



DE LA REFORMA A LA TRANSFORMACIÓN

CAPACIDADES, INNOVACIONES Y REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA

Alejandro Carrasco y Luis M. Flores
Editores

COLECCIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN



Centro UC
Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE



EDICIONES UC

DE LA REFORMA A LA TRANSFORMACIÓN:

**CAPACIDADES, INNOVACIONES
Y REGULACIÓN DE LA
EDUCACIÓN CHILENA**

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Vicerrectoría de Comunicaciones
Av. Libertador Bernardo O'Higgins 390, Santiago, Chile

editorialedicionesuc@uc.cl
www.ediciones.uc.cl

**De la Reforma a la Transformación:
Capacidades, innovaciones y
regulación de la educación chilena**

Alejandro Carrasco R.
Luis M. Flores G.
Editores

© Inscripción N° 302.075
Derechos reservados
Marzo 2019
ISBN N° 978-956-14-2389-3

Diseño:
Johanna Rivas CEPPE UC

Impresor:
Salesianos Impresores S. A.

CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile

De la Reforma a la Transformación:
Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena
/ Alejandro Carrasco y Luis Flores editores.

Incluye bibliografía.

1. Educación – Chile.
 2. Reforma educacional – Chile.
 3. Política educativa – Chile.
 4. Innovaciones educativas - Chile
- I. Carrasco, Alejandro, editor.
 - II. Flores, Luis, 1944-, editor.

DE LA REFORMA A LA TRANSFORMACIÓN:

CAPACIDADES, INNOVACIONES Y REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA

Alejandro Carrasco y Luis M. Flores
Editores

2019 370.983 + DDC 23 RDA

 **Centro UC**
Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE



EDICIONES UC

ÍNDICE

<i>Introducción</i> <i>REFORMAR SIN TRANSFORMAR: IDEAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN CHILENA</i> <i>Alejandro Carrasco</i>	09
PARTE I:	
CAPACIDADES	27
CAPÍTULO 1 LOS DESAFÍOS PENDIENTES EN LA EJECUCIÓN DE LA NUEVA POLÍTICA DOCENTE: ¿ES SUFICIENTE CON LA LEY? <i>Verónica Cabezas • Hernán Hochschild • María Paz Medeiros</i>	29
CAPÍTULO 2 FORTALECER AL FORMADOR DE PROFESORES: UNA AGENDA PENDIENTE <i>Viviana Gómez</i>	69
CAPÍTULO 3 CAPACIDADES DE LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE: HORIZONTE Y OPORTUNIDADES PARA SU DESARROLLO <i>Paulo Volante • Claudia Llorente • Christian Lazcano • Pilar Fuentes</i>	95
CAPÍTULO 4 LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE: TRAYECTORIA Y SUGERENCIAS PARA SU PROMOCIÓN EN LAS ESCUELAS <i>Carmen Gloria Zúñiga • Priscila Cárdenas</i>	131
CAPÍTULO 5 AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES PROPICIOS PARA EL APRENDIZAJE <i>Guillermo Zamora • Marisa Meza • Pilar Cox</i>	153

PARTE II:**INNOVACIONES** 171

CAPÍTULO 6

TRANSFORMAR LAS AULAS EN CHILE: SUPERAR LA DESCONEXIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA ACTUAL Y LOS MODOS DE APRENDER DE LOS ESTUDIANTES.....	173
<i>Ernesto Treviño • Carla Varela • María Isabel Rodríguez • Camila Straub</i>	

CAPÍTULO 7

EL FUTURO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIGITALES EN CHILE DESDE UN ENFOQUE ECOLÓGICO.....	217
<i>Magdalena Claro • Patricio Cabello</i>	

CAPÍTULO 8

DIMENSIONES OLVIDADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA HOY: LA EXPERIENCIA DEL ESPACIO Y EL LUGAR EN LA ESCUELA.....	241
<i>Luis M. Flores • Guillermo Marini</i>	

CAPÍTULO 9

APORTES PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN.....	265
<i>Ruby Vizcarra • Verónica Martínez</i>	

CAPÍTULO 10

TEORIZACIÓN FEMINISTA Y LA INTERRUPCIÓN DEL STATUS QUO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN CHILE.....	299
<i>Ana Luisa Muñoz • Andrea Lira</i>	

CAPÍTULO 11

LOS ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA: UNA PROFESIÓN EN TRANSICIÓN.....	323
<i>Daniela Véliz • Andrés Bernasconi</i>	

PARTE III:**REGULACIÓN** 349

CAPÍTULO 12

LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE: DEL CALEIDOSCOPIO DE POLÍTICAS A UNA INSTITUCIONALIDAD SISTÉMICA.....	351
<i>Cynthia Adlerstein • Marcela Pardo</i>	

CAPÍTULO 13

LA PUESTA EN MARCHA DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA: RELEVANCIA, IMPACTO Y SUSTENTABILIDAD.....	387
<i>Cristóbal Villalobos • Alejandro Carrasco • Ernesto Treviño • Ignacio Wyman</i>	

CAPÍTULO 14

EL NUEVO SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR: ¿CONVIENE REFORMARLO?.....	423
<i>Alejandro Carrasco • Ngairé Honey • Juan de Dios Oyarzún • Angélica Bonilla</i>	

CAPÍTULO 15

CAPITAL PROFESIONAL DEL SECTOR PARTICULAR SUBVENCIONADO EN CHILE: ¿OFERTA DIVERSA O DESIGUAL?.....	449
<i>Alejandro Carrasco • Angélica Bonilla • Alejandra Rasse</i>	

CAPÍTULO 16

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN CHILE: LA REFORMA ESTRUCTURAL AÚN PENDIENTE.....	505
<i>Ernesto Treviño • Alejandro Carrasco • Cristóbal Villalobos • María Jesús Morel</i>	

INTRODUCCIÓN

REFORMAR SIN TRANSFORMAR: IDEAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN CHILENA

ALEJANDRO CARRASCO
Departamento de Teoría y Política Educativa,
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

UNA ESTRELLA QUE PROMETE, PERO NO DESPEGA

El Informe McKinsey (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010) ofreció una tipología de los factores de despegue, trayectoria y sostenibilidad de los sistemas educacionales del mundo, poniendo foco en aspectos de enseñanza y aprendizaje, rendición de cuentas y resultados. La tipología fue construida usando datos secundarios a nivel nacional e incluyó visitas de especialistas a cada país participante. Con ello, se identificaron las trayectorias de mejora que han recorrido una variedad de sistemas escolares, detallando las políticas implementadas por los países más exitosos, así como los obstáculos y desaciertos de aquellos que se encontraban en una situación inicial de mejoramiento. Chile formó parte del estudio y fue significativo que como sistema escolar fuese catalogado como una “estrella promisoría”.

Ha pasado casi una década, y el reciente informe de la OECD (2019), que revisó con exhaustiva profundidad por encargo del Ministerio de Educación la situación de la educación chilena, concluye que Chile mantiene un marcado rezago respecto del promedio de países de la OECD en aspectos como la calidad y distribución social de la enseñanza y el aprendizaje, la estratificación socioeconómica del sistema escolar, y las políticas de construcción de capacidades para profesores y directivos. En lo grueso, indica el Informe, a diferencia de los sistemas escolares más sólidos, Chile carecería de una visión estratégica y coherencia sistémica en cuanto a los propósitos que sirve su sistema educacional y el alineamiento de los pilares que lo estructuran.

Por supuesto, el Informe OECD (2019) mencionado es constructivo y reconoce aciertos y avances, como la Ley SEP, la primera posición que alcanzamos en Latinoamérica en pruebas estandarizadas como PISA, o la conveniencia de políticas recientes que aún están en su etapa embrionaria, y cuyo éxito no está asegurado en lo absoluto sino que más bien depende de esfuerzos decididos por

Alejandro Carrasco Rozas

Profesor Asociado del Departamento de Teoría y Política Educativa de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC). Ph.D en Educación de la Universidad de Cambridge (Reino Unido). Sociólogo y Magíster en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, es Investigador Principal del Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE). Sus áreas de investigación son calidad educativa, privatización educacional, elección de escuelas y mejora escolar.

parte de múltiples actores desalineados entre sí (como por ejemplo, la Carrera Docente y Nueva Educación Pública).

En ese cuadro, el presente libro busca reactivar el sentido de urgencia sobre la importancia de la educación en la construcción de una sociedad más justa, próspera y sustentable. El libro plantea que las sucesivas *reformas* educacionales no han logrado *transformar* la educación. Reformar sin transformar parece resumir bien la inercia que caracterizan las sucesivas olas de reforma en las que se ha embarcado el país. Ya sea porque no apuntan en la dirección correcta, o bien porque fallan en su diseño e implementación. En consecuencia, Chile enfrenta el desafío de introducir nuevas transformaciones al tiempo que debe implementar de manera eficaz reformas recientes que podrían transformar la educación chilena.

El libro propone tres dominios en los que Chile debe focalizar sus esfuerzos de transformación: *capacidades, innovaciones y regulación*. Más abajo ofrecemos la definición e importancia de cada uno de estos tres dominios.

REFORMAR SIN TRANSFORMAR: NO SOMOS UN CASO AISLADO EN EL MUNDO

Mirar la experiencia de otros sistemas escolares puede iluminar la propia. A primera vista, parecen reconocibles las falencias identificadas en otros contextos. Richard Elmore (2010) ha documentado bien la falta de foco y poca transformación del núcleo pedagógico (interacción entre enseñanza, aprendizaje y currículo) que caracteriza no sólo a las reformas, sino también a las prácticas intra-escuela. Por otra parte, la incoherencia sistémica y desalineación de propósitos que identifica Michael Fullan (2001) en muchas reformas, hace que estas no logren ser apropiadas por parte de los actores educacionales locales. O, por último, las dificultades de implementación de las reformas que ha reportado Amanda Datnow (2005), constatando que en su diseño se pasa por alto el hecho que las políticas son co-construidas, re-interpretadas y negociadas a nivel local. La superficialidad, desalineación y centralización descritas hacen que las reformas no transformen sino que sólo mantengan el *status quo*, o en el peor de los casos, generen daños colaterales.

