funcional. Y en esto las pruebas estandarizadas no nos han ayudado en nada, entonces nos concentramos en que se debe dominar específicamente una materia, una asignatura. Nos hemos jugado la vida en eso, porque además nos jugamos la vida de la escuela, su sobrevivencia, su matrícula, en fin. Ahí todavía tenemos un zapato chino del que no hemos podido salir, porque la Ley General de Educación y la Ley de Aseguramiento de Calidad nos mete en ese cajón, donde tenemos poca flexibilidad para saber qué es lo que necesitan nuestros estudiantes.
- c) Por otra parte, **el aprendizaje de contenidos ha tenido un protagonismo exacerbado** en relación a la dimensión formativa de la experiencia escolar. Nos hemos ocupado tanto de mejorar puntajes, que finalmente necesitan las personas de carne y hueso -sus experiencias vitales- en el tránsito de la niñez a la adolescencia y al mundo adulto quedan un poquito a la vera del camino y cuando hemos querido ocuparnos nos dicen: “oye, pero hay que subir los puntajes igual”. O cuando nos dicen: “ya, bueno, ya, otros indicadores de calidad”, “ya bueno ya”, porque es un poco a eso; Entonces hay desafíos ahí bien importantes.
- d) Lo que ya dije: **La rendición de cuentas y la evaluación estandarizada con altas consecuencias reduce la experiencia escolar**, la achata, la encajona, la pone en un marco de actuación donde el que quiere preguntar algo distinto queda fuera, porque tengo que cubrir los objetivos de aprendizaje, porque la planificación me lo dice, porque el jefe UTP está encima de mí, en fin, una práctica que nadie se explica por qué ocurre, pero lo de la cobertura curricular es el primer mandamiento del decálogo anual.

Entonces ¿Cómo salimos de eso? hay que pensarlo.

- e) Y, por último, **los diseños curriculares han oscilado sin consistencia entre fragmentación con alta prescripción y desempeños, amplio y flexible**. Todos los que estamos acá, o buena parte, me imagino, somos profes. El currículo de 1º. a 6º. básico está hiperfragmentado, compuesto de un conjunto de objetivos que son muy operacionales, reducidos a elementos mínimos en fin, con muchos objetivos y un currículo de 3º. y 4º. medio con pocos objetivos amplios y algunos por ahí salen como con las críticas de “poco indicativo de contenidos” y, con el reclamo, hay que decirlo, de los profesores y profesoras diciendo “¿y dónde están los contenidos?”, cuando en el otro lado reclamamos que tenemos muchos contenidos en séptimo y segundo medio, para decirlo más claramente.

Entonces tenemos un problema de diseño, en términos de política curricular a nivel nacional, donde hemos oscilado y no hemos logrado estabilizar una comprensión estable en el tiempo, con profundidad técnica que permita que ese currículo efectivamente pueda, permita y habilite la deliberación curricular; la deliberación profesional de los docentes con respecto a cómo implementar eso. Lamentablemente hemos pasado por mucho de esto, apelando siempre -en mi caso por lo menos-, a la idea de que hay que pensar cómo abrir el currículo, en cómo, tampoco, hacerlo tan mínimo que no diga nada. Si hay un equilibrio que encontrar en esta etapa que vamos a tener que pensar bien, buscar la solución para aquello, pero esto dice relación con una arquitectura de elementos que no sean infinitos y con mucha especificación, que tampoco sea una sola cosa y el profesor tampoco sepa por dónde entrar.

¿Cómo se podría representar un nuevo currículo?

Lo primero debe ser participativo y democrático en sus definiciones, un poco lo que estamos haciendo hoy día, me parece. Lo que estamos

inaugurando hoy día tiene que ver con **escuchar a la sociedad**, luego a la academia -yo soy de la academia, pero es: "luego a la academia"-, primero escuchar a la sociedad.

Segundo, debe ser **centrado en la contextualización**, entendida como operación pedagógica que abre espacios a deseos, temas de conocimiento y cultura de las y los aprendices: ¿cómo le abrimos la puerta de la escuela de la sala de clase a lo que trae al chiquillo, a la chiquilla? De esto hemos hablado décadas -tampoco es tan nuevo lo que estoy diciendo- pero no terminamos de saber cómo abrir la sala de clases a lo que los chicos y chicas traen, porque, entre otras cosas, tendemos a mirar cuántas clases me quedan, cuántos contenidos tengo que pasar, cuánta materia tengo que transferir todavía, más allá de algunos supuestos como que "si primero no saben esto, no pueden discutir de nada". En fin, hay una cantidad de dificultades en esto que estoy diciendo, pero sí es cierto que, tanto el profesorado gremialmente, como distintas actorías y representaciones vienen reclamando hace mucho tiempo, la idea de poder contextualizar, de darle sentido local a lo que estoy enseñando.