Sin embargo, el aspecto más revelador que da cuenta de los límites de las reformas chilenas en las últimas décadas, puede encontrarse en la teoría de la acción y modalidades de intervención que las han guiado. Hargreaves y Shirley (2012) las llaman la *tercera vía* de reformas educacionales, cuya característica central fue morigerar los efectos de la segunda vía de reformas conformadas por políticas de estandarización, sobre-medición, mecanismos de mercado y privatización, implementadas al inicio de los noventa en países como EE.UU., Reino Unido y en forma acentuada Chile, y que Sahlberg (2016) catalogó como un germen global (GERM en inglés, como abreviación de *Global Educational Reform Movement*). Hargreaves y Shirley destacan tres aspectos que caracterizan el modo de implementar dichas políticas de tercera vía por parte de sus formuladores. Primero, una estrategia “autocrática”, diseñada desde el centro hacia el espacio local, que impone iniciativas y logros esperados diseñados desde el centro, que confía a ciegas en recetas, en modelos abstractos, que ignora que el cambio educacional requiere apropiación, construcción de capacidad a nivel local y confianza en la visión que los actores locales tienen de su propia práctica. Segundo, una “obsesión tecnocrática” con los datos, exámenes y dispositivos de monitoreo central que tienden a invertir la relación entre medios y fines en educación (como el SIMCE estandarizado y cierre de escuelas) y a ignorar los efectos colaterales de la sobre-medición. Los datos han devenido la finalidad misma, han reorganizado las prioridades educacionales y curriculares, y han hecho sucumbir cualquier asomo de una pedagogía inclusiva, dialógica o innovadora. Tercero, “efervescencia” ilusoria en celebrar como logros transformadores ganancias rápidas en tests estandarizados inestables y esporádicos, que no aseguran transformaciones sustantivas en los aprendizajes ni construyen capacidades profesionales sostenibles en las escuelas. El estilo autocrático, la tecnocracia y la efervescencia que exhiben en ocasiones algunos formuladores de políticas, políticos y ciertos activistas educacionales es complaciente y cortoplacista respecto de los propósitos educacionales mayores a los que toda sociedad democrática aspira.

CAPACIDADES: EL BUEN DESEMPEÑO NO ES ESPONTÁNEO, SE CONSTRUYE

La mejora educacional requiere de la transformación profunda de los valores, los propósitos y las prácticas. Una transformación semejante, sólo ocurre y alcanza sostenibilidad en el tiempo mediante la construcción sistémica y coherente de las *capacidades* de los actores educacionales. Por *capacidades* nos referimos al repertorio de recursos profesionales que explican el nivel de desempeño y dotan de una fisonomía compartida a un campo profesional. Sin transformar las capacidades, el desempeño permanece inmóvil, dando cuenta del estancamiento de los aprendizajes en muchos sistemas educacionales. Las capacidades refieren a recursos profesionales compartidos, que permiten construir, rendir cuentas y sostener un campo profesional. En específico, los recursos profesionales se refieren al conocimiento, recursos asociativos y estructuras de apoyo de los que depende la calidad del desempeño profesional. Es lo que Hargreaves y Fullan (2012) llaman ‘capital profesional’ (ver capítulo 15 para su definición), o evoca lo que Elmore (2010) llama el ‘principio de proporcionalidad’, según el cual la calidad del desempeño está proporcionalmente explicada por la calidad o disponibilidad de recursos para su despliegue. Sin una transformación profunda y continua de las capacidades de los profesionales de la educación, es improbable que cambien las instituciones escolares o mejoren los aprendizajes. La razón es evidente: son las comunidades escolares las que procesan, activan y sostienen los cambios. Por eso, es probable que muchas reformas no hayan logrado modificar las capacidades de las comunidades, limitando su capacidad de transformación. De ahí que uno de los desafíos que enfrenta Chile en educación es asegurarse de que un conjunto de reformas orientadas a construir capacidades logre transformar efectivamente el desempeño profesional y los aprendizajes.

Esta primera parte del libro discute sobre las reformas orientadas a construir capacidades en los profesionales que están al centro del cambio educacional y la acción pedagógica: profesores (capítulo 1), formadores de profesores (capítulo 2) y directivos (capítulo 3). En segundo lugar, se discute sobre la creación de capacidades en la comunidad escolar en torno a dos aspectos específicos y críticos para el futuro de la convivencia

democrática: la formación ciudadana en los colegios y la revalidación del lugar de la pedagogía en el aprendizaje humano.

Cabezas, Hochschild y Medeiros (capítulo 1) identifican con claridad y perspectiva, los desafíos que enfrentará la implementación del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, así como la importancia de focalizarse en las acciones de soporte de la política, para que efectivamente tenga efectos en los aprendizajes de los estudiantes. Como se mencionó, el reciente reporte de la OECD (2019) sobre Chile plantea que el salto en calidad de los aprendizajes del sistema escolar depende en gran medida del éxito de esta reforma en curso. Asimismo, el mismo informe (OECD, 2019), identifica a la calidad de la formación de los profesores como uno de los desafíos pendientes de la educación chilena. En concordancia con ello, en el **capítulo 2, Viviana Gómez** se concentra en un actor de crucial importancia, y generalmente olvidado en la discusión pública: el formador de profesores. Dado que la calidad de los futuros profesores depende en gran medida de la calidad de la enseñanza que reciben en su etapa de formación, la autora reflexiona acerca de las habilidades, conocimientos y estrategias pedagógicas que deberían adquirir aquellos que “enseñan a enseñar”.

Luego, el **capítulo 3 de Volante, Llorente, Lazcano y Fuentes** aborda en profundidad la construcción de capacidades en los directivos chilenos, un aspecto que requiere mayor dinamismo que el observado en las iniciativas ministeriales de gobiernos previos. No hay matices ni novedad sobre el asunto, los directivos y su preparación son un soporte fundamental para la labor docente y para la construcción de comunidades profesionales. El capítulo recoge los elementos claves que caracterizan los programas de formación de líderes escolares a nivel global, fijando un horizonte de desarrollo profesional para la carrera directiva en Chile en los próximos años.

A continuación, en el **capítulo 4, Zúñiga y Cárdenas** ofrecen un completo panorama de la situación que atraviesa en las comunidades escolares la adopción de la política de Formación Ciudadana. Un asunto de importancia ante los niveles de desafección política que exhiben las nuevas generaciones, no sólo en Chile sino también en Latinoamérica, donde una mayoría de jóvenes afirma que apoyarían

un régimen dictatorial si trae consigo bienestar económico (Schulz, Ainley, Cox y Friedman, 2018). Con una orientación práctica, el capítulo entrega recomendaciones a las comunidades educativas para la implementación de los Planes de Formación Ciudadana en las escuelas. Las autoras plantean la importancia de transitar desde un paradigma de la Educación Cívica a uno de Formación Ciudadana, enfatizando la promoción de los principios ciudadanos, el tratamiento de temas socialmente relevantes y la participación y convivencia de los estudiantes en una sociedad democrática.

Por último, **Zamora, Meza y Cox (capítulo 5)**, en base a una reflexión conceptual y ejemplos empíricos, se preguntan cómo repensar y proponer una autoridad pedagógica basada en el respeto -sin caer en los extremos de la imposición o de la persuasión simétrica- ante los cambios culturales y sociales de los últimos años, basados en el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Lo que el capítulo trae a escena es la reconfiguración y reposicionamiento del rol del profesor en una sociedad crecientemente descreída con las instituciones y la autoridad.

INNOVACIONES: UNA GOLONDRINA NO HACE VERANO

La noción de innovación ha penetrado fuertemente el mundo educacional generando a su paso entusiastas ingenuos, detractores furiosos y adeptos realistas. Empleamos el término como una invitación disruptiva que busca llevar a un sitio distinguido un conjunto de temáticas, posiblemente desconectadas entre sí en su tratamiento público o académico, pero que están complementemente imbricadas en las experiencias educativas cotidianas de los estudiantes. Seguimos la definición de Vincent-Lancrin et al. (2019, p. 21) y la OECD sobre innovación educativa, que la definen como “*un nuevo producto o proceso (o combinación de ambos) que difiere significativamente de lo que había previamente, y que se pone a disposición de potenciales usuarios (producto) o se comienza a implementar en la institución (proceso)*”.¹

¹ Para ejemplificar: “Las organizaciones educacionales (escuelas, universidades, centros de perfeccionamiento, editoriales escolares, entre otras) contribuyen a la innovación de *productos* cuando introducen nuevos insumos, como programas de estudio, textos o recursos educacionales, o nuevas pedagogías o experiencias educacionales

Por supuesto, no es el propósito aquí documentar ni clasificar el volumen de prácticas de innovación presentes en el país. Vincent-Lancrin et al. (2019) reportan 139 tipos de prácticas innovadoras organizadas en áreas como aprendizaje en ciencias o matemáticas, evaluación, trabajo colaborativo docente, o motivación del estudiante. Ahora bien, la innovación no es un fin en sí mismo, sino que debe mejorar algún resultado educacional. La innovación puede tener un impacto diferenciado sobre diferentes metas educacionales: los resultados de aprendizaje, el involucramiento de los estudiantes, la equidad, costo-eficiencia, o mejores condiciones de desarrollo profesional docente. Según el reporte de Vincent-Lancrin et al. (2019) sobre innovación educativa, en promedio, los países que más han cambiado sus prácticas pedagógicas también han mejorado los resultados académicos de sus estudiantes. Los países que más han innovado durante la última década también exhiben mejoras en la satisfacción y goce de sus estudiantes en la escuela. Pero, en promedio, se observa un nivel moderado de innovación en las prácticas educativas en educación primaria y secundaria de los países de la OCDE. Por eso conviene recalcar que un país que innova en educación lo hace *sistémicamente*. La innovación educativa que impacta es aquella generada a través de todo el sistema, no aisladamente, porque *una golondrina no hace verano*. Para ello se requiere infraestructura social, recursos profesionales y sistemas intermedios de apoyo sólidos. De ahí la importancia para Chile de impulsar las condiciones necesarias para que la innovación sea parte de todo nuestro sistema escolar a nivel local.