Debe ser **flexible** para ganar representatividad, expresividad y accesibilidad, identidades y diversidades mediante. Esto es complicado porque se supone que estamos en un diseño de política educativa que -en lo curricular- tiende a la flexibilidad, pero con el tiempo hemos vuelto una y otra vez a cerrarlo, vía programas de estudio, vía textos escolares, vía pruebas estandarizadas. Entonces ¿qué es eso de lo flexible? ¿cómo imaginar algo donde las personas puedan transitar sin pensar que, si se saltaron un paso, ya no pueden seguir? Nos pasó con la pandemia. Todo el ejercicio de priorización curricular, más o menos bien hecho, más o menos bien logrado, es todo un aprendizaje respecto de que lo que hoy día pasa en las escuelas es que los chicos entran y salen cognitiva y físicamente de la escuela: Se les olvida lo que aprendieron el año pasado, lo que creímos que estaba asimilado ya no está. Entonces, esa flexibilidad

tiene que permitirnos cierta recursividad de lo que sí importa y dejar atrás lo que es una excusa, un elemento que apoya la construcción de cierta forma de pararse en el mundo sustantivo, desde saber leer y escribir, hasta respetar a su compañero o compañera.

Debe ser **abierto al desplazamiento de los patrones de escolarización** que van hacia campos de desarrollo asincrónicos. O sea, pandemia, más allá que quedamos todos agotados, nos está diciendo. La inteligencia artificial hoy día nos está diciendo que no todo se aprende en la sala de clases. Es que todo es posible de recuperar de un modo u otro, excepto ciertas habilidades básicas. En que uno podría saltarse biología celular, pero no se puede saltar comprensión lectora de verdad. Cuando digo comprensión lectora no digo la comprensión lectora dentro del lenguaje; digo: comprensión lectora dentro de ciencias naturales, de artes visuales, de educación física. Esas grandes competencias bases se forman a través de la experiencia escolar, no en la asignatura, -paso el dato-. Me parece que ahí hay un tema muy central, no es que el lenguaje tenga que enseñar a leer y a escribir, es a través de la vida y de los saberes que se enseña a leer y escribir. (Me viene a la mente: "Mi mamá me mimó" de ...).

Territorios y comunidades. Estamos en una crisis de los Estados nacionales y de los relatos nacionales, lo queramos asumir o no, todos estos arrebatos nacionalistas que vienen emergiendo en las sociedades contemporáneas no son otra cosa que la expresión de la crisis. La UNESCO viene hablando de ciudadanía para el mundo global hace ocho o diez años... ¿cómo nos encontramos con otro que conecta muy fuertemente con lo segundo, con lo último no abierto al flujo de culturas transnacionales. O sea, los profes de historia que están acá ya saben que cómo haces historia de Chile suponiendo que saben quién es Bernardo O'Higgins, o que son los pipiolos. Necesitamos mirar desde una cultura regional, al menos de América Latina, pero esto está todo conectado, este es un planeta que es una aldea global efectiva-

mente. Entonces, eso que hablaba Viviana del mínimo común ¿es un mínimo común nacional? ¿ese es el propósito a comienzos del siglo 21 del currículum escolar? ¿asentar la identidad nacional? Hay que reconocerla evidentemente, somos producto de una trayectoria, pero somos una trayectoria que está en proceso de mezcla y fusión permanente, hoy día más que nunca, y no digo la migración venezolana, digo K-pop, chicos que a los ocho años hablan “en mexicano” y “en argentino” ¿los han escuchado no? ¿Se entiende?

Abierto al flujo de culturas transnacionales.

Estamos en un escenario de rápida mutación donde es difícil leer los mensajes, difícil leer y codificar -que es el gran ejercicio del currículum- codificar, congelar, datar en un documento algo que está fluyendo en direcciones un poquito impensadas. ¿Cómo nos debatimos entre en Ñuble profundo y el tren de Aragua y el narcotráfico? ¿Se dan cuenta? Son tensiones gigantescas para una sociedad, son elementos que tenemos que pensar, procesar; darnos el tiempo -como decía al inicio-, para decantar, porque hacer un ejercicio de reflexión curricular implica -en lo fundamental- ser capaz de identificar aquello que es fundamental dentro de miles de posibilidades.

Por eso hablamos de selección curricular, si es una selección, nos quedamos con esto y dejamos fuera un montón de cosas. Entonces las posibilidades de errar son altísimas -honestamente-, pero en la medida que esto se hace más participativo y democrático, creo que reducimos la posibilidad de error. ¿Qué es lo que compartimos como expectativa, como dolor, como esperanza? Y a partir de eso pensamos qué contenidos, qué temas, qué asignaturas. Hace rato que le vengo dando vueltas al tema de ¿Dónde está el cuerpo en el Currículum?, ¿Aparte de educación física? En la palabra cuerpo hay miles de resonancias. Nuestra obsesión de los últimos 30 años -yo diría-, ha sido la cognición, ha sido la neurona -exagerando el punto- de cómo funciona el cerebro ¿y qué

pasa con el alma? ¿qué pasa con lo sensible? ¿qué pasa con la capacidad de conmoverse frente al mundo? Yo creo que son cuestiones que hay que pensarlas, hay que darle una vuelta. Para ir terminando ya, porque creo que me estoy alargando mucho.