Los capítulos aquí agrupados dan cuenta de aspectos en los que Chile está en deuda y requiere abordar con sentido de urgencia, tanto a nivel escolar como universitario. Del lado escolar, **Treviño, Varela, Rodríguez y Straub**, en el **capítulo 6**, abordan probablemente el desafío más urgente y ambicioso de la educación chilena: cambiar

(por ejemplo, cursos en línea o nuevas cualificaciones). Por otro lado, contribuyen a la innovación de *procesos* cuando cambian significativamente sus procedimientos organizacionales para producir bienes o servicios educacionales. Por ejemplo, pueden cambiar la forma en que los profesores trabajan juntos, o cómo agrupan a los estudiantes y gestionan otros aspectos de sus experiencias de aprendizaje; o cómo colaborar con otras instituciones.” (Vincent-Lancrin et al., 2019: 19).

las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes en contextos de inclusión. Para ello, en base a una robusta y bien documentada revisión de literatura, el capítulo analiza la desconexión entre los modos de enseñanza de los docentes y la forma en que aprenden los y las estudiantes. Con foco en las neurociencias y el desarrollo infantil, los autores buscan proponer nuevas formas de organización escolar e interacciones de aula, poniendo el foco en el aprendizaje profundo para estudiantes diversos.

Luego, **Claro y Cabello** en el **capítulo 7** dan cuenta de una de las transformaciones más impresionantes de nuestra civilización: la transformación que genera el mundo digital en las relaciones sociales y el aprendizaje. El capítulo realiza una revisión de las políticas educativas digitales implementadas desde los años noventa, para luego proponer un nuevo enfoque integral para su desarrollo, que, más allá de enfatizar el aporte funcional de las tecnologías, esté orientada al desarrollo socioemocional, creativo y cognitivo de los estudiantes, como aspectos críticos para desenvolverse en la sociedad digital presente y futura a la que pertenecen.

El espacio escolar debe ser uno de los aspectos más postergados de las reformas educacionales pese a su enorme capacidad de transformar y repercutir en las experiencias de aprendizaje y comunitarias de los estudiantes. Abordando ese vacío, **Flores y Marini** en el **capítulo 8**, usando como herramientas conceptuales la filosofía y la estética, nos plantean la relevancia pedagógica del lugar y el espacio para la calidad en la educación. Sin más, los autores ofrecen sólidos argumentos para sostener que el espacio es un elemento activo, transformador y transversal de toda la experiencia de aprendizaje escolar.

A su vez, una de las transformaciones socioculturales más repentinas y desafiantes que ha enfrentado la sociedad chilena últimamente son los fenómenos migratorios. A riesgo de exagerar, no extrañaría que su importancia repercuta en nuevos clivajes de disputa cultural y política. Por lo mismo, su importancia en el campo educacional es creciente en tanto desafía, no sólo a las políticas educativas sino especialmente a la cotidianidad pedagógica y comunitaria de nuestros establecimientos educacionales. Y las desafía en tanto requieren innovaciones sostenidas para educar en contextos

de una diversidad nunca antes vista a esta escala por el sistema escolar. En razón de ello, **Vizcarra y Martínez** en el **capítulo 9** analizan los desafíos de la escuela en un nuevo contexto de flujos migratorios, que exige una acción pedagógica con enfoque intercultural, que reexamine sus creencias, reconozca las diferencias, y utilice como herramienta el diálogo y la acción colectiva. El capítulo ofrece recomendaciones de enorme valor a los profesionales educacionales que a diario educan en diversidad.

El **capítulo 10** de **Muñoz y Lira** desafía a las universidades a cambiar procesos y políticas que repercutan en la eliminación de las desigualdades de género. En ese sentido estricto, las autoras reflexionan y ofrecen elementos que permitan a las instituciones de educación superior innovar en sus políticas, procedimientos o lógicas. Si bien puede resultar controversial relacionar innovación y feminismo, pues no solo se trata de un cambio de prácticas organizacionales sino de una profunda transformación de relaciones de poder bien afianzadas, las autoras proponen una teorización feminista para analizar las políticas de producción del conocimiento. Empleando como herramientas conceptuales al nuevo feminismo materialista y el feminismo decolonial, las autoras muestran cómo, a través de las modalidades de financiamiento de la investigación y la falta de protocolos ante el acoso sexual en la academia, se construyen y reproducen desigualdades de género, que no pueden comprenderse cabalmente si las instituciones ponen únicamente su foco de preocupación en el aumento numérico de la participación femenina.

Por último, también con foco en la educación superior, **Véliz y Bernasconi** en el **capítulo 11** dan cuenta de los cambios de las últimas décadas en la profesión académica y los desafíos de innovación que enfrentan las universidades para empujar y sostener cuerpos académicos que respondan a los desafíos que la sociedad crecientemente plantea a las universidades. Ello especialmente en un mundo cambiante donde el conocimiento de frontera, generado en universidades complejas, es gravitante para el futuro de un mundo amenazado por los cambios climáticos y desafiado por su dinamismo político-cultural. En específico, los autores analizan el modo en que estas tendencias a nivel global impactan en el desarrollo de los profesores de educación superior

en los últimos años, presentando importantes desafíos para la nueva institucionalidad que comienza a instaurarse en la política científica y en las instituciones de educación superior.

REGULACIÓN: EL MITO DE LA AUTORREGULACIÓN DE LOS MERCADOS EDUCACIONALES

Utilizamos el término regulación (y no políticas públicas, o programas educacionales) con el propósito explícito de hacer notar que nuestro sistema educacional, en cuanto a su provisión, financiamiento y acceso, está organizado conforme a lo que la literatura especializada del mundo denomina un modelo marcadamente privatizado de organización educacional, y configurado en base a una teoría de incentivos como medio para la mejora escolar.² El resultado predominante de esa estrategia ha sido la estabilidad de la desigualdad educativa, la segregación educacional y la pérdida de una visión educacional colectiva y estratégica para fortalecer la democracia y construir prosperidad (e.g. Ravitch, 2010; Orfield y Frankenberg, 2013; Lubienski, 2013; Verger, Bonal y Zancajo, 2016; Seppänen et al., 2015). Los mecanismos distintivos de dicho esquema son: provisión privada financiada por el Estado, amplia elección de escuela sin restricción zonal, y esquema de *voucher* universal que impulsa la competencia por recursos. En semejante esquema, donde el Estado se ha retraído en la provisión y ha mantenido protagonismo únicamente en el financiamiento, la *regulación* constituye la única herramienta con que la sociedad cuenta para guiar, modelar o intencionar resultados sociales y colectivos, toda vez que las motivaciones de los agentes educacionales privados no siempre coinciden con el interés público.

Como se mencionó al inicio, Chile mantiene urgentes desafíos de disminuir el profundo nivel de estratificación y desigualdad educacional

² Es importante aclarar que Chile combina dos esquemas que, en teoría, no necesariamente deben ir de la mano en un sistema educacional: la privatización educacional y la organización de mercado. Perfectamente, un sistema escolar puede emplear mecanismos de mercado (elección y *voucher*), sin ser privatizado. O bien, un sistema puede ser privatizado pero sin emplear mecanismos de mercado (sin elección y con financiamiento a la oferta). Pues bien, Chile como un caso excepcional en el mundo, emplea ambos mecanismos a la vez y a escala universal (ver, Corvalán, Carrasco y García Huidobro, 2016).

que arrastra. Pero los mecanismos de privatización que emplea no están diseñados para contribuir a resolver dicho desafío; más bien lo contrario, la literatura mundial converge en reportar que los producen y agudizan. La Ley de Inclusión (2015) mitigó muy marginalmente este esquema de privatización. Más bien lo que hizo fue afianzarlo, pues solo abordó elementos extremos con que opera la privatización educacional (lucro, selección temprana, muy mínimas barreras de entrada a privados), pero refrendó la provisión mixta, fortaleció la elección de escuela y omitió complementemente asuntos relativos al financiamiento (Carrasco, 2015). Nuevamente, se trató de una reforma que transformó mínimamente los aspectos destacados del esquema de privatización chileno. Por supuesto, para ser justos, estas mínimas reformas fueron enérgicamente resistidas, lo que hacía inviable otras más alineadas con los esquemas de provisión del que gozan en promedio los países de la OECD. Por otro lado, la creación de la Nueva Educación Pública es una reforma que busca contrapesar a largo plazo el peso de la provisión privada, aunque bajo la misma gramática de competencia educacional y, por tanto, con resultados inciertos.

Así las cosas, en vista de las futuras transformaciones que requiere la educación chilena, si realmente se aspira a mejorar la distribución social de las oportunidades educacionales, esta tercera y última parte del libro, discute sobre aspectos regulatorios relevantes del presente y futuro. El análisis se aplica tanto a políticas en desarrollo (e.g. educación parvularia, educación pública o el nuevo sistema de admisión), como a desafíos regulatorios futuros (la provisión particular subvencionada, o el financiamiento).