Aspectos centrales de un proceso de actualización curricular

¿Cuáles son aspectos centrales de lo que estamos comenzando a vivir con este proceso? Definición de propósitos, principios y contenidos; pensar el proceso de despliegue curricular, en el sentido de “bueno, esto que vamos a definir ¿cómo se implementa, qué espacios tengo? ¿Hay deliberación pedagógica o no hay deliberación pedagógica? ¿Hay currículum local o no hay currículum local; solamente uno nacional? ¿Hay posibilidades de construir y complementar lo nacional de alguna forma? Son todas preguntas que están abiertas hoy en día.

Y hay un modo de construcción, que a la UCE [Unidad de Currículum y Evaluación MINEDUC] y a Viviana le cabe inventar esa alquimia, que es cómo presentarlo para que sea comprensible para el profesorado, para las escuelas, para los estudiantes y entendamos dónde está lo central de eso que se nos propone.

Nociones centrales

Cierro un poquito con esto. Algunas cosas empiezan a circular, como la nomenclatura, pero no son necesariamente las que van a quedar. Pero ¿qué es lo esencial? ¿cuáles son los conocimientos esenciales? Los tópicos generativos, que es una forma, una nomenclatura que circula en el mundo académico de aquello que permite como que entras por un lado y se despliegan un conjunto de otros elementos, es decir, si uno dice la noción de sistema en biología, uno entiende que eso te permite comprender muchas cosas del mundo natural y del mundo de la vida en general. Es un gran macro concepto que, una vez que lo entiendes, empieza a permear un conjunto de otras comprensiones más específicas.

Se ha hablado de aprendizajes nucleares, en el documento de recomendaciones hablamos de aprendizajes nucleares, en los últimos años se habla de nuclearización, pero identificar eso implica tener claridad de que esos aprendizajes nucleares casi siempre van a tener una vocación más interdisciplinaria que puramente disciplinaria, que permita hacer conexiones con otros ámbitos del saber, con otros ámbitos de la realidad. Entonces, encontrar aquello en un proceso de decantamiento nuevamente, no de contenidos que son informaciones, datos, temas, sino que, de aquellos elementos, como en el currículum de educación de adultos se habla de grandes ideas, de elementos que conducen, orientan, nos dan un punto de fuga en el trabajo pedagógico: tengo que apuntar para allá y estoy pendiente, si me salté un tema, si me faltó pasar una materia X, yo sé que voy en esa dirección.

Todo esto requiere de una noción de que todos los elementos son **contextualizables, pertinentes, social y culturalmente, transferibles a diversas situaciones**, que no sirva solamente para la escuela, que no sirva solamente para la prueba, sino que sirva para aplicarlo en otro ámbito de conocimiento o en otro contexto social, cultural, político, económico.

Interdisciplinarios y socialmente relevantes, creo que nos jugamos una cosa muy importante en aquello que es lo socialmente relevante hoy en día para los estudiantes y los desafíos que tienen generacionalmente.

Formadores de opinión yo creo que ahí hay una cuestión que no tenemos que olvidar. Esto es, educarse significa tomar posición frente al mundo y tenemos que ayudar a nuestros y nuestras estudiantes a tomar posición frente al mundo.

Por último, **controversial**. Ojalá instalemos -en un lugar u otro de las distintas asignaturas de los distintos niveles-, la idea de que no todo es blanco y negro, va de que hay puntos de vista

de que hay argumentos más fiables o válidos que otros, que yo puedo tener un conjunto de argumentos ante algunos de los míos en realidad son débiles, en donde estemos obligados a discernir, obligados a conocernos internamente acerca de qué pensamos de las ideas de justicia en el mundo, por ejemplo: ¿Cuál es mi noción de justicia? Porque para unos justicia es que no me cobren impuestos, para otros es que los impuestos sirvan para efectivamente ayudar a los más pobres; pero la nota tiene una respuesta. Tenemos que ayudar a las próximas generaciones a hacer ese ejercicio.

Cierro simplemente, y esta es la parte de avisos comerciales: Hay tres textos que en que -yo he estado en los tres metido-, pero no quiero que se entienda como un aviso personal está el documento de recomendaciones (Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular) que está disponibles en internet, es del 2016, de esa mesa de debate que se dio en torno al currículum. Está un libro que se llama 'Políticas para el desarrollo del currículum', donde se debate desde distintas aristas, los problemas y los desafíos de futuro que tiene el currículum, un libro del 2018, y otro que publicamos con mis compañeros de mi grupo de estudios de currículum: 'Claves para el desarrollo del currículum', donde hacemos algunas reflexiones muy "a pie de profe": Digámoslo como quiero hacer con el currículum que tenemos y los desafíos que se abren con ello. Me parece que, dado que estamos entre profesionales de la educación, entre pedagogos y pedagogas, me parece que también hay que consultar otras cosas para poder enriquecer la comprensión de todo este debate que se nos abre y que creo que debe tomarse con mucha seriedad. Hacernos los tiempos para, de verdad, un poquito en silencio, quizás personal, para empezar a ver de qué trata esto, no llegar apurado con el café a la reunión... ¿a qué era? No, creo que esto hay que decantarlo y creo que hay que empezar hoy día.

Muchas gracias.

Bibliografía recomendada

Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.) (2018). Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas. Ministerio de Educación de Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572>

Ministerio de Educación de Chile (2016). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación de Chile.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-35514_recurso_1.pdf

Osandón, L. (Ed.) (2022). Claves para el desarrollo del currículum: análisis crítico y recomendaciones para docentes y escuelas. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

https://www.curriculumnacional.cl/portal/Asignatura/Artes-Visuales/337349:Claves-para-el-desarrollo-del-curriculum-analisis-critico-y-recomendaciones-para-docentes-y-escuelas#descargas_recurso

Parte 2: Conversaciones Posibles

Trabajo interlíneas: Líneas de Investigación de Prácticas de aula y escuela para la inclusión y Currículum para la inclusión.

Propuesta elaborada por:
María Leonor Conejeros, Giselle Melo-Letelier, Gerardo Godoy y Ana Rojas.

Resultado de investigación: “Analizando prácticas educativas por medio del potencial educativo”

Breve descripción de la metodología:

La polisemia confusa que atraviesa el concepto de inclusión conlleva a que las comunidades educativas, en muchas ocasiones, se clasifiquen a sí mismas como “comunidades inclusivas” cuando han cumplido con ciertos criterios y/o acciones que indicarían un “estado inclusivo”, sin dar espacio a que la inclusión se entienda como un proceso. Entender la inclusión educativa como un proceso, conlleva una visión casi inalcanzable para las comunidades, pues se estaría siempre en camino a ser “inclusivas”. Intentando establecer un punto medio entre estas dos visiones polarizadoras, proponemos problematizar la inclusión educativa re-pensándola como “un potencial educativo” posible, por tanto, de identificar en las prácticas educativas. Es decir, analizar cómo la inclusión se despliega en las prácticas educativas cotidianas. En esta acción, es importante identificar la posibilidad de caer en el riesgo de juzgarlas y clasificarlas en “prácticas inclusivas” o “prácticas no inclusivas”. Por ello, es que proponemos ampliar el análisis y cuestionar las dimensiones de las prácticas educativas, para así encontrar, en esos espacios, potenciales inclusivos que permitan un proceso de constante cuestionamiento del quehacer de las comunidades. La siguiente propuesta se basa en el artículo “El potencial educativo: analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión” (Melo-Letelier et al., 2022), realizado a partir del

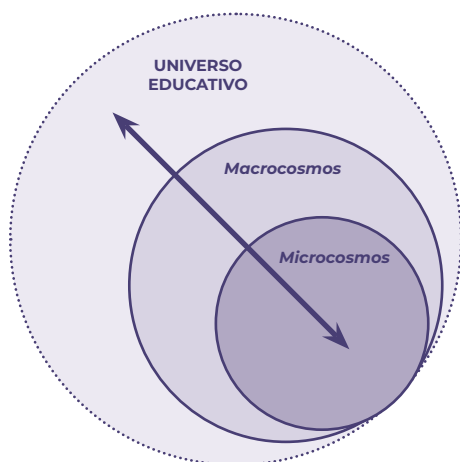
análisis de etnografías en 9 escuelas de las comunas de Renca, Alto Hospicio y Viña del Mar en el año 2017. Dichas etnografías se realizaron a partir de observaciones no participantes de diferentes espacios e interacciones del contexto escolar, así como entrevistas y conversaciones informales con diferentes actores de las comunidades. Estas observaciones se registraron en bitácoras de campo, fotografías, videos y audios. Del análisis de estos registros, emerge una propuesta “maquinaria” para utilizar en las comunidades educativas, con diferentes actores a la hora de mirar con lentes de inclusión educativa.

Breve presentación del resultado, y de los desafíos que estos significan para pensar las 3 preguntas que propone el Congreso Curricular y Pedagógico:

A partir de la investigación desarrollada entre los años 2017 y 2021 nos dimos cuenta de la relevancia de proponer una mirada respecto a la complejidad de las prácticas que acontecen en los contextos educativos. Estas prácticas son dinámicas y se enmarcan en aspectos curriculares, políticas públicas y culturas. En este sentido, construimos la conceptualización del “universo educativo” entendiéndolo como un modo de mirar la realidad compleja de las escuelas y sus comunidades. Esta mirada implica un posicionamiento: perspectiva ecológica; un puente entre dimensiones contextuales:

microcosmos-macrocosmos; práctica educativa -entendida como: 1. una práctica social enmarcada en el contexto de escuela; 2. fruto de la tensión de reglas generales de las instituciones, las subjetividades e identidades; 3. fruto del conocimiento naturalizado del “cómo se hacen las cosas”; e 4. interacción como objeto de estudio- (Manghi et. al, 2022).