En el capítulo 12, Adlerstein y Pardo realizan un análisis crítico de la fragmentada institucionalidad del nivel de párvulos históricamente existente en Chile, para luego explicar el potencial de la nueva arquitectura institucional que conformará, por primera vez, un sistema de educación parvularia en el país. Al mismo tiempo, alertan sobre algunas tensiones que emergen de su gobernanza, en aspectos como la agenda de calidad, la rendición de cuentas y el desarrollo de capacidad humana. El capítulo discute sobre los desafíos que estos aspectos plantean para una implementación exitosa, que transforme las oportunidades en la temprana infancia.

Por su parte, una de las reformas más gravitantes para el desarrollo de la educación chilena es la Nueva Educación Pública. Sin embargo, el futuro de su implementación es incierto pues requiere convicción, conducción técnico-política y priorización. En ese contexto, **Villalobos, Carrasco, Treviño y Wyman** en el **capítulo 13** describen las implicancias y alcances que tendrá la Nueva Educación Pública, así como las condiciones necesarias para la correcta implementación y sustentabilidad a largo plazo de una de las mayores reformas de los últimos años. Una de las contribuciones del capítulo es ofrecer un modelo de evaluación que establece los objetivos de política educativa exigibles a esta reforma, así como el modo de estimar su real impacto en aspectos de aprendizaje y de capacidades institucionales.

Luego, en el **capítulo 14**, **Carrasco, Honey, Oyarzún y Bonilla** abordan el nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), uno de los aspectos más controversiales de la discusión educacional actual, en cuanto la actual coalición de gobierno ha propuesto al Congreso una reforma al diseño establecido en la Ley de Inclusión, y que está en pleno proceso de implementación. Los autores plantean que el SAE es sólo un medio, no un fin en sí mismo. Describen los logros iniciales del sistema (al tiempo que advierten sobre sus límites), y ofrecen datos empíricos para argumentar que el SAE interactúa con otros factores en su propósito de disminuir la segregación escolar (como la segregación residencial, la auto-selección y la distribución territorial de la oferta). En ese sentido, plantean que la mejora de la calidad de la educación excede el papel del SAE. Con todo, los autores plantean la inconveniencia de realizar modificaciones sustanciales a su actual diseño.

Por su parte, **Carrasco, Bonilla y Rasse**, en el **capítulo 15**, analizan la heterogeneidad del sector particular subvencionado, proponiendo una tipología que distingue a los sostenedores según sus motivaciones y capital profesional. Lejos de ser un sector homogéneo, su diversidad no se refiere a variedad de proyectos educativos, sino más bien a diferencias críticas en el tipo de sostenedores educacionales (en calidad profesional y soporte institucional), que derivan de las bajas barreras de entrada que ha establecido Chile en las últimas décadas para convertirse en sostenedor privado. Esa debilidad regulativa ha afectado negativamente la equidad de la oferta educacional particular subvencionada.

Por último, **Treviño, Carrasco, Villalobos y Morel** analizan un aspecto que no ha estado en el debate educacional de los últimos años, pese a su impacto en la desigualdad de oportunidades educacionales. El **capítulo 16** realiza un análisis del sistema de financiamiento de la educación chilena centrando su atención, ya no en la eficiencia económica del sistema, sino en las influencias sociales, educativas y culturales que este esquema ha tenido sobre los actores del sistema educativo. Así, recomienda revisar y transformar el modelo de *vouchers* basado en asistencia, pues estaría impidiendo el logro de metas de inclusión y calidad, generando además una serie de efectos negativos colaterales.

“De la Reforma a la Transformación” reúne a un grupo de especialistas, educadores e investigadores educacionales con el fin de generar debate, contribuir con ideas y activar una conversación sobre los desafíos que enfrentan las reformas que se encuentran en plena implementación, así como de futuras políticas e iniciativas que una genuina transformación educacional requiere. Con todo, hay muchas áreas de política educativa de alta prioridad que pese a su importancia, exceden las capacidades y espacio del presente libro (por ejemplo, la educación técnico-profesional media y universitaria, la educación inclusiva, la calidad de la pedagogía a nivel parvularia, la docencia universitaria, la evaluación formativa para el aprendizaje en el sistema escolar, o el impulso decidido en infraestructura y currículum de las artes y la música). Su ausencia es signo de la complejidad del campo educacional, su amplitud, y de la importancia de formar una mayor masa crítica de analistas, educadores e investigadores educacionales que contribuyan, aunque indirectamente, a transformar la educación chilena mediante el conocimiento y la experiencia práctica. Para ese conjunto de temas ausentes, queda el desafío de explorar la principal hipótesis del libro relativa a los límites de las recientes reformas educacionales para transformar decisivamente la experiencia educativa de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Carrasco, A. (2015). “Revisitando la Ley de Inclusión”. En: Sánchez, I. (Ed.) *Ideas en Educación: Reflexiones y Propuestas desde la UC* (pp. 211-244). Santiago: Ediciones UC.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Routledge.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. USA: Corwin.
- Lubienski, C. (2013). Privatising Form or Function? Equity, Outcomes and Influence in American Charter Schools. *Oxford Review of Education*, 39(4): 498–513.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- OECD. (2019) *Reviews of National Policies for Education: Education in Chile*. ISSN: 19900198 (online) DOI: 10.1787/19900198
- Orfield, G., y Frankenberg, E. (Eds.). (2013). *Educational delusions? Why choice can deepen inequality and how to make schools fair*. Univ of California Press.
- Ravitch, D. (2016). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. *The Handbook of Global Education Policy*, 128-144.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). “Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de Latinoamérica. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano”. ACER-Roma Tre-IEA: Springer Open.
- Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R., y Simola, H. (2015). *Contrasting dynamics in education politics of extremes. School Choice in Chile and Finland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Verger, A., Bonal, X., y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. y Jacotin, G. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What has Changed in the Classroom? *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264311671-en

PARTE II:

INNOVACIONES

CAPÍTULO 8

DIMENSIONES OLVIDADAS DE LA REFORMA EDUCATIVA HOY: LA EXPERIENCIA DEL ESPACIO Y EL LUGAR EN LA ESCUELA*

LUIS M. FLORES

Departamento de Teoría y Política Educativa,
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

GUILLERMO MARINI

Departamento de Teoría y Política Educativa,
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

* Este artículo discute algunos hallazgos de la investigación "Estética visual y clima escolar: hacia una comprensión educativa del entorno escolar", financiada por CONICYT Fondecyt de Iniciación N°11150459 (Marini, G., 2015-2017). Además, es parte del marco teórico del proyecto VRI-PUC "Estructuras de conocimiento complejo en geografía y ciencias biológicas. Hacia la formulación de un programa interdisciplinario en educación de desarrollo sustentable" (Flores, L.M., 2017-2018).

La reforma del pensamiento necesita de una reforma de las instituciones, que necesitan, a su vez, ellas mismas de una reforma del pensamiento (Edgar Morin)

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende abordar la relevancia pedagógica de algunas de las experiencias “olvidadas” en las reformas programáticas actualmente vigentes en el país (MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2017). Tales dimensiones están más cerca de una omisión que de un simple acto de mala memoria. Así es el caso, específico, de las experiencias del espacio y el lugar en la escuela, y en particular de su sentido pedagógico.

En efecto, la cuestión de la calidad educativa según los requerimientos vigentes se reduce incontestablemente a la evaluación de estándares, muy necesarios para la medida del sistema en su conjunto, pero insuficientes para la toma de decisiones estratégicas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2011). En lo que concierne a la calidad educativa propiamente tal, no son los procesos de las experiencias de los sujetos en la escuela lo decisivo, sino la performance y los resultados.

La reforma educativa puesta en marcha, como tantas otras, es una reforma centrada en el currículum, en los sistemas de evaluación, incluso en los sistemas de selección, pero no necesariamente centrada, como diría Edgar Morin, en una reforma del pensamiento (Morin, 2011). La reforma del pensamiento requiere una reformulación del conocimiento, que sustente e integre en un mismo circuito y, por ende, en la misma acción, tanto el enseñar como el aprender.

En otras palabras, las teorías del aprendizaje, así como los esquemas taxonómicos de los objetivos de enseñanza, son necesarios

Luis Manuel Flores

Profesor Titular y Jefe del Departamento de Teoría y Política Educativa de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor y Máster en Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), y Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es profesor e investigador permanente. Sus áreas de interés son la epistemología y gestión del conocimiento en educación, así como la fenomenología y pensamiento complejo de las ciencias humanas y biológicas.

Guillermo Marini

Profesor Asociado del Departamento de Teoría y Política Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD en Filosofía y Educación de la Universidad de Columbia (EE.UU.), y EdM en Artes en la Educación de la Universidad de Harvard (EE.UU.). Su investigación se ocupa de las relaciones entre la filosofía de la educación, la formación de profesores y la estética cotidiana.

en el ejercicio de establecer modelos generales, pero son insuficientes al momento de realizar una re-forma que no sea tan sólo y efectivamente un simple cambio de forma, sino más bien, una reforma de fondo de los sistemas formativos en educación y de las prácticas educativas en su conjunto. Evidentemente, este “fondo” de la reforma del pensamiento no alude a ningún contenido específico, ni menos a un objetivo transversal único, de tipo interdisciplinario u otro.

La urgencia por consolidar la calidad de la educación ha llevado al país a organizar la actual reforma en torno a áreas tales como la renovación del currículum, la carrera docente, el acceso inclusivo a la educación pública, la acreditación de los planteles de educación superior, entre otras. Un rasgo común de dichas áreas es su enfoque sistémico, validado por experiencias internacionales, que a través de indicadores objetivos pretende demostrar el grado de avance en cada dominio, así como verificar un uso adecuado de los recursos fiscales comprometidos.