Figura 1.
Representación del Universo Educativo y sus dimensiones interrelacionadas



Una pregunta relevante respecto a las prácticas educativas es cómo se relaciona con la dimensión curricular de la educación. Para abordar esta pregunta podemos mirar los niveles de concreción curricular que van desde el diseño propio del currículum hasta su expresión en la práctica educativa. Podemos entender el currículum en términos generales como un conjunto de normas que regulan algunas prácticas de la vida educativa; una invención reguladora del contenido y de las prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2011).

Las normas que estructuran el currículum (contenidos, tiempos de trabajo, lugares de trabajo) necesariamente deben ser expresadas por sujetos que realizan una práctica concreta. De esta manera, emerge una dimensión relacional en la práctica educativa (Manghi, 2013; Manghi et. al., 2016) que a su vez se vincula con un contenido estructural del currículum (Gimeno Sacristán, 2011). Nuestro desafío en este senti-

do es ver cómo podemos vincular de manera lo más explícita posible la dimensión curricular, estructurante y “muchas veces” normativa, a la práctica educativa que permite reelaborar o *diseñar* (Adami, et. al. 2022; Canale, 2021) el currículum a través de ella (Melo-Letelier, et. al. 2021). Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se presenta el modo mediante el cual analizaremos las prácticas educativas entendidas -en parte- como una expresión del marco curricular.

A continuación, la Figura 2 muestra la “Maquinaria para desnaturalizar una práctica educativa”. Entendemos que las prácticas se pueden dividir en tres dimensiones: dimensión materialidad; dimensión simbólica; y dimensión aprendizaje.

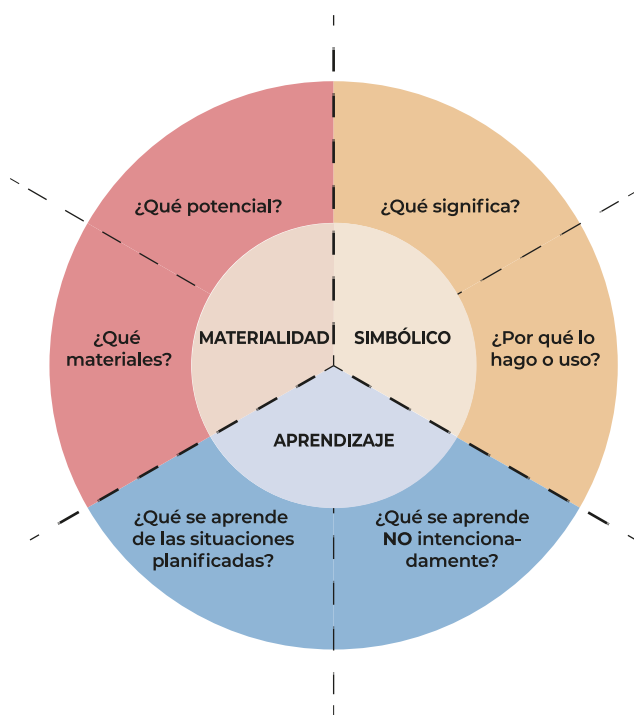
La dimensión materialidad refiere a la materialidad que permite desempeñar una práctica y pretende responder a las preguntas: ¿qué materiales? y ¿qué potencial tiene? En cuanto a la dimensión simbólica, esta permite identificar el posicionamiento ético y valorativo de la práctica analizada, junto al objetivo implícito o explícito que se pretende lograr en el quehacer de la comunidad educativa. Aquí es necesario responder ¿qué significa esta práctica? y ¿por qué lo hago o uso? apelando al objetivo de la práctica. Finalmente, la dimensión aprendizaje, se enfoca en descifrar los aprendizajes que se logran a partir de una práctica determinada, en un contexto específico. Responde a la pregunta ¿que se aprende intencionalmente o inintencionalmente? (Melo-Letelier et al., 2022, p. 162)

En esas respuestas y reflexiones se puede encontrar el potencial educativo. Identificarlo permite entender a la inclusión como un proceso de constante cuestionamiento y, de esta manera, evitamos la mirada polarizadora de las comunidades:

“bajo el uso de la maquinaria las prácticas educativas no pueden ser consideradas más

inclusivas o menos inclusivas en un juego de polarización, si no que los mapas nos muestran que, en sus dimensiones, las prácticas educativas poseen un dinamismo interno situado en los contextos particulares. Por tanto, no sería pertinente la auto-clasificación o la clasificación de las escuelas en más o en menos inclusivas, sobre todo, cuando el concepto inclusión es problemático y necesario de revisar” (Melo-Letelier et al., 2022, p. 164)

Figura 2.
 Maquinaria para desnaturalizar una práctica educativa.



Propuesta para facilitar la conversación:

Dejamos una propuesta de utilización de la maquinaria en fases (Melo-Letelier et al., 2022): Fase 1 de elección y delimitación de una práctica educativa; Fase 2 de análisis de la misma práctica educativa en base a las dimensiones con gradientes; y Fase 3 de generación de un mapa de la práctica seleccionada respondiendo a las preguntas. La maquinaria se pone en funcionamiento a partir de las personas y de los sentidos que se le asignan a la práctica seleccionada, por lo que, invitamos a que se considere en estos análisis a adultos, adultas que

tengan diferentes roles y estudiantes de las comunidades educativas.

FASE 1, elección y delimitación de la práctica educativa.

“Son las y los analistas quienes delimitan consensuadamente la práctica y la proponen para analizar. La elección y delimitación es un consenso entre quienes van a analizar y puede realizarse mediante un relato, una imagen u otro medio que permita describir la práctica. Sugerimos criterios de selección a partir de lo realizado en las escuelas: toda práctica es potencialmente analizable; se selecciona según la divergencia de puntos de vista sobre la práctica en la comunidad y/o por las instituciones del macrocosmos; se selecciona según la naturalización de la práctica; y se selecciona cuando se busca tomar una decisión. Una vez seleccionada la práctica educativa se pasa a la siguiente fase” (Melo-Letelier et al., 2022, pág. 155)

FASE 2, análisis de la práctica educativa.

Una vez que se ha delimitado la práctica se propone analizar bajo sus dimensiones, respondiendo a las siguientes preguntas:

DIMENSIÓN 1, materialidad:

Refiere a la materialidad que permite desempeñar una práctica. Responde a las preguntas

- ¿qué materiales?
- ¿qué potencial tiene?

DIMENSIÓN 2, simbólica:

Corresponde al posicionamiento ético y valorativo de la práctica, junto al objetivo implícito o explícito que se pretende lograr en el quehacer de la comunidad educativa. Responde a las preguntas

- ¿qué significa?
- ¿por qué lo hago o uso? (identificar el o los objetivos)

DIMENSIÓN 3, aprendizaje:

Se enfoca en descifrar los aprendizajes que se logran a partir de una práctica determi-

nada, en un contexto específico. Responde a la pregunta

- a. ¿qué se aprende de las situaciones planificadas?
- b. ¿qué se aprende NO intencionadamente?

FASE 3, generación de un mapa de la práctica analizada.

Esta fase permite visualizar el análisis de manera concreta. Sugerimos utilizar un papel que facilite la intervención de todas las personas analistas. En un sector del papel describir la práctica educativa (ej.: huerto escolar medicinal del curso de 6to básico; pruebas de alternativas para la evaluación de las Unidades de aprendizaje; la implementación de taca-taca en el patio; baños mixtos; la formación en filas de estudiantes por varones y mujeres antes de entrar a la sala de clases; la planificación en co-docencia; etc.). En otro sector, dibujar la maquinaria (Figura 2) para ir respondiendo a las preguntas y dejar plasmadas las respuestas. Y, en otro sector, o en diferentes sectores, dejar plasmadas las reflexiones. El objetivo es identificar los “potenciales educativos” o inclusivos de cada dimensión y las posibles transformaciones que se puedan realizar en esas prácticas de ser necesarias. Si llegasen a tomar decisiones concretas, sugerimos plasmarlas en el mapa de la práctica analizada.

Posterior a la utilización de la maquinaria de análisis de las prácticas educativas, sugerimos responder a algunas preguntas de meta-análisis, tales como:

¿Cómo aporta a la inclusión esta práctica educativa considerando las características

contextuales del establecimiento?

¿Cómo estamos entendiendo la inclusión y qué necesitamos aprender?, ¿Qué sentido tiene considerar la inclusión en los momentos de planificación y desarrollo de experiencias educativas?

¿Qué aporta la inclusión para la formación de mis estudiantes?

¿Cómo puedo ampliar el potencial educativo de las experiencias de aprendizaje que ofrezco a la comunidad escolar?

Finalmente, dejamos algunas sugerencias de dónde y en qué momentos se podría utilizar esta maquinaria:

En reuniones pedagógicas de la comunidad educativa; en los trabajos de mentoría con docentes nóveles; en las sesiones de jefatura con estudiantes; en reuniones de dirección; en encuentros de trabajo colaborativo entre docentes (co-docencia) y/o con otros profesionales de la educación; en la evaluación de actividades desarrolladas curriculares y extracurriculares.

Sugerencia de materiales:

Documentos curriculares como: bases curriculares, orientaciones didácticas, priorización curricular, textos escolares, planificación de actividades desarrolladas (actos, celebraciones, salidas pedagógicas, entre otras).

Papel para plasmar el análisis

Plumones de diferentes colores

Lecturas recomendadas:

Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G. y Manghi, D. (2022). El potencial educativo: analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 149-167.