Junto con reconocer el aporte de dichas iniciativas, la filosofía de la educación contribuye a problematizar aspectos decisivos que han quedado implícitos, olvidados o descuidados, tales como las relaciones subjetivas del espacio y el lugar en la escuela. Estas relaciones son decisivas ya que refieren no sólo al impacto que los edificios educacionales pueden tener en el rendimiento de estudiantes, profesores y directivos; sino fundamentalmente a un modo peculiar de comprender la acción educativa de niños y niñas en sus propios contextos educativos. Los indicadores objetivos, validados y verificables, se encuentran supeditados, lógicamente y existencialmente, a una decisión que precede a la estructura de la reforma porque nace desde la pregunta por el conocimiento humano y su relación con los otros en el mundo. No se trata entonces de buscar nuevas cualidades o cantidades que especifiquen todavía más la calidad de la educación; sino de explorar los modos de conocer que pueden activarse desde las perspectivas del espacio y el lugar en la escuela, los cuales a su vez pueden contribuir a repensar los sentidos y fundamentos de la actual reforma.

Este capítulo pretende aportar al desafío de inaugurar una reforma del pensamiento, pero justamente no desde una lógica de la razón sino desde la sensibilidad y la estética, a partir de una doble perspectiva: primero, se exponen algunas indicaciones

epistemológicas, para situar el contexto del espacio y lugar como categorías pertinentes de comprensión para la calidad de la educación. En segundo término, se indaga desde un enfoque filosófico y de la estética cotidiana, la experiencia del espacio y el lugar en la escuela, para la recuperación de esta misma experiencia como fundamento de sentido y la de sus consecuencias pedagógicas para la calidad de la educación, en tiempos de reforma educativa.

2. REFORMA DEL PENSAMIENTO Y DE LA ACCIÓN

En este apartado revistamos algunos de los desplazamientos teóricos que propone el pensamiento complejo de Edgar Morin, con el fin de situar desde un marco amplio de interpretación una reforma a las reformas en educación (Morin, 1999). Hay otras “vías”, como dice el mismo autor, y otros criterios de calidad que, aunque medibles, superan cualquier estándar explícito de la enseñanza y de los criterios de evaluación también estandarizados (Morin, 2011).

La reforma del pensamiento requiere de una reforma epistemológica y una reformulación activa de los marcos teóricos tradicionales del conocimiento. En este aspecto la epistemología es más que una simple teoría del conocimiento, dado que no sólo se aboca a desarrollar una reflexión abstracta sobre los supuestos implícitos de las ciencias. No hay forma de hacer ciencia, filosofía o educación sin supuestos, pero tampoco sin tomar decisiones sobre la visión del ser humano que se quiere formar, el mundo que se quiere construir y el conocimiento que se quiere enseñar.

Por tanto, son estas decisiones las que están en el centro de la epistemología, más que el conflicto de determinados marcos teóricos o metodológicos referidos al modo de producir conocimiento. En el origen, la palabra episteme –del griego ἐπιστήμη– aludía al mismo tiempo a saber, ciencia y conocimiento, y por esta misma razón estaba ligada más a una acción que a una teoría, o si se prefiere, la teoría del saber (episteme) era también, y al mismo tiempo, una praxis. De esta forma, como lo destacan pensadores contemporáneos tales como Edgar Morin, Richard Rorty o Francisco Varela, entre otros, la epistemología más que una disciplina que estudie a la ciencia, su

método y su filosofía como un objeto, es una meditación sobre el sujeto que conoce, o sea sobre nosotros; sobre el “objeto” conocido, i.e. sobre el mundo en que estamos; y sobre las relaciones del aparato cognitivo (conciencia, percepción, cerebro, cuerpo), en su conjunto y complejidad (Andler, 2002).

El sujeto que conoce no es más un sujeto “puro” que contempla, desde la neutralidad de la razón o del pensamiento, el espectáculo del mundo. Por otra parte, el sujeto no es más un ente solitario pensante (*res cogitans*) y, por tanto, es imposible dibujarlo en un círculo cerrado y sin un rostro. El sujeto en oposición al cogito cartesiano que “piensa en tanto existe”, es un sujeto en relación a otros y al mundo que percibe. De esta forma, ser sujeto es una acción desde la cual se interpreta, se comprende y, sobre todo, se transforma el mundo. El sujeto no es simplemente un ‘yo’ ensimismado en una conciencia trascendental, sino a la inversa, una conciencia encarnada, intersubjetiva y enraizada en el mundo.

Bauman (2007), haciendo referencia a Gregory Bateson (2006), alude a la noción de deuteroprendizaje para indicar que la experiencia vivida y compartida en comunidad de nuestro primer aprendizaje es el mundo concebido como un conjunto de redes, y no como un objeto separado de quien conoce. De esta forma, el conocimiento es una experiencia referida más a la posición que ocupamos en el mundo que a la adquisición de determinados contenidos aprendidos en la escuela, ya sea como una simple información o como explicaciones de leyes deductivas.

Este giro paradigmático, que pone en cuestión, como diría E. Morin, las matrices disciplinarias del conocimiento y de sus fundamentos, encuentra complementos en la misma época, con los trabajos de William James (1907) en América del Norte, con Merleau-Ponty en Francia, particularmente con la formulación de la fenomenología de la percepción, en 1945. En otra geografía habría que citar a Nishida (1870-1945) en Japón y, en nuestro medio, a Francisco Varela (2000).

En esta nueva forma de concebir el conocimiento, se afirma que la primera cualidad del sujeto no es más concebida como una

“sustancia pensante” (*res cogitans*), ni menos como una entidad separada del cuerpo. El desplazamiento de una idea de sujeto, como ser que piensa, a otro sujeto que radicalmente siente, es concebir la subjetividad y la encarnación en reciprocidad, en un mismo circuito de irreductibilidad e integración de la conciencia que ciertamente piensa, pero que al mismo tiempo siente y percibe.

En esta perspectiva, hay una experiencia propia de cada uno, que es irreductible, subjetiva. Pero lo relevante para nuestro propósito es que está encarnada, y que al mismo tiempo es el acceso a la dimensión de la subjetividad humana, que ahora es parte de la “estructura molecular” de la epistemología.

El vuelco teórico es que la epistemología ahora se expresa en primera persona, y, desde una fenomenología del ser humano, como ser en el mundo. Esta posición no tiene nada que ver con un relativismo subjetivo, porque la subjetividad es entendida como una estructura comprensiva y hermenéutica de los sentidos vividos por el sujeto como ser en el mundo. Como diría Merleau-Ponty, la fenomenología de la percepción es una filosofía que afirma que el hombre y el mundo no puede ser concebido sino a partir de su “facticidad” (Merleau-Ponty, 1945).

Esta “facticidad” a la que se alude no es sinónimo de algo puramente empírico, como algo de suyo verificable o medible. Al contrario, se trata de una experiencia “vivida” de sentido, ya que al mismo tiempo es plenamente biológica, como también histórica, social, espacio-temporal, simbólica. Es subjetiva en sentido estricto.

Hay demasiados antecedentes de una reformulación epistemológica y de una reforma del pensamiento provenientes de distintas fuentes y áreas del conocimiento. Sin embargo, hasta ahora estas revoluciones copernicanas no logran generar cambios importantes ni en la forma de enseñar, ni en la forma de aprender, ya sea en la enseñanza en escuela o en la universidad. Edgar Morin en reiteradas ocasiones advierte que una reforma del pensamiento (epistemológica) es imposible sin una reforma de las instituciones (política), que su vez requieren de una reforma que, como indicábamos

al principio, es una reforma del pensamiento y no simplemente programática.¹

La cuestión de fondo consiste entonces más que en hacer una reforma educativa, habitualmente centrada en temas curriculares y de cantidad de horas de clases, en decidir en qué reforma del pensamiento y sobre cuál reforma de las instituciones pretendemos realizar una tal reforma. En qué noción de sujeto y de mundo estamos situados, en otros términos, en qué dimensión de subjetividad emplazamos nuestra posición pedagógica y nuestra praxis educativa.

Por otra parte, la epistemología anclada en acciones, tales como el saber, la ciencia y el conocimiento, se constituye en discursos de acción y en posibilidades hermenéuticas de comprensión del mundo (Flores, 2018). Esta comprensión, aunque con pretensión de validez en cada uno de sus campos disciplinarios, ya no tiene afán de objetividad absoluta, ni de certezas inmutables. El principio de incertidumbre de Heisenberg (1927) se convierte -quizás sin querer para la Física- en el leit motiv del conocimiento, del texto y de la acción. De esta forma, la experiencia fenomenológica del conocimiento es al mismo tiempo una experiencia de la acción. Por ende, no se limita a una lógica determinada de la razón, sino a una experiencia global vivida (Levenswelt) de cada uno como ser-en-el-mundo.

La reforma del pensamiento, como es una reforma de la acción, genera un desplazamiento de integración que permite una reformulación de la idea tradicional de sujeto como ser pensante, a la de un sujeto encarnado, intersubjetivo, enraizado en la experiencia del espacio vivido, como un “lugar” propio para sí mismo, en relación a otros, y de un tiempo vivido como temporalidad e historia. Por esto mismo, las dimensiones olvidadas de la reforma educativa no son un asunto puramente psicológico, referido a una teoría de la enseñanza en particular. La omisión de tales experiencias supone una ocasión propicia para llevar

¹ “No hay reforma política sin reforma del pensamiento político, lo que supone una reforma del pensamiento mismo, que supone una reforma de la educación, y que a su vez supone una reforma política. No hay una reforma económica y social sin una reforma política, que a su vez supone una reforma del pensamiento. No hay una reforma de la vida o una reforma ética sin una reforma de las condiciones económicas y sociales de la vida y no hay una reforma social o económica, sin una reforma de la vida y de una reforma ética” (Morin, E., 2003).

adelante una reforma del pensamiento, de tipo epistemológica, así como también una reforma de la acción, de tipo política.

3. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DEL ESPACIO Y LUGAR EN LA ESCUELA

En este apartado presentamos y discutimos las implicancias epistemológicas y pedagógicas del espacio y lugar en la escuela. Estas son nociones que refieren a dónde y, especialmente, a cómo los sujetos nos vinculamos entre nosotros mismos con nuestro hábitat. Se parte por presentar la relevancia de la sensibilidad o estética cotidiana como aproximación a las relaciones entre sensibilidad y educación. Luego se caracterizan las experiencias de espacio y lugar, ejemplificando cómo cada una supone un modo peculiar de concebir y practicar el conocimiento y las dinámicas intersubjetivas en la escuela.

Desde que Yuriko Saito (2017; 2010) afirmara que hay aspectos de nuestra sensibilidad cotidiana que tienen la capacidad de influenciar e incluso determinar nuestras acciones, la consideración del entorno escolar ha ido cobrando mayor relevancia dentro de la discusión sobre qué constituye una educación de calidad. Es que además de enseñar los contenidos oficiales del Currículum Nacional, la escuela propone a cada estudiante –tácita o explícitamente– modos de comprenderse a sí mismo y a los demás, a través de relaciones entre su propia sensibilidad y el conocimiento escolar que están siempre a la mano o frente a los ojos, pero que suelen no identificarse como materia propia de educación.

Dichas relaciones se manifiestan, por ejemplo, a través de: el uso de mobiliario fijo, dirigido hacia un frente dominado por el pizarrón o de dispositivos móviles que permiten adaptar el cuerpo y la mirada a distintos focos de atención; el aprovechamiento o descuido de las áreas verdes en tanto espacios de juego y conversación; la contribución de la infraestructura a generar lugares de encuentro y participación o espacios anónimos y de riesgo por bullying; la organización del tiempo escolar en ritmos regulares, cíclicos y diseñados para cubrir materia evaluable o en ritmos irregulares, dinámicos y autogestionados por las prioridades de los sujetos involucrados; entre otras. Es decir, ya no

podemos hablar solamente de un “currículum oculto” sino con mayor precisión de un “currículum oculto de lo sensible”.

Entre las condiciones físicas más palpables e inmediatas como el mobiliario y las áreas verdes, y las aparentemente más abstractas como el clima y los tiempos escolares, la literatura sobre la sensibilidad cotidiana en la educación ofrece dos ejes de interpretación que distinguen entre el espacio y el lugar en la escuela (Marini, 2018; Hung y Stables, 2011). Lo primero dice relación a los principios físicos desde los cuales se construye el local escolar, haciendo énfasis en garantizar condiciones de habitabilidad y organizando el espacio desde el sentido de la vista. Lo segundo prioriza los valores compartidos que echan raíces en aquel espacio, abriéndose a la preocupación por cómo los sujetos se vinculan entre sí y con su entorno, y plasman signos que refieren a la calidad de su pertenencia en la escuela. Es importante anticipar que ambos ejes se presentan como co-principios, es decir, puntos de vista complementarios que permiten profundizar dónde y, especialmente, cómo los seres humanos orientamos nuestra vida en el mundo (Agnew y Livingstone, 2011).

3.1 Perspectiva visual y conocimiento del espacio escolar

Si bien existen excepciones notables como el Centro para Ambientes Efectivos de Aprendizaje de la OECD (Musset, 2012), pedagogías como Reggio Emilia, Waldorf o Montessori que se aproximan al edificio como un “tercer educador” (Lippman, 2010) o experiencias como las destacadas por el Proyecto MAFA a nivel local (Adlerstein, 2016), la preocupación por el entorno escolar tiende a enfocarse en cumplir con requisitos básicos de infraestructura. Por ejemplo, la calidad del aire, la ventilación, la aislación térmica y acústica, los servicios higiénicos y de alimentación suficientes, las áreas libres apropiadas (Baker, 2012).

En Chile, desde el inicio de las primeras escuelas formales del siglo XIX, la inquietud por el espacio escolar se limitó a cuestiones como garantizar la existencia de una silla por alumno (Santos Rojas, 1854), baños limpios que funcionaran (Díaz, 1902) y jardines con arreglos florales (Salas, 1913). Hoy en día, cuando la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción define las condiciones físicas

de los locales educacionales del país, esta se enfoca en cuestiones como la proporción entre el área de la sala de clases y la cantidad de alumnos por metro cuadrado, la ubicación del pizarrón y la prohibición de instalar antenas de comunicación en un radio de 50 metros del edificio, entre otras por el estilo (BCN, 1976).²

Ahora bien, atendiendo a los esfuerzos de la actual reforma educativa es legítimo preguntarse por la relación entre el espacio escolar construido y los logros de aprendizaje de la comunidad escolar. Después de confrontar distintas revisiones de literaturas sobre el tema, es posible afirmar que los resultados son, todavía, ambiguos. Por una parte, esto se debe a la dificultad de alcanzar orientaciones definitivas por la condición multifacética, diversa e inconexa de la literatura de investigación (Schwember y Marini, 2018).³ Por otra parte, una vez alcanzados estándares mínimos de habitabilidad como los mencionados más arriba, la incidencia del espacio construido en el aprendizaje parece hacerse menos significativa (Higgins et al., 2005), como si la calidad del espacio escolar fuera una ayuda necesaria para el aprendizaje, pero no suficiente. Dicho esto, al comparar las normas internacionales de diseño y construcción de edificios escolares, Chile presente algunas diferencias sorprendentes desde una consideración orgánico-saludable. Por ejemplo: las salas de clases chilenas están obligadas a renovar tres veces menos volumen de aire que sus pares norteamericanas (Fisk, 2017); o la iluminación mínima de nuestras salas es un 40% menor que las argentinas (Ministerio de Educación de Argentina, 1998).

Desde otro punto de vista, es importante señalar que la organización del espacio escolar tiende a darle preeminencia a la vista, como paradigma y verificación del conocimiento escolar, por sobre

² Este esfuerzo por cumplir con lo “mínimo” de la escuela ha sido tan preeminente que recién el último Catastro de Infraestructura Escolar señaló que un 80% de los establecimientos nacionales carece de accesibilidad universal y un 40,3% de esos mismos establecimientos “no tiene ninguna solución disponible” para lograrla (MINEDUC, 2013).

³ De hecho, el último Informe del Equipo de Tarea Revisión SIMCE no menciona de ninguna manera explícita la dimensión de la infraestructura escolar. Ver <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

los demás sentidos.⁴ Por ejemplo, al visitar el Museo de la Educación Gabriela Mistral y revisar las imágenes de las salas de clases de principios del siglo XX, es sorprendente constatar una “matriz estética” que permanece inalterable (Mandoki, 2007), y que permite caracterizar al espacio escolar y sus pedagogías subyacentes desde y hacia “lo visible”. Es verdad que las imágenes hoy tienen colores, los soportes visuales exhiben otras tecnologías y su uso pedagógico ha ganado terreno como herramienta; sin embargo, el carácter omnívoro de la imagen persiste: tres de los cuatro muros de la sala continúan siendo escaparates de mapas, directivas valóricas, dispositivos para la administración del tiempo (como calendarios, horarios y listas de asistencia), tablas periódicas e ilustraciones de O’Higgins, Prat, Neruda y Mistral.

El muro restante es sitio del pizarrón, no importa si de tiza, plumón o smartboard. La pizarra sigue resolviendo la pregunta sobre lo que constituye el conocimiento escolar formal, es decir, lo que allí se ve es la mayor de las veces lo que la escuela promueve como conocimiento. Esta desatención o descuido por los olores, colores, texturas y posibles sonidos de la sala de clases impacta de lleno en otras formas de concebir la experiencia de conocer, así como en la proxémica de los espacios. Si se considera que los estudiantes chilenos pasan un promedio de 1203 horas anuales en la escuela, resulta sorprendente que las sillas y bancos de trabajo sigan un estándar normal, el cual difícilmente podrá acoger la contextura física de estudiantes y profesores con distintas edades, alturas, pesos y tamaños. En palabras del arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa, podría afirmarse que la perspectiva del espacio escolar “alberga al intelecto y al ojo, pero ha dejado sin hogar al cuerpo” (2006: 19).

Desde aquí podemos avanzar en la comprensión de las decisiones epistemológicas que sostienen al pizarrón en el frente de la sala de clases. No se trata de negar que la vista sea posiblemente el sentido a través del cual más aprendemos de la realidad; lo decisivo es problematizar el carácter de esa misma aprehensión. La “frontalidad” del conocimiento escolar, en la que los estudiantes miran y hablan típicamente “hacia

⁴ La pregunta -acaso con sorpresa- por cuáles serían las posibilidades espaciales que ofrecería una organización desde el olfato, el sonido, el sabor, el tacto o la integración sensorial no hace sino reafirmar la pertinencia de esta exploración.

adelante”, da cuenta de un modo de conocer intermediado por imágenes que se muestran “colgadas”, como suspendidas fuera del tiempo y, por lo mismo, se resisten a dejarse interpelar por los estudiantes. Dicho de otro modo, la “frontalidad” del conocimiento escolar se muestra como un objeto que está allí, pero en ese mostrarse obstaculiza la posibilidad de los estudiantes por conformarse o adecuarse a lo que él propone a través de una relación de mutua pertinencia. Podríamos afirmar que el conocimiento “frontal” se muestra, pero no permite ser interrogado.⁵

Pedagógicamente, es importante rescatar que el espacio escolar chileno ha logrado construir salas de clases para cada niño y niña de nuestro país. Este es un alcance, en verdad, fundacional para pretender siquiera hablar de una educación que aspira a ser reformada. Pero, al mismo tiempo, no es suficiente, en tanto la organización espacial de la experiencia escolar no ha demostrado capacidad de albergar ni a los sentidos más allá de la vista, ni al cuerpo de quienes dan vida a la educación, ni a las sensibilidades compartidas que emergen de sus intercambios cotidianos. Tampoco, y he aquí una contradicción flagrante de nuestra época, de enseñar a aprovechar el universo de imágenes y visualidades, en favor de una educación de mayor calidad, pareciendo que la escuela es un testigo ciego y estático en un entorno donde sobreamplifican estímulos cada vez más diversos y cambiantes.