Línea de Investigación: Políticas y prácticas de gestión para la inclusión

Propuesta elaborada por:
 Vicente Sisto, Diego Palacios, Teresa Báez, Daniela Palma

Resultado de investigación: *Aprender y convivir: nuevas dimensiones de exigencias para profesores y equipos directivos en tiempos (post) pandémicos.*

Breve descripción de la metodología:

La línea de Políticas y Prácticas de Gestión para la Inclusión se centra en tres áreas interconectadas de investigación. En primer lugar, exploramos la dimensión de las políticas, su diseño e implementación. Aquí, analizamos las diversas racionalidades, argumentos y justificaciones presentadas por diferentes actores educativos en la formulación de políticas educativas específicas. En segundo lugar, abordamos la manera en que estas políticas se traducen en acciones a través de instrumentos de gestión particulares. Estos instrumen-

tos guían a los actores educativos en contexto para tomar ciertas direcciones y, en ocasiones, evitar ciertas formas de actuación. Por último, uno de los aspectos más relevantes de nuestra investigación es la exploración de la vida cotidiana y las narrativas construidas por diversos actores. Particularmente en el espacio escolar, las políticas adoptan múltiples significados y orientaciones, dando lugar a conflictos, intereses, relaciones y valores que tejen una complejidad en las racionalidades que guían la gestión educativa y los instrumentos que las concretan.



Durante el año 2023, hemos dedicado una atención especial a la participación de docentes en diferentes contextos escolares frente a los desafíos tanto generales como emergentes que han surgido en el escenario posterior a la pandemia. Las brechas en el aprendizaje, las cuestiones relacionadas con la convivencia y la salud mental, y la importancia de convertir la escuela en un espacio de experiencias relevantes y significativas para todos sus participantes, han sido aspectos cruciales en el proceso de recuperación y reactivación educativa en Chile. Para comprender cómo los profesores están experimentando este proceso, hemos llevado a cabo un análisis crítico de diversos documentos oficiales de política educativa y hemos participado en debates públicos sobre el papel de los docentes en nuestro país. Específicamente, hemos mantenido conversaciones con profesores a través de entrevistas y grupos focales, siempre buscando dar voz a sus perspectivas como un medio fundamental para desarrollar procesos educativos más adecuados y pertinentes.

Breve presentación del resultado, y de los desafíos que estos significan para pensar las 3 preguntas que propone el Congreso Curricular y Pedagógico:

Un hallazgo central de nuestras investigaciones es que el escenario (post)pandémico, las políticas educativas emergentes y las diversas consideraciones y valoraciones sobre el rol de los docentes en Chile han configurado una nueva dimensión de exigencias para sus procesos de trabajo. En efecto, el panorama del trabajo docente en el año 2023 se teje con complejidad y desafíos únicos. Las y los docentes, como artesanos de experiencias y aprendizajes, navegan por un terreno que se entrelaza entre lo humano y lo educativo. Las relaciones sociales con los estudiantes se entrecruzan con políticas educativas y reglas formales, dando forma a un proceso laboral en el que los docentes despliegan saberes y emociones para construir

vínculos de calidad. Sin embargo, enfrentan la presión de nuevas exigencias derivadas de la era post-pandémica, con foco en la dimensión socioemocional de la educación.

En este contexto, emerge un caleidoscopio de desafíos y tensiones. Las presiones de la evaluación docente individual, así como la creciente precariedad en las carreras docentes, forman un telón de fondo preocupante. La incertidumbre y el miedo a la evaluación se mezclan con la sensación de que la carrera docente está en una encrucijada entre la continuidad y la deserción. Esta ansiedad se combina con las cambiantes identidades del profesorado en un sistema educativo que experimenta cambios radicales.

No obstante, el caos también trae oportunidades para transformación. Las tensiones actuales pueden ser la base para la construcción de un nuevo orden. Aunque las políticas y evaluaciones actuales no se ajusten a las necesidades y complejidades del trabajo docente, existe la posibilidad de redirigir el rumbo. Esta transición requerirá un replanteamiento profundo de la carrera docente, donde el trabajo sea considerado situado, colectivo y contextualizado, en contraposición a los estándares y recompensas individuales.

En un mundo post-pandémico, los docentes luchan por equilibrar la complejidad de la educación con las demandas impuestas. Mientras las crisis y los desafíos autoritarios oscurecen el horizonte, los docentes deben resistir la trampa de la retórica de la crisis y centrarse en lo que es central para la educación: qué aprendemos, cómo aprendemos, cuándo y dónde aprendemos. Esto nos lleva también a preguntarnos para qué aprendemos, especialmente en un contexto donde los autores educativos enfrentan complejos desafíos y amenazas, pero también tienen la oportunidad de contrarrestar las fuerzas que les inhiben y forjar un nuevo camino hacia una educación más humana y auténtica.

Propuesta para facilitar la conversación:

Proponemos a las comunidades escolares, especialmente profesoras/es y equipos directivos, que puedan abordar las preguntas propuestas por el Congreso Pedagógico y Curricular desde el núcleo de sus desafíos y anhelos.