3.2 La cuestión del “lugar” propio de la escuela

Si bien la noción de “lugar” tiene una larga tradición en disciplinas como la geografía humana, la fenomenología y la arquitectura, es notoria su ausencia en el discurso educativo local. ¿Qué es un “lugar”? Básicamente, un espacio humanizado, en el que convergen las características físicas de un área particular, las relaciones interpersonales que allí se desarrollan y las huellas simbólicas que dichas relaciones materializan (Tuan, 2014).

La experiencia de “escuela” parece requerir una construcción que alberga, protege y ofrece una forma de residencia. Pero también necesita de una cierta calidad de relación humana, compromiso o proyecto

⁵ Para ejemplos y discusiones de la relevancia del conocimiento visual en la escuela, consultar El (f)actor invisible, en https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf

que pueda compartirse con otros, lo que es manifiesto al prestar atención, por ejemplo, a si los estudiantes, profesores y directivos se refieren a “mi” escuela o a “la” escuela. Desde la perspectiva del lugar, este modo de hablar tiene correlato simbólico: la que se llama “mía” y aquella escuela que es denominada como objeto “la”, se plasman en el cuidado, higiene, colores y uso, entre otras dimensiones sensibles, de aspectos como el frontis del establecimiento, las imágenes de los graduados en los pasillos, los accesos a los baños, el orden de la sala de profesores, entre otras, dejando ver cómo un mismo espacio puede volverse un lugar de florecimiento humano o de presencia anónima (Marini, Merchán y Salas, 2018).

Aquí el desafío para las políticas y prácticas educativas parece estar en visibilizar, comprender y modelar relaciones interpersonales de calidad que se tejan desde la necesaria –pero nunca suficiente– condición espacial de los establecimientos. En este sentido, es elocuente que tanto la OECD como el Observatorio Internacional de Violencia Escolar postulen a la “calidad de la infraestructura” como el primer factor a tener en cuenta en el diseño de programas de mejoramiento del clima escolar. Para ambas instituciones, el estado de los muros y patios “tienen una incidencia sobre la moral de los profesores y alumnos y, por lo tanto, sobre el clima” (Debarbieux, 2012: 4). Esta afirmación supone que las relaciones entre quienes viven la escuela se encuentran necesariamente mediadas por las percepciones que ellos mismos desarrollan entre sí, y entre ellos y el entorno escolar.⁶

Es importante destacar que el énfasis por comprender la calidad intersubjetiva y simbólica de la escuela, a través de las mediaciones sensibles del entorno escolar, ha derivado en el desarrollo de metodologías de investigación complejas (Uline y Tschannen-Moran, 2007). Por ejemplo, a través de cuestionarios que evalúan la calidad de la infraestructura, registros visuales y “etnografías al caminar”,

⁶ No existe un clima escolar “objetivo”, aislado de las relaciones que dan vida a la escuela. Por ello, la literatura lo aborda desde mediaciones que ayudan a caracterizar y profundizar aquellas relaciones. Así, por ejemplo, investigaciones de la OECD (2009), el Centro Nacional de Clima Escolar (Thapa et al., 2013) y El Observatorio Internacional de Violencia Escolar (Debarbieux, 2012) destacan las siguientes cinco cualidades como lentes de aproximación al clima escolar: Seguridad, Enseñanza-Aprendizaje, Relaciones Intersubjetivas, Pertenencia, Ambiente Físico.

que caracterizan el recorrido cotidiano por la escuela, y foto-grupos focales sobre los mismos registros fotográficos es posible profundizar en dimensiones tales como los “espacios de aprendizaje”, “lugares de vida comunitaria” o “las áreas verdes”. Esas herramientas no hacen sino dar cuenta de que los colores, olores, las texturas, los sonidos y otras cualidades de suyo no materiales –como el proyecto educativo institucional, el clima de convivencia o el estilo de liderazgo– le otorgan densidad a la existencia de la escuela en tanto “lugar” de expresiones sensibles compartidas.

Desde otro punto de vista, es decisivo reconocer que la apropiación de los lugares escolares requiere de la presencia corporal de los involucrados. Esto supone revisar las normativas que regulan la proxémica escolar descrita más arriba, pero fundamentalmente se dirige a “posibilitar” a los cuerpos vividos en su actualidad, tanto dentro de las salas tradicionalmente estructuradas para aprender como en aquellos espacios “libres” y habitualmente exteriores. En esas áreas verdes, patios, gimnasios, huertos, donde se logran dinámicas de conversación que ponen al centro las preguntas y urgencias propias de los estudiantes, incluso en contextos físicamente empobrecidos pero que guardan un cierto cariz de privacidad o complicidad, el cuerpo se manifiesta como dimensión decisiva para experiencias pedagógicas de calidad (Marini, Merchán, Salas y Urrutia, 2019; Thomson, 2007).⁷

Ahora podemos revisar cuál sería la comprensión epistemológica más adecuada para salvaguardar a los lugares en la escuela. Mientras que respecto de los espacios presentábamos al pizarrón como ejemplo de “frontalidad”, aquí no existe opción de encontrar un “objeto” que permita definir más acabadamente al “lugar”. Esta imposibilidad se justifica doblemente: por una parte, el lugar parece más cercano a una acción que a un sustantivo al cual pudiera señalarse con el dedo (presumiblemente, las memorias de nuestras escuelas básicas o medias, no se presentan como imágenes con etiquetas de museo sino más bien como prismas, asociados a situaciones concretas con rostros humanos). Lo que está en juego es el desarrollo de una conversación,

⁷ Vale resaltar que no se han encontrado en Chile estudios que exploren cuáles serían los “lugares” para los profesores y directivos.

de preguntas y respuestas en un circuito de, al menos, dos integrantes situados en un contexto orgánico y continuo.

Por otra parte, la experiencia del lugar es actual, siempre en tiempo presente. Es decir, si no está sucediendo, el lugar no existe propiamente. Entonces es justo preguntar ¿qué es lo que sí existe durante esa actualidad del lugar? Algunos estudios permiten inferir que el lugar se activa a través de una cierta “centralidad” o sincronía de miradas, tonos y empatías (Cornejo et al., 2002); una suerte de convergencia emocional construida entre distintos sujetos que los lleva a mantenerse allí mismo como atraídos o detenidos por su peculiar modo de mirarse, gesticular o hablar. Pedagógicamente, el lugar expresa esta condición primordial de toda educación asociada al encuentro con otros iguales, en un mismo recorrido de pensamientos, miradas, emociones y obras en común. Dicho de otro modo, el lugar nos permite recuperar un sentido de “nosotros” encarnado, con rostro humano y proyección comunitaria.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La tarea propia de la filosofía consiste desde su origen en mostrar lo invisible y significante del mundo, la episteme, decían los griegos por sobre la simple opinión o doxa. Nos parece que este propósito de la filosofía en general y de la filosofía de la educación en particular, se manifiesta al considerar a la experiencia de espacio y lugar en la escuela como dimensiones que han sido olvidadas en la reforma educativa actual.

Una reflexión filosófica sobre el entorno escolar nos permite constatar que la perspectiva del espacio no sólo domina el ordenamiento físico de la sala de clases desde hace más de 200 años, sino que reproduce y proyecta una pedagogía “espacial” en lo referido a la enseñanza y al aprendizaje. La asignatura de historia, por ejemplo, se sigue enseñando a partir de “hechos” como si estos fueran datos terminados en un pasado más o menos remoto y, lo que es todavía más delicado, desde una sola línea de tiempo. Lo mismo ocurre con la biología, la física, la química y la geografía, entre otras, donde los diseños de enseñanza, ciertamente con medios y tecnologías modernas, mantienen una comprensión unidimensional

de realidades naturalmente complejas: por ejemplo, la idea del cuerpo humano dividido en cabeza, tronco y extremidades; la proyección del mapamundi con una línea del Ecuador desplazada hacia el Sur; una física que no alcanza a acoger la Relatividad; una biología que no interpela por el sentido de la vida que pretende estudiar.

De modo análogo, el itinerario curricular continúa reproduciendo un mismo trazado “espacial”, y es irrelevante si alguna vez matemáticas se llamó aritmética o estuvo dividida con la enseñanza de la geometría. El asunto es que, en la jerarquía posicional de las asignaturas, la música y las artes aparecen hasta hoy al final de la lista, vinculadas a lo extra programático o a un lugar marginal, como es el caso de la propia filosofía, cuya pertinencia curricular se mantiene bajo sospecha. Este diseño “espacial” también se demuestra al analizar la imposibilidad de visitar un mismo curso, ya que la malla que enmarca al curriculum proyecta sus contenidos “hacia adelante”, en una línea recta que tiende, inevitablemente, a uniformizar los tiempos, preguntas y modalidades de aprendizaje de los distintos sujetos que recorren su itinerario.

Al exhortar a una reformulación del espacio y lugar de la escuela consideramos indispensable una reforma curricular profunda, pero esta vez como expresión de una reforma del pensamiento. Esta no se centra como es habitual en la redistribución de horas por asignaturas, o en la actualización de los contenidos de los planes y programas, sino más bien, es una reforma meta-programática referida a las decisiones y estrategias de conocimiento que estructuran tanto la enseñanza como el aprendizaje en un mismo engranaje, y en una misma experiencia pedagógica.

Desde este punto de vista, la reforma del pensamiento no es una simple trasposición lógica del *pensamiento* puro, sino al revés, la integración global del cuerpo sujeto (leib) que siente, quiere y no quiere, en su relación también global con los otros sujetos, y en el mundo social, cultural y simbólico. Por esta razón, la reforma del pensamiento se sostiene en saberes, es decir, en experiencias comunitarias de conocimientos, y no solamente en disciplinas de estudios, que generalmente aíslan sus objetos y definen sus metodologías de aplicación desde principios racionalistas y de lógicas lineales de causas y efectos.

Otra serie de recomendaciones dicen relación con desarrollar esfuerzos tanto teóricos como prácticos para desplazar a la escuela desde la perspectiva del espacio hacia la del lugar. Esto tiene que ver con explorar los sentidos desde los cuales se puede afirmar que la experiencia del lugar precede existencial y filosóficamente a la experiencia del espacio y, por lo mismo, debiera constituir un punto de partida del diseño y construcción tanto de edificios escolares como de las prácticas pedagógicas que se dan en su entorno. En formato de pregunta, ¿por qué el “lugar” no es tema en la formación y práctica de los profesores, diseñadores, arquitectos y gestores de políticas públicas?

También es necesario avanzar sobre el terreno, poco articulado, del conocimiento orgánico-biológico de la infraestructura escolar. Si bien la normativa de diseño y construcción de escuelas vela por las condiciones mínimas de habitabilidad y seguridad de los establecimientos escolares, hay problemas no resueltos en la educación chilena que sí tienen una respuesta biológica, pero permanecen ignorados por los principales actores involucrados. Por ejemplo: por Ley, los establecimientos se entregan “terminados” sin cortinas en las ventanas y tapasoles en los patios. Ante este hecho, para mitigar las inclemencias del calor, las comunidades cuelgan papeles de diario, sábanas blancas, lonas camufladas, mallas negras para cerrar cercos, entre otros. ¿Pero qué material y qué color cumplen mejor con la función de aislar térmicamente el ambiente, favoreciendo un trabajo más comfortable? No está claro. Otro tanto podría cuestionarse de la selección cromática en muros y cielos, de las materialidades de pisos, de los juegos y mobiliarios.

Vinculado con lo anterior, urge alfabetizar estéticamente la formación de profesores, es decir, desarrollar un conocimiento encarnado respecto de las implicancias de los modos de sentir que intervienen en las experiencias habituales de enseñanza y aprendizaje. Es curioso cómo la mayoría de los profesionales de la educación parece estar de acuerdo en el impacto que el entorno físico de escuela tiene en la calidad de la educación, pero ¿cómo se evidencia tal impacto? ¿De qué modo contribuye a reconfigurar efectivamente nuestras prácticas? ¿En qué medida somos capaces de demostrar que estamos

enseñando a seres humanos completos, sintientes y emocionales, con cuerpo, a comprometerse en la tarea siempre inacabada de ser más plenamente humanos?

REFERENCIAS

- Adlerstein, C. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil: Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Andler, D., Fagot-Largeault, A. y Saint-Sernin, B. (2002). *Philosophie des sciences*. Tome I. Première édition Collection Folio Essais (N 405), Gallimard Trad. *Filosofía de las Ciencias*. Fondo Cultura Económica.
- Agnew, J. y Livingstone, D. (2011). *Handbook of Geographical Knowledge*. London: Sage.
- Baker, L. (2012). *A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. Washington: National Institute of Building Sciences.
- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. México: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *La Sociedad Individualizada*. España: Cátedra.
- Bauman, Z. (2011). *Cartas desde el Mundo Líquido*. España: Paidós.
- Quezada, C., Robledo, J. P., Román, D. y Cornejo, C. (2012). Empatía y Convergencia del Tono Fundamental. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 50(2), 145-165. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v50n2/art_07.pdf
- Debarbieux, É. (2012). Le "climat scolaire": définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. Disponible en: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- Díaz, E. (1902). *Higiene Escolar*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Fisk, W.J. (2017). The ventilation problem in schools: literature review. *Indoor Air*, 27, 1039-1051. Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ina.12403>
- Flores, L. (2018). El logos olvidado de la escuela: El caso del pupitre y el árbol. En F. Schwember (ed.), *Lecciones de Clase*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Higgins, S. et al. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. UK: Design Council.
- Hung, R. y Stables, A. (2011). Lost in Space? Located in place: Geophenomenological exploration and school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 193-203. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2009.00548.x
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM: Santiago de Chile.
- Ley General de Urbanismo y Construcciones (1976). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 13 de abril. Disponible en: <http://bcn.cl/1jwwj>
- Lippman, P. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments*. New Jersey: Wiley.
- Mandoki, K. (2007). *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. UK: Ashgate.
- Marini, G. (2018). Tres tesis sobre las relaciones entre estética y educación: Percibir para reintervenir la escuela. En F. Schwember (ed.), *Lecciones de Clase*, pp. 74-96. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Marini, G., Merchán, J. D. y Salas, M. (2018). Estéticas Cotidianas Escolares: desde 'lo que se ve' hacia 'cómo se siente' la escuela. *Educação & Sociedade*, 39(143), 361-378. DOI: 10.1590/ES0101-73302018171876
- Marini, G., Merchán, J.D., Salas, M. y Urrutia, I. (2019). Inquiring everyday aesthetics in education: The case of school green areas in Santiago de Chile (*En evaluación*).
- Merleau-Ponty (1976). *Phénoménologie de la perception*. TEL. Gallimard.
- MINEDUC (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- MINEDUC (2013). Catastro de infraestructura escolar municipal. *Revista de Educación* 365, 18-25. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2015). La Reforma Educacional está en marcha.
- MINEDUC (2017). Bases del futuro. Construyendo el curriculum de 3° y 4° medio. Santiago, Chile (Documento de consulta pública). Disponible en: <http://sitios.mineduc.cl/Cuenta%20P/files/assets/common/downloads/Cuenta%20P.pdf>
- Ministerio de Educación Argentino (1998). *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*. Capítulo VI. Ministerio de Educación Argentino:

- Buenos Aires. Disponible en: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=46900e56-4799-408b-9b2a-dcccc2ca4394
- Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard: Paris. France.
- Morin, E. (2007). *La Cabeza Bien Puesta: Bases para una Reforma Educativa*. Ed. Nueva visión, Argentina.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Unesco.
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: au bonheur d'apprendre? *Dossier d'actualité, Institut français de l'Éducation*, 75, 1-19. Disponible en : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ruyu, H. y Stables, A. (2011). Lost in Space? Located in place: Geophenomenological exploration and school, *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 93-203. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2009.00548.x
- Saito, Y. (2010). *Everyday Aesthetic*. New York: Oxford University Press.
- Saito, Y. (2017). *Aesthetics of the Familiar: Everyday Life and World-Making*. New York: Oxford University Press.
- Salas, M. (2013). La Educación Estética en la Enseñanza Secundaria, *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria*, Tomo II, Memorias, Actas. Santiago, Chile.
- Santos Rojas, J. (1854). Informe del Visitador de Escuelas. En Egaña, M.L. (Ed.) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: Lom.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907>
- Thomson, S. (2007). Do's and don'ts: children's experiences of the primary school playground, *Environmental Education Research*, 13(4), 487-500. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701581588>
- Tuan, Yi-Fu. (2014). *Space and Place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.
- Uline, C. y Tschannen-Moran, M. (2007). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55-73.
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Dolmen: Santiago, Chile.

Este libro busca reactivar el sentido de urgencia sobre la importancia de la educación en la construcción de una sociedad más justa, próspera y sustentable. A lo largo de sus 16 capítulos, el libro plantea que *reformular* sin *transformar* parece resumir bien la inercia de las sucesivas olas de reforma en las que se ha embarcado el país. Ya sea porque no apuntan en la dirección correcta, o bien porque fallan en su diseño e implementación, o en muchos casos porque si bien son acertadas, su impacto es marginal ante las múltiples fuerzas que frenan el salto a un sistema escolar que ofrezca, igualitariamente, aprendizajes significativos para enfrentar el futuro. Como resultado, Chile tiene el desafío de introducir iniciativas de frontera, al tiempo que debe implementar de manera eficaz reformas recientes que ofrecen la oportunidad de transformar la educación chilena.

El libro propone tres dominios en los que Chile debe focalizar sus esfuerzos de transformación: *capacidades*, *innovaciones* y *regulación*. Por *capacidades* se hace referencia al repertorio de recursos profesionales que explican el nivel de desempeño y dotan de una fisonomía compartida a un campo profesional. Por otro lado, la *innovación* implica generar nuevas prácticas y procesos, que difieran significativamente de las anteriores, orientadas a producir una mejora. Sin embargo, un país que realmente innova en educación genera capacidades para hacerlo sistémicamente. Por último, en el contexto de mercados educacionales, la *regulación* constituye la única herramienta con que la sociedad cuenta, para intencionar resultados societales, adicionales a la acción de los agentes privados, todo vez que el interés privado no siempre coincide con la racionalidad pública.

“De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena” reúne a un grupo de especialistas, educadores e investigadores educacionales con el fin de generar debate, contribuir con ideas y activar un diálogo sobre los desafíos que enfrentan las reformas que se encuentran en plena implementación, así como de futuras políticas e iniciativas que una genuina transformación educacional requiere.