1. *Nuestros desafíos*: los participantes describen, en relación con la caracterización del trabajo docente que hemos ofrecido, cuál es su situación actual como establecimiento. Un facilitador promueve preguntas que permitan caracterizar los desafíos actuales.
 - a) *¿Qué desafíos estamos enfrentando como comunidad educativa en el plano del aprender y el convivir?*
 - b) *¿Con qué herramientas estamos enfrentando estos desafíos?*
 - c) *¿Qué progresos hemos tenido durante este año? ¿Qué limitaciones hemos enfrentado?*

2. *Nuestros anhelos*: los participantes dialogan respecto de cómo se pueden abordar los desafíos planteados y sistematizan anhelos y aspiraciones para el presente y el futuro de los procesos educativos.
 - a) *¿Cómo podemos abordar los desafíos que estamos enfrentando lo que la política nos mandata hacer, la forma en que nos evalúa, y lo que realmente ocurre en la escuela?*
 - b) *¿Qué escuela nos imaginamos, con qué tipo de políticas educativas? ¿Qué es lo que podemos lograr en los próximos 2 años?*

3. *Nuestro plan*: considerando la integración entre los hallazgos de investigación, los desafíos planteados y los anhelos trazados, los

participantes trabajan sobre las preguntas del Congreso:

- a) *¿Qué aprender?*
- b) *¿Cómo aprender?*
- c) *¿Cuándo y dónde aprender?*

Materiales: sugerimos utilizar papelógrafos y plumones para que, trabajando en pequeños grupos, estos puedan posteriormente presentar sus reflexiones en un plenario. Se invita a que elaboren y plasmen creativamente sus reflexiones para lo cual podrían utilizar, por ejemplo, técnicas de collage o fotomontaje (materiales adicionales: revistas, periódicos, tijeras, pegamento).

Lecturas recomendadas:

Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education policy analysis archives*, 27, 23-23. Disponible en <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3044>

Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., & del Valle, L. R. C. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 138-138. Disponible en <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6460>

Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 141-156. Disponible en http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432018000300141&script=sci_arttext



Autores



Verónica López

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV y académica titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha liderado y colaborado en diferentes proyectos de investigación vinculados a la convivencia escolar e inclusión educativa.



Luis González

Ingeniero Comercial con mención en Economía de la Universidad de Chile. Ha desarrollado investigación en temas relacionados a rezago escolar, violencia escolar, clima escolar y bienestar subjetivo. Profesional del Centro Eduinclusiva.



Luis Osandón

Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciado en Historia. Es académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad de Chile. Investigador Principal de la línea “Currículum para la inclusión” del Centro Eduinclusiva.



María Leonor Conejeros

Psicóloga y doctora en Educación de la Universidad de Concepción, Postdoctorado en Gifted Education desarrollado en la Universidad de New South Wales, Australia. Académica titular de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e Investigadora Principal de la línea “Prácticas de aula y escuela para la inclusión” del Centro Eduinclusiva. Su investigación se ha centrado en poblaciones vulnerables, doble excepcionalidad, aspectos socioemocionales de niños y jóvenes talentos y mujeres con alta capacidad e interés en áreas STEM.



Giselle Melo-Letelier

Licenciada en Educación y magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estudiante de teatro en la Universidad de Valparaíso. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con las prácticas inclusivas de aula y escuela, prácticas formativas que incorporan perspectiva de género y prácticas educativas en comunidades escolares y universitarias. Profesional de la línea “Prácticas de aula y escuela para la inclusión” del Centro Eduinclusiva.



Gerardo Godoy

Profesor de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, magíster y doctor en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador emergente de la línea “Currículum para la inclusión” del Centro Eduinclusiva. Investiga sobre prácticas educativas y estudios críticos del discurso sobre la resignificación del cuerpo y las experiencias vitales.



Ana Rojas

Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Educación con mención en Currículum escolar. Ayudante de Investigación de la línea “Prácticas de aula y escuela para la inclusión” del Centro Eduinclusiva y profesora tutora de práctica profesional en la Universidad Alberto Hurtado. Ha trabajado en Programas de Integración Escolar, como asesora pedagógica, docente en educación superior e investigadora en los ámbitos de formación inicial docente, prácticas inclusivas y estudios curriculares.



Vicente Sisto

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde además es director del Programa de Doctorado en Psicología. Investigador Principal de la línea “Políticas y prácticas de gestión para la inclusión” del Centro Eduinclusiva.



Diego Palacios

Psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile. Investigador emergente de la línea “Políticas y prácticas de gestión para la inclusión” del Centro Eduinclusiva



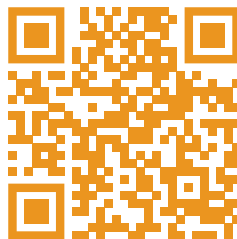
Teresa Báez

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Especializada en Metodologías de Intervención Sociocomunitarias. Profesional del Área de Desarrollo y Transferencia y de la línea de investigación “Políticas y Prácticas de Gestión para la Inclusión” del Centro Eduinclusiva.



Daniela Palma

Psicóloga de la Universidad de Playa Ancha. Asistente de investigación de la línea 4: “Políticas y Prácticas de Gestión para la Inclusión” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.



CENTRO DE INVESTIGACIÓN
E D U C A C I Ó N
inclusiva



www.eduinclusiva.cl

Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Campus Sausalito.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



Proyecto CIE160009
Financiado por Programa ANID SCIA